EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 103 | 30 DE JUNHO 2026 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

DINÂMICAS DO SABER

INCLUSÃO, TECNOLOGIAS E OS NOVOS DESAFIOS SOCIAIS

Inteligência Artificial na Educação Básica

Metodologias ativas e o impacto das novas tecnologias | p. 28

Neurociência e Alfabetização

Mecanismos cerebrais no aprendizado infantil | p. 88

Reconhecimento Facial e Segurança

Direitos fundamentais e a militarização no Brasil | p. 70

AUDERE EST FACERE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Revista
EDUCAR FCE

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 103, (Junho/ 2026), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

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

Bibliotecário Responsável:
Márcia Maria dos Santos Silva
CRB 8/8487

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

Revista
EDUCAR FCE

CONSELHO EDITORIAL

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

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

ANDREIA CRISTINA DA SILVA TEIXEIRA 7
A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO INFANTIL

BIANKA ROSIRES BEZERRA 20
GAMIFICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS

CAIO CÉSAR VASCONCELOS MARQUES/ JOSÉ OSMALDO DO NASCIMENTO/ NAYARA DA SILVA TORRES 28
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CÍNTIA MENDONÇA RIBEIRO SILVA 38
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM MOBILIDADE REDUZIDA NOS ANOS INICIAIS

CRISTIANE OLIVEIRA DANTAS SOUZA 49
ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES 60
A EFETIVIDADE DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL: CICLO COMPLETO DE POLÍCIA E INTERESSES CORPORATIVOS

DANIEL BRANDOLF SILVEIRA 70
RECONHECIMENTO FACIAL E MILITARIZAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

DANIEL JONATAS GARCIA LADEIA 80
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS: O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

DORALICE BARBOZA DE NOVAIS 88
A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELAINE ANASTACIO 99
O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ELAINE LOURENÇO DE SOUZA 110
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ELENILDA ROCHA ELÓI DE SOUZA CRUZ 119
O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA SUPERAR DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ERIKA APARECIDA SILVA 131
PRÁTICA DIÁRIA DE PRANAYAMA COM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS E SUA BENEFICIE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DO GRUPO

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA/ ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS/ RAFAELA MOTA FONSECA/ TAINA NICOLY SOUSA FERREIRA 139

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO ANTI MULTICULTURALISMO: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA ESCOLA BÁSICA

FANY FERNANDA SALAVERRY RODRIGUES 148

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FERNANDA ARAUJO DE SOUSA/ GLEILSON JOSE MOTA ANDRADE/ RITA DE CASSIA MAIA ROCHA/ SONIA BASTOS SOUSA DE OLIVEIRA 158

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA CUNHA SOARES 170

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELI DARÉ ALVIM 193

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

ISIS DE OLIVEIRA VALENTE 204

ENTRE A SALA REGULAR E A SALA DE RECURSOS: OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR REGENTE

JESSICA ANGELIQUE FERREIRA DE CARVALHO 213

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

JOICE CRISTINA DE JESUS 223

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

JOSIANE TEIXEIRA SUGUIYAMA 233

A PSICOPEDAGOGIA E A IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

JULLIANA GONÇALVES DE SANT' ANNA 244

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

KELIS MAR PIRES CAMINHA CUNHA 254

ENTRE O FAZER E O SENTIR: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

LETÍCIA CELLA MARTINS 264

TECNOLOGIA NA SEGURANÇA PÚBLICA: O USO DE DRONES COMO AUXÍLIO NAS OPERAÇÕES MILITARES

LUCIANA PEREIRA SILVA 274

A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA: ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

LUCIANI FERNANDES DO NASCIMENTO 285

UMA INTERDISCIPLINARIDADE MEDIADA VIVER NA DIVERSIDADE: LITERATURA E EDUCAÇÃO RELIGIOSA

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MARCUS AMÉRICO LAVOR CRUZ/ MARIA ROSELY SOARES MOREIRA/ STEFANIA RODRIGUES DE SOUSA/ VANESSA RAMOS VIEIRA MOURA 293

JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARISA MOREIRA DOS SANTOS. 301

ENTRE ATENÇÃO E APRENDIZAGEM: COMO OS MECANISMOS ATENCIONAIS INFLUENCIAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

PERÇO EVANDRO CARAZZO 310

O PAPEL DA TECNOLOGIA E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SEGURANÇA PÚBLICA: DESAFIOS E CONVERGÊNCIAS COM OS DIREITOS FUNDAMENTAIS INDIVIDUAIS E SOCIAIS

RENATA STEFANIA CEREJO. 320

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO OPOSITIVO-DESAFIADOR NO CONTEXTO ESCOLA

RÔMULO TOMAZINI DOS SANTOS 331

ENCARCERAMENTO FEMININO: UMA ANÁLISE DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA SAÚDE DA MULHER NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

ROSÂNGELA SILVA OLIVEIRA 342

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

ROSELI CRISTINA JANES MONTAGNINI. 352

APRENDIZAGEM POR MEIO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES

ROSEMEIRE NUNES DE OLIVEIRA BASTOS. 360

APRENDER PELO CORPO: RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTO, CÉREBRO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

TERTULIANO SOARES E SILVA 369

O MOVIMENTO ESTUDANTIL E A HISTÓRIA DO CONSELHO CENTRAL DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONSÓRCIO CEDERJ

WESLEY RODRIGUES DE LIMA 388

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS MATRIZES AFRICANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CURRÍCULO, PRÁTICA E CIDADANIA

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO INFANTIL

ANDREIA CRISTINA DA SILVA TEIXEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FITO (2008); Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2023) Professora da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A produção textual ocupa um lugar significativo no processo de alfabetização e letramento infantil, especialmente quando compreendida para além do domínio mecânico da escrita. Ao longo das discussões educacionais, a escrita passou a ser entendida não somente como representação gráfica da linguagem, mas também como prática social, cultural e comunicativa, por meio da qual a criança pode expressar ideias, registrar experiências, construir sentidos e participar de diferentes situações de interação. Nessa perspectiva, a produção de textos desde os primeiros anos de escolarização constitui uma possibilidade de aproximação entre a aprendizagem da escrita e as práticas sociais de letramento. Portanto, este artigo busca analisar a produção textual como estratégia para o desenvolvimento do letramento infantil, considerando as contribuições da alfabetização, da leitura, da escrita e dos gêneros textuais para a formação da criança. Ao investigar como as práticas de produção textual podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita, pretende-se compreender os fatores que possibilitam a construção de experiências pedagógicas mais significativas, nas quais a criança seja reconhecida como sujeito ativo do processo de aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, com enfoque reflexivo e interpretativo, fundamentada nos estudos de autores que discutem alfabetização, letramento, linguagem e produção textual. A análise evidencia que propostas contextualizadas de escrita podem favorecer a autonomia, a criatividade, a organização do pensamento e a participação das crianças em situações reais de comunicação. Conclui-se que a produção textual, quando articulada às práticas sociais de leitura e escrita e mediada intencionalmente pelo professor, constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento do letramento infantil.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Produção Textual; Escrita; Gêneros Textuais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem dimensões fundamentais da educação escolar, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, período em que a criança amplia suas experiências com a leitura e a escrita e passa a compreender, de maneira mais sistemática, as diferentes formas de utilização da linguagem.

Nesse processo, a aprendizagem da escrita não pode ser reduzida ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras, pois envolve também a compreensão dos sentidos e das funções que a linguagem escrita desempenha nas relações sociais.

Historicamente, o ensino da escrita esteve muitas vezes associado à reprodução de palavras, frases e textos apresentados pelo professor, colocando a criança em uma posição predominantemente repetitiva. Embora o domínio do sistema de escrita seja indispensável para a alfabetização, essa perspectiva, quando utilizada de forma isolada, pode limitar as possibilidades de compreensão da escrita como instrumento de comunicação e expressão.

As discussões contemporâneas sobre letramento ampliaram essa compreensão. Kleiman (1995) relaciona o letramento às práticas sociais que envolvem a escrita, permitindo perceber que ler e escrever não são ações restritas ao espaço escolar. A criança convive diariamente com diferentes textos, como histórias, bilhetes, listas, convites, placas, mensagens e outros materiais escritos, construindo conhecimentos sobre a linguagem mesmo antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético.

Nesse sentido, a escola assume papel importante ao possibilitar que essas experiências sejam ampliadas e organizadas pedagogicamente. A produção textual pode constituir um caminho para aproximar a criança das situações reais de uso da escrita, criando oportunidades para que ela escreva não apenas para cumprir uma atividade, mas para comunicar algo, registrar uma experiência, contar uma história, expressar uma opinião ou interagir com outras pessoas.

Soares (1998) contribui para essa compreensão ao discutir a relação entre alfabetização e letramento, evidenciando que a apropriação da escrita precisa estar articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Dessa maneira, alfabetizar e letrar são processos que podem caminhar juntos, possibilitando à criança aprender o funcionamento da escrita e, ao mesmo tempo, compreender seus usos e significados.

A produção textual, nesse contexto, apresenta-se como uma prática capaz de integrar diferentes aprendizagens. Ao escrever, a criança precisa organizar suas ideias, selecionar palavras, pensar sobre aquilo que deseja comunicar e considerar, ainda que inicialmente de maneira simples, quem será o leitor de sua produção. Assim, a escrita passa a envolver não apenas aspectos relacionados ao código, mas também dimensões cognitivas, sociais e comunicativas.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita ao longo de seu desenvolvimento. Suas primeiras produções, mesmo quando apresentam formas que não correspondem à escrita convencional, revelam tentativas de compreender como o sistema funciona. Dessa forma, a produção infantil precisa ser observada como parte de um processo de construção do conhecimento, e não somente como um conjunto de erros a serem corrigidos.

A linguagem também se desenvolve nas relações estabelecidas com outras pessoas. Vygotsky (2007) destaca a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No contexto escolar, essa perspectiva permite compreender que a produção textual pode ser enriquecida quando a criança tem oportunidade de conversar, ouvir, compartilhar ideias, produzir coletivamente e receber intervenções que contribuam para seu desenvolvimento.

Marcuschi (2008), ao discutir os gêneros textuais, evidencia a relação entre produção de textos e situações concretas de comunicação. Os textos fazem parte da vida social e apresentam diferentes finalidades, características e contextos de circulação. Trabalhar com essa diversidade desde os primeiros anos escolares permite que a criança compreenda progressivamente que escrevemos de maneiras diferentes dependendo daquilo que desejamos comunicar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A perspectiva dos gêneros também permite ampliar as possibilidades de produção textual na escola. Uma criança pode escrever uma história, elaborar um convite, produzir um bilhete, registrar uma experiência, criar uma lista ou participar da construção de um pequeno jornal da turma. Cada situação apresenta uma finalidade própria e possibilita novas experiências com a linguagem escrita.

Koch e Elias (2006) contribuem para essa discussão ao compreenderem a construção do sentido como resultado de uma relação entre texto, autor e leitor. Essa perspectiva reforça a necessidade de criar situações em que a criança tenha clareza sobre o que pretende escrever e para quem sua produção será destinada.

A produção textual, portanto, não precisa aparecer somente depois que a criança já domina completamente a escrita. Pelo contrário, pode fazer parte do processo de alfabetização desde os primeiros anos, respeitando os conhecimentos que cada criança possui e criando situações para que ela avance gradativamente.

Nesse percurso, o professor possui uma função essencial. Sua atuação não se limita à correção da produção final, mas envolve planejamento, mediação, incentivo, diálogo e acompanhamento das diferentes etapas da escrita. Antunes (2003) destaca a importância de compreender a linguagem em situações efetivas de interação, perspectiva que contribui para repensar práticas escolares centradas exclusivamente na reprodução.

Além disso, a produção textual pode favorecer a autonomia e a participação infantil. Quando a criança percebe que possui algo a dizer e encontra na escrita uma possibilidade de expressar aquilo que pensa e vivencia, passa a estabelecer uma relação mais significativa com a linguagem.

Geraldi (2004) contribui para essa discussão ao colocar o texto em uma posição central no ensino da língua, permitindo compreender a produção escrita como uma atividade que precisa estar relacionada a situações de interlocução. A criança escreve porque possui algo a dizer e porque existe uma situação comunicativa que dá sentido à sua produção.

Bakhtin (2011), ao discutir os gêneros do discurso, também permite compreender a linguagem como fenômeno essencialmente social. A produção textual, nessa perspectiva, não acontece de maneira isolada, pois está relacionada às situações de interação e aos diferentes contextos nos quais os sujeitos utilizam a linguagem.

Diante desses aportes teóricos, observa-se que o desenvolvimento do letramento infantil depende da criação de experiências nas quais a criança possa participar de diferentes práticas de leitura e escrita. A produção textual, quando planejada de maneira contextualizada, pode contribuir para que essa participação aconteça de forma mais ativa e significativa.

Nesse sentido, este artigo busca analisar a produção textual como estratégia para o desenvolvimento do letramento infantil, articulando as contribuições teóricas da alfabetização, do letramento, da linguagem e dos gêneros textuais.

Ao investigar como a produção textual pode ser desenvolvida no contexto escolar, pretende-se compreender quais possibilidades pedagógicas favorecem experiências de escrita mais significativas, considerando a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, expressar suas experiências e participar das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

A questão que orienta esta investigação é: de que maneira a produção textual pode contribuir para o desenvolvimento do letramento infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir dessa questão, busca-se refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento, valorizando a escrita como instrumento de comunicação, expressão, interação e participação social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A alfabetização constitui um processo fundamental na trajetória escolar da criança, pois possibilita a apropriação do sistema de escrita e amplia suas possibilidades de participação nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Entretanto, compreender a alfabetização apenas como aprendizagem de letras e palavras pode limitar o significado que a escrita possui na vida cotidiana.

Soares (1998) destaca que alfabetização e letramento possuem dimensões próprias, mas precisam ser compreendidos de maneira articulada. A criança precisa aprender a ler e escrever, mas também precisa aprender a utilizar essas habilidades em situações concretas de comunicação.

Nesse sentido, o letramento amplia a própria compreensão da alfabetização, pois considera os usos sociais da escrita. A escola passa a ter o desafio de criar situações nas quais a criança possa experimentar diferentes formas de leitura e produção textual.

Kleiman (1995) destaca a dimensão social da escrita, mostrando que as práticas de letramento estão relacionadas aos contextos nos quais os sujeitos participam. Essa compreensão permite reconhecer que a criança chega à escola trazendo experiências anteriores com a linguagem escrita.

Uma criança que observa familiares lendo mensagens, utilizando lista de compras, acompanhando histórias ou escrevendo recados já participa, de alguma maneira, de práticas relacionadas à cultura escrita. Essas experiências podem ser consideradas pela escola como ponto de partida para novas aprendizagens.

Portanto, alfabetizar significa também criar condições para que a criança compreenda que a escrita possui diferentes funções. Ela pode servir para informar, registrar, lembrar, comunicar, imaginar, organizar e expressar.

A produção textual aparece justamente nesse espaço de construção de sentidos. Ao produzir um texto, a criança utiliza seus conhecimentos sobre a escrita e, simultaneamente, amplia sua compreensão sobre as possibilidades de utilização da linguagem (KLEIMAN, 1995).

A pesquisa sobre gêneros e produção textual confirma a importância de aproximar a escrita escolar das práticas sociais. Kleiman destaca, inclusive, as implicações dos estudos do letramento para o ensino da leitura e da produção textual, especialmente quando os gêneros são compreendidos como instrumentos das práticas sociais (KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa considerar a criança não apenas como alguém que aprende a escrever, mas como sujeito que utiliza a escrita para participar do mundo.

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO

A produção textual, quando inserida no cotidiano escolar, pode constituir uma experiência importante para que a criança compreenda a escrita como uma prática que possui finalidade, significado e função social.

Produzir um texto não significa apenas registrar palavras de maneira organizada, mas construir uma mensagem que possa ser compreendida por outra pessoa, expressando pensamentos, experiências, sentimentos e conhecimentos (KLEIMAN, 1995).

Durante o processo de alfabetização, é comum que a escrita seja trabalhada inicialmente a partir de palavras e frases curtas. Essas atividades possuem sua importância, principalmente para a apropriação do sistema alfabético, mas precisam estar articuladas a situações nas quais a criança possa perceber que aquilo que aprende possui relação com o mundo em que vive (KLEIMAN, 1995).

Nesse sentido, a produção textual possibilita aproximar o ensino da escrita das experiências concretas da criança. Um relato sobre uma atividade realizada na escola, uma história inventada, um bilhete para a família ou uma lista construída pela turma são situações que podem transformar a escrita em uma prática significativa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Kleiman (1995) compreende o letramento a partir das práticas sociais de leitura e escrita. Essa concepção permite entender que a aprendizagem da linguagem escrita não acontece somente quando a criança está diante de um livro ou de uma atividade escolar, mas também nas situações em que observa e participa de diferentes usos da escrita.

A produção textual pode, portanto, funcionar como uma ponte entre aquilo que a criança vivencia e aquilo que aprende na escola. Quando seus conhecimentos e experiências são considerados, a escrita deixa de parecer uma atividade distante e passa a fazer parte de um processo de expressão e comunicação.

Soares (1998) reforça essa compreensão ao discutir que o letramento envolve o uso competente da leitura e da escrita em diferentes situações sociais. A criança precisa aprender a escrever, mas também precisa compreender para que a escrita serve e em quais situações ela pode ser utilizada.

Essa perspectiva exige uma mudança na forma de organizar determinadas atividades. Em vez de solicitar constantemente que a criança copie frases ou complete palavras sem uma finalidade comunicativa, o professor pode criar situações em que exista uma razão concreta para escrever (SOARES, 1998).

O texto passa, assim, a ocupar um lugar central na aprendizagem. A criança pode observar diferentes textos, conversar sobre eles, identificar suas finalidades e, posteriormente, produzir suas próprias versões.

Marcuschi (2008) destaca a relação entre os gêneros textuais e as situações sociais de comunicação. Essa contribuição é importante porque mostra que os textos não são produzidos de maneira aleatória. Cada gênero responde a determinadas necessidades comunicativas.

Quando uma criança escreve um convite, por exemplo, precisa compreender que aquele texto tem a função de informar e convidar alguém para determinado acontecimento. Quando escreve uma história, encontra outra finalidade, relacionada à narrativa e à criação (MARCUSCHI, 2008).

A diversidade de gêneros permite ampliar as experiências da criança com a escrita. Ao entrar em contato com diferentes textos, ela percebe gradualmente que a linguagem pode assumir formas variadas de acordo com a situação (MARCUSCHI, 2008).

Essa aprendizagem acontece de maneira progressiva. Não se espera que a criança pequena domine imediatamente as características de todos os gêneros. O importante é proporcionar experiências frequentes, significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento (MARCUSCHI, 2008).

A produção textual, nesse sentido, deixa de ser apenas uma atividade para verificar o que a criança aprendeu e passa a ser também um espaço de aprendizagem (MARCUSCHI, 2008).

A CRIANÇA COMO SUJEITO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Segundo os autores (1999), a compreensão da criança como sujeito ativo do processo educativo modifica também a maneira de olhar para suas produções escritas. A criança não chega à escola sem conhecimentos sobre a linguagem. Ela traz experiências construídas nas relações familiares, sociais e culturais das quais participa.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo de dominar suas convenções. Ao tentar escrever, ela formula explicações sobre a relação entre fala e escrita e reorganiza essas hipóteses conforme entra em contato com novas experiências.

Essa compreensão é importante porque permite ao professor olhar para as produções infantis de outra maneira. Uma escrita que ainda não corresponde à forma convencional não representa simplesmente ausência de conhecimento. Ela pode revelar uma etapa do processo de construção da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

O trabalho pedagógico precisa, portanto, considerar o que a criança já sabe e criar situações que favoreçam novos avanços. A produção textual oferece justamente essa possibilidade, pois permite acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo de diferentes momentos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A escrita espontânea, por exemplo, pode revelar como a criança está compreendendo o sistema alfabético. Ao registrar uma história, uma lista ou uma experiência, ela coloca em ação seus conhecimentos e evidencia aspectos que podem ser trabalhados pelo professor (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação. A criança aprende em relação com outras pessoas e com os instrumentos culturais presentes em seu contexto.

A produção textual pode ser enriquecida quando acontece em situações de interação. A conversa antes da escrita, a produção coletiva, a escrita em duplas e a leitura dos textos produzidos são exemplos de práticas que permitem compartilhar conhecimentos.

O professor pode assumir o papel de mediador, oferecendo perguntas, sugestões e referências sem retirar da criança a possibilidade de construir sua própria produção.

Essa mediação precisa respeitar o tempo e as possibilidades de cada aluno. Algumas crianças podem produzir textos mais longos, enquanto outras ainda estão organizando palavras e pequenas frases. O trabalho pedagógico deve considerar essas diferenças sem transformar a aprendizagem em uma competição.

Freire (1996) também contribui para uma educação que reconhece o estudante como sujeito. Essa concepção permite pensar a produção textual como espaço de expressão, no qual a criança tenha oportunidade de dizer aquilo que pensa, conhece e vivencia.

Quando a criança percebe que sua experiência possui valor, a escrita pode assumir um significado diferente. Ela deixa de escrever apenas para responder ao professor e começa a compreender que também pode utilizar a linguagem para se comunicar com outras pessoas.

Essa valorização da voz infantil contribui para a construção da autonomia. A criança passa a perceber que pode escolher palavras, organizar ideias e criar diferentes maneiras de expressar aquilo que deseja comunicar.

GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA

O trabalho com diferentes gêneros textuais amplia as possibilidades de aprendizagem porque coloca a criança diante de situações diversificadas de uso da escrita. Os gêneros estão presentes no cotidiano e fazem parte das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

Bakhtin (2011) compreende os gêneros do discurso como formas de organização da linguagem utilizadas nas diferentes situações de comunicação. Essa perspectiva permite compreender que a criança aprende não apenas palavras e estruturas linguísticas, mas também maneiras de utilizar a linguagem de acordo com diferentes contextos.

Na escola, essa diversidade pode ser explorada de maneira progressiva. O professor pode apresentar histórias, poemas, bilhetes, convites, listas, receitas, relatos, notícias e outros textos adequados à faixa etária da turma.

A leitura desses materiais constitui uma etapa importante. Antes de produzir, a criança pode observar como determinado gênero se organiza, qual é sua finalidade e onde ele costuma circular.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem o trabalho sistemático com gêneros orais e escritos na escola. Essa proposta permite organizar situações didáticas nas quais o aluno tenha contato com diferentes modelos e possa desenvolver progressivamente sua capacidade de produção.

Uma atividade com bilhetes, por exemplo, pode começar com a leitura de alguns exemplos. Em seguida, o professor pode conversar com a turma sobre quem escreveu, para quem escreveu e qual era a finalidade daquele texto. Depois, as crianças podem produzir coletivamente um bilhete e, posteriormente, elaborar suas próprias produções (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essa sequência permite que a criança compreenda que escrever envolve escolhas relacionadas ao destinatário e à finalidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Koch e Elias (2006) destacam a importância da relação entre autor, texto e leitor na construção dos sentidos. Dessa forma, pensar no leitor é também uma maneira de ajudar a criança a compreender que seu texto precisa comunicar alguma coisa.

A produção textual ganha maior significado quando existe um destinatário real ou uma situação comunicativa concreta. Um convite pode ser entregue a outra turma, uma história pode ser lida para os colegas e um bilhete pode ser enviado para a família (KOCH; ELIAS, 2006).

Nessas situações, a criança percebe que aquilo que escreve ultrapassa o espaço da folha. O texto passa a circular e cumprir uma função. Essa experiência também pode contribuir para a revisão da escrita. Quando sabe que outra pessoa irá ler seu texto, a criança pode perceber a necessidade de verificar se sua mensagem está compreensível (KOCH; ELIAS, 2006).

A revisão, portanto, não precisa ser apresentada como simples correção de erros. Pode ser trabalhada como uma oportunidade de melhorar a comunicação (KOCH; ELIAS, 2006).

Antunes (2003) defende uma compreensão da linguagem vinculada às situações de interação. Essa perspectiva reforça a importância de desenvolver práticas escolares que aproximem a produção textual das situações efetivas de uso da língua.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Segundo os autores Ferreiro e Teberosky (1999, o professor ocupa uma posição fundamental na construção de práticas de produção textual. Sua atuação envolve organizar experiências, selecionar textos, propor situações comunicativas e acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

A mediação pedagógica não significa escrever pela criança ou oferecer respostas prontas. Significa criar condições para que ela possa pensar sobre aquilo que está escrevendo e encontrar caminhos para avançar.

Antes de iniciar uma produção, o professor pode conversar com a turma sobre o assunto. Essa conversa permite organizar ideias e ampliar o repertório das crianças.

Durante a escrita, também pode realizar intervenções individuais ou coletivas. Perguntas como "O que você quer contar?", "Quem vai ler?", "O que aconteceu depois?" Podem ajudar a criança a organizar sua produção.

Após a escrita, o professor pode propor momentos de leitura e revisão. A criança pode reler o próprio texto, ouvir a leitura de um colega ou participar da revisão coletiva.

Vygotsky (2007) permite compreender a importância dessas interações para o desenvolvimento. O conhecimento não é construído de maneira isolada, e a mediação de sujeitos mais experientes pode contribuir para que a criança realize aprendizagens que ainda não conseguiria desenvolver sozinha.

Nesse processo, o erro também precisa ser compreendido como parte da aprendizagem. Uma produção com problemas de ortografia ou organização não deve ser descartada. Ela pode fornecer informações importantes sobre o que a criança já compreende e sobre aquilo que ainda precisa aprender.

Ferreiro e Teberosky (1999) mostram justamente a importância de observar as hipóteses construídas pela criança durante a aquisição da escrita. Assim, o professor pode utilizar as próprias produções como instrumento de acompanhamento da aprendizagem.

Outro aspecto importante é evitar que a correção excessiva faça a criança perder o interesse pela escrita. Nos primeiros anos escolares, é fundamental que a criança desenvolva confiança para escrever e perceba que pode experimentar.

A intervenção pedagógica precisa equilibrar orientação e liberdade. A criança deve receber apoio para avançar, mas também precisa ter espaço para criar, escolher e expressar suas ideias.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRODUÇÃO TEXTUAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA INFANTIL

Segundo a corrente de Freire, a produção textual também pode favorecer o desenvolvimento da criatividade. Ao escrever histórias, criar personagens, imaginar situações e registrar experiências, a criança utiliza a linguagem para construir possibilidades.

Uma proposta de produção textual pode partir de uma imagem, uma história, uma brincadeira, uma música, uma experiência vivida pela turma ou mesmo de uma pergunta.

O professor pode apresentar uma situação inicial e permitir que as crianças desenvolvam diferentes possibilidades. Não existe necessariamente uma única resposta correta.

Essa abertura é importante porque permite que cada criança manifeste sua maneira de compreender e representar determinado assunto. A escrita passa, assim, a ser também uma experiência de criação.

Freire (1996) compreende a educação como uma prática que precisa reconhecer a capacidade dos sujeitos de pensar e intervir no mundo. Quando a criança encontra espaço para produzir seus próprios textos, ela também encontra espaço para expressar sua compreensão da realidade.

A autonomia pode ser desenvolvida gradualmente. Escolher um título, decidir o final de uma história, selecionar personagens ou organizar acontecimentos são pequenas decisões que ajudam a criança a assumir responsabilidade por sua produção.

O professor continua presente como mediador, mas não ocupa sozinho o lugar de quem sabe e determina todas as respostas.

Essa relação favorece uma aprendizagem mais participativa e pode contribuir para que a criança estabeleça uma relação positiva com a escrita.

PRODUÇÃO TEXTUAL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para Soares (1998), a avaliação da produção textual infantil precisa considerar o processo de desenvolvimento da criança. Uma análise limitada à ortografia pode deixar de perceber importantes avanços relacionados à organização das ideias, à construção dos sentidos e à capacidade de comunicação.

A criança pode apresentar evolução mesmo quando ainda possui dificuldades na escrita convencional. Pode, por exemplo, ampliar o tamanho dos textos, organizar melhor os acontecimentos, utilizar novos vocabulários ou demonstrar maior preocupação com o leitor.

Esses aspectos precisam fazer parte do olhar avaliativo. A produção textual permite ainda acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo. Ao guardar textos produzidos em diferentes períodos, o professor pode observar mudanças que seriam difíceis de perceber em uma única atividade.

Essa perspectiva aproxima a avaliação de um processo formativo. O objetivo não é apenas atribuir uma nota, mas compreender o caminho percorrido pela criança e identificar novas possibilidades de intervenção.

Soares (1998) ajuda a compreender que alfabetização e letramento envolvem diferentes dimensões. Assim, a avaliação precisa considerar tanto a apropriação do sistema de escrita quanto a capacidade de utilizar a linguagem em práticas significativas.

A revisão textual também pode contribuir para esse processo. Quando a criança retorna ao próprio texto, começa a desenvolver uma postura mais reflexiva diante da escrita.

Aos poucos, passa a perceber que escrever envolve planejamento, produção, leitura e reorganização.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, desenvolvida com o objetivo de analisar a produção textual como estratégia para o desenvolvimento do letramento infantil.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de livros e produções acadêmicas relacionadas à alfabetização, ao letramento, à produção textual, aos gêneros discursivos, à linguagem e ao desenvolvimento infantil.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais ampla das relações estabelecidas entre produção textual e letramento, valorizando os significados atribuídos às práticas de escrita no contexto escolar.

Os referenciais teóricos utilizados fundamentam-se nos estudos de Magda Soares, Angela Kleiman, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Koch, Vanda Elias, Irandé Antunes, João Wanderley Geraldi, Mikhail Bakhtin, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, autores que apresentam contribuições relevantes para a compreensão da alfabetização, do letramento, da linguagem e da produção textual.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico buscando identificar estudos relacionados às práticas de produção textual e ao desenvolvimento do letramento infantil.

Posteriormente, foram selecionadas as obras consideradas mais pertinentes ao objetivo da pesquisa, priorizando produções que permitissem compreender a escrita como prática social e como instrumento de aprendizagem.

Após a seleção das obras, realizou-se leitura analítica e interpretativa dos materiais, buscando identificar conceitos, contribuições e possibilidades pedagógicas relacionadas à produção textual nos anos iniciais.

Os conteúdos analisados foram organizados em categorias temáticas relacionadas à alfabetização e ao letramento, à produção textual, aos gêneros textuais, à mediação docente, à criatividade, à autonomia e às práticas sociais de escrita.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as possibilidades de trabalho com a escrita na escola, especialmente diante da importância de proporcionar às crianças experiências que articulem a aprendizagem do sistema de escrita aos seus usos sociais.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados permitiram construir uma análise reflexiva sobre as contribuições da produção textual para o desenvolvimento do letramento infantil e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções teóricas selecionadas permite afirmar que a produção textual pode constituir uma estratégia significativa para o desenvolvimento do letramento infantil, principalmente quando inserida em situações que apresentam finalidade comunicativa e relação com as experiências das crianças.

Um primeiro aspecto identificado refere-se à necessidade de compreender a alfabetização e letramento como processos relacionados. Soares (1998) e Kleiman (1995) demonstram que aprender o sistema de escrita não deve significar afastar a criança das práticas sociais de leitura e escrita. Ao contrário, essas práticas podem contribuir para atribuir significado à aprendizagem.

Outro resultado observado está relacionado à valorização das hipóteses infantis. Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita de maneira progressiva. Dessa forma, suas primeiras produções podem ser utilizadas pelo professor para compreender o percurso de aprendizagem e planejar intervenções.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As contribuições de Vygotsky (2007) também evidenciam a importância da interação e da mediação. A produção textual pode ser realizada individualmente, mas também pode envolver momentos coletivos, conversas, trocas entre pares e intervenções do professor.

A análise dos estudos de Marcuschi (2008) e Bakhtin (2011) aponta ainda para a importância dos gêneros textuais e discursivos. Trabalhar com diferentes gêneros possibilita que a criança compreenda que a escrita possui diferentes formas e finalidades.

Dolz e Schneuwly (2004) contribuem para reforçar a importância de um trabalho organizado e progressivo com os gêneros. A criança pode inicialmente observar e explorar textos, depois participar de produções coletivas e, gradualmente, desenvolver produções próprias.

Outro aspecto identificado diz respeito à função do professor. Antunes (2003) e Geraldi (2004) permitem compreender que o ensino da linguagem precisa considerar situações concretas de interação. O professor, nesse sentido, atua como mediador e organiza situações nas quais a criança tenha algo significativo a dizer.

Koch e Elias (2006) reforçam a importância da relação entre autor, texto e leitor. Esse aspecto mostra que a produção textual pode ser mais significativa quando a criança sabe para quem está escrevendo e qual finalidade pretende alcançar.

A análise também aponta para a importância da autonomia infantil. Freire (1996) contribui para compreender que o processo educativo precisa valorizar a participação do sujeito. Na produção textual, essa valorização ocorre quando a criança encontra espaço para escolher, criar e expressar sua compreensão do mundo.

Dessa maneira, os resultados da análise teórica indicam que a produção textual não deve ser compreendida como uma atividade realizada somente depois que a criança domina completamente a escrita. Ela pode acompanhar o processo de alfabetização desde os primeiros anos, respeitando as possibilidades de cada criança.

Observa-se, ainda, que práticas contextualizadas podem favorecer não apenas a aprendizagem da escrita, mas também o desenvolvimento da criatividade, da organização do pensamento, da comunicação e da autonomia.

Entretanto, para que essas possibilidades se concretizem, é necessário que o professor tenha clareza sobre os objetivos da atividade. A produção textual não se torna significativa apenas porque envolve escrever. É preciso que exista uma situação comunicativa, uma finalidade e uma mediação pedagógica adequada.

Assim, a análise realizada evidencia que o trabalho com produção textual pode contribuir para aproximar a alfabetização das práticas sociais de letramento, fortalecendo uma concepção de ensino na qual a criança aprende a escrever ao mesmo tempo em que compreende por que, para quem e em quais situações se escreve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permite afirmar que a produção textual constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento do letramento infantil, especialmente quando é trabalhada de maneira contextualizada, significativa e articulada às práticas sociais de leitura e escrita.

A compreensão da alfabetização como processo que ultrapassa o domínio mecânico do sistema de escrita possibilita reconhecer a importância de oferecer às crianças situações nas quais possam utilizar a linguagem para comunicar, criar, registrar, imaginar e expressar suas experiências.

Os estudos analisados permitiram compreender que a produção textual pode aproximar a criança da escrita de maneira mais significativa, pois oferece oportunidades para que ela participe de situações reais de comunicação e perceba que aquilo que escreve possui uma finalidade.

As contribuições de Soares e Kleiman evidenciam a importância de articular alfabetização e letramento. A criança precisa apropriar-se do sistema de escrita, mas também precisa compreender seus diferentes usos sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ferreiro e Teberosky contribuem para reconhecer a criança como sujeito que constrói hipóteses sobre a escrita. Essa compreensão reforça a necessidade de valorizar suas produções e acompanhar seu desenvolvimento de maneira processual.

Vygotsky evidencia a importância da interação e da mediação, demonstrando que as relações estabelecidas no espaço escolar podem favorecer novas aprendizagens. A produção coletiva, a escrita compartilhada e a revisão dos textos são exemplos de situações em que essa mediação pode acontecer.

Marcuschi, Bakhtin, Dolz e Schneuwly reforçam a importância do trabalho com diferentes gêneros, permitindo que a criança compreenda que os textos possuem finalidades, características e contextos de circulação distintos.

As contribuições de Antunes, Geraldi, Koch e Elias também evidenciam que a produção textual precisa estar relacionada às situações efetivas de uso da linguagem. Escrever para alguém, comunicar alguma coisa ou participar de determinada situação torna a atividade mais significativa.

Freire, por sua vez, permite compreender a importância de reconhecer a criança como sujeito do processo educativo. Valorizar sua experiência, sua voz e sua capacidade de produzir sentidos significa também criar condições para que ela participe ativamente da aprendizagem.

Diante disso, compreende-se que o professor possui papel fundamental na construção dessas experiências. Cabe a ele planejar situações de escrita, apresentar diferentes textos, promover interações, acompanhar as produções e realizar intervenções que ajudem a criança a avançar.

A produção textual não deve ser reduzida à correção ortográfica ou à avaliação do produto final. Ela precisa ser compreendida como processo, envolvendo planejamento, escrita, leitura, revisão e reescrita, de acordo com as possibilidades de cada criança.

Dessa forma, conclui-se que trabalhar a produção textual desde os primeiros anos escolares pode contribuir para uma alfabetização mais significativa, na qual aprender a escrever esteja relacionado ao desenvolvimento do letramento e à participação da criança nas práticas sociais de linguagem.

Por fim, ressalta-se que a escola possui papel fundamental na criação de ambientes nos quais a escrita seja compreendida como uma forma viva de comunicação, expressão e participação. Ao possibilitar que a criança tenha algo a dizer e encontre diferentes formas de dizer, o trabalho pedagógico contribui não apenas para a aprendizagem da escrita, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos, participativos e capazes de utilizar a linguagem para compreender e transformar a realidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

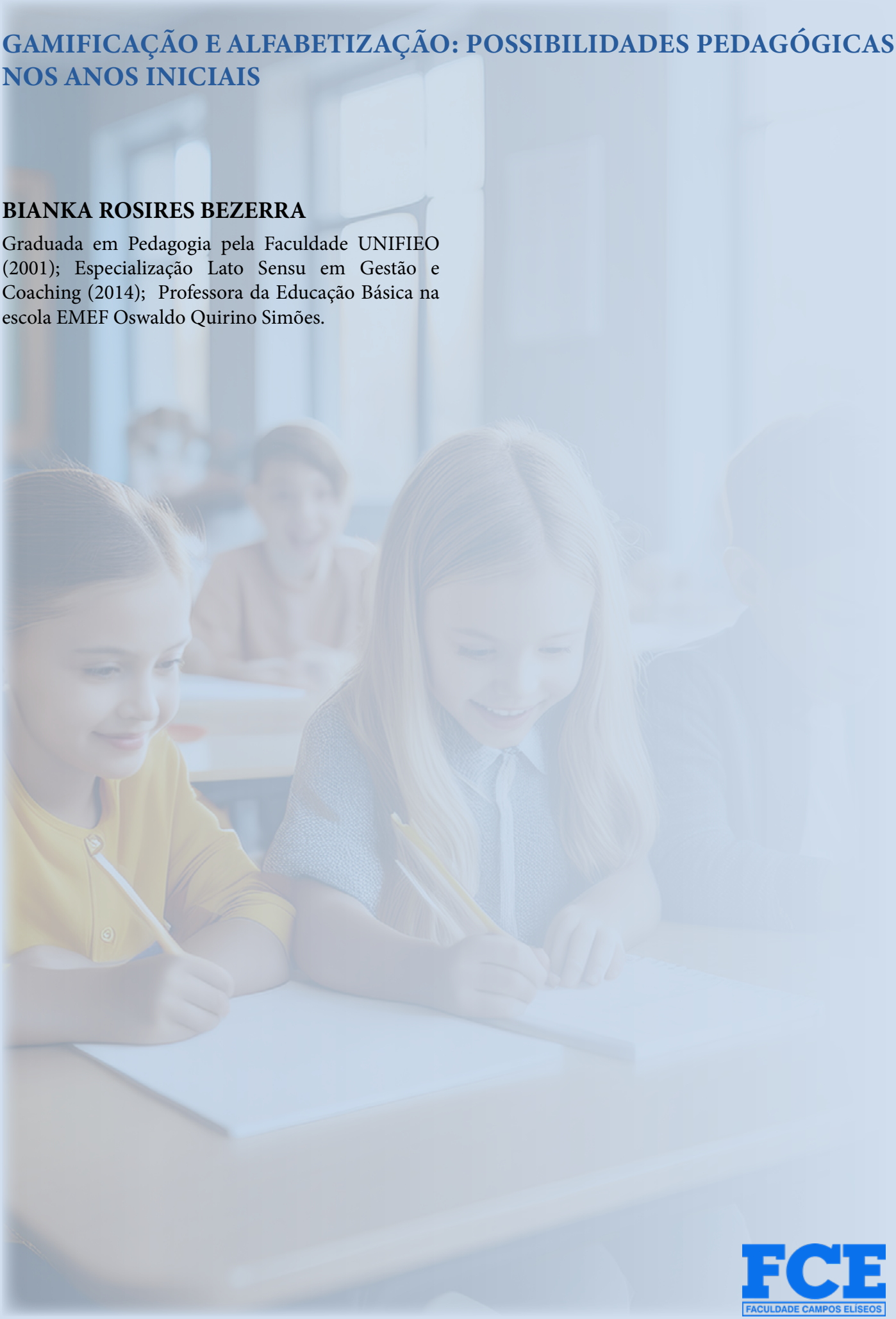
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GAMIFICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS

BIANKA ROSIRES BEZERRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2014); Professora da Educação Básica na escola EMEF Oswaldo Quirino Simões.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da educação escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças ampliam seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Nesse processo, torna-se importante utilizar estratégias que favoreçam a participação e tornem as experiências de aprendizagem mais significativas. A gamificação apresenta-se como uma possibilidade pedagógica ao incorporar elementos dos jogos, como desafios, metas, progressão, regras e feedback, em atividades que possuem objetivos educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades da gamificação no processo de alfabetização nos anos iniciais, considerando suas contribuições para a leitura, a escrita, a participação e a motivação das crianças. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo e interpretativo. A análise fundamenta-se em estudos sobre alfabetização, letramento, ludicidade, jogos, gamificação e aprendizagem. Os resultados indicam que a gamificação pode favorecer o envolvimento dos estudantes e criar situações de aprendizagem mais participativas, desde que utilizada de forma planejada e relacionada aos objetivos pedagógicos. Conclui-se que a gamificação pode contribuir para o processo de alfabetização ao possibilitar experiências baseadas em desafios, interação, colaboração e acompanhamento da aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Gamificação; Anos Iniciais; Aprendizagem; Ludicidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A alfabetização possui papel fundamental na formação escolar da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É nesse período que o contato com a leitura e a escrita passa a acontecer de maneira mais sistemática, possibilitando à criança ampliar seus conhecimentos e participar de diferentes situações de comunicação.

Aprender a ler e escrever, entretanto, não significa apenas reconhecer letras e formar palavras. A criança precisa compreender a função da escrita e perceber que a leitura e a produção textual fazem parte de diferentes situações sociais.

Soares (1998) destaca a relação entre alfabetização e letramento, mostrando que o domínio da escrita precisa estar articulado às práticas sociais de leitura e escrita. Dessa maneira, o trabalho pedagógico precisa oferecer situações que façam sentido para a criança.

Nesse contexto, a gamificação surge como uma possibilidade para tornar determinadas experiências de aprendizagem mais participativas. Deterding et al. (2011) compreendem a gamificação como a utilização de elementos característicos dos jogos em contextos que não são jogos.

Na educação, esses elementos podem aparecer por meio de desafios, metas, níveis, regras, recompensas, narrativas e feedbacks.

É importante destacar que gamificação não significa simplesmente utilizar jogos digitais. Uma atividade realizada com cartões, letras móveis, cartazes ou materiais concretos também pode ser gamificada quando utiliza elementos dos jogos de maneira intencional.

Kishimoto (2011) destaca a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil e suas possibilidades no contexto educacional. Essa perspectiva permite compreender que experiências lúdicas podem contribuir para a aprendizagem quando estão relacionadas aos objetivos pedagógicos.

Vygotsky (2007), por sua vez, destaca a importância da interação e da mediação no desenvolvimento da criança. Assim, atividades gamificadas podem favorecer não apenas a participação individual, mas também situações de colaboração e troca entre os estudantes.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas da gamificação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão que orienta a reflexão é: de que maneira a gamificação pode contribuir para o processo de alfabetização nos anos iniciais?

ALFABETIZAÇÃO E GAMIFICAÇÃO

A alfabetização é um processo de construção no qual a criança desenvolve diferentes conhecimentos sobre a língua escrita. Esse processo acontece de maneira gradual e envolve diferentes experiências.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes de dominá-la convencionalmente. Isso significa que suas tentativas e seus erros fazem parte do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, atividades que possibilitam experimentar, tentar novamente e receber orientações podem contribuir para a construção do conhecimento.

A gamificação apresenta elementos que podem favorecer esse processo. Os desafios, por exemplo, permitem organizar atividades em diferentes etapas, acompanhando o desenvolvimento da criança.

Uma atividade pode começar pelo reconhecimento de letras, avançar para a formação de palavras e posteriormente trabalhar frases e pequenos textos.

Werbach e Hunter (2012) destacam elementos como desafios, progressão e feedback como componentes que podem ser utilizados na construção de experiências gamificadas.

No processo de alfabetização, esses elementos precisam estar relacionados aos objetivos de aprendizagem.

Não basta criar pontos ou recompensas. É necessário definir o que a criança deverá aprender por meio daquela atividade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA GAMIFICAÇÃO

Segundo Alves (2015), a gamificação pode ser utilizada em diferentes atividades de alfabetização. No trabalho com letras, o professor pode criar desafios para que as crianças reconheçam, comparem e organizem letras.

Na formação de palavras, pode utilizar letras móveis e propor missões nas quais os estudantes precisam construir determinadas palavras.

Na leitura, uma história pode ser organizada em etapas, nas quais as crianças precisam realizar desafios relacionados à compreensão do texto.

Na produção escrita, podem ser criadas situações nas quais os estudantes precisam escrever bilhetes, histórias, listas ou outros textos para cumprir uma determinada missão (ALVES, 2015).

Marcuschi (2008) destaca a importância dos gêneros textuais nas práticas de linguagem. Assim, a gamificação pode ser utilizada não apenas para trabalhar unidades isoladas da língua, mas também situações concretas de uso da escrita.

Uma proposta pode apresentar, por exemplo, uma narrativa na qual as crianças assumam o papel de autores e precisem produzir uma história para concluir determinada etapa.

Dessa maneira, a escrita passa a possuir uma finalidade dentro da atividade.

GAMIFICAÇÃO, MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A utilização de desafios e metas pode favorecer a participação das crianças nas atividades escolares.

Ryan e Deci (2000) destacam a importância da autonomia, da competência e das relações sociais para a motivação. Esses aspectos podem ser considerados no planejamento de atividades gamificadas.

Permitir que a criança faça escolhas, enfrente desafios possíveis e acompanhe seus avanços pode contribuir para seu envolvimento. Entretanto, a gamificação não deve depender exclusivamente da competição.

Quando a atividade está baseada apenas em rankings e vencedores, crianças que apresentam dificuldades podem sentir-se desmotivadas. Por isso, propostas colaborativas podem ser uma alternativa importante.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento. Atividades em duplas ou grupos podem permitir que as crianças compartilhem estratégias e aprendam umas com as outras.

Assim, a gamificação pode ser organizada de maneira cooperativa, valorizando o progresso individual e coletivo.

GAMIFICAÇÃO E LUDICIDADE

A gamificação possui relação com a ludicidade, embora os conceitos não sejam iguais.

A ludicidade está relacionada às experiências de brincar, criar, imaginar e interagir. A gamificação utiliza elementos dos jogos para estruturar experiências e atividades.

Kishimoto (2011) ressalta que os jogos podem assumir função educativa quando utilizados com intencionalidade.

Nesse sentido, o professor pode utilizar materiais simples para criar experiências gamificadas.

Cartões, letras móveis, dados, tabuleiros, fichas e imagens podem ser utilizados para organizar desafios.

A tecnologia digital também pode participar dessas experiências, mas não é obrigatória. O aspecto principal está na organização da atividade e na relação entre seus elementos e os objetivos pedagógicos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

GAMIFICAÇÃO E INCLUSÃO

A utilização da gamificação precisa considerar a diversidade presente na sala de aula. As crianças apresentam diferentes ritmos e formas de aprender. Por isso, uma atividade gamificada precisa possibilitar diferentes formas de participação.

Mantoan (2003) defende uma educação que reconheça as diferenças entre os estudantes e busque eliminar práticas que produzam exclusão.

Nesse sentido, os desafios podem ser adaptados de acordo com as necessidades das crianças.

Podem ser utilizados recursos visuais, materiais concretos, imagens, instruções orais e diferentes níveis de apoio (MANTOAN, 2003).

A proposta não deve retirar o desafio da aprendizagem, mas garantir que a criança tenha condições de participar.

Assim, a gamificação pode contribuir para uma prática mais inclusiva quando planejada considerando a diversidade (MANTOAN, 2003).

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor possui papel fundamental na utilização da gamificação. É ele quem define os objetivos, seleciona os elementos dos jogos, organiza as atividades e acompanha o desenvolvimento das crianças (MANTOAN, 2003).

A gamificação não substitui a mediação pedagógica. Durante uma atividade, o professor precisa observar como os estudantes estão respondendo aos desafios e realizar intervenções quando necessário (ALVES, 2015).

Pode oferecer uma pista, explicar novamente uma regra ou reorganizar determinado desafio. A avaliação também pode acontecer durante a atividade.

O professor pode observar quais letras a criança reconhece, quais palavras consegue formar, como realiza uma leitura ou quais dificuldades aparecem durante a produção escrita (ALVES, 2015).

Dessa maneira, a gamificação também pode fornecer informações importantes sobre o processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo e interpretativo.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar a análise de diferentes estudos relacionados à alfabetização, ao letramento, à ludicidade, aos jogos, à gamificação e à aprendizagem.

Foram considerados autores que discutem o processo de alfabetização e letramento, como Soares (1998), Kleiman (1995), Ferreiro e Teberosky (1999) e Marcuschi (2008), além de estudos relacionados à ludicidade e à gamificação, como Kishimoto (2011), Vygotsky (2007), Deterding et al. (2011), Werbach e Hunter (2012) e Ryan e Deci (2000).

A análise buscou identificar as principais possibilidades da gamificação para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da participação, da motivação e da colaboração nos anos iniciais.

Também foram considerados os desafios relacionados à competição, à inclusão e à necessidade de planejamento pedagógico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos indica que a gamificação apresenta possibilidades relevantes para o processo de alfabetização, principalmente por favorecer atividades baseadas em desafios, participação e progressão.

Um dos principais aspectos identificados está relacionado ao envolvimento das crianças. Atividades que apresentam objetivos claros e permitem acompanhar o próprio progresso podem favorecer uma participação mais ativa.

Entretanto, os resultados também indicam que a gamificação precisa estar vinculada aos objetivos de aprendizagem.

A simples utilização de pontos, recompensas ou rankings não garante que a criança esteja aprendendo.

No processo de alfabetização, os elementos gamificados podem ser utilizados para trabalhar letras, sons, palavras, leitura e produção escrita.

As atividades podem ser organizadas em diferentes etapas, permitindo que a criança enfrente desafios progressivos. Outro aspecto importante é a possibilidade de utilizar a colaboração.

Em vez de organizar todas as propostas com base na competição, o professor pode criar missões coletivas nas quais as crianças trabalhem juntas.

Essa perspectiva valoriza a interação e pode favorecer a aprendizagem entre os próprios estudantes.

A análise também evidencia que a gamificação não depende exclusivamente de recursos tecnológicos.

Materiais simples podem ser utilizados para criar experiências significativas. Dessa maneira, sua utilização pode ocorrer em diferentes contextos escolares.

Os estudos analisados também reforçam a importância do professor. A gamificação precisa ser planejada, acompanhada e adaptada de acordo com as necessidades da turma.

Portanto, seus benefícios estão relacionados menos ao recurso utilizado e mais à maneira como ele é integrado ao processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a gamificação pode constituir uma estratégia pedagógica relevante para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sua utilização pode favorecer experiências baseadas em desafios, metas, progressão, feedback e colaboração, tornando algumas atividades mais participativas e significativas.

Entretanto, a gamificação não deve ser entendida como solução automática para as dificuldades de alfabetização.

Seu potencial depende do planejamento e da intencionalidade pedagógica. Os elementos dos jogos precisam estar relacionados aos objetivos de aprendizagem e às características das crianças.

No processo de alfabetização, a gamificação pode ser utilizada para desenvolver diferentes conhecimentos, desde o reconhecimento de letras e sons até a leitura, interpretação e produção escrita.

Também pode contribuir para que as crianças acompanhem seus avanços e tenham novas oportunidades de tentar e aprender.

Outro ponto importante é que a gamificação pode ser realizada com ou sem tecnologias digitais.

Cartões, letras móveis, tabuleiros, dados e outros materiais simples podem fazer parte de atividades gamificadas.

A colaboração também deve ser valorizada, evitando que a competição seja o único caminho.

Conclui-se que a gamificação apresenta possibilidades pedagógicas importantes para os anos iniciais quando utilizada de forma planejada, inclusiva e articulada aos objetivos da alfabetização.

Mais do que transformar a aula em uma competição, gamificar significa criar experiências nas quais a criança possa participar, enfrentar desafios, receber orientações, experimentar diferentes estratégias e perceber seus próprios avanços.

Nesse sentido, a gamificação pode contribuir para uma alfabetização mais participativa e significativa, sem substituir o papel fundamental do professor e das práticas de leitura e escrita.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. **From game design elements to gamefulness: defining "gamification"**. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. New York: ACM, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** American Psychologist, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAIO CÉSAR VASCONCELOS MARQUES

Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana (2017).

JOSÉ OSMALDO DO NASCIMENTO

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (1986).

NAYARA DA SILVA TORRES

Graduada em Licenciatura em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (2013).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo investiga as transformações no fazer pedagógico decorrentes da integração de metodologias ativas, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no âmbito da Educação Básica. A partir de uma revisão bibliográfica sistemática e qualitativa, pautada em referenciais teóricos da pedagogia crítica, da cibercultura e da formação docente, a pesquisa analisa como a transição de um modelo instrucionista para abordagens centrais no protagonismo estudantil redefine os papéis de professores e estudantes. O estudo problematiza os desafios da mediação pedagógica digital, incluindo a urgência do letramento digital ético, a necessidade de formação continuada para educadores e as disparidades de acesso tecnológico que perpetuam a exclusão educacional. A investigação aponta que a tecnologia e a IA não substituem a sensibilidade e a intencionalidade humana da docência, mas atuam como catalisadores de ecossistemas de aprendizagem mais personalizados, colaborativos e reflexivos. Conclui-se que o sucesso da inclusão tecnológica na escola exige políticas públicas estruturantes, investimentos na valorização do trabalho docente e a consolidação de uma práxis pedagógica crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Tecnologias Digitais; Inteligência Artificial.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se imersa em um cenário de profundas e aceleradas transformações sociais, culturais e tecnológicas. A emergência da sociedade em rede e a ubiquidade dos recursos digitais de informação e comunicação reconfiguraram substancialmente os modos como os sujeitos acessam, produzem, compartilham e ressignificam o conhecimento.

Nesse contexto, os modelos pedagógicos tradicionais — caracterizados pela centralidade na transmissão expositiva de conteúdos, pela passividade dos estudantes e pela padronização das rotinas de aprendizagem — revelam crescentes limitações para responder às demandas formativas do século XXI.

O avanço das tecnologias digitais, intensificado recentemente pela difusão massiva de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) gerativa e de sistemas de aprendizagem adaptativa, impõe à escola a necessidade imperativa de rever suas concepções epistemológicas e metodológicas.

Não se trata meramente de introduzir dispositivos tecnológicos nas salas de aula como suportes ilustrativos ou modernizadores de antigas práticas, mas de promover uma verdadeira reestruturação da cultura escolar.

As metodologias ativas surgem, assim, como propostas pedagógicas capazes de situar o estudante no centro do processo educativo, estimulando a autonomia, o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a colaboração.

Contudo, a incorporação da tecnologia e da IA na Educação Básica não ocorre em um vácuo neutro. Trata-se de um campo atravessado por tensões socioeconômicas, éticas, políticas e culturais.

Enquanto promessas de personalização do ensino e otimização do trabalho docente ganham destaque nos discursos educacionais, permanecem desafios históricos relacionados à precarização das infraestruturas escolares, à desigualdade de acesso à conectividade de alta velocidade e à carência de programas de formação continuada que preparem efetivamente os professores para uma mediação crítica dos recursos digitais.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo geral analisar o impacto da integração das metodologias ativas, das tecnologias digitais e da inteligência artificial na prática pedagógica da Educação Básica brasileira, identificando oportunidades, dilemas e perspectivas para a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora.

Especificamente, busca-se: (a) mapear os fundamentos teóricos que sustentam as metodologias ativas e a aprendizagem mediada por tecnologias; (b) problematizar o papel da docência frente à emergência da Inteligência Artificial na sala de aula; (c) discutir a dimensão ético-política do letramento digital e a urgência de superar a exclusão digital; e (d) apontar caminhos para a formação de educadores capazes de articular tecnologia, inovação e emancipação humana.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Para a sustentação teórica do estudo, foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas de autores de referência no campo da educação, da cibercultura, da tecnologia educacional e da formação docente, tais como Paulo Freire, José Manuel Moran, Lilian Bacich, Celso Antunes, Pierre Lévy, Vani Moreira Kenski, José Armando Valente, Maurice Tardif e Antônio Imbernón, além de documentos normativos da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise sistemática dessa literatura permite construir um panorama crítico sobre o estado da arte do tema e subsidiar reflexões propositivas para a práxis escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A discussão sobre metodologias ativas de aprendizagem não representa um fenômeno inteiramente novo na história da pedagogia.

Suas raízes epistemológicas remontam às contribuições do movimento da Escola Nova, liderado por pensadores como John Dewey no início do século XX, que defendia a ideia de que o aprendizado efetivo ocorre por meio da experiência direta, da ação e da reflexão sobre a prática (learning by doing).

Em consonância com essa visão, a psicologia construtivista e sociointeracionista, fundamentada nos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, demonstrou que o conhecimento não é um produto a ser transmitido passivamente de um sujeito a outro, mas uma construção ativa resultante da interação constante do indivíduo com o meio físico, social e cultural.

No âmbito da pedagogia crítica latino-americana, Paulo Freire (1996) já contrapunha a "educação bancária" — na qual o educador deposita conteúdos em estudantes vistos como recipientes vazios — à "educação problematizadora", calcada no diálogo, na curiosidade epistemológica e na autonomia do educando.

Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. As metodologias ativas contemporâneas resgatam esses princípios ao propor estratégias que incentivam o aluno a investigar, questionar, hipotetizar e criar soluções para situações reais da vida cotidiana.

Conforme apontam Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu engajamento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem. Dentre as principais abordagens ativas praticadas na atualidade, destacam-se:

1. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - Problem-Based Learning):** estratégia em que a aprendizagem é impulsionada por problemas complexos e não estruturados da realidade, exigindo dos estudantes trabalho em equipe, pesquisa autônoma e aplicação sintética do conhecimento;

2. **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL - Project-Based Learning):** dinâmica em que os alunos desenvolvem soluções concretas ou produtos tangíveis para desafios interdisciplinares ao longo de um período prolongado;

3. **Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom):** modelo híbrido em que o acesso prévio aos conteúdos teóricos (por meio de vídeos, leituras e recursos digitais) ocorre de forma individual e remota, reservando o tempo presencial de sala de aula para debates, exercícios complexos, mentorias e atividades colaborativas;

4. **Ensino Híbrido (Blended Learning):** integração intencional entre momentos de aprendizagem presencial e a distância, combinando métodos de ensino tradicional com o uso de tecnologias digitais que oferecem personalização de tempo, ritmo e local de estudo.

O papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ecossistema escolar

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não devem ser compreendidas como meras ferramentas instrumentais ou suportes técnicos acessórios à aula expositiva.

Como argumenta Kenski (2012), as tecnologias são linguagens, redes de sentido e ambientes que alteram profundamente as formas de pensar, sentir, comunicar e aprender dos sujeitos contemporâneos.

A inserção das TDIC no ambiente escolar expande os limites físicos da sala de aula tradicional, permitindo a criação de ecossistemas digitais de aprendizagem ricos, dinâmicos e abertos.

A convergência midiática e a conectividade em rede viabilizam o acesso instantâneo a um volume sem precedentes de dados, acervos acadêmicos, simulações interativas, repositórios multimídia e plataformas de autoria colaborativa.

No entanto, o simples acesso à informação não garante a produção automática de conhecimento. Como adverte Moran (2015), o excesso de informação sem mediação pedagógica adequada pode gerar dispersão, superficialidade e desinformação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O papel das TDIC na escola é, portanto, o de atuar como catalisadoras do pensamento complexo, permitindo que os estudantes deixem de ser meros consumidores passivos de mídia para se tornarem prosumidores — isto é, produtores e consumidores críticos de conteúdos culturais e científicos.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece como uma de suas competências gerais a "Cultura Digital", determinando que a escola deve assegurar a todos os estudantes a capacidade de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais".

Essa diretriz reconhece que o domínio das linguagens digitais é hoje uma condição indispensável para o exercício pleno da cidadania, para a inserção qualificada no mundo do trabalho e para a participação ativa na sociedade democrática.

A EMERGÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: POTENCIAIS E FRONTEIRAS

Se a chegada das TDIC revolucionou o acesso à informação, a rápida difusão dos sistemas de Inteligência Artificial (IA) — em especial a IA gerativa (como modelos de linguagem de grande porte, geradores de imagens e algoritmos de síntese de código) e as plataformas de aprendizagem adaptativa — representa uma virada paradigmática no campo educacional.

A IA introduz a capacidade de máquinas processarem grandes volumes de dados pedagógicos, identificarem padrões de aprendizagem, personalizarem itinerários formativos e interagirem em linguagem natural com estudantes e educadores.

No contexto das metodologias ativas, a IA oferece um vasto leque de possibilidades pedagógicas inovadoras:

- **Personalização da Aprendizagem:** algoritmos adaptativos conseguem diagnosticar em tempo real as lacunas cognitivas de cada estudante, oferecendo exercícios, explicações e feedbacks customizados no ritmo e no estilo mais adequados às suas necessidades individuais;

- **Tutoria Inteligente:** assistentes virtuais baseados em IA podem atuar como tutores complementares fora do horário escolar, esclarecendo dúvidas recorrentes, fornecendo pistas para a resolução de problemas e incentivando o estudo autônomo;

- **Suporte ao Planejamento Docente:** ferramentas de IA auxiliam professores na elaboração de planos de aula, no design de rubricas de avaliação, na curadoria de materiais didáticos e na automação de tarefas administrativas burocráticas, liberando tempo precioso para o acompanhamento socioemocional e relacional dos alunos;

- **Estimulação do Pensamento Crítico via Co-criação:** ao invés de proibir a IA por receio de plágio, abordagens ativas utilizam a IA gerativa como um "parceiro de diálogo" crítico, no qual os alunos são desafiados a checar fatos, identificar alucinações de dados, analisar vieses algorítmicos e aprimorar os prompts de consulta.

Contudo, a introdução da IA na educação traz consigo severas inquietações éticas e epistemológicas que não podem ser ignoradas.

A dependência excessiva de algoritmos proprietários pode levar ao enquadramento mercantil do ensino, à perda da privacidade e proteção de dados de menores, bem como à amplificação de preconceitos históricos embutidos nas bases de dados dos modelos.

Além disso, existe o risco da atrofia da capacidade de escrita autônoma e de raciocínio profundo caso o uso da tecnologia ocorra de forma desprovida de intencionalidade crítica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A Prática Docente frente às Transformações Tecnológicas

A transformação do cenário educacional impulsionada pelas metodologias ativas e pela Inteligência Artificial desloca radicalmente a figura do professor do tradicional papel de "transmissor soberano do saber" para o de mediador pedagógico, designer de experiências de aprendizagem e curador do conhecimento.

Essa mudança de postura exige uma revisão profunda dos saberes da docência e da identidade profissional dos educadores.

Como leciona Tardif (2014), o saber docente é um saber plural, formado pela síntese de saberes das formações profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

A inserção da tecnologia e da IA exige que o professor incorpore a essa matriz o saber tecnológico-pedagógico do conteúdo (TPACK), que envolve a capacidade de articular criticamente o conhecimento da matéria ensinada, as estratégias pedagógicas ativas e as potencialidades específicas das ferramentas digitais escolhidas.

RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: DO TRANSMISSOR AO DESIGNER DE APRENDIZAGENS

Na aula tradicional, o sucesso do ensino era frequentemente medido pela clareza da exposição verbal do professor e pelo cumprimento estrito do livro didático. No paradigma mediado por metodologias ativas e IA, a centralidade da ação docente desloca-se para a fase de planejamento e mediação. O professor passa a atuar como um designer de ambientes e percursos pedagógicos, incumbido de:

1. **Formular Questões Problematizadoras:** criar desafios desencadeadores que instiguem a curiosidade dos alunos e os motivem a investigar;

2. **Realizar Curadoria Crítica de Conteúdos:** selecionar, validar e organizar fontes de informação confiáveis, ensinando os alunos a discernir entre dados científicos e desinformação;

3. **Mediar Interações Socioemocionais:** promover a empatia, a escuta qualificada, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos durante os trabalhos em grupo;

4. **Garantir a Equidade:** acompanhar de perto os estudantes que apresentam maiores dificuldades, utilizando os dados gerados por ferramentas tecnológicas para intervir pontualmente de forma humanizada.

Essa transição não reduz a importância do educador; pelo contrário, eleva o valor de sua intencionalidade ética e pedagógica.

Máquinas e algoritmos podem processar dados e gerar textos em segundos, mas carecem de empatia, julgamento moral, sensibilidade contextual e afeto — elementos estruturantes do ato educativo emancipador.

Como lembrava Paulo Freire (1996), a educação é uma prática estritamente humana e afetiva, na qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Um dos maiores gargalos para a efetivação das metodologias ativas e do uso crítico das TDIC/IA na escola pública brasileira reside na fragilidade dos processos de formação inicial e continuada de professores.

Grande parte dos cursos de licenciatura ainda preserva estruturas curriculares engessadas, excessivamente teóricas e desconectadas das realidades tecnológicas vivenciadas pelos alunos da Educação Básica.

Segundo Imbernón (2011), a formação docente não pode se limitar a cursos pontuais de capacitação técnica, voltados apenas para o "manuseio de softwares" ou tutoriais de aplicativos.

É indispensável promover uma formação centrada na escola, reflexiva e colaborativa, na qual os professores tenham espaço para analisar sua própria prática (o professor reflexivo, nos termos de Donald Schön), compartilhar experiências com seus pares e co-projetar inovações pedagógicas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O desenvolvimento de competências digitais docentes deve abranger três dimensões fundamentais:

- **Dimensão Instrumental:** domínio funcional básico das tecnologias e ferramentas de IA;

- **Dimensão Pedagógica:** capacidade de integrar as TDIC ao planejamento curricular de forma intencional, articulada a metodologias ativas e a objetivos claros de aprendizagem;

- **Dimensão Crítica e Ética:** habilidade de problematizar os impactos sociais, culturais e políticos da tecnologia, promovendo a cidadania digital e a proteção dos direitos dos estudantes no ambiente virtual.

DESAFIOS ESTRUTURAIS, ÉTICOS E POLÍTICOS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

A análise da incorporação de tecnologias digitais e metodologias ativas na educação básica não pode prescindir de um olhar demorado sobre as assimetrias estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro.

A celebração entusiasta da inovação tecnológica corre o risco de se converter em um discurso ingênuo ou elitista se desvinculada da crítica às condições concretas de funcionamento das escolas públicas.

A pandemia de COVID-19 expôs de maneira dramática o fosso da exclusão digital no Brasil. Milhões de estudantes da rede pública ficaram privados do direito à educação devido à falta de acesso à internet de qualidade, à ausência de computadores em seus domicílios e ao isolamento tecnológico de comunidades vulneráveis, periféricas, rurais e ribeirinhas.

Essa realidade evidencia que o acesso à tecnologia na educação é uma dimensão inalienável dos direitos humanos e do direito à educação de qualidade.

A EXCLUSÃO DIGITAL E O ABISMO DE OPORTUNIDADES SOCIOEDUCACIONAIS

A implementação bem-sucedida de metodologias ativas mediadas por TDIC e IA pressupõe a existência de uma infraestrutura tecnológica mínima e funcional nas unidades escolares: conexão de banda larga estável, equipamentos atualizados, laboratórios multimídia flexíveis, redes Wi-Fi acessíveis em salas de aula e suporte técnico contínuo.

Todavia, a realidade de milhares de escolas públicas brasileiras ainda é marcada por precariedade física, falta de energia elétrica em regiões isoladas, equipamentos obsoletos ou quebrados e ausência de técnicos de apoio.

Quando a tecnologia é introduzida na escola de forma desequilibrada — privilegiando apenas instituições privadas de elite ou redes públicas de municípios mais abastados —, o fosso da desigualdade educacional se aprofunda.

Alunos de classes favorecidas desenvolvem competências digitais avançadas, fluência em IA e autonomia investigativa, enquanto alunos de periferias sociais permanecem restritos ao uso passivo e meramente recreativo de redes sociais em smartphones com franquia limitada de dados.

Superar a exclusão digital exige, portanto, políticas públicas universais e continuadas de financiamento da educação, como o fortalecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a garantia da execução de programas de conectividade escolar em banda larga em todas as regiões do país.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ÉTICA, PRIVACIDADE DE DADOS E OS RISCOS DA MERCANTILIZAÇÃO ALGORÍTMICA

Outro desafio premente diz respeito à entrada maciça de grandes corporações de tecnologia (Big Techs) no ecossistema de gestão e ensino das redes públicas. A adoção irrestrita de plataformas de aprendizagem corporativas e ferramentas de IA proprietárias levanta sérias preocupações éticas e regulatórias:

1. **Privacidade e Proteção de Dados (LGPD):** a coleta massiva de rastros digitais, preferências, desempenhos e comportamentos de crianças e adolescentes cria bancos de dados que podem ser explorados comercialmente ou utilizados para o perfilamento preditivo dos estudantes;

2. **Padronização Curricular e Perda de Autonomia:** algoritmos de IA configurados de forma centralizada podem impor currículos padronizados e tecnicistas, reduzindo a autonomia das escolas e a liberdade de cátedra dos professores na adaptação dos conteúdos às realidades locais;

3. **Vieses Algorítmicos e Discriminação:** modelos de IA treinados com dados históricos enviesados podem perpetuar estereótipos de gênero, raça, classe e localização geográfica, afetando negativamente a avaliação de estudantes historicamente marginalizados;

4. **Alienação Cognitiva:** a automação acrítica de tarefas intelectuais (como redação, resumo e resolução de problemas) pode enfraquecer a persistência cognitiva, a capacidade de concentração prolongada e o hábito da leitura reflexiva profunda nos alunos.

Frente a esses riscos, cabe ao Estado e à comunidade escolar estabelecer marcos regulatórios rigorosos, priorizando a adoção de tecnologias abertas, softwares livres e soluções de IA desenvolvidas sob princípios de transparência, soberania educacional e respeito intransigente aos direitos fundamentais de crianças e jovens.

PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA INOVADORA, CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Apesar dos enormes desafios apresentados, a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e inteligência artificial guarda um potencial profundamente renovador para a Educação Básica, desde que orientada por uma práxis pedagógica crítica.

Como afirmava Paulo Freire, a práxis é a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A tecnologia na escola deve, portanto, servir à emancipação dos sujeitos e não ao seu enquadramento passivo.

CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E IA NO COTIDIANO ESCOLAR

A transformação das práticas pedagógicas não exige a reformulação radical e imediata de toda a infraestrutura escolar, mas pode começar por movimentos consistentes de inovação incremental dirigidos pelos próprios educadores em suas salas de aula. Algumas estratégias viáveis e promissoras incluem:

- **Projetos Interdisciplinares de Investigação Comunitária:** utilizar as TDIC para mapear problemas reais do bairro ou município (ex.: poluição ambiental, saúde pública, patrimônio histórico local), utilizando ferramentas de coleta de dados, mapas digitais e produções multimídia (podcasts, vídeos, blogs) criadas pelos alunos;

- **Uso Crítico da IA Gerativa na Produção de Textos:** propor atividades em que os alunos utilizem ferramentas de IA para gerar esboços iniciais sobre um tema e, em seguida, atuem como "editores e revisores críticos", checando as fontes, identificando incoerências, aprofundando os argumentos e reescrevendo o texto com marcas autorais próprias;

- **Gamificação e Trilhas Híbridas de Aprendizagem:** organizar roteiros de estudo flexíveis que combinam leituras de livros físicos, experimentos práticos, jogos educativos digitais e debates presenciais, permitindo que cada estudante avance segundo seu ritmo e interesse;

- **Rodas de Conversa sobre Cidadania Digital:** criar espaços permanentes de diálogo para discutir os impactos do uso de redes sociais, cyberbullying, dependência de telas, algoritmos de recomendação, fake news e inteligência artificial na saúde mental e na vida em sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O IMPERATIVO DE UMA PEDAGOGIA HUMANISTA NA ERA DOS ALGORITMOS

Por fim, cumpre destacar que, quanto mais a tecnologia e a inteligência artificial se tornam sofisticadas e omnipresentes, mais valiosas e insubstituíveis se tornam as qualidades essencialmente humanas no processo educativo.

A empatia, o acolhimento afetivo, a escuta atenta, a ética, a solidariedade, a criatividade artística, a curiosidade filosófica e o amor pelo conhecimento não podem ser codificados por algoritmos.

A pedagogia do futuro não é uma pedagogia fria, dominada por máquinas e telas solitárias; é uma pedagogia profundamente humanista, que coloca a tecnologia a serviço do encontro entre pessoas, da ampliação dos horizontes culturais e da construção de sujeitos autônomos, reflexivos e comprometidos com a edificação de um mundo mais justo, sustentável e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a integração das metodologias ativas, das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial na Educação Básica representa um movimento incontornável, repleto de potencialidades pedagógicas e de desafios estruturais profundos.

A superação do modelo tradicional de ensino expositivo e passivo exige que a escola se assuma como um espaço vivo de investigação, onde o estudante é estimulado a ser protagonista de sua trajetória formativa e o professor atua como mediador crítico e intencional.

Verificou-se que as tecnologias digitais e os recursos de IA, quando subordinados a um projeto pedagógico claro e humanista, oferecem contribuições inestimáveis para a personalização da aprendizagem, a flexibilização dos itinerários formativos, a ampliação dos canais de autoria estudantil e a otimização dos processos de planejamento docente.

No entanto, o entusiasmo com as inovações tecnológicas não pode encobrir os riscos da dependência mercantil algorítmica, da violação da privacidade de dados dos estudantes, nem a persistência da exclusão digital que afeta de maneira desproporcional as escolas públicas brasileiras.

A garantia do sucesso de uma educação digital inclusiva e emancipatória depende fundamentalmente do fortalecimento de políticas públicas de Estado voltadas para a universalização do acesso à conectividade de alta qualidade nas escolas, para o investimento contínuo na formação inicial e continuada de educadores e para a valorização salarial e profissional da carreira docente. Nenhuma ferramenta de Inteligência Artificial, por mais avançada que seja, é capaz de substituir a mediação afetiva, ética e pedagógica do professor na formação integral do ser humano.

Conclui-se que a escola contemporânea é convocada a exercer uma postura de abertura crítica diante da inovação tecnológica: nem o reducionismo ingênuo que ignora a realidade cibercultural dos estudantes, nem a adesão cega e mercadológica ao tecnicismo digital. Somente a consolidação de uma práxis pedagógica reflexiva, ética, humanista e comprometida com a transformação social permitirá transformar a tecnologia e a Inteligência Artificial em poderosos instrumentos de promoção da equidade, da cidadania plena e da emancipação humana na Educação Básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prático-pedagógica**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

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

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformações práticas nas escolas**. São Paulo: Papirus, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **A aprendizagem ubíqua na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2013.

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

VALENTE, José Armando. **O Uso das tecnologias na educação: do instrucionismo e construcionismo**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2011.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM MOBILIDADE REDUZIDA NOS ANOS INICIAIS

CÍNTIA MENDONÇA RIBEIRO SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (2012) ; Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia e Aprendizagem (2023). Professora da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando a importância da acessibilidade, das adaptações pedagógicas e das políticas públicas voltadas à promoção da inclusão. Busca ainda refletir sobre o papel da escola na construção de ambientes educacionais mais acessíveis, participativos e inclusivos, capazes de garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Mantoan (2015), Sassaki (2010), Carvalho (2018), Freire (1996), Glat (2007), Mittler (2003), entre outros autores que discutem educação inclusiva, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. A análise dessas contribuições permitiu compreender os avanços, desafios e possibilidades relacionados à inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida. Os resultados demonstram que a inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida depende da eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, bem como da implementação de práticas educativas comprometidas com a participação e o desenvolvimento de todos os alunos. As análises evidenciam que ambientes escolares acessíveis e acolhedores favorecem a aprendizagem, a autonomia, a autoestima e a convivência social dos estudantes.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Mobilidade Reduzida; Acessibilidade; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Segundo estudos, a educação inclusiva representa um dos mais importantes avanços das políticas educacionais contemporâneas, pois busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação social e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Para os Parâmetros Nacionais da Educação Brasileira, a Educação é fundamentada nos princípios da igualdade, da equidade e do respeito à diversidade, a inclusão escolar promove a valorização das diferenças humanas e reconhece que todos os indivíduos possuem o direito de frequentar a escola regular, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com mobilidade reduzida constitui um tema de grande relevância, uma vez que envolve a necessidade de eliminar barreiras que possam limitar o acesso, a permanência e a participação efetiva desses alunos no ambiente escolar (BRASIL, 1998).

A mobilidade reduzida refere-se à condição de pessoas que apresentam dificuldades de locomoção, permanentes ou temporárias, ocasionadas por deficiência física, doenças neurológicas, condições congênitas, acidentes, lesões ou outras limitações que afetam os movimentos do corpo.Essas limitações podem influenciar diretamente a autonomia e a participação do estudante nas atividades escolares, exigindo adaptações que garantam condições adequadas de acessibilidade e inclusão. No ambiente educacional, a mobilidade reduzida não deve ser compreendida como um impedimento para a aprendizagem, mas como uma condição que requer suporte, acessibilidade e estratégias que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a inclusão de estudantes com mobilidade reduzida exige ações que vão além da eliminação das barreiras arquitetônicas. É necessário promover práticas pedagógicas inclusivas, assegurar o acesso aos espaços escolares e desenvolver estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes em todas as atividades propostas. A construção de uma escola inclusiva requer planejamento, investimento em infraestrutura, formação continuada dos profissionais da educação e compromisso com a garantia dos direitos educacionais de todos os alunos (SASSAKI, 2010).

A acessibilidade constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar. Rampas de acesso, elevadores, corrimãos, banheiros adaptados, mobiliário adequado, sinalização acessível e espaços livres de obstáculos são elementos indispensáveis para garantir a circulação segura e autônoma dos estudantes com mobilidade reduzida. Entretanto, a acessibilidade não se limita às adaptações físicas. Ela também envolve aspectos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais que possibilitam a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares e nas relações sociais estabelecidas dentro da comunidade educativa (SASSAKI, 2010).

Além das adaptações estruturais, a inclusão escolar exige mudanças de atitudes e concepções por parte da comunidade escolar. Professores, gestores, funcionários, estudantes e familiares precisam desenvolver práticas fundamentadas no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. A construção de uma cultura inclusiva favorece a eliminação de preconceitos, fortalece as relações interpessoais e amplia as oportunidades de participação dos estudantes com mobilidade reduzida em todos os espaços da escola (SASSAKI, 2010).

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva por meio de importantes documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos estabelecem que todas as instituições de ensino devem garantir condições adequadas para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo práticas educacionais inclusivas e respeitando as necessidades individuais de cada aluno (BRASIL, 1998).

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor no processo de inclusão. O educador é um dos principais mediadores da aprendizagem e possui responsabilidade fundamental na construção de ambientes acolhedores e acessíveis. Para isso, torna-se necessário que os profissionais da educação recebam formação adequada sobre inclusão escolar, acessibilidade e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação dos estudantes com mobilidade reduzida. A formação continuada contribui para ampliar conhecimentos, desenvolver novas práticas e fortalecer a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (BRASIL, 1998).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

A participação da família também desempenha papel essencial nesse processo. Quando escola e família atuam de forma colaborativa, torna-se possível compreender melhor as necessidades do estudante e desenvolver ações mais eficazes para favorecer sua aprendizagem e inclusão social. Essa parceria fortalece o acompanhamento educacional e contribui para a construção de um ambiente mais seguro, acolhedor e comprometido com o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1998)

Diante dos avanços das políticas inclusivas e da crescente valorização dos direitos das pessoas com deficiência, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre a inclusão de estudantes com mobilidade reduzida no ambiente escolar. Compreender os desafios enfrentados por esses alunos e desenvolver estratégias que favoreçam sua participação representa um importante passo para a construção de uma educação mais democrática, acessível e comprometida com a igualdade de oportunidades (CARVALHO, 2018).

A educação é um direito fundamental garantido a todos os cidadãos e constitui um dos principais instrumentos para a promoção da igualdade, da cidadania e do desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, importantes avanços ocorreram no campo da educação inclusiva, fortalecendo a compreensão de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, possuem o direito de frequentar a escola regular e participar ativamente dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida tornou-se tema de grande relevância, exigindo reflexões sobre acessibilidade, participação e garantia de direitos no ambiente educacional (CARVALHO, 2018).

A mobilidade reduzida caracteriza-se pela dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, que pode limitar a autonomia do indivíduo em determinadas atividades do cotidiano. Essa condição pode resultar em deficiências físicas, doenças neurológicas, lesões medulares, condições congênitas, acidentes ou outras situações que afetem a capacidade de locomoção. No ambiente escolar, essas limitações podem representar obstáculos ao acesso aos espaços, à participação nas atividades e ao desenvolvimento das relações sociais, tornando indispensável a adoção de medidas que promovam a inclusão e a acessibilidade (CARVALHO, 2018).

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços educacionais e sociais, sendo frequentemente privadas do direito à escolarização. A partir das transformações sociais e da ampliação das políticas de inclusão, passou-se a reconhecer que a deficiência não está apenas nas limitações individuais, mas também nas barreiras impostas pela sociedade. Essa mudança de perspectiva contribuiu para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à construção de ambientes mais acessíveis e inclusivos (CARVALHO, 2018).

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar pressupõe a valorização das diferenças e o reconhecimento de que todos os estudantes possuem potencial para aprender e desenvolver-se. A escola inclusiva não busca adaptar o aluno a um modelo padronizado de ensino, mas adaptar suas práticas, recursos e estruturas para atender à diversidade presente no ambiente educacional.

A acessibilidade constitui um elemento essencial nesse processo. A legislação brasileira estabelece que as instituições de ensino devem garantir condições adequadas de acesso e permanência para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Rampas, elevadores, corrimãos, banheiros adaptados, sinalização acessível e mobiliário adequado são exemplos de recursos que contribuem para promover a autonomia e a segurança desses estudantes (MANTOAN, 2015).

Entretanto, a inclusão não se limita às adaptações físicas. É necessário também eliminar barreiras pedagógicas e atitudinais que possam dificultar a participação dos alunos. Muitas vezes, preconceitos, estereótipos e a falta de conhecimento sobre inclusão representam obstáculos tão significativos quanto as barreiras arquitetônicas. Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva exige mudanças de atitudes e o desenvolvimento de uma cultura baseada no respeito às diferenças (MANTOAN, 2015).

A formação dos professores também desempenha papel fundamental nesse contexto. Os educadores precisam estar preparados para compreender as necessidades dos estudantes com mobilidade reduzida e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem. A formação continuada

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

contribui para ampliar conhecimentos sobre acessibilidade, inclusão e metodologias capazes de atender às diferentes necessidades presentes na sala de aula (MANTOAN, 2015).

Outro aspecto relevante refere-se à importância das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. A convivência entre estudantes com e sem deficiência favorece o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, empatia e cooperação. Essas experiências contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade humana (MANTOAN, 2015).

A família também exerce papel importante no processo de inclusão escolar. A parceria entre escola e responsáveis possibilita melhor compreensão das necessidades do estudante e favorece a construção de estratégias capazes de promover seu desenvolvimento acadêmico e social. Quando existe diálogo entre família e escola, as ações inclusivas tornam-se mais efetivas e significativas (MANTOAN, 2015).

Diante da necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão e acessibilidade, torna-se fundamental refletir sobre os desafios enfrentados pelos estudantes com mobilidade reduzida e sobre as possibilidades de construção de práticas educacionais mais inclusivas. A garantia do direito à educação depende do compromisso coletivo com a eliminação das barreiras que limitam a participação e o desenvolvimento dos estudantes (MANTOAN, 2015).

A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DIREITOS DOS ESTUDANTES COM MOBILIDADE REDUZIDA

A inclusão escolar é resultado de um longo processo histórico de lutas pela garantia dos direitos humanos e pela valorização da diversidade. Durante muitos anos, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços sociais e educacionais, sendo consideradas incapazes de participar das atividades desenvolvidas pela sociedade. Essa realidade começou a transformar-se a partir do fortalecimento dos movimentos sociais e da criação de legislações voltadas à promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 1998).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Posteriormente, outros documentos legais fortaleceram os direitos das pessoas com deficiência, ampliando as políticas voltadas à inclusão educacional (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça a necessidade de garantir atendimento educacional aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece medidas destinadas a assegurar e promover condições de igualdade, acessibilidade e participação social (BRASIL, 1998).

Essas legislações reconhecem que a inclusão não deve limitar-se ao acesso físico à escola, mas envolver também a participação efetiva dos estudantes em todas as atividades escolares. Dessa forma, a escola precisa desenvolver condições que favoreçam não apenas a presença dos alunos com mobilidade reduzida, mas também sua aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral.

Segundo Sassaki (2010), a inclusão representa um processo de transformação da sociedade para que todas as pessoas possam participar plenamente da vida social. No ambiente escolar, isso significa construir espaços que respeitem as diferenças e valorizem as potencialidades dos estudantes.

Os estudantes com mobilidade reduzida possuem os mesmos direitos de aprendizagem e participação que os demais alunos. Entretanto, para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, torna-se necessário eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possam limitar sua participação (SASSAKI, 2010).

A acessibilidade física constitui uma das primeiras condições para a inclusão escolar. A presença de rampas, elevadores, corredores amplos, portas adaptadas e banheiros acessíveis favorece a autonomia dos estudantes e possibilita maior participação nas atividades desenvolvidas dentro da escola (SASSAKI, 2010).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Além das adaptações estruturais, é fundamental promover acessibilidade pedagógica. Isso envolve a utilização de recursos, metodologias e estratégias que permitam a participação dos estudantes em todas as atividades propostas. A flexibilização de atividades, a adaptação de materiais e a organização adequada dos espaços são exemplos de ações que favorecem a inclusão (SASSAKI, 2010).

Outro aspecto importante refere-se à construção de uma cultura escolar inclusiva. A convivência entre estudantes com diferentes características contribui para a formação de valores relacionados ao respeito, à solidariedade e à valorização da diversidade. Quando a escola promove práticas inclusivas, beneficia não apenas os estudantes com mobilidade reduzida, mas toda a comunidade escolar (SASSAKI, 2010).

Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser compreendida como um direito fundamental e como um compromisso coletivo voltado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e acessível. A garantia dos direitos dos estudantes com mobilidade reduzida depende da atuação conjunta de gestores, professores, famílias e poder público na construção de ambientes educacionais capazes de acolher, respeitar e valorizar todas as formas de diversidade humana (SASSAKI, 2010).

DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige que as escolas estejam preparadas para receber e atender estudantes com diferentes características e necessidades. Embora a legislação brasileira apresenta importantes avanços relacionados à inclusão escolar, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para garantir condições adequadas de acessibilidade e participação aos estudantes com mobilidade reduzida. Esses desafios envolvem aspectos estruturais, pedagógicos, financeiros e culturais que influenciam diretamente a qualidade da inclusão oferecida (CARVALHO, 2018).

Um dos principais desafios está relacionado às barreiras arquitetônicas presentes em diversas escolas. Apesar das exigências legais quanto à acessibilidade, muitas instituições ainda possuem escadas sem rampas de acesso, corredores estreitos, portas inadequadas, ausência de elevadores e banheiros não adaptados. Essas condições dificultam a circulação dos estudantes com mobilidade reduzida e comprometem sua autonomia dentro do ambiente escolar (CARVALHO, 2018).

Segundo Carvalho (2018), a acessibilidade física constitui uma condição básica para a inclusão, pois garante que os estudantes possam deslocar-se com segurança e independência pelos diferentes espaços da escola. Quando essas adaptações não estão presentes, os alunos tornam-se dependentes de terceiros para realizar atividades simples do cotidiano escolar, o que pode afetar sua autoestima e participação.

Outro desafio importante refere-se à insuficiência de recursos financeiros destinados à realização de adaptações estruturais. Muitas escolas públicas enfrentam limitações orçamentárias que dificultam a implementação de obras de acessibilidade e a aquisição de equipamentos adequados. Como consequência, algumas melhorias acabam sendo adiadas ou realizadas de forma parcial, comprometendo a efetividade das ações inclusivas (CARVALHO, 2018).

A formação dos profissionais da educação também representa um desafio significativo. Muitos professores não receberam, durante sua formação inicial, orientações específicas sobre inclusão escolar, acessibilidade e atendimento às necessidades dos estudantes com mobilidade reduzida. Essa situação pode gerar insegurança diante das demandas apresentadas pelos alunos e dificultar a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas (CARVALHO, 2018).

Segundo Glat (2007), a formação continuada é essencial para que os educadores desenvolvam competências relacionadas à educação inclusiva e possam atuar de maneira mais segura e eficiente diante da diversidade presente nas salas de aula. O conhecimento sobre inclusão permite que o professor compreenda melhor as necessidades dos estudantes e desenvolva práticas que favoreçam sua participação e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras atitudinais. Muitas vezes, o preconceito, a discriminação e a falta de informação representam obstáculos ainda maiores do que as limitações físicas existentes. Alguns estudantes com mobilidade reduzida podem ser excluídos de atividades escolares, passeios, brincadeiras ou eventos por causa de concepções equivocadas sobre suas capacidades (GLAT, 2007).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essas atitudes podem gerar sentimentos de isolamento, tristeza e desmotivação, prejudicando o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Por esse motivo, a escola deve promover ações de conscientização voltadas para toda a comunidade escolar, incentivando o respeito às diferenças e a valorização da diversidade (GLAT, 2007).

Outro desafio diz respeito à participação dos estudantes nas atividades extracurriculares. Em muitas situações, eventos esportivos, culturais e recreativos não são planejados considerando as necessidades dos alunos com mobilidade reduzida. Essa exclusão limita as oportunidades de convivência e participação social, comprometendo um dos princípios fundamentais da educação inclusiva (GLAT, 2007).

A comunicação entre escola e família também merece atenção. A falta de diálogo pode dificultar a compreensão das necessidades específicas dos estudantes e limitar o desenvolvimento de estratégias conjuntas para favorecer sua inclusão. Quando existe parceria entre família e escola, torna-se mais fácil identificar desafios e construir soluções adequadas para cada situação (GLAT, 2007).

A ausência de recursos de tecnologia assistiva representa outro obstáculo enfrentado por algumas instituições. Equipamentos adaptados, cadeiras especiais, mesas ajustáveis e outros recursos podem contribuir significativamente para a autonomia e participação dos estudantes. Entretanto, nem sempre esses materiais estão disponíveis nas escolas (GLAT, 2007).

Diante desses desafios, torna-se evidente que a inclusão escolar não depende apenas da matrícula do estudante na escola regular. É necessário investir em acessibilidade, formação profissional, recursos pedagógicos e mudanças de atitudes para garantir que a participação dos estudantes com mobilidade reduzida ocorra de forma efetiva e significativa (GLAT, 2007).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM MOBILIDADE REDUZIDA

As práticas pedagógicas inclusivas constituem importantes instrumentos para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com mobilidade reduzida. Essas práticas devem ser planejadas considerando as necessidades individuais dos alunos, respeitando suas características e valorizando suas potencialidades. A inclusão escolar torna-se efetiva quando os estudantes não apenas frequentam a escola, mas participam ativamente das experiências de aprendizagem oferecidas (MANTOAN, 2015).

Uma das principais estratégias pedagógicas consiste na flexibilização das atividades escolares. Nem sempre é necessário modificar os objetivos de aprendizagem, mas adaptar a forma como as atividades são realizadas. Essa adaptação permite que o estudante participe do processo educativo em igualdade de oportunidades, respeitando suas condições físicas e suas necessidades específicas (MANTOAN, 2015).

A organização do espaço da sala de aula também desempenha papel importante. As carteiras, mesas e demais mobiliários devem ser distribuídos de forma a permitir a circulação segura dos estudantes com mobilidade reduzida. Espaços amplos e acessíveis favorecem a autonomia e contribuem para que o aluno participe de todas as atividades propostas (MANTOAN, 2015).

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de recursos pedagógicos diversificados. Materiais concretos, recursos tecnológicos, jogos educativos, atividades colaborativas e diferentes formas de apresentação dos conteúdos podem ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e favorecer a aprendizagem significativa.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige que o ensino seja organizado considerando a diversidade presente na sala de aula. Isso significa reconhecer que cada estudante aprende de maneira diferente e que o professor deve utilizar estratégias variadas para atender às necessidades de todos os alunos.

As atividades em grupo constituem importantes oportunidades de inclusão. O trabalho cooperativo favorece a interação entre os estudantes, fortalece as relações sociais e contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e empatia. Quando planejadas adequadamente, essas atividades permitem que todos os alunos participem de forma ativa e significativa (MANTOAN, 2015).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os projetos interdisciplinares também representam uma estratégia eficiente para promover a inclusão. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, esses projetos possibilitam a participação dos estudantes em atividades diversificadas, estimulando a criatividade, a investigação e a construção coletiva do conhecimento (MANTOAN, 2015).

A utilização de tecnologias digitais pode favorecer significativamente a aprendizagem dos estudantes com mobilidade reduzida. Computadores, tablets, softwares educativos e recursos digitais ampliam as possibilidades de acesso às informações e permitem diferentes formas de participação nas atividades escolares. Outro elemento fundamental é a valorização da autonomia do estudante. Sempre que possível, o professor deve incentivar a participação ativa do aluno nas decisões relacionadas às atividades e estimular sua independência na realização das tarefas. Essa postura contribui para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento da confiança em suas capacidades (MANTOAN, 2015).

A avaliação também deve ocorrer de forma inclusiva. É importante considerar as necessidades específicas do estudante e utilizar diferentes instrumentos para acompanhar seu desenvolvimento. Avaliações flexíveis permitem identificar avanços, dificuldades e potencialidades sem criar barreiras adicionais à aprendizagem (MANTOAN, 2015).

A participação da família no processo educativo fortalece as ações desenvolvidas pela escola. O diálogo constante entre professores e responsáveis possibilita melhor compreensão das necessidades do estudante e favorece a construção de estratégias conjuntas para apoiar seu desenvolvimento acadêmico e social.

Freire (1996) destaca que ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade dos educandos. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o estudante com mobilidade reduzida como sujeito ativo de sua aprendizagem, valorizando suas capacidades e promovendo sua participação em todos os espaços escolares.

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas representam importantes instrumentos para a construção de uma escola mais democrática e acessível. Ao respeitar as diferenças e promover oportunidades de aprendizagem para todos, a educação inclusiva contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos com os princípios da igualdade e da justiça social (FREIRE, 1996).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, desenvolvida com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos sobre educação inclusiva, acessibilidade, direitos das pessoas com deficiência e práticas pedagógicas voltadas à promoção da participação e da aprendizagem de todos os estudantes.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados ao tema. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador o contato direto com conhecimentos já produzidos sobre determinado assunto, favorecendo a construção de reflexões fundamentadas e análises críticas acerca da realidade investigada.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, valorizando aspectos relacionados às experiências, percepções, significados e práticas presentes no contexto da inclusão escolar. Essa abordagem possibilita analisar as questões relacionadas à mobilidade reduzida não apenas sob uma perspectiva estrutural, mas também considerando fatores pedagógicos, sociais e humanos que influenciam a participação dos estudantes no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas obras de autores reconhecidos nas áreas da Educação Inclusiva, Acessibilidade e Direitos Humanos. Entre os principais referenciais teóricos utilizados destacam-se Mantoan (2015), Sassaki (2010), Carvalho (2018), Glat (2007), Mittler (2003), Freire (1996) e documentos legais que orientam as políticas de inclusão no Brasil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar produções científicas relacionadas à inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida. Em seguida, procedeu-se à seleção dos materiais considerados mais relevantes para a construção da fundamentação teórica. Posteriormente, realizou-se a leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, desafios, avanços e estratégias voltadas à promoção da acessibilidade e da inclusão educacional.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas relacionadas aos direitos dos estudantes com mobilidade reduzida, aos desafios enfrentados pelas escolas e às práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto educacional. Essa organização permitiu compreender como a acessibilidade e as ações inclusivas podem contribuir para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

A escolha do tema justifica-se pela importância de fortalecer as discussões sobre inclusão escolar e acessibilidade, considerando a necessidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Em uma sociedade que busca promover igualdade de oportunidades, torna-se fundamental compreender os desafios enfrentados pelos estudantes com mobilidade reduzida e identificar caminhos que favoreçam sua participação plena na vida escolar.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram construir uma análise crítica e reflexiva sobre a inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida, contribuindo para ampliar os debates sobre acessibilidade, educação inclusiva e garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida representa um importante desafio para a educação contemporânea e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, acessíveis e comprometidos com o respeito à diversidade humana. Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que a inclusão não se limita à matrícula do estudante na escola regular, mas envolve a criação de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Os estudos analisados demonstraram que a acessibilidade constitui um elemento essencial para a promoção da inclusão escolar. Rampas, corrimãos, elevadores, banheiros adaptados, mobiliário adequado e espaços acessíveis são recursos fundamentais para garantir a autonomia e a segurança dos estudantes com mobilidade reduzida. Entretanto, verificou-se que a acessibilidade vai além das adaptações físicas, envolvendo também aspectos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais que influenciam diretamente a participação dos alunos no ambiente escolar.

A pesquisa evidenciou que muitas escolas ainda enfrentam desafios relacionados à eliminação de barreiras arquitetônicas e à implementação de práticas inclusivas. Limitações financeiras, falta de infraestrutura adequada, escassez de recursos pedagógicos e necessidade de formação continuada dos profissionais da educação constituem obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão escolar.

Outro aspecto importante identificado refere-se à necessidade de superação das barreiras atitudinais presentes na sociedade e nas instituições educacionais. O preconceito, a discriminação e a falta de conhecimento sobre as potencialidades das pessoas com mobilidade reduzida ainda representam fatores que podem limitar sua participação social e educacional. Nesse sentido, a construção de uma cultura inclusiva torna-se fundamental para promover o respeito às diferenças e fortalecer a convivência entre todos os estudantes.

As análises também demonstraram que as práticas pedagógicas inclusivas desempenham papel decisivo na promoção da aprendizagem e da participação dos estudantes com mobilidade reduzida. A flexibilização das atividades, o uso de recursos diversificados, a valorização da autonomia, a adaptação dos espaços e o trabalho colaborativo favorecem a construção de experiências educacionais mais significativas e acessíveis.

Foi possível observar que o professor ocupa posição estratégica nesse processo. Sua capacidade de acolher, compreender as necessidades dos estudantes e desenvolver metodologias inclusivas influencia diretamente a qualidade da educação oferecida. Por esse motivo, investir na formação docente representa uma das ações mais importantes para fortalecer a inclusão escolar.

A participação da família também se mostrou fundamental para o sucesso das ações inclusivas. A parceria entre escola e responsáveis possibilita melhor compreensão das necessidades dos estudantes e favorece a construção de estratégias que promovam seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social. Quando existe diálogo e cooperação entre todos os envolvidos, as oportunidades de aprendizagem tornam-se mais amplas e significativas.

Outro ponto relevante refere-se à importância das políticas públicas voltadas à inclusão. A legislação brasileira apresenta avanços significativos na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mas sua efetivação depende de investimentos, fiscalização e compromisso das instituições educacionais com a promoção da acessibilidade e da igualdade de oportunidades.

Conclui-se que a inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida exige ações integradas que envolvam infraestrutura acessível, práticas pedagógicas inclusivas, formação profissional e mudanças de atitudes por parte da comunidade escolar. A construção de uma escola inclusiva depende do reconhecimento de que todas as pessoas possuem potencial para aprender, participar e contribuir para a sociedade.

Por fim, entende-se que promover a inclusão significa garantir direitos, valorizar diferenças e construir oportunidades para que todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas capacidades. Dessa forma, a inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida deve ser compreendida como um compromisso permanente da educação, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, humana, democrática e acessível para todos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

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

_____.**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____.**Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

CRISTIANE OLIVEIRA DANTAS SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unicid Cruzeiro do Sul, ano 2015 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Unicv Professor(a) de Educação Infantil na Creche José Espinosa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo discute a relevância da Educação Física na Educação Infantil como instrumento pedagógico fundamental para a promoção da inclusão escolar e do desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Educação Infantil constitui uma etapa decisiva para a formação integral da criança, sendo responsável pela construção das primeiras experiências sociais, cognitivas, emocionais e motoras. Nesse contexto, a Educação Física destaca-se por oferecer oportunidades de aprendizagem por meio do movimento, da brincadeira e da interação com o ambiente e com outras pessoas. O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações no neurodesenvolvimento que afetam principalmente a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento. Além dessas características, muitas crianças com TEA apresentam dificuldades relacionadas à coordenação motora, ao equilíbrio, à organização espacial e à execução de movimentos, fatores que podem interferir diretamente em sua participação nas atividades escolares e sociais. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão narrativa de literatura, utilizando livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à Educação Física Escolar, Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista. O objetivo foi compreender como estratégias pedagógicas adaptadas podem favorecer a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças autistas na Educação Infantil. Os resultados apontam que atividades lúdicas, jogos cooperativos, circuitos motores, brincadeiras simbólicas, atividades de imitação e práticas corporais diversificadas favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças com TEA. Além disso, promovem a autonomia, fortalecem a autoestima e ampliam as oportunidades de participação nas experiências escolares. Conclui-se que a Educação Física, quando desenvolvida sob uma perspectiva inclusiva, constitui importante ferramenta para o desenvolvimento global das crianças com autismo, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Inclusão Escolar; TEA; Desenvolvimento Motor; Educação Inclusiva.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que são construídas habilidades essenciais relacionadas aos aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. As experiências vivenciadas durante a infância exercem influência significativa na formação da personalidade, na construção da autonomia e no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação Física assume importante função educativa, pois proporciona experiências corporais que favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e ampliam as possibilidades de interação social. Por meio do movimento, das brincadeiras e dos jogos, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos e desenvolvem competências necessárias para sua formação integral.

Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Educação Física torna-se ainda mais relevante. O autismo é caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e nos padrões comportamentais, podendo também apresentar impactos sobre o desenvolvimento motor. Muitas crianças com TEA apresentam dificuldades relacionadas ao equilíbrio, à coordenação motora, à percepção corporal e à organização dos movimentos, fatores que podem comprometer sua participação em atividades escolares e recreativas.

Diante dessa realidade, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as características individuais dos estudantes e promovam oportunidades efetivas de participação. A inclusão escolar vai além da matrícula da criança na escola regular; ela exige ações concretas capazes de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

Desse modo, o objetivo geral deste artigo é analisar a contribuição da Educação Física para a inclusão escolar e o desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. E como objetivos específicos: compreender a importância da Educação Física para o desenvolvimento infantil; identificar estratégias pedagógicas adequadas para crianças com TEA; discutir o papel do professor na promoção da inclusão; analisar os benefícios das atividades motoras para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças autistas.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS COM TEA: DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor constitui um dos principais benefícios proporcionados pela Educação Física às crianças com Transtorno do Espectro Autista. As atividades corporais favorecem o aperfeiçoamento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade, da orientação espacial e da consciência corporal. Esses aspectos são fundamentais para a realização de atividades cotidianas e para a participação ativa da criança em diferentes contextos sociais (ORRÚ, 2007).

Por meio de jogos, circuitos motores, brincadeiras e atividades recreativas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes movimentos, ampliar seu repertório motor e desenvolver maior autonomia. Além disso, a prática regular de atividades físicas contribui para o fortalecimento muscular, para a melhora da postura corporal e para o aperfeiçoamento das capacidades físicas básicas (ORRÚ, 2007).

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

As aulas de Educação Física favorecem a convivência entre os alunos e criam oportunidades para o desenvolvimento das habilidades sociais. Durante os jogos e brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar espaços, respeitar regras, cooperar com os colegas e resolver conflitos de maneira adequada (ORRÚ, 2007).

Para crianças com TEA, essas experiências são especialmente importantes, pois possibilitam o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da compreensão de normas de convivência. A participação em atividades coletivas contribui para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo (ORRÚ, 2007).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A Educação Física também exerce influência significativa sobre o desenvolvimento emocional das crianças. As atividades corporais promovem sensações de prazer, bem-estar e satisfação, contribuindo para a redução da ansiedade e do estresse. Além disso, favorecem a construção da autoestima e da autoconfiança (ORRÚ, 2007).

Quando a criança percebe que é capaz de realizar movimentos, superar desafios e participar das atividades propostas, desenvolve sentimentos positivos em relação a si mesma. Essa percepção fortalece sua motivação para aprender e amplia suas possibilidades de participação em diferentes situações do cotidiano escolar (ORRÚ, 2007).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física exige planejamento, flexibilidade pedagógica e conhecimento das características individuais de cada estudante. Considerando que o TEA apresenta diferentes níveis de suporte e manifestações diversas, torna-se necessário que o professor organize atividades capazes de atender às necessidades específicas dos alunos, respeitando seus limites e valorizando suas potencialidades (ORRÚ, 2007),

Segundo Orrú (2007), compreender as particularidades do autismo é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

As estratégias pedagógicas utilizadas devem favorecer a participação ativa das crianças, criando oportunidades para que elas desenvolvam habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. O planejamento das atividades precisa levar em consideração fatores como tempo de atenção, sensibilidade sensorial, dificuldades de comunicação e formas de interação apresentadas por cada aluno.

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar exige adaptações pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e garantam oportunidades de aprendizagem para todos. O uso de recursos visuais, demonstrações práticas, comandos simples e objetivos claros pode facilitar a compreensão das atividades propostas. Muitas crianças com TEA respondem melhor a informações visuais do que verbais, tornando importante a utilização de imagens, cartões ilustrativos, painéis e demonstrações corporais durante as aulas.

Conforme Orrú (2007), recursos visuais e estratégias estruturadas contribuem para melhorar a comunicação e a organização das atividades para alunos com autismo.

Outro aspecto importante refere-se à previsibilidade das atividades. A organização de rotinas e a apresentação antecipada das tarefas contribuem para reduzir a ansiedade e proporcionar maior segurança aos estudantes. Quando a criança compreende o que irá acontecer durante a aula, torna-se mais receptiva à participação e ao envolvimento nas atividades.

Segundo Vygotsky (1989), ambientes organizados e mediadores favorecem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança. Além disso, as estratégias pedagógicas devem priorizar atividades lúdicas, pois o brincar constitui uma importante forma de aprendizagem na infância. Jogos, brincadeiras e desafios motores tornam o ambiente mais atrativo e estimulante, favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a participação social e escolar.

Para Oliveira (2007), a brincadeira representa um recurso pedagógico fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança.

BRINCADEIRAS MOTORAS COLETIVAS

As brincadeiras motoras coletivas representam uma importante ferramenta para o desenvolvimento global das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Por meio dessas atividades, os estudantes têm a oportunidade de explorar movimentos corporais, interagir com os colegas e desenvolver competências sociais fundamentais para sua inclusão (BETTI,1991).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

De acordo com Betti (1991), a Educação Física deve proporcionar experiências diversificadas que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos alunos.

Corridas simples, circuitos motores, jogos de roda, atividades com bolas, brincadeiras de perseguição e percursos psicomotores estimulam habilidades como equilíbrio, coordenação motora, orientação espacial e controle corporal. Além disso, favorecem a aprendizagem de regras, o respeito ao outro e a cooperação (BETTI,1991),

Segundo Daolio (2007), as atividades corporais são essenciais para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas e para a construção da consciência corporal.

As atividades coletivas permitem que as crianças compartilhem experiências e desenvolvam formas de comunicação durante a execução das tarefas. Mesmo quando apresentam dificuldades de interação, os alunos com TEA podem beneficiar-se do contato gradual com os colegas em situações estruturadas e mediadas pelo professor. Conforme Vygotsky (1989), a interação social desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano e na construção da aprendizagem.

ATIVIDADES DE IMITAÇÃO

A imitação constitui uma habilidade fundamental para o desenvolvimento infantil e possui grande relevância no trabalho com crianças autistas. As atividades de imitação favorecem o desenvolvimento da atenção compartilhada, da comunicação, da aprendizagem motora e da interação social. Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre por meio da observação e da interação com outras pessoas, tornando a imitação um importante mecanismo de desenvolvimento.

Por meio da observação e reprodução de movimentos, gestos e expressões faciais, a criança amplia suas possibilidades de compreensão do ambiente e de interação com outras pessoas. Danças, músicas com gestos, brincadeiras de espelho e sequências motoras constituem exemplos de atividades que podem ser utilizadas pelo professor de Educação Física (SILVA; DAMIANI, 2005),

Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora e estimulam a capacidade de seguir instruções e responder adequadamente aos estímulos apresentados durante as atividades.

Conforme Silva e Damiani (2005), as práticas corporais favorecem a construção do conhecimento por meio da experimentação e da vivência do movimento.

JOGOS SIMBÓLICOS

Os jogos simbólicos são atividades que permitem à criança representar situações, personagens e experiências por meio da imaginação. Essa forma de brincar é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, pois possibilita a construção de significados e a compreensão de diferentes papéis sociais. Para Vygotsky (1989), o faz de conta representa uma das principais atividades responsáveis pelo desenvolvimento da imaginação e das funções psicológicas superiores.

Para crianças com TEA, os jogos simbólicos podem auxiliar na ampliação das habilidades comunicativas e na compreensão das interações sociais. Dramatizações, histórias encenadas, brincadeiras de faz de conta e atividades temáticas possibilitam que a criança experimente diferentes situações de maneira segura e divertida. Segundo Mantoan (2003), práticas inclusivas que valorizam a participação ativa favorecem o desenvolvimento das capacidades sociais e comunicativas dos estudantes.

O professor pode utilizar recursos como fantasias, brinquedos, objetos concretos e materiais visuais para tornar as atividades mais atrativas e acessíveis aos alunos. Conforme Orrú (2007), a utilização de recursos variados amplia as possibilidades de aprendizagem e interação de crianças com autismo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ATIVIDADES AO AR LIVRE OU AQUÁTICAS

As atividades realizadas em ambientes externos oferecem experiências sensoriais diversificadas e estimulam o contato da criança com diferentes elementos da natureza. Espaços amplos favorecem a exploração corporal, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das possibilidades de movimento. Segundo Daolio (2007), o movimento corporal está diretamente relacionado à construção das experiências culturais e ao desenvolvimento humano.

Brincadeiras em parques, atividades em quadras, percursos motores e jogos recreativos ao ar livre contribuem para o desenvolvimento das capacidades físicas e sociais das crianças com autismo. Além disso, favorecem a interação com diferentes ambientes e estimulam a curiosidade e a exploração (DAOLIO, 2007).

As atividades aquáticas também apresentam benefícios importantes, pois a água proporciona estímulos sensoriais que auxiliam na organização corporal, no relaxamento e na regulação emocional. Além disso, favorecem o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação motora e da força muscular. Conforme Medina (1987), a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo bem-estar físico e emocional.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

O professor desempenha papel fundamental na construção de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva. Sua atuação vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo a criação de oportunidades para que todos os alunos participem ativamente das experiências de aprendizagem. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar depende da construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente na escola.

A inclusão escolar depende, em grande parte, da postura adotada pelo educador diante das diferenças presentes na sala de aula. O professor precisa reconhecer as potencialidades de cada estudante e desenvolver estratégias que favoreçam sua participação, respeitando suas características individuais. Para Medina (1987), o educador deve atuar como agente transformador, promovendo oportunidades de desenvolvimento para todos os alunos.

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista, torna-se indispensável compreender as especificidades do transtorno e adaptar as atividades de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. A observação constante do comportamento e do desempenho dos estudantes permite ao professor realizar intervenções mais eficazes e promover experiências de aprendizagem mais significativas. Conforme Orrú (2007), o conhecimento sobre o autismo é essencial para a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas.

A formação continuada também representa um aspecto essencial para o trabalho docente. O conhecimento sobre autismo, desenvolvimento infantil e práticas inclusivas possibilita ao professor ampliar suas competências profissionais e desenvolver estratégias mais adequadas para atender à diversidade presente no ambiente escolar. Segundo Anastasiou e Alves (2004), a formação permanente favorece a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e eficazes.

Além disso, o educador exerce importante papel na promoção de atitudes inclusivas entre os colegas. Ao incentivar o respeito às diferenças e a cooperação, contribui para a construção de um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento de todos os alunos. Conforme Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre nas relações sociais, tornando o ambiente escolar um espaço privilegiado para a formação humana e para o desenvolvimento das competências sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS COM TEA - DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor constitui um dos principais benefícios proporcionados pela Educação Física às crianças com Transtorno do Espectro Autista. As atividades corporais favorecem o aperfeiçoamento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade, da orientação espacial e da consciência corporal. Esses aspectos são fundamentais para a realização das atividades cotidianas e para a participação ativa da criança nos diferentes contextos sociais e educacionais (DAOLIO, 2007).

Segundo o autor (2007), a Educação Física escolar possui papel relevante no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, contribuindo para que a criança amplie suas capacidades de movimento e interação com o ambiente. Nesse sentido, a prática regular de atividades físicas favorece a aquisição de competências motoras essenciais para o desenvolvimento global.

Por meio de jogos, circuitos motores, brincadeiras e atividades recreativas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes movimentos, ampliar seu repertório motor e desenvolver maior autonomia.

Para Betti (1991), a Educação Física deve oferecer experiências diversificadas que permitam ao aluno desenvolver competências relacionadas à cultura corporal do movimento, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Além disso, as práticas corporais contribuem para o fortalecimento muscular, para a melhora da postura corporal e para o aperfeiçoamento das capacidades físicas básicas. Conforme Silva e Damiani (2005), o movimento corporal possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados ao próprio corpo, promovendo autoconhecimento e consciência corporal.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

As aulas de Educação Física favorecem a convivência entre os alunos e criam oportunidades para o desenvolvimento das habilidades sociais. Durante os jogos e brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar espaços, respeitar regras, cooperar com os colegas e resolver conflitos de maneira adequada.

De acordo com Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente. Dessa forma, as experiências vivenciadas durante as atividades coletivas tornam-se importantes oportunidades para a construção de conhecimentos e habilidades sociais.

Para crianças com TEA, essas experiências são especialmente importantes, pois possibilitam o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da compreensão das normas de convivência. Segundo Orrú (2007), as práticas educativas inclusivas favorecem a ampliação das possibilidades de comunicação e participação dos estudantes com autismo, contribuindo para sua inserção social.

As atividades desenvolvidas em grupo também fortalecem os vínculos afetivos e estimulam sentimentos de pertencimento. Conforme Mantoan (2003), a inclusão escolar promove benefícios não apenas para os estudantes com deficiência, mas para todos os envolvidos no processo educativo, favorecendo o respeito à diversidade e a convivência democrática.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A Educação Física também exerce influência significativa sobre o desenvolvimento emocional das crianças. As atividades corporais promovem sensações de prazer, bem-estar e satisfação, contribuindo para a redução da ansiedade e do estresse.

Segundo Medina (1987), a Educação Física deve contribuir para a formação integral do indivíduo, favorecendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também aspectos emocionais e sociais. Nesse contexto, as atividades motoras tornam-se importantes instrumentos para a construção da autoestima e da autoconfiança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Quando a criança percebe que é capaz de realizar movimentos, superar desafios e participar das atividades propostas, desenvolve sentimentos positivos em relação a si mesma. De acordo com Oliveira (2007), o movimento associado ao brincar favorece experiências significativas de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da segurança emocional.

Além disso, a participação em atividades coletivas possibilita que a criança desenvolva maior confiança em suas capacidades e fortaleça sua identidade. Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado às experiências vivenciadas nas relações sociais, tornando as atividades corporais importantes instrumentos para o crescimento pessoal e social.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, de natureza qualitativa e exploratória. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender, analisar e discutir as contribuições da Educação Física para a inclusão escolar e para o desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, por meio da investigação de conhecimentos já produzidos sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica constitui um importante instrumento para a construção do conhecimento científico, pois permite reunir, analisar e interpretar diferentes estudos relacionados ao objeto investigado. Nesse sentido, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações que abordam a Educação Física Escolar, a Educação Inclusiva, o desenvolvimento infantil e o Transtorno do Espectro Autista.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos científicos da área da Educação e da Educação Física. Foram priorizadas publicações que apresentassem discussões relacionadas à inclusão escolar, às práticas pedagógicas voltadas para estudantes com deficiência e às contribuições das atividades motoras para o desenvolvimento infantil.

A abordagem qualitativa permitiu compreender os fenômenos investigados de forma mais ampla, considerando aspectos relacionados às experiências educacionais, às práticas pedagógicas e às estratégias de ensino utilizadas no contexto escolar. Diferentemente das pesquisas quantitativas, que se concentram em dados numéricos, a pesquisa qualitativa busca compreender significados, interpretações e contribuições presentes na literatura especializada.

Após a seleção das obras, realizou-se a leitura exploratória e analítica dos materiais, buscando identificar conceitos, práticas pedagógicas, estratégias de inclusão e benefícios associados à participação de crianças com TEA nas aulas de Educação Física. Os dados obtidos foram organizados e analisados de forma descritiva, permitindo a construção das reflexões apresentadas ao longo deste estudo.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou reunir conhecimentos relevantes sobre a temática investigada, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada acerca do papel da Educação Física na promoção da inclusão escolar e do desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura consultada permitiu identificar importantes contribuições da Educação Física para o desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os estudos analisados demonstram que as atividades corporais constituem ferramentas pedagógicas capazes de promover avanços significativos nos aspectos motores, sociais, emocionais e cognitivos dos estudantes.

Os resultados evidenciaram que crianças com TEA que participam regularmente de atividades físicas adaptadas apresentam melhorias na coordenação motora, no equilíbrio, na percepção corporal e na organização dos movimentos. Tais avanços contribuem não apenas para o desempenho nas aulas de Educação Física, mas também para a realização de atividades cotidianas que exigem autonomia e controle corporal.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto amplamente observado nos estudos refere-se ao desenvolvimento das habilidades sociais. As atividades coletivas proporcionam oportunidades para que as crianças estabeleçam contato com os colegas, aprendam a respeitar regras, desenvolvam comportamentos cooperativos e ampliem suas formas de comunicação. Embora muitas crianças com autismo apresentam dificuldades relacionadas à interação social, a participação em jogos e brincadeiras estruturadas favorece o fortalecimento dessas competências.

Os estudos também apontam benefícios relacionados ao desenvolvimento emocional. A participação em atividades físicas contribui para a redução da ansiedade, para o aumento da autoestima e para a melhoria do bem-estar geral das crianças. O sentimento de pertencimento ao grupo e a possibilidade de superar desafios motores favorecem a construção de uma imagem positiva de si mesmas.

Outro resultado relevante identificado na literatura diz respeito à importância das estratégias pedagógicas adaptadas. Atividades planejadas de acordo com as características dos estudantes mostram-se mais eficazes na promoção da aprendizagem e da participação. O uso de recursos visuais, demonstrações práticas, rotinas organizadas e atividades lúdicas contribui para aumentar o envolvimento das crianças com TEA nas aulas.

A atuação do professor também foi apontada como elemento central para o sucesso das práticas inclusivas. Os autores analisados destacam que professores preparados para compreender as necessidades específicas dos estudantes conseguem desenvolver intervenções mais adequadas e criar ambientes mais acolhedores e participativos.

Além disso, a literatura ressalta a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados. O trabalho colaborativo favorece o acompanhamento do desenvolvimento da criança e possibilita a construção de estratégias mais eficientes para atender suas necessidades educacionais.

Dessa forma, os resultados encontrados reforçam que a Educação Física desempenha papel fundamental na inclusão escolar e no desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista, constituindo-se como um importante instrumento de promoção da aprendizagem, da participação social e da qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil representa um importante desafio para os profissionais da educação e para as instituições escolares. No entanto, os estudos analisados demonstram que a Educação Física possui grande potencial para contribuir com esse processo, oferecendo experiências que favorecem o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo dos estudantes.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que as atividades corporais vão muito além do simples movimento. Elas constituem importantes ferramentas pedagógicas que estimulam a comunicação, a interação social, a autonomia e a construção de conhecimentos. Por meio de jogos, brincadeiras, circuitos motores e atividades cooperativas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para sua formação integral.

A pesquisa evidenciou que estratégias pedagógicas adaptadas são fundamentais para garantir a participação efetiva das crianças com autismo nas aulas de Educação Física. O planejamento das atividades deve considerar as características individuais dos estudantes, respeitando seus ritmos de aprendizagem e valorizando suas potencialidades.

Também se destacou a importância do papel desempenhado pelo professor. Sua atuação como mediador do processo educativo é decisiva para o sucesso da inclusão escolar. O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas exige sensibilidade, conhecimento, criatividade e compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. O aprofundamento dos conhecimentos sobre autismo, desenvolvimento infantil e metodologias inclusivas possibilita a construção de estratégias mais eficazes e adequadas às necessidades dos estudantes.

A parceria entre escola e família também se mostrou fundamental para o desenvolvimento das crianças com TEA. O diálogo constante entre os diferentes responsáveis pelo processo educativo contribui para a identificação das necessidades dos alunos e para a implementação de ações que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Conclui-se que a Educação Física, quando desenvolvida de forma inclusiva e planejada, constitui um importante instrumento para a promoção da cidadania, da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade. Ao proporcionar experiências significativas de movimento, interação e aprendizagem, contribui para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista e incentive a adoção de práticas pedagógicas cada vez mais comprometidas com os princípios da Educação Inclusiva e com a valorização das potencialidades de cada estudante.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: Univille, 2004.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

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

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

DEMBO, Myron H. **Applying Educational Psychology**. 5. ed. New York: Longman, 1994.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2003.

LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

PETRUCCI, Valéria Becherucci Coelho; BASTISTON, Tânia. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2006.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas corporais**. Florianópolis: UFSC, 2005.

VALDÉS, Hélio. **Estratégias de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A EFETIVIDADE DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL: CICLO COMPLETO DE POLÍCIA E INTERESSES CORPORATIVOS

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O trabalho em questão realiza uma avaliação do sistema policial adotado no Brasil, onde, em cada nível do pacto federativo, existem duas polícias encarregadas de assegurar a segurança pública. No entanto, cada uma dessas instituições policiais apenas desempenha uma parte de suas funções, sem que haja sobreposição de responsabilidades, configurando um modelo dicotômico. Nesse arranjo, uma das polícias é encarregada do policiamento ostensivo e preventivo, enquanto a outra cuida da investigação criminal e das funções da polícia judiciária. Esse sistema se revela ineficaz e não atende às necessidades da sociedade, servindo mais aos interesses de grupos de poder corporativo. Portanto, a implementação do chamado ciclo completo de polícia torna-se essencial, permitindo que uma única instituição assuma tanto as atividades preventivas quanto as repressivas no combate às práticas ilegais.

Palavras-chave: Segurança Pública; Sistema Policial; Ciclo Completo; Polícia; Polícia Ostensiva; Investigação Criminal.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A segurança pública constitui um dos principais desafios enfrentados pelo Estado brasileiro, especialmente diante do crescimento da criminalidade e da necessidade de oferecer à sociedade uma atuação policial mais eficiente, integrada e capaz de responder às diferentes formas de violência.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a segurança pública como dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, atribuindo a diferentes instituições policiais funções específicas para a preservação da ordem pública e da segurança da população. Nesse contexto, o modelo policial brasileiro apresenta uma estrutura marcada pela divisão das atividades entre diferentes órgãos.

No atual sistema, as funções de policiamento são distribuídas de maneira fragmentada. Enquanto as Polícias Militares são responsáveis pelo policiamento ostensivo e pela preservação da ordem pública, as Polícias Civis exercem as funções de polícia judiciária e de investigação das infrações penais, ressalvadas as competências da União.

Essa divisão estabelece uma separação entre as atividades preventivas e repressivas, formando um modelo conhecido como ciclo incompleto de polícia. Embora essa estrutura tenha sido estabelecida constitucionalmente, questionamentos são levantados quanto à sua capacidade de atender às demandas contemporâneas da segurança pública.

A fragmentação das atividades policiais pode gerar dificuldades de comunicação, integração e continuidade entre as etapas de prevenção, atendimento da ocorrência e investigação criminal.

Além disso, a existência de atribuições distintas entre as instituições pode contribuir para conflitos de competência e para a duplicidade de estruturas administrativas, dificultando a adoção de estratégias conjuntas no enfrentamento da criminalidade. Dessa forma, torna-se relevante discutir se o modelo atualmente adotado é capaz de proporcionar uma resposta eficiente às necessidades da sociedade brasileira.

Nesse cenário, surge o debate sobre a adoção do ciclo completo de polícia, modelo no qual uma mesma instituição policial pode atuar desde a prevenção e o atendimento da ocorrência até às providências relacionadas à investigação e à repressão criminal, dentro de suas competências legais.

A proposta busca promover maior integração, continuidade e eficiência na atuação policial, reduzindo a fragmentação existente entre as diferentes etapas da atividade de segurança pública.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar o modelo policial adotado no Brasil, destacando suas características, limitações e os principais argumentos relacionados à implementação do ciclo completo de polícia.

Busca-se compreender de que maneira a atual divisão das funções policiais interfere na eficiência da segurança pública e avaliar se a adoção de um modelo de ciclo completo poderia contribuir para uma atuação mais integrada e eficiente das instituições policiais.

A EFETIVIDADE DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL: CICLO COMPLETO DE POLÍCIA E INTERESSES CORPORATIVOS

A segurança, reconhecida como um direito essencial, ocupa um lugar de destaque na Constituição do nosso país. Por isso, o legislador constituinte abordou essa questão em diferentes trechos do documento atual.

De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 1722), a palavra segurança deriva do termo latino secūrus, que significa tranquilo, seguro, sem medo. Esse termo tem sua raiz na expressão "se cura, onde "se" é uma versão antiga do latim para "sine", que quer dizer "sem", e "cura" se refere a inquietude, preocupação ou aflição. Assim, segurança é o estado em que não há temor, proporcionando uma sensação de tranquilidade e certeza.

A segurança é um direito social básico claramente estabelecido no artigo 6º da Constituição. Essa proteção abrange não apenas o direito à seguridade social, conforme argumenta Ingo W. Sarlet (2018), mas também a segurança pública, que se configura como um direito fundamental de segunda dimensão, segundo a categorização tradicional de Karel Vasak, pois se traduz em uma obrigação do Estado de garantir esse direito a toda a sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao contrário dos direitos de primeira dimensão, que se referem à liberdade e implicam uma ausência de intervenção do Estado, os direitos sociais, pertencentes à segunda dimensão, demandam uma atuação proativa do governo para serem garantidos. Um exemplo disso é a segurança pública, que necessita de investimento e uma estrutura institucional apropriada para ser efetivamente implementada.

De acordo com a ensinança de Bonavides (BONAVIDES, 2014, p. 578), os direitos da primeira geração (ou dimensão) correspondem ao status negativo da categorização proposta por Jellinek. Nas palavras de Jellinek, referidas por Robert Alexy, sobre a noção de status negativo:

> Ao cidadão é atribuído um papel que lhe confere um espaço de autonomia, onde ele exerce sua liberdade, o que questiona a autoridade do Estado. Esta área é caracterizada por sua liberdade individual, pelo status negativo e pela condição de liberdade, na qual os objetivos puramente pessoais são alcançados através da ação independente do indivíduo.

Dessa maneira, o direito à segurança pública, que depende da atuação do Estado para sua realização, é considerado um direito de segunda dimensão, caracterizando-se como um direito social.

De acordo com BATISTA (2012), a segurança pública está vinculada à proteção da integridade de indivíduos, comunidades, bens e organizações. Trata-se de um estado de estabilidade que possibilita o exercício de direitos e o cumprimento de obrigações, sendo que qualquer alteração não autorizada deste estado caracteriza uma transgressão de direitos fundamentais, frequentemente associada à violência, resultando em situações de insegurança e criminalidade (ANDRADE, 2017). Desta forma, a segurança pública refere-se à preservação da ordem interna do Estado (BULOS, 2010, p. 646).

Dentro desse sistema, a função das forças de segurança, enquanto promotoras da percepção de segurança, é fundamental, a ponto de a Constituição ter destacado a cada uma delas de forma específica.

A função da administração pública visa efetivar, no âmbito administrativo, as restrições legais à liberdade dos cidadãos, sem depender de punição criminal, em prol da manutenção da ordem, da segurança coletiva, da paz social e de outros bens protegidos pela legislação penal.

De acordo com Bobbio (BOBBIO, MATTEUCCI; PASQUINO, 2016, p. 944), a polícia representa uma atribuição do Estado que busca implementar as restrições que a legislação estabelece sobre a liberdade dos cidadãos, com o objetivo de garantir e preservar a ordem pública em suas diversas formas, que incluem a proteção das pessoas, a segurança dos bens, a paz entre os indivíduos e a defesa de qualquer outro patrimônio protegido por normas penais.

Dominique Monjardet, por sua vez, enfatiza que a polícia atua como uma entidade que serve à autoridade política, agindo em prol dos interesses da sociedade. Trata-se de uma instituição onde as dinâmicas burocráticas e informais criam um ambiente de falta de transparência e lentidão. Além disso, essa atividade profissional é marcada por interesses e culturas específicas (MONJARDET, 2012).

Segundo Cláudio Pereira de Souza Neto (2018, p. 1701), a Constituição menciona seis tipos de atividade policial, que são: (a) a polícia ostensiva, responsável por prevenir e reprimir imediatamente a prática de crimes; (b) a polícia de investigação, que realiza as atividades de apuração criminal, normalmente requerendo autorização judicial; (c) a polícia judiciária, encarregada de executar as diligências solicitadas pelos tribunais; (d) a polícia de fronteira, que supervisiona a entrada e saída de pessoas e bens nas fronteiras do país; (e) a polícia marítima, que regula o fluxo de pessoas e bens nos portos, além de atuar na repressão de crimes que afetam a navegação, especialmente os atos de pirataria; e (f) a polícia aeroportuária, que administra o movimento de pessoas e cargas nos aeroportos.

De acordo com o autor, o "ciclo da persecução penal" começa com a prática de um delito, segue com as investigações e/ou registros policiais, que são apresentados ao Poder Judiciário. Este, por sua vez, encaminha-os ao Ministério Público, que decide se apresenta ou não a denúncia. A partir dessa denúncia, inicia-se o processo penal que culmina na condenação ou absolvição do acusado, finalizando com a aplicação da pena no sistema carcerário (SILVA JÚNIOR, 2015).

O ciclo policial constitui um subsistema dentro do processo de persecução penal. Entretanto, assim como no sistema nacional, este ciclo é dividido entre duas entidades distintas, resultando na ausência de um ciclo integrado realizado por uma única instituição, o que gera os problemas que esta pesquisa busca evidenciar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

De acordo com Fernando Baqueiro Batista (2012), apenas no Brasil, em Cabo Verde e em Guiné-Bissau, as forças policiais não desempenham todas as funções habituais da atividade policial, o que resulta em múltiplos órgãos lidando com a mesma situação. No Brasil, ao chamar a polícia militar para uma ocorrência, ela, ao flagrar uma infração, encaminha o detido à polícia civil, que se encarrega das formalidades necessárias para levar o infrator ao sistema judiciário.

Dessa maneira, o ciclo da polícia é considerado incompleto em relação a todas as instituições, exceto por algumas situações específicas.

A única entidade habilitada a conduzir o ciclo completo de polícia é a Polícia Federal, porém isso se aplica apenas ao patrulhamento em áreas marítimas, aeroportos e nas fronteiras, onde ela realiza funções de policiamento ostensivo.

A promulgação da Lei nº 9.099/95 possibilitou que, em situações de delitos de baixo potencial ofensivo, o ciclo de atuação policial fosse concluído, permitindo que a mesma corporação que efetuou a prisão do infrator o apresentasse diretamente ao Judiciário.

Entretanto, ao invés de contribuírem para o progresso do sistema, as entidades de classe se opuseram, com a Associação dos Delegados de Polícia do Brasil (ADEPOL) e a Associação dos Delegados de Polícia de São Paulo (ADPESP) apresentando uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, argumentando que havia usurpação de função (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 158).

Mateus Afonso Medeiros, ao referenciar Powell e Dimaggio (1991, p. 63 apud MEDEIROS, 2004), aponta a existência de três mecanismos de isomorfismo, conhecidos como forças isomórficas. A primeira é a força mimética, que se refere à imitação organizacional, seja de maneira intencional ou não, resultando na reprodução de uma organização pré-existente como modelo para a criação de uma nova.

A segunda é a força coercitiva, que implica na submissão direta de uma organização a outra. Por fim, a força normativa representa um padrão profissional, onde membros de diferentes organizações, mas oriundos de uma mesma "profissão", tendem a buscar direitos e práticas similares.

O escritor destaca que, ao longo da elaboração do sistema, em 1871, a reforma nas normas do processo penal retirou dos delegados de polícia suas funções judiciais, mas preservou a conexão da polícia civil com o processo penal através do inquérito policial, conforme estabelecido pelo Código de Processo Penal.

Durante esse processo, houve uma profissionalização do cargo de delegado, sendo agora requisito a formação em Direito (força normativa), porém ele continua subordinado ao Poder Judiciário (força coercitiva). Com essas alterações, a polícia civil passa a ser uma espécie de filtro para o Judiciário, responsável por analisar e interpretar a realidade dos fatos, apresentando-a ao Judiciário. "Essa é a força mimética: o inquérito policial atua como um 'pré-processo' penal, onde a culpa é estabelecida sem as garantias de um sistema jurídico equitativo" (MEDEIROS, 2004).

O efeito é que há uma mistura entre inquérito e investigação policial em um ambiente caracterizado pelo formalismo e pela burocracia, o que compromete a eficiência e a eficácia das atividades.

A Lei nº 12.830/2013 ilustra bem essa cultura. Apesar de sua ementa indicar que aborda a "investigação criminal conduzida pelo delegado de polícia", na realidade, ela se concentra unicamente na definição de privilégios e na regulamentação do tratamento destinado aos delegados de polícia, visando aproximá-los de funções tipicamente jurídicas, como as de juízes ou promotores de justiça.

Refere-se ao antigo hábito nacional da valorização da personalidade e à fraqueza nas interações sociais, mencionado por Comparato (2017, p. 51). Segundo o autor, no Brasil, houve uma constante busca pela satisfação de grupos politicamente favorecidos à custa dos interesses da população, que nunca teve uma participação verdadeira nas transformações que ocorreram na nação e, por isso, não obteve benefícios diretos dessas mudanças.

Esse mesmo sentimento acompanhou a preservação do tradicional sistema de duas polícias, que acabava por não realizar o trabalho de forma integral, durante a alteração da estrutura jurídica em 1988. Na passagem para a democracia, houve uma reformulação de todas as instituições públicas e seus métodos, visando alinhar-se à nova ordem instaurada, com exceção das entidades responsáveis pela segurança pública.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

De acordo com Luiz Eduardo Soares (2003), "conservadores, liberais e progressistas debateram sobre o futuro de cada instituição pública, discutindo propostas antagônicas e competindo pela liderança em cada processo reformista". Contudo, uma entidade foi negligenciada: a polícia, cuja transformação democrática não foi contemplada pelos reformadores constituintes nas suas propostas à sociedade.

José Vicente Tavares dos Santos (2009, p. 89) salienta que, durante a transição para a democracia iniciada em 1985, diferentes segmentos da sociedade e do Estado se mobilizaram para sugerir mudanças no processo de discussão e aprovação da nova Constituição. Isso resultou na adoção de avanços democráticos em termos de direitos civis, políticos e sociais no texto final da nova Carta. Contudo, na área da segurança pública, "um considerável movimento de pressão, especialmente por parte dos Comandos das Polícias Militares, levou à preservação do caráter militarizado das forças policiais" (SANTOS, 2009, p. 89).

De um lado, estão os delegados, e do outro, os membros das polícias militares, que competem pela preservação de seus campos de atuação, resultando em um sistema ultrapassado, ineficaz e disfuncional que falha em atender às demandas sociais.

Arthur Trindade M. Costa oferece uma análise histórica esclarecedora sobre a formação da polícia militar no Brasil, destacando suas raízes no Rio de Janeiro sob a liderança do tenente-coronel Luís Alves de Lima e Silva, futuro Duque de Caxias, e abordando as transformações da ordem constitucional entre 1934 e 1988, enquanto entrelaça essa discussão com a evolução do conceito de segurança pública (COSTA, 2014).

Conforme o autor, alinhando-se a um conceito definido pela Lei nº 192, de 17 de janeiro de 1936, em relação à segurança interna", as polícias estaduais concentram sua atuação exclusivamente em suas respectivas áreas, o que limita uma perspectiva mais ampla do sistema nacional de segurança pública.

A opção por um formato militar para a estrutura policial é influenciada pelas condições políticas que predominavam no período de fundação da instituição. Essa tendência pode ser observada no Brasil e em outros países, como França, Itália e Espanha. "Até mesmo na Inglaterra, onde a polícia é vista como um exemplo de organização civil, a Scotland Yard apresenta alguns traços desse processo imitativo" (COSTA, 2014), pois, ao estabelecer essa instituição, na época, Sir Robert Peel utilizou um modelo militar para gerenciar tumultos civis, greves e protestos políticos.

Verena Holanda de Mendonça Alves, em sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Pará, argumenta que a transferência de ideologias militares para o setor da segurança pública é nociva ao sistema. Isso se deve ao fato de que tais ideologias, em conjunto com a propagação de discursos higienistas e segregadores, criam uma divisão significativa entre as pessoas, o que vai de encontro ao modelo democrático da sociedade estabelecido após 1988 (ALVES, 2015).

Com o progresso da sociedade, que se torna cada vez mais diversificada e intrincada, surge a necessidade de atualizar o sistema de segurança pública para acompanhar essas transformações. O que, em momentos passados na história do país, era considerado apropriado já não satisfaz as demandas sociais atuais. No entanto, essas mudanças não foram debatidas na última Assembleia Constituinte, devido aos interesses de grupos que buscam preservar seu poder.

No entanto, os interesses de grupos sociais têm travado o avanço das instituições responsáveis pela segurança pública. Na competição entre os anseios dos comandos da polícia militar e os dos delegados, as necessidades da população ficam em segundo plano.

Na avaliação de Habermas (2011, p. 59) sobre as interações e interesses dos agentes sociais na constituição da vontade legislativa e na estrutura jurídica existente, o autor observa que "o poder administrativo é igualmente utilizado para afetar a criação da vontade parlamentar e a dinâmica das forças que governam os interesses organizados".

Comparato (2017, p. 26) aborda como esses grupos oligárquicos conseguem preservar seus privilégios. De um lado, isso se deve à criação de uma mentalidade comum e de hábitos sociais que sustentam seu status; de outro, à sua capacidade de autocomposição, evitando conflitos que possam resultar em uma ruptura social que os ameace.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao discutir a formação da cultura do país, ao trazer à tona a ideia de mentalidade desenvolvida por historiadores franceses associados à revista Annales d'Histoire Économique et Sociale e o conceito de consciência coletiva formulado por Durkheim, o autor indica que a mentalidade compartilhada na sociedade brasileira foi configurada para fomentar uma população apática. Isso ocorreu por meio da criação de uma cultura que valoriza o individualismo e as emoções, em detrimento das convicções racionais, mostrando-se alheia à corrupção de origem oligárquica e ao seu aspecto encoberto (COMPARATO, 2017, p. 29-33).

O conceito apresentado por Althusser (1985, p. 8) refere-se ao processo de fortalecimento da ideologia que ele chama de sujeição, onde o indivíduo se identifica como sujeito e, simultaneamente, se submete a um sujeito supremo. Isso resulta na passividade ou na aceitação de um aparato policial que não representa os interesses da população.

Conforme ressaltado por Azor Lopes Silva Júnior (2014, p. 87), durante toda a trajetória da colonização e da república no Brasil, tanto nos tempos de democracia quanto nas fases de regimes autoritários, as duas elites — representadas pelo bacharelismo e pelo militarismo — sempre estiveram alinhadas no controle do poder político. Essa relação se perpetua até os dias atuais e se torna evidente na própria redação da Constituição de 1988, mostrando um mimetismo isomórfico significativo.

A Constituição Cidadã, em sua versão original nas Disposições Constitucionais Gerais, estipulava em seu artigo 241 que: "Art. 241. O princípio do art. 39, § 1º, se aplica aos delegados de polícia de carreira, correspondendo às profissões mencionadas no art. 135 desta Constituição" (as profissões referidas eram as carreiras jurídicas de Juiz de Direito, dos Membros do Ministério Público, da Advocacia Pública e da Defensoria Pública) (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 87).

No que diz respeito às polícias militares, a versão inicial promulgada as distinguia como um grupo especial entre os servidores públicos – eram considerados servidores públicos militares dos Estados e do Distrito Federal. No entanto, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 18, em 5 de fevereiro de 1998, fortaleceu-se seu "status" constitucional como "militares dos Estados" – uma nova nomenclatura que se mantém até hoje e enfatiza a escolha pela carreira militar na polícia.

No contexto das polícias civis, a influência de uma força isomórfica mimética mencionada anteriormente é tão intensa que um dos mais robustos esforços de lobby nos dias atuais se manifestou na tentativa de aprovar a Proposta de Emenda Constitucional nº 549 (2006), que visava consolidar no âmbito constitucional a natureza jurídica – e não policial – dos delegados de polícia. Recentemente, a promulgação da mencionada Lei nº 12.830/2013 também serviu como um exemplo desse movimento.

Essas batalhas pelo controle entre os grupos que lideram as forças policiais no Brasil, que afetam o modelo de policiamento ineficaz em vigor, evidenciam o aspecto oligárquico mencionado por Comparato em "A Oligarquia Brasileira", citado anteriormente.

Neste cenário, a estrutura normativa formal estabelece uma divisão ineficaz entre as atuações policiais nos estados federados – um ponto de partida que se revela incontestável devido à sua consagração no nível jurídico superior, ou seja, a norma constitucional. Contudo, é a distorção interpretativa que perpetua a separação entre os diferentes órgãos do sistema de segurança pública, levando à conclusão de que, diante de uma falha do órgão responsável pela prevenção criminal, que resulta na ocorrência de um delito, o outro órgão de repressão é encarregado de gerenciar e resolver a situação (AZAR JÚNIOR, 2014, p. 83).

A realidade do "mundo da vida" é multifacetada; a busca pela prevenção criminal é um objetivo almejado, porém nunca plenamente realizado, desde as sociedades tribais até as mais elaboradas (DURKHEIM, 2001, p. 83).

> Classificar o crime como um fenômeno da sociologia normal não se resume a considerá-lo uma ocorrência lamentável, resultante da natureza intrinsecamente má do ser humano; implica reconhecer que ele é um aspecto da saúde pública, uma componente essencial de qualquer sociedade saudável. [...] Em primeiro lugar, o crime é considerado normal porque uma sociedade que não o tenha é totalmente inconcebível (DURKHEIM, 2001, p. 83).

A visibilidade das ações das polícias militares nas áreas urbanas visa à prevenção, embora esses órgãos sejam frequentemente convocados para lidar com crimes já realizados, buscando uma "repressão imediata" (AZAR JÚNIOR, 2014, p. 84).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As polícias civis atuam em duas circunstâncias específicas: (a) quando ocorre a formalização pré-processual dos indivíduos detidos pelas polícias militares (registros de prisão em flagrante), cumprindo assim seu papel como polícia judiciária, e (b) durante a investigação de crimes em que a autoria é desconhecida, que posteriormente será formalizada em um inquérito policial.

No primeiro cenário, não se pode falar em investigação criminal, uma vez que não há nada a ser revelado. O autor do delito, a vítima e possíveis testemunhas são prontamente levados às delegacias de polícia pelos policiais militares que realizaram a prisão. Mesmo nos casos em que a prova pericial é necessária, como é o caso de crimes com evidências, a função da polícia civil se limita a elaborar os pedidos de perícia direcionados ao Instituto Médico Legal ou ao Instituto de Perícias Criminalísticas, aguardando a chegada dos laudos para inclusão no inquérito.

O documento sob responsabilidade do delegado encerra o inquérito. No que diz respeito à apuração de crimes sem autor identificado, a situação é alarmante: fora as denominadas "delegacias especializadas", que estão localizadas nas capitais estaduais, e alguns pequenos grupos em cidades de tamanho médio e grande, a quantidade de investigações realizadas é muito reduzida.

Existem pelo menos duas razões principais que explicam essa baixa produtividade. A primeira é a subcultura do bacharelismo entre os líderes das polícias civis, especialmente os delegados, que promovem uma visão da função como mais jurídica do que policial, devido à sua formação acadêmica (são graduados em Direito).

Isso gera uma percepção de inferioridade da ação policial em comparação à atuação jurídica. A segunda razão está relacionada à abordagem de análise criminal utilizada pelos órgãos governamentais, que geralmente se concentra em crimes violentos para identificar áreas de risco por meio de mapeamento geográfico, visando responder às pressões da mídia e da sociedade em relação a casos notórios e regiões com alta criminalidade, que nem sempre estão restritas a áreas urbanas periferias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e bibliográfica, tendo como objeto de estudo o modelo de segurança pública adotado no Brasil e a divisão das atribuições entre as instituições policiais. A abordagem qualitativa permite compreender, a partir da literatura especializada, os aspectos institucionais, jurídicos e organizacionais relacionados à atuação das polícias brasileiras, especialmente no que se refere à separação entre policiamento ostensivo, prevenção, investigação criminal e polícia judiciária.

O caráter descritivo, por sua vez, busca apresentar as características do modelo vigente e seus principais problemas, especialmente aqueles relacionados à fragmentação das atividades policiais e à dificuldade de integração entre as instituições.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, legislação e documentos disponíveis em meio eletrônico, selecionados de acordo com sua pertinência ao tema.

O referencial teórico contempla autores que discutem segurança pública, atividade policial, ciclo de polícia, organização institucional, militarização e interesses corporativos, entre eles Bobbio, Bonavides, Batista, Costa, Comparato, Monjardet, Soares, Santos e Silva Júnior. Também foram consideradas a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.099/1995, a Lei nº 12.830/2013 e a Emenda Constitucional nº 18/1998, utilizadas para contextualizar juridicamente a organização das instituições policiais e suas respectivas atribuições.

A análise do material foi realizada por meio de leitura, seleção, sistematização e interpretação das informações relacionadas ao problema de pesquisa. Inicialmente, foram identificados os conceitos referentes à segurança pública e às funções policiais; posteriormente, examinou-se a divisão das atividades entre as Polícias Militares e as Polícias Civis e seus impactos sobre a continuidade da atuação policial.

Por fim, foram analisados os argumentos favoráveis à adoção do ciclo completo de polícia, considerando seus possíveis efeitos sobre a integração institucional, a eficiência e a prestação do serviço de segurança pública. Dessa forma, o estudo procura relacionar a estrutura normativa e organizacional do sistema policial brasileiro às dificuldades apontadas pela literatura, buscando compreender em que medida a fragmentação das funções e os interesses corporativos podem interferir na efetividade da segurança pública.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame realizado neste estudo revelou que o sistema de segurança pública no Brasil possui uma configuração caracterizada pela segmentação das funções policiais em várias entidades.

Apesar de essa organização está prevista na Constituição, a distinção entre as ações de policiamento ostensivo e preventivo e as funções de investigação criminal gera obstáculos à integração e à continuidade dos serviços. Assim, observa-se que o modelo vigente possui restrições que podem afetar a eficácia da ação do Estado em atender às demandas da população.

Ao examinar o funcionamento das corporações policiais, nota-se que a divisão das atribuições pode criar barreiras para o intercâmbio de informações, para a continuidade dos casos e para a realização de investigações mais eficazes. A variedade de estruturas, culturas organizacionais e interesses institucionais também pode complicar a formação de uma ação colaborativa. Assim, a questão da segurança pública não se resume apenas à disponibilidade de recursos, mas também à forma como as instituições estão estruturadas e como estabelecem parcerias umas com as outras.

Nesse contexto, o ciclo integral da polícia surge como uma oportunidade para reformular o modelo vigente, possibilitando que uma única entidade execute todas as fases da ação policial, desde a prevenção e o atendimento a incidentes até as etapas de investigação e combate ao crime, de acordo com suas atribuições legais.

Essa abordagem pode ajudar a diminuir a fragmentação, otimizar a utilização de recursos públicos e garantir uma maior continuidade nas operações policiais. Contudo, sua execução demandaria transformações estruturais, formação profissional adequada, regulamentações apropriadas e sistemas eficazes de supervisão e controle.

É essencial ressaltar que qualquer esforço de atualização na segurança pública deve estar vinculado à proteção dos direitos fundamentais e aos princípios do Estado Democrático de Direito. A busca por eficácia não justifica práticas abusivas ou a negligência das garantias constitucionais.

A atuação das forças policiais deve sempre respeitar a legalidade, a transparência e os sistemas de fiscalização, além de promover uma maior conexão com a comunidade. Portanto, uma política de segurança pública eficaz deve equilibrar estratégias de prevenção e ações de repressão qualificada, respeitando a dignidade humana e as garantias individuais.

Em conclusão, observa-se que a superação das limitações do sistema policial brasileiro requer uma transformação que vá além da mera redistribuição de funções entre as diferentes instituições.

É essencial promover a integração, o intercâmbio de informações, a capacitação dos profissionais e o planejamento fundamentado em dados concretos, visando prioritariamente a proteção da população.

Nesse cenário, a implementação do ciclo completo de polícia pode ser uma proposta significativa para a modernização da segurança pública no Brasil, desde que acompanhada de pesquisas, planejamento cuidadoso e avaliações consistentes. Assim, a criação de um sistema policial mais coeso, eficaz e democrático poderá facilitar uma resposta mais adequada às necessidades da sociedade e fortalecer ainda mais a segurança pública no país.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Apresentação. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Verena Holanda de Mendonça. **Trabalho de Mestrado sobre a transferência de ideologias militares para a segurança pública**. Universidade Federal do Pará, 2015.

BATISTA, Fernando Baqueiro. **Obra sobre o ciclo completo de polícia e segurança pública**. 2012.

BATISTA, Vera Malaguti. **Obra citada sobre segurança pública**. 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 18, de 5 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o regime constitucional dos militares.

_____. **Lei nº 12.830, de 20 de junho de 2013**. Dispõe sobre a investigação criminal conduzida pelo delegado de polícia.

_____. **Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. **A oligarquia brasileira: visão histórica**. São Paulo: Contracorrente, 2017.

COSTA, Arthur Trindade M. **Obra sobre a formação histórica da polícia militar no Brasil**. 2014.

COSTA, Arthur Trindade Maranhão. **[Obra sobre polícia militar, segurança pública e formação histórica da polícia no Brasil]**. 2014.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Obra utilizada para a discussão sobre poder administrativo, vontade parlamentar e interesses organizados**. 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MEDEIROS, Mateus Afonso. **Obra sobre isomorfismo institucional, polícia e organização policial**. 2004.

MONJARDET, Dominique. **O que faz a polícia: sociologia da força pública**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Obra sobre segurança pública, democracia e militarização das polícias**. 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Obra sobre direitos fundamentais e direitos sociais**. 2018.

SILVA JÚNIOR, Azor Lopes. **Obra sobre ciclo completo de polícia, segurança pública e interesses corporativos**. 2014.

SOARES, Luiz Eduardo. **[Obra sobre reforma das instituições policiais e segurança pública no Brasil]**. 2003.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. **Obra sobre segurança pública e organização constitucional das polícias**. 2018.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RECONHECIMENTO FACIAL E MILITARIZAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

DANIEL BRANDOLF SILVEIRA

Bacharel em Direito - Faculdade de Direito de Santa Maria - FADISMA - em 08/2015; Pós graduação em Direito Tributário - Faculdade Anhanguera em 2017.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A utilização de tecnologias de vigilância e controle, incluindo câmeras de monitoramento e sistemas de reconhecimento facial, tem sido amplamente promovida como uma maneira de modernizar e aumentar a eficiência na segurança pública. Entretanto, em um cenário que historicamente tem sido caracterizado pela militarização das políticas de segurança, tais ferramentas são frequentemente integradas a uma lógica de controle e repressão, o que reforça práticas autoritárias e seletivas na gestão urbana. Neste artigo, propomos que a adoção de tecnologias de vigilância, como câmeras conectadas a sistemas de reconhecimento facial, intensifica a militarização da segurança pública ao favorecer uma abordagem de controle e coerção que prioriza a repressão estatal em lugar de políticas voltadas para a prevenção e a cidadania. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão da literatura e um estudo de caso sobre a implementação do reconhecimento facial na segurança pública no Brasil. Como parte desse estudo, foi criada uma linha do tempo que organiza os principais eventos e marcos relacionados à adoção dessas tecnologias no país. Essa análise é guiada pela perspectiva crítica de que o reconhecimento facial constitui uma atualização das práticas e saberes militarizados de controle social.

Palavras-chave: Tecnologias; Reconhecimento Facial; Segurança Pública; Controle Social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O Smart Sampa é um sistema de vigilância que reúne milhares de câmeras e tecnologias de reconhecimento facial, iniciado na cidade de São Paulo em 2024. O governo local o apresentou como uma proposta inovadora e moderna.

De acordo com o secretário da Segurança Pública, essa iniciativa representa uma transformação na abordagem da segurança urbana, possibilitando uma resposta "mais rápida, precisa e inteligente" por meio da tecnologia e da colaboração entre instituições. Embora este artigo não trate especificamente do Smart Sampa, o caso exemplifica a relação entre dois fenômenos: a militarização da segurança pública e a adoção de novas tecnologias de monitoramento, como câmeras de vigilância e sistemas de reconhecimento facial.

No Brasil, esse processo possui uma história extensa, que se inicia com a chegada da corte imperial ao Rio de Janeiro em 1808 e a necessidade de supervisionar a mão de obra escrava. Mais recentemente, a partir da redemocratização em 1988, diferentes governos, tanto de centro quanto de esquerda e direita, deram sequência a esse processo.

Baseando-se na "geografia das desigualdades" proposta por Milton Santos (1992), Batista (2011, p. 104) destaca que a definição de território é intrinsecamente política, considerando o contínuo rearranjo dos valores atribuídos a diferentes locais e suas atividades. Esses territórios se dividem entre "espaços que dominam e espaços que se submetem", resultantes da constante dialética entre "abundância e escassez".

Se também levamos em conta o recente avanço da extrema direita, tanto no Brasil quanto globalmente, onde o militarismo, o autoritarismo, o discurso de ódio e a adesão incondicional ao neoliberalismo têm sido reafirmados de forma clara (Vieira, 2023), o processo de militarização se torna ainda mais preocupante. Isso ocorre à medida que partidos de extrema direita começam a disputar e vencer eleições em níveis municipal, estadual e nacional. Nesse cenário, a militarização é progressivamente normalizada pelo discurso político eleitoral e aplicada de maneira mais estruturada através de políticas públicas.

Com base nessa análise, o artigo propõe a ideia de que a adoção de tecnologias de monitoramento e supervisão, como câmeras conectadas a sistemas de reconhecimento facial, intensifica a militarização da segurança pública ao estabelecer uma abordagem de controle e repressão que favorece a atuação autoritária do Estado em vez de promover ações voltadas para a prevenção e a cidadania.

Defende-se que essas tecnologias não são isentas de influências ideológicas (como neofascismo e neoliberalismo); na verdade, sua implementação ocorre em contextos específicos, guiada por uma determinada visão de segurança, que está historicamente contextualizada e voltada para a supervisão de grupos sociais que são vistos, de maneira retórica, como ameaças. Em outras palavras, a discriminação racial no Brasil é marcada, entre outras questões, por uma "presunção de criminalidade" em relação a indivíduos não brancos, implicando que esses corpos são ou devem ser monitorados de forma desproporcional, o que revela como essas tecnologias são informadas por discursos racistas (SILVA, 2022).

O estudo utiliza uma metodologia qualitativa, baseada em uma análise da literatura existente e em um caso prático que investiga a introdução de tecnologias de reconhecimento facial nas forças de segurança do Brasil. A análise bibliográfica inclui trabalhos acadêmicos, relatórios de instituições e documentos oficiais que abordam as interações entre tecnologia, monitoramento e militarização. No âmbito do estudo de caso, foi criada uma linha do tempo que organiza os principais acontecimentos e marcos associados à implementação dessas tecnologias no país, facilitando a compreensão de sua evolução e integração nas políticas de segurança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RECONHECIMENTO FACIAL E MILITARIZAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

Durante a década de 2010, o Brasil se tornou o cenário de grandes eventos internacionais — incluindo a Copa do Mundo, os Jogos Olímpicos e a Jornada Mundial da Juventude — que não apenas trouxeram desafios logísticos significativos, mas também criaram importantes exigências no âmbito da segurança pública (VASCONCELOS, 2018). Essas ocasiões colocaram a cidade-sede em evidência no cenário mundial, levando à realização de intervenções abrangentes para garantir a segurança de delegações, turistas e da infraestrutura das cidades. Nesse ambiente, as autoridades passaram a ver a implementação de sistemas de vigilância integrados como um componente essencial para a gestão do risco e da ordem pública.

Com base nessas diretrizes, foram criados e implementados os Centros Integrados de Comando e Controle (CICCs), que têm o objetivo de coordenar agências de segurança pública, entidades civis e, em determinados contextos, as Forças Armadas, em um modelo de comando centralizado voltado para a proteção de eventos (SOARES; BATITUCCI, 2017). A instalação de câmeras de alta definição e de softwares para análise biométrica e reconhecimento facial em locais estratégicos, como estádios, aeroportos e áreas urbanas, marcou o início de uma nova era na administração da segurança, transformando os espaços urbanos em um ambiente contínuo de vigilância e coleta de dados (MELO, 2024; PINTO, 2023). A justificativa oficial para esses investimentos estava na prevenção de atentados, na identificação de indivíduos foragidos e na manutenção da ordem pública em eventos com grande aglomeração de pessoas.

Entretanto, a realização de megaeventos gerou um legado complexo. De um lado, evidenciou a viabilidade técnica e operacional de sistemas avançados de monitoramento; por outro, levantou questões sobre a adequação das medidas adotadas, a supervisão institucional sobre os dados e o risco de comprometimento das liberdades civis (MELO, 2024; ALMEIDA e SOUZA, 2025). A lógica de exceção utilizada para justificar o uso intensivo de tecnologias de vigilância durante esses eventos facilitou a aceitação e, posteriormente, a institucionalização de práticas biométricas como políticas de segurança pública permanentes (Almeida e Souza, 2025; Melo e Serra, 2022).

Após a série de grandes eventos, a utilização dessas tecnologias enfrentou uma diminuição, principalmente devido à crise fiscal que atingiu o país a partir de 2015, o que levou ao desmantelamento ou à lentidão de projetos que já estavam em andamento. Ao mesmo tempo, em 2015, o Brasil teve um registro alarmante de 160 homicídios diários, conforme indicado no 10º Anuário Brasileiro de Segurança (SILVA, 2016). Essa situação fomentou narrativas políticas centradas na urgência da segurança. Esse cenário foi adotado por políticos com inclinações autoritárias e por grupos da extrema-direita que, tanto em seus discursos quanto em suas ações, promoveram uma abordagem repressiva e militarizada para enfrentar a criminalidade, expressa no lema de "combater fogo com fogo".

A ascensão desse grupo político em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro como presidente, teve impactos diretos nas políticas e iniciativas tecnológicas relacionadas à segurança. Já em 2019, parlamentares da bancada do PSL (Partido Social Liberal) realizaram viagens à China para adquirir e trazer tecnologias de vigilância — com ênfase nos sistemas de reconhecimento facial — com a intenção de aplicá-las em áreas urbanas no Brasil. Desde então, diversos projetos de reconhecimento facial surgiram em várias unidades da federação, com destaque inicial para a Bahia e o Rio de Janeiro. Essas escolhas foram, em grande parte, influenciadas pelos problemas persistentes de violência e pela percepção da necessidade de respostas mais rigorosas. No entanto, as formas de implementação e os contextos institucionais variaram conforme as circunstâncias locais e as parcerias formadas entre órgãos estaduais, municípios, empresas privadas e fornecedores internacionais.

Em âmbito global, essa tecnologia já estava em progresso e recebia significativos investimentos. Além das questões técnico-científicas, surgiam o que pesquisadores como Jasanoff e Kim (2015) chamam de "imaginários sociotécnicos", ou seja, narrativas que antecipam futuros baseados em perspectivas influenciadas pela ciência e tecnologia.

Embora o reconhecimento facial estivesse sendo desenvolvido desde 1996, resultado de uma colaboração entre o Departamento de Defesa dos EUA e o National Institute of Standards and Technology (NIST), foi apenas com o surgimento do Big Data e o aumento do financiamento em Deep Learning que a área obteve

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

resultados mais substanciais, frequentemente apresentados como “soluções milagrosas” para países com problemas estruturais, como a pobreza e altas taxas de criminalidade — similar ao que ocorre na América Latina. Dessa forma, pode-se localizar o início da adoção mais sistemática dessa tecnologia na região por volta de 2018. Assim, trata-se de um processo de desenvolvimento dessa tecnologia no Norte Global e sua exportação para os países do Sul Global, que não tinham condições técnicas e financeiras para desenvolvê-la de maneira independente.

No âmbito nacional, a implementação dessa prática foi motivada por uma percepção de insegurança e violência, que, combinada com o crescimento da extrema-direita, fez com que o uso da tecnologia, apesar de seus potenciais riscos, se transformasse em um discurso político sedutor. Essa abordagem se baseou na concepção instrumentalista da tecnologia — a crença em sua neutralidade — e na ideia de que, ao ser utilizada em áreas como a segurança pública, poderia solucionar problemas sociais persistentes.

O uso de câmeras de vigilância, por exemplo, não é algo neutro, pois elas geralmente são colocadas em locais específicos para vigiar certos indivíduos, que são socialmente construídos como ameaças a grupos específicos em determinados contextos históricos e sociais. Em síntese, a vigilância e a identificação de "suspeitos" por meio dessas câmeras (e dos sistemas a elas vinculados) obedecem à mesma lógica que organiza e estrutura a sociedade em termos de raça, classe, gênero, vestuário, entre outros marcadores sociais.

A partir de 2019, sob a gestão atual, notou-se um crescimento considerável na utilização de sistemas de reconhecimento facial no Brasil, impulsionado por estratégias de segurança pública voltadas para o combate à criminalidade e o aumento do controle sobre áreas urbanas (NIGRIS e AGORIANITIS, 2011).

Além das taxas de criminalidade e da sensação generalizada de insegurança, um fator importante nesse contexto foi a atuação do então ministro da Justiça, Sérgio Moro, que teve um papel fundamental ao assinar a Portaria nº 793. Essa portaria destinava uma parte do Fundo Nacional de Segurança Pública para a aquisição de câmeras de reconhecimento facial. Em resumo, isso facilitou a compra de tecnologias de monitoramento por estados e municípios, criando um ambiente favorável para empresas que começaram a oferecer testes gratuitos ou a disponibilizar equipamentos e softwares por empréstimo, com o objetivo de estabelecer um mercado consumidor (NUNES, 2022).

Neste texto, utilizamos como fundamento teórico a perspectiva crítica de Winner (1980), que argumenta que a tecnologia não é imparcial, mas sim perpetuar visões de mundo que são estigmatizadas ou que promovem estigmas. Em um cenário onde certos grupos étnicos e sociais, como mulheres negras, indígenas e pessoas LGBTQIAPN+, enfrentam marginalização, e considerando que essa tecnologia não foi criada no país, gerando bases de dados que podem ser inadequadas para uma identificação precisa no contexto local, o uso do reconhecimento facial se torna parte de uma questão estrutural mais ampla.

Os sistemas de videovigilância funcionam por meio da combinação de componentes físicos, como as câmeras, e software que realiza a análise de informações. Nesse esquema, a obtenção de imagens se dá através de dispositivos posicionados em locais estratégicos, cujos registros são transformados em informações e enviados para uma central de monitoramento.

Com base nesse processamento, sistemas que utilizam inteligência artificial analisam as imagens, fazendo comparações com bancos de dados criados anteriormente, com o objetivo de detectar possíveis relações.

Quando há concordância entre a imagem capturada e os registros existentes, o sistema emite um alerta, podendo acionar as autoridades policiais. Embora esse procedimento seja frequentemente visto como meramente técnico, ele depende de algoritmos que foram elaborados por seres humanos, o que traz à tona a possibilidade de inclusão de preconceitos em sua criação e operação. Vários estudos práticos têm demonstrado essa falta de imparcialidade.

Por exemplo, uma pesquisa realizada pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) em 2018 revelou que três sistemas de reconhecimento facial, desenvolvidos por grandes empresas, tinham um desempenho notavelmente melhor na identificação de homens brancos. A taxa de erro para esse grupo foi de cerca de 0,8%, enquanto para mulheres negras, o índice subiu para 34,7%.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ademais, esse avanço tecnológico manifestou uma perspectiva militarizada da segurança pública, onde o "inimigo interno" é enfrentado por meio de ferramentas de monitoramento e controle característicos de regimes autoritários (SOUZA e SERRA, 2020).

A lógica de combate, que sempre esteve presente nas estratégias de segurança do Brasil, recebeu uma nova configuração com a adoção de tecnologias avançadas, como o reconhecimento facial, que possibilitaram a identificação e monitoramento em grande escala de pessoas.

A adoção em larga escala de sistemas de reconhecimento facial em comunidades periféricas e favelas, disfarçada como uma medida contra o crime organizado, tem agravado a discriminação penal e o racismo estrutural – incluindo o racismo algorítmico –, subjugando a população negra e de baixa renda a um controle social ainda mais severo (ALMEIDA E SOUZA, 2025; NUNES, 2022).

A falta de mecanismos de supervisão e de clareza no uso dessas tecnologias permitiu a ocorrência de abusos e violações de direitos, estabelecendo um panorama de vigilância contínua e repressão. Uma pesquisa indica, por exemplo, que mais de 90% das pessoas presas por meio do reconhecimento facial no Brasil são negras (FAGUNDES; FERNANDES, 2024), além de vários casos de erros de identificação e da opaca implementação dessa tecnologia, que acentua desigualdades que impactam principalmente comunidades em situação de vulnerabilidade (O'NEIL, 2022; SARLIN, 2021; FAGUNDES e FERNANDES, 2024). Assim, é imprescindível entender como essa tecnologia se relaciona com a história da segurança pública no Brasil.

A segurança pública no Brasil opera sob uma lógica militarizada. Desde a promulgação da Constituição de 1988, especialmente através das operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), a atuação militar nas políticas de segurança tem se intensificado. Esse modelo tem raízes históricas que datam da ditadura militar, que deu origem às Polícias Militares estaduais.

Essas instituições, que atuam diretamente nos CICCs, se organizam e se estruturam com base em princípios militares, resultando em práticas que muitas vezes carecem de transparência e podem entrar em conflito com os valores democráticos (CONCEIÇÃO, 2020; CARDOSO, 2019). Esse mesmo padrão militarizado também se estende à vigilância tecnológica, que agora conta com o uso do reconhecimento facial em sua ampliação.

O conceito de "inimigo interno" é amplamente explorado na literatura brasileira, como aponta CRESTANI (2011), sendo utilizado de forma seletiva. Conforme afirmam Cano e Duarte (2020), é viável traçar um vínculo entre a militarização da segurança e a intensificação das ações violentas que afetam a juventude negra e das comunidades periféricas urbanas.

No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), também conhecida como Lei nº 13.709/2018, define normas para a coleta, o tratamento, o armazenamento e a divulgação de dados pessoais, visando salvaguardar a liberdade e a privacidade dos indivíduos. Entretanto, essa legislação não abrange completamente as operações relacionadas à segurança pública (Araújo, Cardoso & Paula, 2021), o que demonstra uma significativa carência de transparência no que diz respeito à geração, armazenamento e ao ciclo de vida dos dados originados pelo uso de tecnologia de reconhecimento facial.

Historicamente, a militarização é considerada uma forma de preparação para conflitos armados (KRASKA, 1999). Nesse contexto, um Estado que se militariza fortalece suas capacidades defensivas ao alocar mais recursos para a indústria de armamentos, infraestrutura vital, formação e mobilização de suas forças armadas. Um exemplo disso ocorreu na Alemanha nazista após a Primeira Guerra Mundial, que passou por um processo de militarização.

Nos tempos mais recentes, após a Guerra Fria e a reconfiguração da estratégia dos Estados Unidos, a construção do inimigo foi cada vez mais ligada ao crime, em especial ao narcotráfico e ao terrorismo, em detrimento do comunismo. Nesse cenário, como apontam Pereira e Villela (2019), a militarização da segurança pública começou a ser apresentada pelos governantes como uma necessidade para a manutenção da ordem social, manifestando-se no "uso de armamentos e tecnologias de vigilância típicas das forças armadas por forças policiais"; na "adoção de estruturas institucionais e de gestão militar pelas corporações policiais"; na "ampliação das competências das forças armadas em policiamento ostensivo, revistas e detenções"; e na "atu-

ação extraterritorial da polícia no combate ao crime, além da inclusão de militares em funções de gestão da segurança pública" (PEREIRA; VILLELA, 2019, p. 1).

Além disso, Pereira e Villela (2019) discutem como a literatura sobre esse fenômeno, especialmente a produzida nos Estados Unidos desde o final dos anos 1980, se divide entre aqueles que consideram esse processo um desvio e uma ameaça ao Estado democrático de direito e, mais recentemente, aqueles que contestam essa visão predominante, argumentando que a violência policial é uma característica intrínseca da ordem (neo) liberal.

Os autores destacam que Peter Kraska foi um precursor neste campo de pesquisa ao criticar a falta de atenção da criminologia para a maneira como o paradigma bélico afeta a segurança pública, além de ressaltar os interesses corporativos dos militares após a Guerra Fria. Entre as tendências que Kraska mencionou durante o período de crescente militarização nos Estados Unidos, é importante ressaltar a "ascensão de tecnologias de inteligência e monitoramento na segurança pública" (Kraska, 1999, p. 208 apud Pereira & Villela, 2019, p. 4).

Em outras palavras, mesmo que essas tecnologias estejam em foco atualmente, elas já eram reconhecidas como uma parte do fenômeno da militarização na década de 1990, um fenômeno que vai além do simples aspecto material (equipamentos, tecnologia e armamentos). Diante disso, a questão que estamos abordando não é o surgimento dessas tecnologias em si, mas sim a forma militarizada com que elas são utilizadas, baseando-se na lógica de combate e na necessidade de erradicar inimigos para assegurar a segurança. Essa abordagem específica dos recursos tecnológicos levanta sérias dúvidas sobre a legalidade e a legitimidade das políticas públicas de segurança, conforme estão sendo concebidas e aplicadas no Brasil.

Assim, a discussão sobre a militarização tende a ter um caráter normativo, englobando não apenas uma posição ético-política em relação às escolhas feitas por gestores civis e militares em nome da sociedade, mas também uma análise de qual modelo de política pública deve ser implementado.

Como já foi mencionado, parte da literatura indica que o fenômeno da militarização não é um caso isolado, mas sim uma prática consolidada no discurso de segurança do sistema liberal e capitalista, coexistindo com princípios e normas que estabelecem a separação entre as funções militares e policiais, a clara transparência nos processos de licitação, a presunção de inocência, a proporcionalidade e a necessidade no uso da força, entre outros direitos e garantias essenciais.

Conforme mencionado por Pereira e Villela, diversos autores, incluindo Graham (2017), McMichael (2017), Neocleous (2014) e Rigakos (2011), argumentam que a polícia, como uma entidade social, transcende corporações específicas, englobando também as forças armadas dentro de um projeto político voltado para a criação, controle e manutenção da ordem liberal capitalista. Embora em determinados momentos históricos a polícia e os militares tenham sido diferenciados, seu objetivo compartilhado sempre foi a pacificação interna das sociedades, implicando a vigilância, o controle e a disciplina das populações. Como foi enfatizado,

> A atuação da polícia vai além da repressão violenta contra adversários do Estado; envolve também a supervisão cotidiana da sociedade, a imposição de normas, o silenciamento de vozes e a gestão de práticas laborais injustas, visando punir atividades econômicas ilegais entre os grupos menos abastados (Graham, 2017, p. 73; McMichael, 2017, p. 120) (PEREIRA & VILLELA, 2019, p. 13).

Nesse contexto, criticar a presença militar das polícias pode sugerir a ideia de que a desmilitarização seria uma solução adequada, insinuando que um retorno a um modelo ideal de policiamento resolveria a questão da violência estatal.

O que esses autores destacam é que a função do poder policial, mesmo em sua forma militarizada, é o controle social e a preservação da ordem neoliberal e capitalista. Contudo, isso não implica que as duas correntes da literatura sejam totalmente opostas e irreconciliáveis; pelo contrário, as produções mais recentes se fundamentam em pesquisas pioneiras das décadas de 1980 e 1990, que examinaram o processo de militarização das polícias (Pereira & Villela, 2019).

Como foi mencionado, a distinção reside nos desdobramentos normativos, pois se a militarização é vista como parte de um processo histórico mais amplo que envolve a formação do Estado e a estrutura social

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

desigual, hierárquica, dividida por classe, raça e outras marcas de identidade e diferença, então uma mera reforma no policiamento não será suficiente.

No Brasil, a restrição ao uso de drogas, juntamente com a repressão às religiões de origem africana, a capoeira e a criminalização da "vadiagem" perpetuaram medidas legais voltadas ao controle de uma população de ex-escravizados, moldando-os para se adequar ao trabalho na nova ordem liberal.

A introdução de tecnologias de monitoramento, como câmeras com reconhecimento facial ligadas a bancos de dados administrados por empresas internacionais em colaboração com setores público e privado, em centros de comando operados por civis e militares, levanta preocupações sobre possíveis abusos e exageros por parte das forças policiais.

Em um contexto histórico marcado pela experiência da escravidão, onde os corpos negros foram sistematicamente desumanizados e tratados como criminosos, torna-se claro que, com a crescente presença de novas tecnologias digitais, a política de segurança pública ainda tende a tratar os indivíduos negros como suspeitos. Portanto, ao considerar abordagens críticas nos estudos sobre segurança, a análise apresentada aqui sugere que a militarização e a violência policial não se manifestam apenas em episódios dramáticos e midiáticos, mas principalmente em ações cotidianas que desafiam o equilíbrio entre segurança, liberdade e democracia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo é compreender como as tecnologias de reconhecimento facial empregadas na segurança pública brasileira se articulam com processos de militarização, vigilância, controle territorial, produção do inimigo interno e reprodução de desigualdades raciais.

A pesquisa bibliográfica será fundamentada em estudos sobre militarização da segurança pública, policiamento e controle social, com destaque para Kraska (1999), McMichael (2017), Pereira e Villela (2019), Souza e Serra (2020), Neocleous (2014) e Silva, Resende e Espinoza (2024). Também serão considerados trabalhos sobre a formação histórica da figura do inimigo interno e das práticas de controle no Brasil, como Crestani (2011), Batista (2011), Conceição (2020) e Graham (2017).

Para a discussão específica sobre reconhecimento facial e segurança pública, serão utilizados Nunes (2022), Melo e Serra (2022), Pinto (2023), Melo (2024), Fagundes e Fernandes (2024), Almeida e Souza (2025) e Araújo, Cardoso e Paula (2021). A dimensão racial e discriminatória dos sistemas algorítmicos será analisada a partir de Silva (2022), Hardesty (2018) e demais estudos que abordam o racismo algorítmico.

A pesquisa documental compreenderá matérias jornalísticas, relatórios e documentos disponíveis publicamente sobre a implementação e utilização do reconhecimento facial no Brasil, incluindo materiais de Mello (2023), Rebello (2019), Sarlin (2025), R3S Soluções Tecnológicas (2025) e Venturini e Garay. Essas fontes serão utilizadas para contextualizar casos concretos, identificar discursos de legitimação da tecnologia e confrontar informações empíricas com a literatura acadêmica.

A análise será realizada em três etapas: (1) levantamento e sistematização das fontes; (2) leitura e identificação dos principais argumentos, conceitos e evidências; e (3) articulação dos resultados a partir de categorias analíticas. Entre as categorias utilizadas estão militarização, vigilância, inimigo interno, controle territorial, reconhecimento facial, racismo algorítmico, necropolítica e gestão da segurança.

O recorte da pesquisa concentra-se no Brasil, especialmente na utilização do reconhecimento facial no âmbito da segurança pública. Não se pretende avaliar tecnicamente o desempenho dos algoritmos, mas analisar suas dimensões políticas, sociais e institucionais, considerando a tecnologia como parte de relações de poder e de estruturas de segurança preexistentes. Dessa forma, busca-se compreender de que maneira a incorporação do reconhecimento facial pode reforçar práticas de vigilância e classificação de indivíduos, bem como reproduzir desigualdades e formas seletivas de controle social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada neste artigo possibilitou entender que a adoção de tecnologias de monitoramento e supervisão, como câmeras conectadas a sistemas de reconhecimento facial, vai além de um simples procedimento técnico ou administrativo; trata-se de uma questão política e ideológica, intimamente ligada à lógica de militarização da segurança pública.

Ao longo do tempo analisado, especialmente a partir dos grandes eventos, ficou claro que a narrativa da modernização tecnológica tem sido utilizada para justificar o aumento do controle social e o fortalecimento do poder coercitivo do Estado sobre certas áreas e grupos sociais, particularmente aqueles que foram historicamente marginalizados.

As pesquisas de Graham (2017), Batista (2011) e Santos (1992) revelam que a militarização das áreas urbanas vai além da simples presença de forças militares nas ruas, abrangendo a adoção de uma lógica militar na organização do espaço urbano e na administração da vida diária. Nesse contexto, as tecnologias de reconhecimento facial surgem como uma nova fase deste fenômeno, convertendo a vigilância em um formato algorítmico e dando uma aparência neutra a práticas que promovem exclusão e repressão.

O conceito de urbanismo de segurança, conforme descrito por Graham, juntamente com a “aderência subjetiva à barbárie” apontada por Batista, mostram que o controle tecnológico também atua no âmbito simbólico, influenciando percepções de medo, segurança e a legitimidade da violência estatal.

Com o crescimento de ideologias autoritárias e a aceitação de mecanismos de vigilância em prol da eficiência e da ordem, é imperativo abordar as questões éticas e políticas associadas a essa realidade. As tecnologias de segurança, quando aplicadas em contextos historicamente desiguais e sob uma lógica militar, tendem a reforçar e agravar as injustiças sociais, aumentando a divisão entre os "espaços de poder e os de submissão". Portanto, além de analisar a eficácia técnica dessas ferramentas, é essencial investigar a quem realmente beneficiam e que tipo de sociedade estão ajudando a moldar.

Assim, podemos concluir que a identificação facial e outras modalidades de monitoramento digital precisam ser avaliadas de maneira crítica dentro de um contexto mais amplo de controle social e da administração neoliberal dos ambientes urbanos. Além da crítica, esta pesquisa ressalta a urgência de transformar o paradigma da segurança pública, revertendo a ênfase da coerção para a prevenção, da falta de clareza para a transparência e do domínio para a participação cidadã. Apenas por meio dessa reorientação ética e política será viável romper com o ciclo de militarização e estabelecer um modelo de segurança genuinamente democrático que respeite os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José António C. de; SOUZA, Patrícia Verônica N. C. S. de. Tecnologias de reconhecimento facial: **O racismo algorítmico como instrumento de política de segurança pública.** Revista Eletrônica Direito e Política, v. 20, n.1, 2025. p. 202-219.

ARAÚJO, Romulo de A.; CARDOSO, Naiara D.; PAULA, Amanda Marcélia de. **Regulação e uso do reconhecimento facial na segurança pública do Brasil.** Revista de Doutrina Jur., v. 112, 2021.

BATISTA, Vera. M. **O alemão é muito mais complexo. Revista Justiça e Sistema Criminal,** v. 3, n. 5, 2011. p. 103-125.

CANO, Ignacio; DUARTE, Thais. Milícias. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2020.

CONCEIÇÃO, Thayla F. da. **"O Rio da secura deságua na guerra": integração, comando, controle e intervenção militar no Rio de Janeiro contemporâneo.** Revista de Estudos Empíricos em Direito, v. 7, n. 2, 2020. p. 180-202.

CRESTANI, Leandro de A. **O Surgimento do inimigo interno: ditadura militar no Brasil (1964 a 1985).** Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 5, n. 9, 2011.

FAGUNDES, Bárbara D. A.; FERNANDES, Patrick W. T. **Os "novos olhos" da Segurança Pública da Bahia: ruídos de uma necropolítica nos programas de reconhecimento facial.** Revista Eletrônica Direito e TI, v. 1, n. 18, 2024.

GRAHAM, Stephen. **Cidades sitiadas: O novo urbanismo militar.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MELLO, Daniel. **Reconhecimento facial está presente em todos os estados do Brasil.** Agência Brasil. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023- 08/reconhecimento-facial-esta-presente-em-todos-os-estados-do-brasil. Acesso em: 10 de Março de 2026.

MELO, Paulo. **Para quais rostos as câmeras apontam? Resistências à banalização institucional do reconhecimento facial no Brasil.** Contemporânea, v. 22, n. 1, 2024.

MELO, Paulo Victor; SERRA, Paulo. **Tecnologia de reconhecimento facial e segurança pública nas capitais brasileiras: apontamentos e problematizações.** Comunicação e Sociedade, v. 42, 2022. p. 205-220.

NIGRIS, Ana Carolina de; AGORIANITIS, Sylvia P. **A responsabilidade civil do estado decorre da violação ao direito à segurança pública.** Revista Fundação Educacional Dom André Arcoverde, v. 8, n. 1, 2011.p. 319-329.

NUNES, Pablo. **Vigilância da cor: a tecnologia de reconhecimento facial e sua utilização no Brasil.** In: DUARTE, Daniel; CEIA, Eleonora (orgs.). Tecnologia, Segurança e Direitos: os usos e riscos de sistemas de reconhecimento facial no Brasil. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2022.

PEREIRA, Paulo; Villela, Priscila. **Militarização do policiamento: abordagens críticas em perspectiva.** Revista Brasileira de Informação Bibliográfica – BIB, n. 90, 2019. p. 1-20.

PINTO, Fernanda M. L. **Apontamentos sobre o caso do reconhecimento facial a partir de videomonitoramento em vias públicas para fins penais no Brasil.** Revista Campo da História, v. 8, n. 1, 2023. p. 300-318.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1992.

SARLIN, Jon. EUA: **Polícia prende inocente a partir de sistema de reconhecimento facial.** CNN Brasil. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/sistema-dereconhecimento-facial-enviou-este-homem-inocente-para-a-prisao. Acesso em: 22 Junho 2026.

SILVA, João Carlos. **O Brasil registrou 160 assassinatos por dia em 2015, diz anuário.** O Globo. Disponível em: https://oglobo.globo.com/politica/brasil-registrou-160-assassinatospor-dia-em-2015-diz-anuario-20373124. Acesso em: 23 Junho 2026.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais.** São Paulo: Edições Sesc, 2022.

SILVA, Thierry José C.; RESENDE, Augusto César L. & ESPINOZA, Fran. **Militarização da segurança pública na América Latina: estudo dos relatórios da comissão interamericana (2019-2022).** Argumenta Journal Law, v. 44, n. 44, 2024. p. 185-219.

SOARES, Philipp Augusto K.; BATITUCCI, Eduardo C. **O Centro Integrado de Comando e Controle: ferramenta de coordenação, integração e planejamento na defesa social.** Revista Brasileira de Segurança Pública, v. 11, n. 2, 2017.

SOUZA, Luís Antônio F. de; SERRA, Carlos Henrique A. **Quando o Estado de exceção se torna permanente: reflexões sobre a militarização da segurança pública no Brasil.** Tempo Social, v. 32, n. 2, 2020. p. 205-227.

VASCONCELOS, Adriana Cristina D. **O legado dos grandes eventos para a segurança pública no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2018.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS: O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

DANIEL JONATAS GARCIA LADEIA

Graduado em Pedagogia pela FAEFIJA - Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho (2000); Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2014). Professor da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem constituem uma questão relevante no contexto escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças desenvolvem conhecimentos fundamentais relacionados à leitura, à escrita, à matemática e às diferentes formas de interação com o conhecimento. Quando essas dificuldades não são compreendidas adequadamente, podem interferir no desenvolvimento escolar e na relação da criança com a aprendizagem. Nesse contexto, a Psicopedagogia apresenta importantes contribuições para a compreensão das dificuldades e para o acompanhamento dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da Psicopedagogia no acompanhamento escolar de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo e interpretativo, fundamentada em estudos sobre aprendizagem, Psicopedagogia, dificuldades escolares e desenvolvimento infantil. A análise aponta que a atuação psicopedagógica pode contribuir para identificar dificuldades, reconhecer potencialidades e construir estratégias de intervenção adequadas às necessidades de cada criança. Destaca-se ainda a importância da parceria entre psicopedagogo, professor e família para acompanhar o desenvolvimento do estudante de maneira mais ampla. Conclui-se que a Psicopedagogia pode contribuir para uma prática escolar mais atenta às diferenças individuais, favorecendo não apenas a superação de dificuldades, mas também a construção de uma relação mais positiva da criança com o conhecimento.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Dificuldades; Aprendizagem; Anos Iniciais; Aprendizagem; Escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui um dos elementos centrais da experiência escolar e está diretamente relacionada ao desenvolvimento da criança. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes entram em contato de maneira mais sistemática com conhecimentos fundamentais, como leitura, escrita, matemática, interpretação e diferentes formas de expressão.

Esse período exige atenção especial por parte da escola, pois é também uma etapa em que algumas dificuldades de aprendizagem podem tornar-se mais evidentes. Nem todas as crianças aprendem da mesma maneira ou no mesmo ritmo.

Algumas conseguem acompanhar rapidamente as propostas realizadas em sala de aula, enquanto outras necessitam de mais tempo, diferentes estratégias ou maior acompanhamento. Essa diferença faz parte da diversidade presente no ambiente escolar e precisa ser considerada no planejamento das práticas educativas.

As dificuldades de aprendizagem podem aparecer de diferentes formas. A criança pode apresentar dificuldades na leitura, na escrita, na compreensão de textos, na realização de cálculos, na organização das atividades ou na manutenção da atenção durante determinadas propostas. Entretanto, a presença de uma dificuldade não significa necessariamente que a criança não seja capaz de aprender.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender a dificuldade dentro do processo de aprendizagem e não apenas como uma característica individual do estudante. Bossa (2014) destaca que a Psicopedagogia busca compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades que podem interferir nesse percurso.

Essa compreensão é importante porque o acompanhamento escolar não deve se limitar à identificação do erro. É necessário observar como a criança aprende, quais conhecimentos já possui, quais estratégias utiliza e quais situações favorecem sua participação.

A escola possui papel fundamental nesse processo. O professor acompanha diariamente o estudante e consegue perceber mudanças, avanços e dificuldades que aparecem nas atividades. Entretanto, algumas situações exigem um olhar mais específico e articulado com outros profissionais.

Nesse contexto, a Psicopedagogia pode atuar como uma área de contribuição para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para o planejamento de estratégias de acompanhamento. Fernández (1991) chama atenção para a importância de compreender a relação do sujeito com o conhecimento, considerando que aprender envolve diferentes dimensões.

O acompanhamento psicopedagógico pode contribuir para evitar que a criança seja definida apenas pela dificuldade apresentada. Ao contrário, busca-se reconhecer suas potencialidades e criar condições para que ela avance.

Outro aspecto importante é a relação entre dificuldade de aprendizagem e contexto escolar. Muitas vezes, uma criança pode apresentar dificuldades em determinada atividade, mas demonstrar bom desempenho quando recebe outra forma de explicação ou quando utiliza recursos diferentes. Por isso, o acompanhamento precisa ser contínuo e cuidadoso.

A questão que orienta este artigo é: qual é o papel da Psicopedagogia no acompanhamento escolar de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais?

Diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Psicopedagogia para o acompanhamento escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando estratégias que podem favorecer seu desenvolvimento e sua participação no processo educativo.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem de maneira mais ampla, evitando classificações precipitadas e buscando alternativas que respeitem as características individuais dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

A aprendizagem é um processo que acontece ao longo da vida e envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano. No contexto escolar, ela ocorre por meio das relações estabelecidas entre a criança, o professor, os colegas, os conhecimentos e o ambiente.

Vygotsky (2007) destaca a importância das relações sociais e da mediação no desenvolvimento da criança. A aprendizagem não acontece de forma isolada, pois a interação com outras pessoas pode favorecer a construção de novos conhecimentos.

Essa perspectiva ajuda a compreender a importância do professor no acompanhamento dos estudantes. O professor não é apenas aquele que transmite conteúdo.

Ele observa, orienta, questiona, explica novamente e oferece diferentes possibilidades para que a criança avance. Nos anos iniciais, essa mediação torna-se especialmente importante porque as crianças estão construindo conhecimentos fundamentais para sua trajetória escolar.

A alfabetização, por exemplo, envolve um processo de construção que exige diferentes experiências com a linguagem. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita durante seu desenvolvimento.

Dessa forma, seus erros podem revelar aquilo que está compreendendo sobre o sistema de escrita. Isso significa que o erro pode ser utilizado como informação para orientar o trabalho pedagógico.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem podem ser percebidas quando o estudante encontra obstáculos persistentes para acompanhar determinadas atividades ou construir conhecimentos esperados para determinada etapa escolar. É importante, porém, diferenciar dificuldades de aprendizagem de transtornos específicos.

Nem toda criança que apresenta dificuldade para aprender possui um transtorno. Muitas vezes, a dificuldade pode estar relacionada a fatores pedagógicos, emocionais, sociais, familiares ou às próprias experiências escolares.

Smith e Strick (2001) destacam que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diferentes fatores e que sua compreensão exige atenção às características individuais da criança. Por isso, é inadequado explicar uma dificuldade apenas dizendo que o aluno "não presta atenção" ou "não quer aprender".

Essa visão simplifica uma situação que pode ser muito mais complexa. Weiss (2004) destaca a importância da avaliação psicopedagógica para compreender os diferentes aspectos envolvidos na aprendizagem.

A avaliação, nesse sentido, não deve ser utilizada apenas para procurar aquilo que a criança não consegue fazer. Ela também precisa identificar aquilo que já consegue realizar. Conhecer as potencialidades do estudante é fundamental para definir os próximos passos da intervenção.

A PSICOPEDAGOGIA E O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

A Psicopedagogia possui importante contribuição na compreensão dos processos de aprendizagem. Bossa (2014) explica que a Psicopedagogia procura compreender como o sujeito aprende e quais fatores podem interferir nesse processo.

No ambiente escolar, essa perspectiva permite observar a criança de maneira mais ampla. O psicopedagogo pode analisar dificuldades apresentadas nas atividades, conversar com professores, observar comportamentos e contribuir para a elaboração de estratégias.

O acompanhamento não deve acontecer de maneira isolada. É importante que exista diálogo entre os profissionais que participam da vida escolar da criança. A escola possui informações importantes sobre o desempenho acadêmico e a participação do estudante.

A família também pode contribuir apresentando informações sobre sua rotina, seus interesses e suas experiências. O psicopedagogo pode ajudar a reunir essas informações para compreender melhor a situação.

Fernández (1991) destaca que a aprendizagem envolve uma relação entre o sujeito e o conhecimento. Por isso, compreender essa relação é fundamental para pensar estratégias de intervenção.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES

A avaliação psicopedagógica constitui uma etapa importante para compreender as dificuldades apresentadas pelo estudante. Ela pode envolver observação, entrevistas, análise de atividades escolares, produções da criança e diferentes propostas que permitam compreender seu modo de aprender.

Weiss (2004) ressalta a importância de uma avaliação que considere diferentes elementos envolvidos na aprendizagem. Durante esse processo, é importante observar não apenas o resultado final de uma atividade, mas também como a criança realiza determinada tarefa.

Por exemplo, uma criança pode errar uma atividade de leitura, mas demonstrar que reconhece algumas letras, identifica determinados sons e compreende o significado de palavras conhecidas. Essas informações ajudam a construir uma intervenção mais adequada.

A avaliação também pode mostrar que uma criança apresenta melhor desempenho quando recebe apoio visual, utiliza materiais concretos ou trabalha em pequenos grupos. Dessa forma, o acompanhamento psicopedagógico pode contribuir para identificar caminhos que favoreçam a aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PARA O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

As estratégias utilizadas precisam considerar as necessidades de cada estudante. Não existe uma única atividade que funcione da mesma maneira para todas as crianças. No trabalho com leitura e escrita, podem ser utilizadas histórias, jogos de palavras, letras móveis, produção de pequenos textos, leitura compartilhada e atividades de consciência fonológica.

Soares (1998) destaca a importância de compreender a alfabetização em relação ao letramento e às práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, atividades contextualizadas podem ser mais significativas para a criança. Na matemática, podem ser utilizados materiais concretos, situações-problema, jogos e atividades relacionadas ao cotidiano. No acompanhamento psicopedagógico, essas propostas podem ser adaptadas de acordo com as dificuldades identificadas.

O LÚDICO COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO

O uso de atividades lúdicas pode contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente. Kishimoto (2011) destaca a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil e suas possibilidades educativas.

Os jogos podem ser utilizados para trabalhar diferentes habilidades. Um jogo de memória pode favorecer a atenção e a associação. Um jogo de palavras pode contribuir para a leitura e a escrita. Um jogo matemático pode trabalhar raciocínio e resolução de problemas. Entretanto, o uso do lúdico precisa possuir uma finalidade.

O jogo não deve ser utilizado somente para ocupar o tempo da criança. É necessário compreender o que se pretende trabalhar por meio daquela atividade. Vygotsky (2007) também permite compreender a importância da interação durante essas experiências. Quando a criança joga com outra pessoa, pode explicar seu pensamento, observar diferentes estratégias e aprender por meio da troca.

LEITURA E ESCRITA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades relacionadas à leitura e à escrita aparecem com frequência durante os anos iniciais. Algumas crianças apresentam dificuldade para reconhecer letras e palavras. Outras conseguem ler, mas têm dificuldade para compreender aquilo que foi lido.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Solé (1998) destaca a importância das estratégias de compreensão leitora. Por isso, o trabalho não deve ficar limitado à leitura mecânica. A criança precisa conversar sobre o texto, fazer previsões, identificar informações e construir significados.

Na escrita, também é importante compreender o processo. Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que as crianças desenvolvem hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Assim, suas produções podem fornecer informações importantes para o acompanhamento. O psicopedagogo pode utilizar essas produções para identificar conhecimentos já construídos e planejar novas propostas.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ACOMPANHAMENTO

O professor ocupa uma posição fundamental no acompanhamento da criança com dificuldades de aprendizagem. É ele quem acompanha o estudante de forma cotidiana e pode perceber mudanças que nem sempre aparecem em avaliações formais.

O professor pode observar como a criança participa, quais atividades realiza com maior facilidade, em quais situações precisa de ajuda e como reage diante dos desafios. A parceria com o psicopedagogo pode contribuir para transformar essas observações em estratégias de intervenção.

Freire (1996) destaca a importância de uma prática educativa baseada no diálogo e no respeito ao sujeito. Essa perspectiva também é importante quando pensamos nas dificuldades de aprendizagem. A criança precisa ser ouvida e respeitada. Não deve ser tratada como alguém incapaz de aprender.

A FAMÍLIA NO PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO

A família também possui papel importante. O acompanhamento escolar torna-se mais completo quando existe diálogo entre família e escola. A família pode fornecer informações sobre o comportamento da criança, seus interesses, hábitos de estudo e experiências fora da escola. Essas informações podem ajudar a compreender determinados comportamentos (MANTOAN, 2003).

Entretanto, a relação entre escola e família precisa evitar a culpabilização. O objetivo não é descobrir quem é responsável pela dificuldade. O objetivo é compreender a situação e buscar possibilidades. Nesse sentido, o psicopedagogo pode atuar como um mediador, favorecendo o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos (MANTOAN, 2003).

INCLUSÃO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

A escola é formada por crianças diferentes entre si. Cada estudante possui sua própria história, ritmo e maneira de aprender. Mantoan (2003) defende uma educação que reconheça as diferenças e construa condições para a participação de todos.

Essa perspectiva é importante para o acompanhamento psicopedagógico. Uma dificuldade não deve ser utilizada para excluir ou limitar a participação da criança. Ao contrário, deve indicar a necessidade de buscar novas estratégias. O acompanhamento pode envolver adaptações de materiais, mudanças na organização da atividade, utilização de recursos visuais e diferentes formas de apresentar o conteúdo. O objetivo é criar condições para que o estudante participe e avance (MANTOAN, 2003).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo e interpretativo. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar a análise de diferentes produções científicas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, à Psicopedagogia, ao desenvolvimento infantil e ao acompanhamento escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Conforme orienta o modelo utilizado, esta seção apresenta o tipo de pesquisa, seus principais aportes teóricos e os procedimentos utilizados para análise do material. Foram utilizados como principais aportes teóricos os estudos de Bossa, Fernández, Weiss, Vygotsky, Ferreiro, Teberosky, Soares, Solé, Kishimoto, Freire, Mantoan, Piaget, Smith e Strick, Pain e Visca, autores que discutem diferentes aspectos relacionados à aprendizagem e às dificuldades encontradas no contexto escolar.

Foram analisados livros e estudos científicos que abordam a aprendizagem infantil, as dificuldades escolares, a intervenção psicopedagógica, a alfabetização, a ludicidade, a avaliação e a relação entre escola e família. A análise buscou identificar contribuições da Psicopedagogia para o acompanhamento de crianças dos anos iniciais, considerando principalmente estratégias de observação, avaliação, intervenção e parceria com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o papel da Psicopedagogia no acompanhamento escolar de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível compreender que as dificuldades de aprendizagem não devem ser analisadas de maneira isolada ou atribuídas exclusivamente à criança. O processo de aprendizagem envolve diferentes aspectos e precisa considerar as características individuais do estudante, suas experiências, suas relações sociais, as práticas pedagógicas e o contexto escolar.

Nesse cenário, a Psicopedagogia pode oferecer contribuições importantes. Por meio da observação e da avaliação, o psicopedagogo pode identificar dificuldades e potencialidades, ajudando a construir estratégias mais adequadas. As atividades lúdicas, os jogos, os materiais concretos, as propostas de leitura e escrita e outras estratégias podem favorecer o desenvolvimento quando são planejadas de acordo com as necessidades do estudante.

Também se destaca a importância do professor. Sua observação cotidiana é fundamental para identificar dificuldades e acompanhar avanços. A parceria entre professor e psicopedagogo pode contribuir para que as intervenções estejam relacionadas à realidade da sala de aula.

A família também precisa participar desse processo. O diálogo entre família, escola e profissionais pode favorecer uma compreensão mais ampla da criança e evitar interpretações equivocadas sobre suas dificuldades. Conclui-se, portanto, que a Psicopedagogia possui um papel relevante no acompanhamento escolar, especialmente quando atua de maneira preventiva, interventiva e colaborativa.

Seu trabalho não deve estar centrado apenas na dificuldade, mas na busca por caminhos que permitam à criança aprender, participar e desenvolver suas potencialidades. Dessa forma, o acompanhamento psicopedagógico pode contribuir para uma escola mais atenta às diferenças e para uma relação mais positiva entre a criança e o conhecimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, 2011. p. 306-320.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

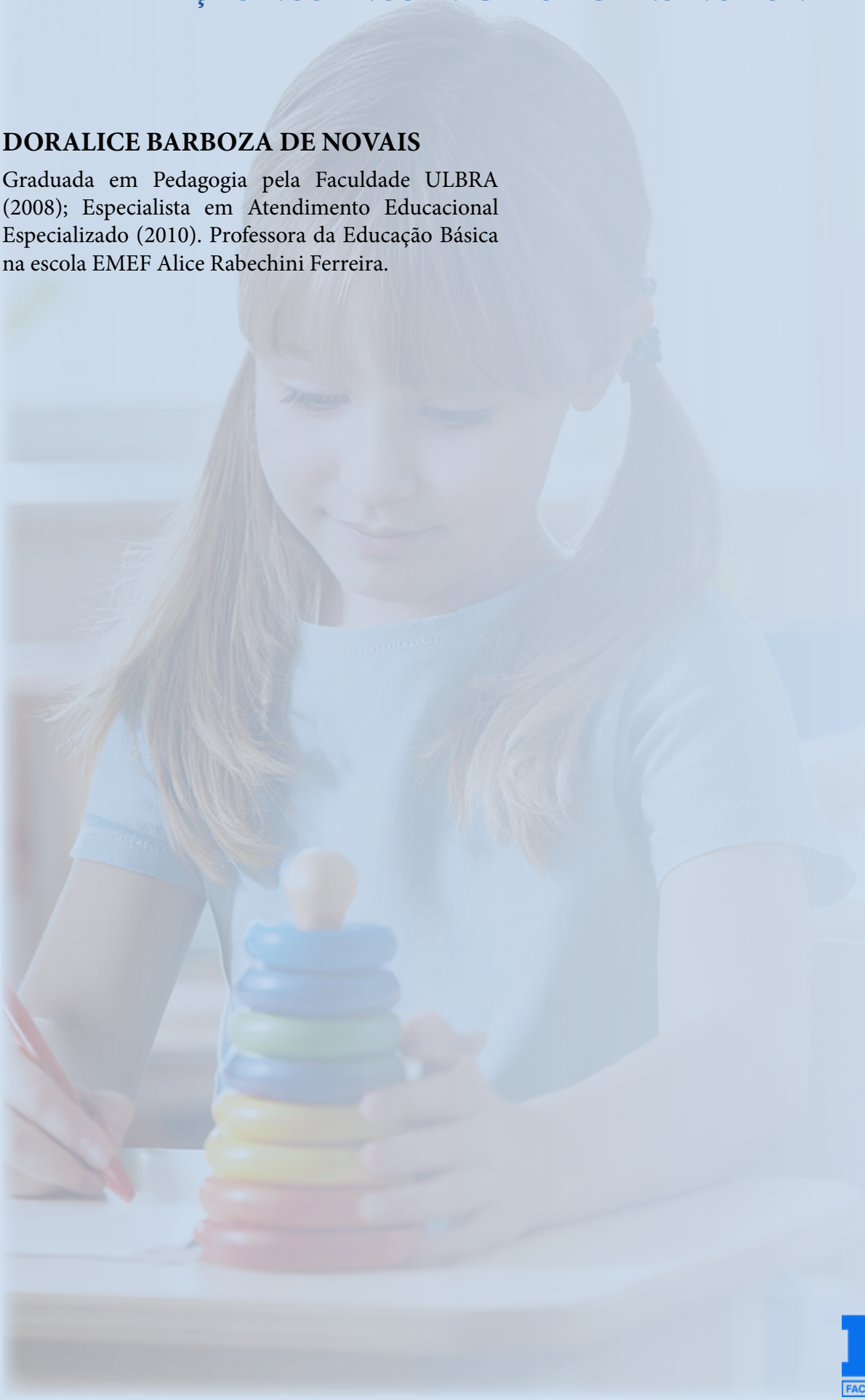
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DORALICE BARBOZA DE NOVAIS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade ULBRA (2008); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2010). Professora da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as contribuições da Neurociência para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando como os conhecimentos sobre o funcionamento cerebral podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem. Busca ainda refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores na aplicação desses conhecimentos no contexto escolar e apresentar possibilidades de intervenção pedagógica fundamentadas nos princípios neurocientíficos. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, sendo desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos educacionais relacionados à Neurociência, à alfabetização e ao desenvolvimento infantil. O estudo fundamenta-se nos trabalhos de Cosenza e Guerra (2011), Lent (2019), Relvas (2018), Vygotsky (1998), Freire (1996), Piaget (1999), Fonseca (2014), entre outros autores que discutem as relações entre cérebro, aprendizagem e educação. Os resultados apontam que a Neurociência oferece importantes contribuições para a compreensão dos processos envolvidos na alfabetização, evidenciando a relevância da atenção, da memória, das emoções, da plasticidade cerebral e das experiências significativas na construção do conhecimento. As análises também demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e eficiente.

Palavras-chave: Neurociência; Alfabetização; Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

É sabido que a educação desempenha papel fundamental na formação humana e no desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e emocionais dos indivíduos.

Entre os diversos desafios presentes no contexto educacional, destaca-se a alfabetização, considerada uma das etapas mais importantes da vida escolar, pois representa o momento em que a criança inicia a construção das habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão da linguagem.

A aprendizagem dessas competências possibilita não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também a participação ativa na sociedade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da cidadania.

Durante muitos anos, os processos de ensino e aprendizagem foram compreendidos principalmente sob perspectivas pedagógicas e psicológicas. Entretanto, os avanços científicos das últimas décadas permitiram uma compreensão mais aprofundada sobre o funcionamento do cérebro humano e sua relação com a aprendizagem.

Nesse contexto, a Neurociência passou a ocupar espaço importante nas discussões educacionais, oferecendo contribuições significativas para a compreensão dos mecanismos envolvidos na aquisição do conhecimento. Para tanto, a neurociência é um campo científico que estuda a estrutura, o funcionamento e o desenvolvimento do sistema nervoso, buscando compreender como o cérebro processa informações, constrói memórias, desenvolve habilidades e responde aos estímulos do ambiente.

Quando aplicada à educação, essa área do conhecimento possibilita compreender de maneira mais ampla os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, contribuindo para a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades dos estudantes.

Os estudos neurocientíficos demonstram que aprender é um processo complexo que envolve diferentes áreas cerebrais atuando de forma integrada. Durante a alfabetização, por exemplo, a criança precisa desenvolver habilidades relacionadas à atenção, à memória, à percepção visual, à linguagem oral, à consciência fonológica e à compreensão de símbolos gráficos. Todos esses processos dependem do funcionamento de redes neurais que se fortalecem à medida que a criança participa de experiências significativas de aprendizagem.

Segundo Lent (2019), o cérebro possui uma extraordinária capacidade de adaptação conhecida como plasticidade cerebral. Essa característica permite que novas conexões neurais sejam formadas continuamente ao longo da vida, especialmente durante a infância, período em que o cérebro apresenta grande potencial de desenvolvimento. Essa descoberta possui importantes implicações para a educação, pois demonstra que experiências adequadas de aprendizagem podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças.

Além dos aspectos cognitivos, a Neurociência também evidencia a influência das emoções sobre a aprendizagem. Pesquisas demonstram que sentimentos como interesse, motivação, curiosidade e segurança emocional favorecem a construção do conhecimento, enquanto situações de estresse, medo e ansiedade podem dificultar o funcionamento adequado dos processos cognitivos. Dessa forma, a aprendizagem não depende apenas da transmissão de conteúdos, mas também das condições emocionais em que ocorre.

Cosenza e Guerra (2011) destacam que compreender o funcionamento cerebral não significa substituir os conhecimentos pedagógicos, mas ampliar as possibilidades de atuação dos educadores. A Neurociência não oferece receitas prontas para o ensino, mas fornece informações valiosas que podem auxiliar professores na construção de práticas pedagógicas mais eficientes e fundamentadas cientificamente.

No processo de alfabetização, essas contribuições tornam-se especialmente relevantes. A leitura e a escrita exigem a integração de diferentes habilidades cognitivas e linguísticas, tornando importante que os professores compreendam como essas capacidades se desenvolvem. O conhecimento sobre atenção, memória, linguagem, emoções e plasticidade cerebral pode auxiliar na elaboração de estratégias que favoreçam a aprendizagem e respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto importante refere-se à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Cada criança aprende de maneira singular, apresentando características, experiências e necessidades específicas. Nesse contexto, os conhecimentos provenientes da Neurociência podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças individuais.

Paulo Freire (1996) afirmava que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Essa reflexão permanece atual e encontra respaldo nas descobertas neurocientíficas, que demonstram a importância das experiências prévias e das interações sociais na construção da aprendizagem. O conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as contribuições da Neurociência para o processo de alfabetização e compreender de que maneira os conhecimentos sobre o funcionamento cerebral podem auxiliar os educadores na construção de práticas pedagógicas mais eficazes. A aproximação entre Neurociência e Educação representa uma importante oportunidade para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento de estratégias voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, este artigo busca compreender as contribuições da Neurociência para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando os principais aspectos relacionados ao funcionamento cerebral, ao desenvolvimento cognitivo e às práticas pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Busca ainda refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores na utilização desses conhecimentos e apresentar possibilidades de intervenção pedagógica fundamentadas nos princípios da Neurociência aplicada à educação.

Assim, Conclui-se que a integração entre Neurociência e Educação representa uma importante possibilidade para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Ao compreender melhor o funcionamento do cérebro e os fatores que influenciam a aprendizagem, os educadores podem desenvolver estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes, promovendo ambientes escolares capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Dessa forma, a Neurociência apresenta-se como uma importante aliada na construção de uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos e com a garantia do direito à aprendizagem.

NEUROCIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Segundo estudos, a alfabetização é um processo complexo que envolve diferentes funções cognitivas responsáveis pela aquisição e pelo desenvolvimento da leitura e da escrita. Durante essa etapa, o cérebro realiza inúmeras operações simultâneas relacionadas ao reconhecimento de símbolos, interpretação de informações, associação entre sons e letras, compreensão de significados e armazenamento de conhecimentos na memória. A Neurociência tem contribuído significativamente para a compreensão desses processos, permitindo identificar como diferentes áreas cerebrais participam da construção da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

Os estudos neurocientíficos demonstram que o cérebro humano não nasce pronto para a leitura e a escrita. Essas habilidades são construídas por meio das experiências vividas pela criança e das interações estabelecidas com o ambiente. Diferentemente da linguagem oral, que se desenvolve naturalmente em contextos favoráveis, a leitura e a escrita exigem ensino sistematizado e estimulação adequada para que sejam adquiridas com sucesso (COSENZA; GUERRA, 2011).

Para os autores (2011), aprender envolve modificações estruturais e funcionais no cérebro. Sempre que uma criança participa de uma experiência de aprendizagem, novas conexões neurais são estabelecidas, fortalecendo redes responsáveis pelo processamento das informações. Esse fenômeno é conhecido como plasticidade cerebral e constitui um dos conceitos mais importantes da Neurociência aplicada à educação.

Durante o processo de alfabetização, diferentes regiões cerebrais trabalham de maneira integrada. Áreas responsáveis pela linguagem, atenção, memória, percepção visual e coordenação motora atuam conjuntamente para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando a criança identifica uma letra, associa

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

seu som correspondente e compreende seu significado dentro de uma palavra, diversos circuitos neurais são ativados simultaneamente (COSENZA; GUERRA, 2011).

A atenção constitui uma das funções cognitivas mais importantes para a aprendizagem. Ela permite selecionar informações relevantes e direcionar os recursos mentais para a realização de uma tarefa específica. Crianças que conseguem manter a atenção durante as atividades apresentam maiores oportunidades de consolidar conhecimentos e desenvolver habilidades relacionadas à alfabetização (COSENZA; GUERRA, 2011).

Outro aspecto fundamental é a memória. A aprendizagem da leitura e da escrita depende da capacidade de armazenar e recuperar informações. A memória de trabalho, por exemplo, permite que a criança mantenha informações temporariamente ativas enquanto realiza atividades de leitura, interpretação e produção textual. Já a memória de longo prazo possibilita a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo educativo (COSENZA; GUERRA, 2011).

As emoções também exercem influência direta sobre a aprendizagem. Estudos demonstram que situações associadas ao prazer, à curiosidade e ao interesse tendem a favorecer a construção do conhecimento. Por outro lado, experiências marcadas por ansiedade, medo ou estresse podem dificultar o desempenho cognitivo e comprometer a aprendizagem.

Segundo Relvas (2018), emoção e cognição estão profundamente conectadas. O cérebro aprende melhor quando o estudante encontra significado naquilo que aprende e sente-se emocionalmente envolvido com a atividade proposta. Essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que despertem interesse, participação e motivação.

A Neurociência também contribui para compreender os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Cada cérebro possui características próprias e desenvolve-se de maneira singular. Dessa forma, torna-se necessário respeitar as particularidades dos estudantes e reconhecer que o processo de alfabetização não ocorre da mesma forma para todas as crianças (RELVAS, 2018).

Assim, os conhecimentos produzidos pela Neurociência ampliam a compreensão sobre os mecanismos envolvidos na alfabetização e oferecem importantes subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais eficientes, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes (RELVAS, 2018).

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA NEUROCIÊNCIA

A aproximação entre Neurociência e Educação tem proporcionado avanços importantes na compreensão dos processos de aprendizagem. Entretanto, apesar do crescente interesse pelo tema, a aplicação prática dos conhecimentos neurocientíficos no ambiente escolar ainda apresenta diversos desafios. Muitos professores reconhecem a importância de compreender como o cérebro aprende, mas encontram dificuldades para transformar essas informações em estratégias pedagógicas efetivas dentro da sala de aula (RELVAS, 2018).

Um dos principais desafios está relacionado à formação docente. Durante muitos anos, os cursos de formação inicial de professores concentraram-se principalmente em conteúdos pedagógicos, metodológicos e curriculares, dedicando pouca atenção aos conhecimentos relacionados ao funcionamento cerebral e aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Como consequência, muitos educadores concluem sua formação sem possuir conhecimentos específicos sobre Neurociência aplicada à educação (RELVAS, 2018).

Segundo o autor (2018), compreender o funcionamento do cérebro não transforma o professor em neurocientista, mas amplia sua capacidade de compreender como ocorre a aprendizagem. Entretanto, para que isso aconteça, torna-se necessário investir em programas de formação continuada que aproximem os profissionais da educação das descobertas científicas produzidas nessa área do conhecimento.

Outro desafio importante refere-se à existência de neuromitos presentes no ambiente escolar. Os neuromitos são informações equivocadas sobre o funcionamento cerebral que acabam sendo difundidas como verdades científicas. Entre eles estão ideias como a utilização de apenas 10% do cérebro, a existência de estilos únicos de aprendizagem ou a divisão rígida entre pessoas que utilizam predominantemente o lado direito ou

esquerdo do cérebro. Essas interpretações incorretas podem levar educadores a desenvolver práticas sem fundamentação científica adequada (RELVAS, 2018).

Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas às condições de trabalho encontradas nas escolas. Salas de aula com grande número de alunos, excesso de demandas administrativas, falta de recursos pedagógicos e carga horária elevada dificultam a implementação de estratégias que considerem as contribuições da Neurociência para a aprendizagem (RELVAS, 2018).

A diversidade presente nas salas de aula também representa um desafio significativo. Cada estudante possui características próprias, experiências distintas e ritmos diferentes de aprendizagem. Enquanto algumas crianças aprendem rapidamente determinados conteúdos, outras necessitam de mais tempo, estímulos e acompanhamento para desenvolver as mesmas habilidades. Essa realidade exige que o professor seja capaz de adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes.

Segundo Libâneo (2013), ensinar exige constante reflexão sobre a prática pedagógica e capacidade de compreender as diferenças presentes no ambiente escolar. Dessa forma, o educador precisa desenvolver um olhar sensível para identificar as necessidades dos alunos e construir estratégias capazes de favorecer a aprendizagem de todos.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre teoria e prática. Embora existam inúmeras pesquisas sobre Neurociência e aprendizagem, muitos professores relatam dificuldades para compreender de que maneira essas descobertas podem ser aplicadas concretamente no cotidiano escolar. Em diversos casos, as informações científicas chegam à escola de forma excessivamente técnica, dificultando sua utilização prática pelos educadores (LIBÂNEO, 2013).

A compreensão sobre atenção e memória, por exemplo, possui grande relevância para a alfabetização. Entretanto, transformar esse conhecimento em atividades pedagógicas eficientes exige planejamento, criatividade e conhecimento metodológico. O mesmo ocorre em relação às descobertas sobre emoções, motivação e plasticidade cerebral (LIBÂNEO, 2013).

Outro desafio está relacionado às dificuldades de aprendizagem presentes entre os estudantes. Crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades específicas de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais exigem intervenções diferenciadas e estratégias mais individualizadas. Nesses casos, os conhecimentos da Neurociência podem oferecer importantes contribuições, mas sua aplicação requer preparação adequada por parte dos profissionais envolvidos (LIBÂNEO, 2013).

As transformações tecnológicas também impactam diretamente o contexto educacional. As novas gerações convivem diariamente com múltiplos estímulos visuais, sonoros e digitais, o que influencia a forma como processam informações e constroem conhecimentos. Diante dessa realidade, os professores precisam repensar metodologias e buscar estratégias capazes de dialogar com as características dos estudantes contemporâneos (LIBÂNEO, 2013).

Apesar dos desafios existentes, os avanços proporcionados pela Neurociência representam importantes possibilidades para a melhoria da educação. Quando utilizados de forma crítica e fundamentada, os conhecimentos sobre o funcionamento cerebral podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficientes, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (LIBÂNEO, 2013).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NA NEUROCIÊNCIA QUE FAVORECEM A ALFABETIZAÇÃO

As contribuições da Neurociência para a educação não se limitam à compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Elas também oferecem importantes orientações para a construção de práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita durante a alfabetização. Ao compreender como o cérebro aprende, os professores podem desenvolver estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes e promover experiências de aprendizagem mais significativas (COSENZA; GUERRA, 2011).

Uma das principais contribuições da Neurociência refere-se à valorização das emoções no processo educativo. Estudos demonstram que o cérebro aprende melhor quando o estudante está emocionalmente envolvido com a atividade proposta. Sentimentos como curiosidade, interesse, entusiasmo e segurança favorecem a atenção e a consolidação das informações na memória (COSENZA; GUERRA, 2011).

Nesse contexto, o professor deve buscar desenvolver atividades que despertem a motivação dos estudantes e estabeleçam relações entre os conteúdos trabalhados e suas experiências de vida. Histórias, jogos, desafios, projetos interdisciplinares e atividades lúdicas representam recursos importantes para tornar a aprendizagem mais significativa.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), a aprendizagem ocorre de maneira mais eficiente quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento. Dessa forma, práticas que estimulam a investigação, a participação e a resolução de problemas tendem a produzir resultados mais positivos do que metodologias baseadas exclusivamente na memorização de conteúdos.

A utilização de recursos visuais também possui importante fundamentação neurocientífica. O cérebro processa imagens com grande rapidez, tornando materiais ilustrados, mapas mentais, cartazes, jogos visuais e recursos multimídia importantes aliados no processo de alfabetização. Esses materiais facilitam a compreensão dos conteúdos e favorecem a retenção das informações (COSENZA; GUERRA, 2011).

Outro aspecto relevante refere-se à repetição associada ao significado. A Neurociência demonstra que a consolidação das aprendizagens depende da repetição das experiências, mas essa repetição precisa ocorrer de maneira contextualizada e significativa. Repetições mecânicas e descontextualizadas tendem a produzir resultados limitados, enquanto atividades variadas e conectadas à realidade dos estudantes favorecem a formação de novas conexões neurais (COSENZA; GUERRA, 2011).

A leitura compartilhada constitui uma prática altamente recomendada durante a alfabetização. Ao ouvir histórias, participar de discussões sobre textos e interagir com diferentes gêneros literários, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à linguagem, à memória, à atenção e à interpretação. Essas experiências fortalecem circuitos cerebrais importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita (COSENZA; GUERRA, 2011).

A organização do ambiente escolar também exerce influência sobre a aprendizagem. Espaços acolhedores, organizados e estimulantes favorecem a concentração e reduzem fatores que podem prejudicar a atenção dos estudantes. Ambientes positivos contribuem para a construção de relações afetivas saudáveis e fortalecem a motivação para aprender (COSENZA; GUERRA, 2011).

Outro princípio importante da Neurociência refere-se ao respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Cada cérebro desenvolve-se de maneira única e apresenta características específicas. Dessa forma, os professores devem evitar comparações excessivas entre os estudantes e reconhecer que cada criança possui um tempo próprio para consolidar determinados conhecimentos (COSENZA; GUERRA, 2011).

Piaget (1999) já destacava que o desenvolvimento cognitivo ocorre em etapas e que a aprendizagem depende da interação entre o sujeito e o ambiente. As descobertas neurocientíficas reforçam essa compreensão ao demonstrar que o cérebro modifica-se continuamente em resposta às experiências vividas.

As atividades que envolvem movimento corporal também apresentam benefícios importantes para a aprendizagem. Pesquisas indicam que a prática de atividades físicas favorece a oxigenação cerebral, melhora a

atenção e contribui para o funcionamento dos processos cognitivos. Durante a alfabetização, a integração entre movimento, brincadeira e aprendizagem pode potencializar o desenvolvimento das crianças (PIAGET,1999).

A Neurociência também destaca a importância do sono, da alimentação adequada e do bem-estar emocional para o desenvolvimento cognitivo. Esses fatores influenciam diretamente a capacidade de atenção, memória e aprendizagem, demonstrando que o processo educativo ultrapassa os limites da sala de aula e envolve diferentes aspectos da vida da criança.

Dessa forma, as práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos da Neurociência contribuem para tornar a alfabetização mais significativa, respeitando as características do desenvolvimento infantil e favorecendo a construção de aprendizagens duradouras. A integração entre conhecimento científico e prática pedagógica representa um importante caminho para a construção de uma educação mais eficiente, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, desenvolvida com o objetivo de compreender as contribuições da Neurociência para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por esse tipo de pesquisa ocorreu devido à necessidade de analisar conhecimentos produzidos por diferentes autores acerca do funcionamento cerebral, da aprendizagem e das práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

A pesquisa bibliográfica permite reunir e interpretar informações já produzidas sobre determinado tema, possibilitando a construção de reflexões fundamentadas teoricamente. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos acadêmicos, constituindo importante instrumento para ampliação do conhecimento científico.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, considerando aspectos relacionados aos significados, às experiências e às interpretações construídas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca mensurar dados por meio de números e estatísticas, a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os fenômenos em sua complexidade e profundidade.

O estudo foi realizado por meio da análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais, dissertações e teses relacionadas à Neurociência, à alfabetização e ao desenvolvimento infantil. Foram selecionadas obras reconhecidas no campo da educação e das ciências cognitivas, buscando construir uma fundamentação teórica consistente sobre o tema pesquisado.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram Cosenza e Guerra (2011), Lent (2019), Relvas (2018), Vygotsky (1998), Freire (1996), Piaget (1999), Fonseca (2014), Libâneo (2013), Morin (2000) e outros autores que discutem as relações entre cérebro, aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e educação.

As contribuições de Cosenza e Guerra (2011) foram fundamentais para compreender os processos neurobiológicos envolvidos na aprendizagem escolar. Lent (2019) forneceu importantes explicações sobre o funcionamento do sistema nervoso e a plasticidade cerebral. Relvas (2018) contribuiu para a compreensão das aplicações da Neurociência no contexto educacional, enquanto Vygotsky (1998) possibilitou reflexões sobre a importância das interações sociais na construção do conhecimento.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre Neurociência e alfabetização. Em seguida, ocorreu a seleção das obras consideradas mais relevantes para a construção da fundamentação teórica. Posteriormente, foi realizada a leitura analítica dos materiais selecionados, buscando identificar conceitos, contribuições científicas e práticas pedagógicas relacionadas ao tema estudado.

Após a análise dos materiais, os dados foram organizados em categorias temáticas, contemplando aspectos relacionados ao funcionamento cerebral, aos processos cognitivos envolvidos na alfabetização, aos desafios enfrentados pelos professores e às estratégias pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos da Neurociência.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A escolha do tema justifica-se pela crescente relevância da Neurociência nas discussões educacionais contemporâneas. Em um contexto marcado por constantes transformações sociais e científicas, torna-se fundamental compreender como o cérebro aprende e de que maneira esses conhecimentos podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação mais eficiente e inclusiva.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa buscaram construir uma análise crítica e reflexiva sobre as contribuições da Neurociência para a alfabetização, contribuindo para ampliar os debates sobre aprendizagem, desenvolvimento infantil e qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da educação básica, pois constitui o momento em que a criança desenvolve habilidades fundamentais relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à compreensão do mundo.

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que os avanços da Neurociência têm contribuído significativamente para ampliar o entendimento sobre os processos envolvidos na aprendizagem, oferecendo importantes subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais eficientes e adequadas às necessidades dos estudantes.

Os estudos analisados demonstraram que aprender não é um processo simples ou automático, mas resultado da interação entre diferentes funções cognitivas, emocionais e sociais. Atenção, memória, linguagem, motivação, emoções e experiências prévias atuam conjuntamente na construção do conhecimento, evidenciando a complexidade dos processos envolvidos na alfabetização.

Nesse sentido, a Neurociência possibilita compreender de maneira mais aprofundada como o cérebro processa informações e desenvolve habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Foi possível observar que a plasticidade cerebral constitui um dos conceitos mais relevantes para a educação.

A capacidade do cérebro de modificar-se continuamente em resposta às experiências demonstra que a aprendizagem pode ser estimulada e fortalecida por meio de práticas pedagógicas adequadas. Essa compreensão reforça a importância do papel da escola na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A pesquisa também evidenciou que as emoções exercem influência direta sobre a aprendizagem. Crianças que se sentem acolhidas, respeitadas e motivadas apresentam maiores condições para desenvolver habilidades relacionadas à alfabetização. Da mesma forma, ambientes escolares positivos e relações afetivas saudáveis contribuem para fortalecer a participação dos estudantes e favorecer a construção de aprendizagens significativas.

Outro aspecto importante observado refere-se à necessidade de formação continuada dos professores. Embora a Neurociência tenha produzido importantes descobertas sobre o funcionamento cerebral, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para compreender e aplicar esses conhecimentos na prática pedagógica. Investir na formação docente torna-se fundamental para aproximar a ciência da realidade escolar e possibilitar que os professores utilizem estratégias fundamentadas em evidências científicas.

Também foi possível compreender que a Neurociência não deve ser vista como substituta dos conhecimentos pedagógicos, mas como uma área complementar capaz de enriquecer a prática educativa. O trabalho docente continua sendo essencial para a construção da aprendizagem, cabendo ao professor interpretar as necessidades dos estudantes, adaptar metodologias e criar oportunidades significativas de desenvolvimento.

As reflexões realizadas ao longo deste estudo demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos da Neurociência podem favorecer significativamente o processo de alfabetização. Estratégias que valorizam a participação ativa dos estudantes, a utilização de recursos visuais, o trabalho com emoções positivas, a leitura compartilhada, as atividades lúdicas e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem tendem a produzir resultados mais satisfatórios no desenvolvimento da leitura e da escrita.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Além disso, verificou-se que a integração entre Neurociência e Educação contribui para a construção de práticas mais inclusivas, capazes de reconhecer as diferenças individuais presentes nas salas de aula e promover oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes. Essa perspectiva fortalece o compromisso com uma educação democrática, humanizada e centrada no desenvolvimento integral da criança.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de continuidade das pesquisas nessa área. Embora os avanços científicos tenham ampliado significativamente o conhecimento sobre o cérebro e a aprendizagem, ainda existem muitos aspectos a serem investigados. A produção de novos estudos poderá contribuir para fortalecer ainda mais as relações entre Neurociência e Educação, oferecendo novos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino.

Conclui-se que a Neurociência apresenta importantes contribuições para o processo de alfabetização, auxiliando professores a compreenderem melhor os mecanismos envolvidos na aprendizagem e a desenvolverem estratégias pedagógicas mais eficazes. A aproximação entre ciência e educação representa uma oportunidade valiosa para a construção de ambientes escolares capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Por fim, entende-se que alfabetizar não significa apenas ensinar letras e palavras, mas promover experiências capazes de desenvolver competências, habilidades e conhecimentos que acompanharão o indivíduo ao longo de toda a vida. Nesse contexto, a Neurociência surge como uma importante aliada na construção de uma educação mais consciente, inclusiva e comprometida com o pleno desenvolvimento humano.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2019.

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

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e aprendizagem: potencialidades para a educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ELAINE ANASTACIO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2001). Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching Educacional (2024). Professora da Educação Básica na Escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A alfabetização é uma etapa fundamental da educação escolar, pois é nesse período que a criança desenvolve conhecimentos importantes relacionados à leitura, à escrita e ao uso da linguagem em diferentes situações. Embora o professor tenha papel central nesse processo, o acompanhamento realizado pela Coordenação Pedagógica também é importante para que as dificuldades sejam percebidas e as práticas pedagógicas possam ser reorganizadas quando necessário. Este artigo tem como objetivo discutir o papel da Coordenação Pedagógica no acompanhamento do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão aborda a importância do acompanhamento da aprendizagem, do planejamento, da avaliação e da formação dos professores alfabetizadores. A partir das contribuições de diferentes autores, compreende-se que a Coordenação Pedagógica pode atuar como parceira do professor, ajudando a analisar as necessidades dos estudantes e a pensar estratégias que favoreçam a aprendizagem. Também se destaca a necessidade de respeitar os diferentes ritmos das crianças e de compreender a alfabetização como um processo que acontece de forma gradual. Conclui-se que o trabalho da Coordenação Pedagógica pode contribuir para fortalecer as práticas de alfabetização quando existe diálogo, acompanhamento contínuo e compromisso coletivo com a aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Coordenação Pedagógica; Aprendizagem; Leitura; Escrita.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa um lugar muito importante na trajetória escolar das crianças. Aprender a ler e escrever não significa apenas reconhecer letras, juntar sílabas ou copiar palavras. É um processo que envolve compreender a linguagem escrita, atribuir significado ao que se lê, expressar ideias por meio da escrita e participar de diferentes situações em que a leitura e a escrita estão presentes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo recebe uma atenção especial porque é nesse período que muitas crianças começam a construir conhecimentos que serão utilizados durante toda a sua vida escolar. Por isso, o trabalho realizado pelos professores precisa ser acompanhado com cuidado, considerando tanto os avanços quanto as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

A alfabetização acontece de maneira diferente para cada criança. Algumas aprendem determinados conhecimentos com mais rapidez, enquanto outras precisam de mais tempo, novas explicações ou estratégias diferentes. Isso faz parte da realidade da escola e exige que o acompanhamento seja constante.

Cagliari (1998) chama atenção para a complexidade da alfabetização e para a necessidade de compreender a língua escrita como objeto de conhecimento. Essa compreensão ajuda o professor a olhar para os erros e tentativas da criança não apenas como falhas, mas como informações sobre aquilo que ela está aprendendo.

Nesse contexto, a Coordenação Pedagógica possui uma função importante. O coordenador acompanha o trabalho desenvolvido pelos professores, participa dos momentos de planejamento, promove discussões pedagógicas e pode contribuir para que as necessidades dos estudantes sejam analisadas de maneira coletiva.

O trabalho da Coordenação Pedagógica, entretanto, não deve ser entendido como uma fiscalização da prática do professor. Seu papel pode ser muito mais próximo, baseado no diálogo e na parceria. O coordenador pode ajudar o professor a olhar para determinada situação, pensar sobre o que está acontecendo e buscar outras possibilidades de trabalho.

Acompanhar o processo de alfabetização também significa acompanhar as produções das crianças, observar seus avanços, perceber dificuldades e pensar em intervenções adequadas. Morais (2012) destaca a importância dos conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabética, mostrando que a criança precisa desenvolver diferentes aprendizagens para avançar nesse processo.

Além da alfabetização, é importante considerar o letramento. Kleiman (1995) chama atenção para as práticas sociais de leitura e escrita, mostrando que a aprendizagem da linguagem escrita está relacionada às situações concretas em que ela é utilizada.

Isso significa que a escola precisa oferecer às crianças oportunidades de ler e escrever textos que tenham significado. Histórias, bilhetes, listas, convites, notícias, poemas e outros gêneros podem fazer parte desse trabalho. A Coordenação Pedagógica pode contribuir para que essas práticas estejam presentes no planejamento dos professores e para que sejam discutidas durante os momentos de formação.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão: qual é o papel da Coordenação Pedagógica no acompanhamento do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo é analisar a importância da atuação da Coordenação Pedagógica no acompanhamento da alfabetização, considerando o trabalho com os estudantes, o apoio aos professores, o planejamento e a avaliação da aprendizagem. A discussão é relevante porque acompanhar a alfabetização não significa apenas verificar se a criança já sabe ler e escrever. É necessário compreender seu processo de aprendizagem e criar condições para que ela possa avançar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

A alfabetização é um processo construído progressivamente. A criança não chega à escola sem conhecimentos sobre a linguagem. Antes mesmo de aprender formalmente a ler e escrever, ela já teve contato com placas, histórias, embalagens, livros, celulares, músicas e diferentes formas de escrita presentes no cotidiano.

Por isso, o trabalho escolar precisa considerar os conhecimentos que a criança já possui. Ferreiro (1999) mostrou, em seus estudos, que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita. Isso significa que suas tentativas de escrever revelam formas de pensar sobre o sistema de escrita.

Quando uma criança escreve uma palavra de maneira diferente da convencional, por exemplo, essa produção pode mostrar o que ela já compreende e aquilo que ainda precisa aprender. Esse olhar é importante para o professor e também para a Coordenação Pedagógica. A análise das produções dos estudantes pode ajudar a identificar quais conhecimentos precisam ser trabalhados com maior atenção.

A alfabetização também precisa estar relacionada ao uso da leitura e da escrita em situações significativas. Ler uma história, escrever um pequeno bilhete ou produzir uma lista são situações que permitem trabalhar o sistema de escrita ao mesmo tempo em que aproximam a criança de práticas presentes na vida cotidiana.

Lerner (2002) defende a importância de aproximar a escola das práticas reais de leitura e escrita. Essa aproximação pode tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes. Nesse sentido, alfabetizar não significa apenas ensinar conteúdos isolados. É preciso criar situações em que a criança perceba que a leitura e a escrita possuem uma função.

O trabalho realizado nos anos iniciais precisa, portanto, ser planejado de maneira cuidadosa. É necessário pensar no que os estudantes já sabem, no que precisam aprender e em quais estratégias podem ajudá-los a avançar.

A Coordenação Pedagógica pode participar desse processo acompanhando os planejamentos e ajudando os professores a refletirem sobre suas propostas. Outro aspecto importante é compreender que as crianças apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Algumas podem avançar rapidamente em determinadas habilidades, enquanto outras necessitam de mais tempo.

Isso não significa que uma criança seja capaz e outra não. Significa que os caminhos utilizados para aprender podem ser diferentes. O acompanhamento próximo permite perceber essas diferenças e evitar que as dificuldades sejam ignoradas.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

A Coordenação Pedagógica possui uma função importante na organização do trabalho pedagógico. No processo de alfabetização, essa atuação pode acontecer de diferentes maneiras. Uma delas é o acompanhamento dos professores. O coordenador pode conversar com os docentes, analisar planejamentos, discutir atividades e acompanhar os resultados obtidos pelos estudantes.

Esse trabalho precisa ser realizado com diálogo. O professor deve encontrar na Coordenação Pedagógica um espaço para apresentar suas dificuldades, compartilhar experiências e buscar novas possibilidades.

Nóvoa (1992) destaca a importância da dimensão coletiva na formação dos professores. A escola pode ser um espaço em que os profissionais aprendem uns com os outros. Isso é especialmente importante na alfabetização, pois os professores enfrentam situações diferentes diariamente.

Uma estratégia que funciona bem com uma turma pode precisar de adaptações em outra. A troca de experiências permite ampliar as possibilidades de trabalho. O coordenador pode organizar reuniões para que os professores compartilhem atividades, analisem produções dos estudantes e discutam situações encontradas em sala de aula.

Dessa forma, uma dificuldade que inicialmente parece ser apenas de um professor pode ser discutida coletivamente e se transformar em um tema de formação para toda a equipe. Outro papel importante é ajudar

a aproximar teoria e prática. Muitas vezes, o professor possui dúvidas sobre como transformar determinado conhecimento teórico em uma atividade concreta.

A Coordenação Pedagógica pode contribuir trazendo textos, estudos, exemplos e propostas que ajudem a equipe a pensar sobre essas questões. Gatti (2013) discute a formação de professores e os desafios envolvidos na construção de uma formação que realmente contribua para a prática profissional.

No espaço escolar, essa formação pode partir das situações vivenciadas pelos próprios professores. Assim, a Coordenação Pedagógica pode deixar de ser vista apenas como responsável por reuniões e documentos e assumir uma função efetivamente formativa.

O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Acompanhar a aprendizagem significa observar o estudante durante todo o processo. Na alfabetização, isso envolve olhar para as atividades realizadas, para as produções escritas, para a participação nas leituras e para a forma como a criança responde às propostas.

Hoffmann (2014) compreende a avaliação como parte do acompanhamento da aprendizagem. Essa perspectiva ajuda a perceber que avaliar não precisa acontecer somente em momentos específicos.

O professor pode avaliar enquanto ensina. Uma atividade de escrita pode mostrar que uma criança já compreende determinada relação entre sons e letras. Uma leitura pode revelar que outra criança reconhece palavras, mas ainda apresenta dificuldades de compreensão.

Essas informações são importantes para planejar os próximos passos. A Coordenação Pedagógica pode ajudar os professores a analisar essas informações. Em vez de olhar somente para as notas ou para o resultado de uma avaliação, pode incentivar uma análise mais cuidadosa das produções.

Também é importante registrar os avanços. Uma criança que no início do ano escrevia poucas palavras e depois conseguia produzir uma pequena frase apresentou um avanço que precisa ser reconhecido.

O registro ajuda a perceber esse percurso. A avaliação também pode mostrar que determinada estratégia precisa ser modificada. Se várias crianças apresentam a mesma dificuldade, talvez seja necessário retomar determinado conteúdo ou utilizar outra abordagem.

Nesse caso, o resultado da avaliação passa a orientar o planejamento.A Coordenação Pedagógica pode contribuir para que os dados produzidos pela avaliação sejam utilizados de maneira pedagógica.

Isso significa transformar informações em decisões. Não basta saber que determinada criança apresenta dificuldade. É necessário pensar no que será feito a partir dessa informação.

Morais (2012) ressalta a importância de compreender os conhecimentos envolvidos na apropriação do sistema de escrita alfabética. Esse conhecimento pode ajudar o professor a planejar intervenções mais adequadas.

O acompanhamento também precisa considerar as características individuais. Nem todas as crianças responderão da mesma maneira às atividades. Algumas podem precisar de mais apoio visual, outras podem aprender melhor em atividades coletivas e algumas podem precisar de momentos individuais com o professor. Observar essas diferenças faz parte do trabalho pedagógico.

FORMAÇÃO E APOIO AO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O professor alfabetizador enfrenta desafios importantes em sua prática. Ele precisa conhecer os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, selecionar atividades adequadas, acompanhar diferentes estudantes e reorganizar seu planejamento quando necessário.Por isso, a formação continuada é fundamental. A Coordenação Pedagógica pode criar momentos de estudo e discussão dentro da escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esses momentos podem partir de situações reais. Por exemplo, se os professores percebem que muitos estudantes apresentam dificuldades na produção escrita, a equipe pode estudar o assunto e depois discutir estratégias que possam ser utilizadas em sala de aula.

Essa forma de formação tende a fazer mais sentido porque parte de uma necessidade concreta. Goulart (2006) discute questões relacionadas ao letramento e às práticas de linguagem, contribuindo para pensar a relação entre o trabalho escolar e os usos sociais da escrita.

A Coordenação Pedagógica pode levar essas discussões para os momentos de formação. Também pode incentivar os professores a compartilhar práticas que tiveram bons resultados. Essa troca valoriza o conhecimento construído pelos próprios docentes. O coordenador não precisa ter respostas prontas para todas as situações. Seu papel pode ser ajudar o grupo a pensar.

Pode fazer perguntas, apresentar referências, organizar discussões e acompanhar aquilo que foi planejado. Esse trabalho exige escuta. Cada professor possui uma experiência diferente, e essas experiências precisam ser consideradas. Também é importante que o coordenador reconheça as dificuldades do professor sem transformar essas dificuldades em julgamento.

O objetivo da formação é contribuir para o desenvolvimento da prática. Frade (2007) apresenta diferentes discussões relacionadas à alfabetização e às práticas utilizadas pelos professores. Conhecer essas diferentes possibilidades pode ajudar a equipe a refletir sobre suas escolhas. A formação continuada, portanto, pode ser entendida como uma oportunidade permanente de estudo e reflexão.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O planejamento ocupa um lugar importante no trabalho desenvolvido durante o processo de alfabetização, pois permite ao professor organizar as experiências de aprendizagem de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes.

No entanto, planejar não significa apenas definir antecipadamente quais atividades serão realizadas em determinado dia ou semana. É preciso pensar nos objetivos que se pretende alcançar, nos conhecimentos que as crianças já possuem e nas possibilidades que podem favorecer novos avanços.

No cotidiano da sala de aula, o planejamento precisa estar relacionado à realidade dos estudantes. Uma mesma proposta pode apresentar resultados diferentes de acordo com a turma, com o momento da aprendizagem e com as características de cada criança. Por esse motivo, o professor precisa ter liberdade para observar o que acontece durante as atividades e realizar mudanças quando perceber que determinada estratégia não está contribuindo como esperado.

Vasconcellos (2002) compreende o planejamento como um instrumento importante para organizar e orientar a prática pedagógica. No processo de alfabetização, essa organização se torna ainda mais necessária, pois o professor trabalha com diferentes conhecimentos que precisam ser desenvolvidos de forma articulada. Leitura, escrita, oralidade, compreensão textual e conhecimentos sobre o sistema de escrita precisam fazer parte de um percurso planejado, mas que também permita alterações diante das necessidades que surgem.

Planejar, portanto, não significa seguir uma sequência rígida de atividades. O planejamento pode ser entendido como um ponto de partida para o trabalho pedagógico. Durante sua realização, o professor observa as respostas das crianças, percebe suas dificuldades e identifica os avanços alcançados. A partir dessas informações, pode decidir se é necessário retomar determinado conteúdo, propor uma nova atividade ou oferecer um desafio maior aos estudantes que já avançaram.

Nesse processo, a Coordenação Pedagógica possui uma função importante. O coordenador pode acompanhar os planejamentos dos professores e contribuir para que eles sejam construídos de maneira relacionada aos objetivos de aprendizagem. Esse acompanhamento não deve retirar a autonomia docente. Pelo contrário, deve criar condições para que o professor possa refletir sobre suas escolhas e encontrar caminhos mais adequados para sua turma.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Durante uma conversa sobre o planejamento, por exemplo, o coordenador pode ajudar o professor a pensar sobre algumas questões: quais conhecimentos os estudantes já desenvolveram? Quais dificuldades estão aparecendo com maior frequência? O objetivo proposto está adequado ao nível de aprendizagem da turma? A atividade permite que todas as crianças participem? Como será possível perceber se houve aprendizagem?

Essas perguntas podem parecer simples, mas ajudam a transformar o planejamento em um momento de reflexão sobre a prática. Quando o professor consegue compreender o motivo de determinada atividade e aquilo que pretende observar nos estudantes, o trabalho tende a ser mais intencional.

A avaliação está diretamente relacionada a esse processo. Na alfabetização, avaliar não deve significar apenas aplicar uma atividade no final de um período para verificar quem conseguiu aprender. A avaliação precisa acompanhar o percurso da criança, oferecendo informações que ajudem o professor a compreender como ela está construindo seus conhecimentos.

Hoffmann (2014) apresenta uma concepção de avaliação relacionada ao acompanhamento da aprendizagem. Essa perspectiva é especialmente importante nos anos iniciais, pois permite que o professor observe os diferentes momentos do desenvolvimento dos estudantes e utilize essas informações para reorganizar sua prática.

Uma produção escrita, por exemplo, pode apresentar informações importantes sobre aquilo que a criança já compreende. Mesmo quando a escrita ainda não está de acordo com a forma convencional, ela pode revelar hipóteses e conhecimentos que estão sendo construídos. Da mesma maneira, uma atividade de leitura pode mostrar que determinado estudante reconhece algumas palavras, mas ainda precisa desenvolver maior compreensão do texto.

Essas informações não devem ser vistas apenas como resultados de uma avaliação. Elas podem servir como ponto de partida para novas ações pedagógicas. Quando o professor identifica uma dificuldade, pode pensar em outra maneira de apresentar o conteúdo, propor novas experiências ou trabalhar com atividades que atendam melhor à necessidade observada.

É justamente nesse momento que planejamento e avaliação se aproximam. O planejamento orienta a ação inicial, enquanto a avaliação fornece elementos para analisar o que aconteceu. Depois dessa análise, o planejamento pode ser retomado e reorganizado. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo de observar, refletir, planejar, desenvolver a atividade e avaliar novamente.

A Coordenação Pedagógica pode contribuir bastante para que esse movimento aconteça. Ao analisar junto aos professores os resultados das atividades, o coordenador pode ajudar a identificar situações que precisam de maior atenção. O objetivo não é procurar culpados pelo baixo desempenho, mas compreender o que pode ser feito para melhorar as condições de aprendizagem.

Também é possível utilizar os momentos coletivos da escola para discutir os resultados das turmas. Quando os professores têm oportunidade de compartilhar suas observações, podem perceber que algumas dificuldades são comuns a diferentes grupos de estudantes. Isso permite que a equipe pense em estratégias coletivas e organize ações de formação que respondam às necessidades encontradas.

Por exemplo, se diferentes professores percebem que seus estudantes apresentam dificuldades semelhantes na produção escrita, essa situação pode se transformar em um tema para estudo e planejamento coletivo. A equipe pode discutir quais atividades estão sendo utilizadas, analisar produções das crianças, compartilhar experiências e pensar em novas propostas.

Dessa maneira, o planejamento deixa de ser uma responsabilidade exclusivamente individual do professor e passa a fazer parte de uma construção coletiva. Isso não significa que todos os professores precisam utilizar as mesmas atividades, mas que podem compartilhar objetivos, conhecimentos e estratégias.

Outro aspecto importante está relacionado ao uso das avaliações. Os resultados precisam ser interpretados com cuidado. Uma nota baixa, por si só, não explica por que a criança não conseguiu realizar determinada atividade. É necessário observar seu percurso e compreender quais conhecimentos já foram construídos e quais ainda precisam ser trabalhados.

Na alfabetização, essa atenção é especialmente necessária porque pequenas diferenças nas produções podem revelar etapas diferentes do processo de aprendizagem. Uma criança pode reconhecer letras, mas apre-

sentar dificuldades para relacioná-las aos sons. Outra pode conseguir ler palavras simples, mas ainda ter dificuldade para compreender textos. Cada situação exige uma intervenção diferente.

Por isso, o acompanhamento precisa ser individualizado sempre que possível. O professor pode registrar observações, guardar produções dos estudantes e comparar diferentes momentos da aprendizagem. Esses registros ajudam a visualizar mudanças que, no dia a dia, podem passar despercebidas.

A Coordenação Pedagógica pode incentivar esse tipo de registro e ajudar os professores a utilizá-lo durante as reuniões pedagógicas. A análise de produções reais dos estudantes pode tornar as discussões mais concretas e permitir que a equipe reflita sobre situações que fazem parte da realidade da escola.

Também é importante evitar que a avaliação seja utilizada para classificar ou rotular as crianças. Quando um estudante apresenta dificuldade, o mais importante é compreender essa dificuldade e pensar em formas de ajudá-lo. Um resultado abaixo do esperado não deve definir a capacidade da criança nem determinar suas possibilidades futuras.

O acompanhamento pedagógico precisa estar voltado para o desenvolvimento. Avaliar significa produzir informações que possam ajudar o professor a tomar decisões. Se uma criança ainda não conseguiu alcançar determinado objetivo, isso indica a necessidade de novas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação pode assumir um caráter formativo. Ela acompanha o estudante durante o processo e permite que as intervenções sejam realizadas enquanto ainda há tempo para modificar os caminhos utilizados.

A Coordenação Pedagógica pode fortalecer essa perspectiva ao ajudar os professores a compreenderem que avaliação e planejamento não são momentos separados. Ambos fazem parte de um mesmo processo de acompanhamento da aprendizagem.

Além disso, o coordenador pode contribuir para que os professores não utilizem somente um tipo de instrumento avaliativo. Atividades escritas, leitura individual, produção de textos, participação em atividades coletivas, registros de observação e outras formas de acompanhamento podem fornecer informações diferentes sobre o desenvolvimento das crianças.

Quanto mais amplo for o olhar sobre a aprendizagem, maiores serão as possibilidades de compreender as necessidades de cada estudante. Outro ponto relevante é a necessidade de considerar o contexto em que a aprendizagem acontece. As dificuldades apresentadas por uma criança podem estar relacionadas a diferentes fatores presentes em sua experiência escolar. Por isso, é necessário evitar conclusões rápidas e buscar compreender a situação de maneira mais ampla.

A Coordenação Pedagógica pode ajudar nesse processo ao promover discussões que considerem não apenas os resultados, mas também as estratégias utilizadas, as condições de aprendizagem e as características da turma. Assim, planejar e avaliar tornam-se ações inseparáveis do trabalho pedagógico. O professor planeja para criar oportunidades de aprendizagem, desenvolve as atividades, observa os estudantes e avalia os resultados. A partir dessas informações, reorganiza seu planejamento e estabelece novos caminhos.

Quando esse processo é acompanhado pela Coordenação Pedagógica, a escola amplia sua capacidade de perceber dificuldades, reconhecer avanços e construir respostas coletivas. O coordenador passa a atuar como alguém que ajuda a equipe a olhar para a aprendizagem de maneira mais cuidadosa e menos baseada apenas em resultados finais.

Portanto, o planejamento e a avaliação no processo de alfabetização precisam estar relacionados à realidade das crianças e às necessidades que aparecem no cotidiano escolar. Mais do que cumprir uma sequência de atividades ou produzir registros, o objetivo deve ser compreender a aprendizagem e criar condições para que todos os estudantes possam avançar.

Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica tem a possibilidade de contribuir para que planejamento e avaliação deixem de ser vistos como tarefas burocráticas e passem a ocupar um lugar efetivo no acompanhamento pedagógico. Quando existe diálogo entre coordenador e professores, análise dos resultados e disposição para reorganizar as práticas, o processo de alfabetização pode se tornar mais atento às necessidades reais dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o papel da Coordenação Pedagógica no acompanhamento do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão realizada permitiu compreender que acompanhar a alfabetização é uma tarefa que envolve diferentes dimensões do trabalho escolar e não pode ser reduzida à aplicação de avaliações ou à verificação dos resultados finais.

A alfabetização é um processo construído gradualmente. Cada criança apresenta conhecimentos, experiências e ritmos próprios. Por isso, acompanhar esse processo exige atenção às pequenas conquistas, às dificuldades e às diferentes formas encontradas pelos estudantes para aprender.

Nesse contexto, a Coordenação Pedagógica pode contribuir de maneira significativa. Seu trabalho pode aproximar o planejamento, a formação dos professores, a avaliação e o acompanhamento dos estudantes. Quando essas ações estão articuladas, torna-se mais fácil compreender o que está acontecendo nas salas de aula e pensar em estratégias para melhorar o processo de aprendizagem.

Um dos aspectos mais importantes é o acompanhamento próximo dos professores. O coordenador pedagógico pode criar espaços para conversar sobre as dificuldades encontradas, analisar atividades, discutir produções dos estudantes e pensar em novas possibilidades.

Essa atuação precisa ser baseada na parceria. O coordenador não deve assumir uma postura de fiscalização, pois isso pode dificultar o diálogo. É mais produtivo construir uma relação de confiança, na qual o professor possa falar sobre suas dúvidas e dificuldades sem medo de ser julgado.

A formação continuada também merece destaque. O professor alfabetizador precisa ter oportunidades para estudar e refletir sobre sua prática. Entretanto, essa formação não precisa acontecer somente por meio de cursos externos. A própria escola pode ser um espaço de formação quando os profissionais conseguem discutir situações reais e aprender uns com os outros.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas podem ganhar uma função mais formativa. Em vez de serem utilizadas apenas para transmitir informações, podem ser momentos para analisar produções dos estudantes, discutir dificuldades, estudar textos e planejar intervenções.

Outro ponto importante é a avaliação. Avaliar a alfabetização significa acompanhar o caminho percorrido pela criança. Os erros, as tentativas e os avanços fornecem informações importantes para compreender aquilo que o estudante já sabe e o que ainda precisa aprender.

A Coordenação Pedagógica pode ajudar os professores a utilizar essas informações para reorganizar o trabalho. Se uma atividade não produziu o resultado esperado, isso não significa simplesmente que a criança não aprendeu. Pode ser necessário modificar a estratégia, retomar determinado conhecimento ou oferecer novas experiências.

O planejamento também precisa estar relacionado à realidade dos estudantes. Um bom planejamento não é aquele que permanece igual durante todo o período, mas aquele que pode ser reorganizado de acordo com as necessidades que aparecem.

Nesse processo, a Coordenação Pedagógica pode atuar como uma parceira do professor, ajudando a analisar os resultados e pensar nos próximos passos. Também se mostrou importante compreender a relação entre alfabetização e letramento. A criança precisa aprender o sistema de escrita, mas também precisa compreender que a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana. Trabalhar com textos reais, histórias, listas, bilhetes e diferentes gêneros pode tornar a aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto que não pode ser ignorado é o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. A escola precisa acompanhar todos os estudantes e criar possibilidades para aqueles que encontram maiores dificuldades. O acompanhamento pedagógico pode ajudar a identificar essas situações e organizar intervenções antes que as dificuldades se tornem ainda maiores.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer os avanços. O desenvolvimento de uma criança não deve ser observado apenas pelo que ainda falta aprender. Aquilo que ela já conseguiu construir também precisa ser

valorizado. Dessa forma, o acompanhamento realizado pela Coordenação Pedagógica pode contribuir para construir uma visão mais cuidadosa sobre a alfabetização.

Entretanto, existem desafios para que esse trabalho aconteça. A rotina do coordenador é marcada por diferentes demandas e, muitas vezes, questões administrativas acabam ocupando um espaço significativo de seu tempo. Isso pode dificultar o acompanhamento mais próximo dos professores e dos estudantes.

Por essa razão, fortalecer a Coordenação Pedagógica também significa garantir condições para que o coordenador consiga exercer sua função pedagógica. É necessário tempo para estudar, conversar com os professores, analisar resultados e organizar momentos de formação.

A alfabetização também não deve ser entendida como responsabilidade exclusiva do professor. Trata-se de um compromisso da escola como um todo. Gestão, Coordenação Pedagógica e professores precisam trabalhar de maneira articulada para criar condições favoráveis à aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a Coordenação Pedagógica possui um papel importante no acompanhamento do processo de alfabetização. Sua atuação pode contribuir para aproximar teoria e prática, apoiar os professores, acompanhar as aprendizagens e ajudar a escola a tomar decisões mais conscientes.

Mais do que cobrar resultados, acompanhar significa estar presente, observar, ouvir, analisar e buscar caminhos. Quando o coordenador consegue realizar esse trabalho de forma próxima e colaborativa, pode contribuir não apenas para melhorar as práticas dos professores, mas também para garantir que as crianças tenham mais oportunidades de aprender.

Assim, pensar na Coordenação Pedagógica como parte do processo de alfabetização significa reconhecer que ensinar e aprender são responsabilidades coletivas. A escola precisa acompanhar cada criança, apoiar cada professor e rever suas práticas sempre que necessário.

O compromisso com a alfabetização não termina quando a criança aprende a decodificar palavras. Ele envolve formar leitores e escritores capazes de compreender, interpretar, produzir textos e utilizar a linguagem em diferentes situações. Nesse caminho, a Coordenação Pedagógica pode ser uma importante articuladora do trabalho desenvolvido pela escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFMG, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educação e Sociedade, Campinas, 2013.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-460, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____(org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

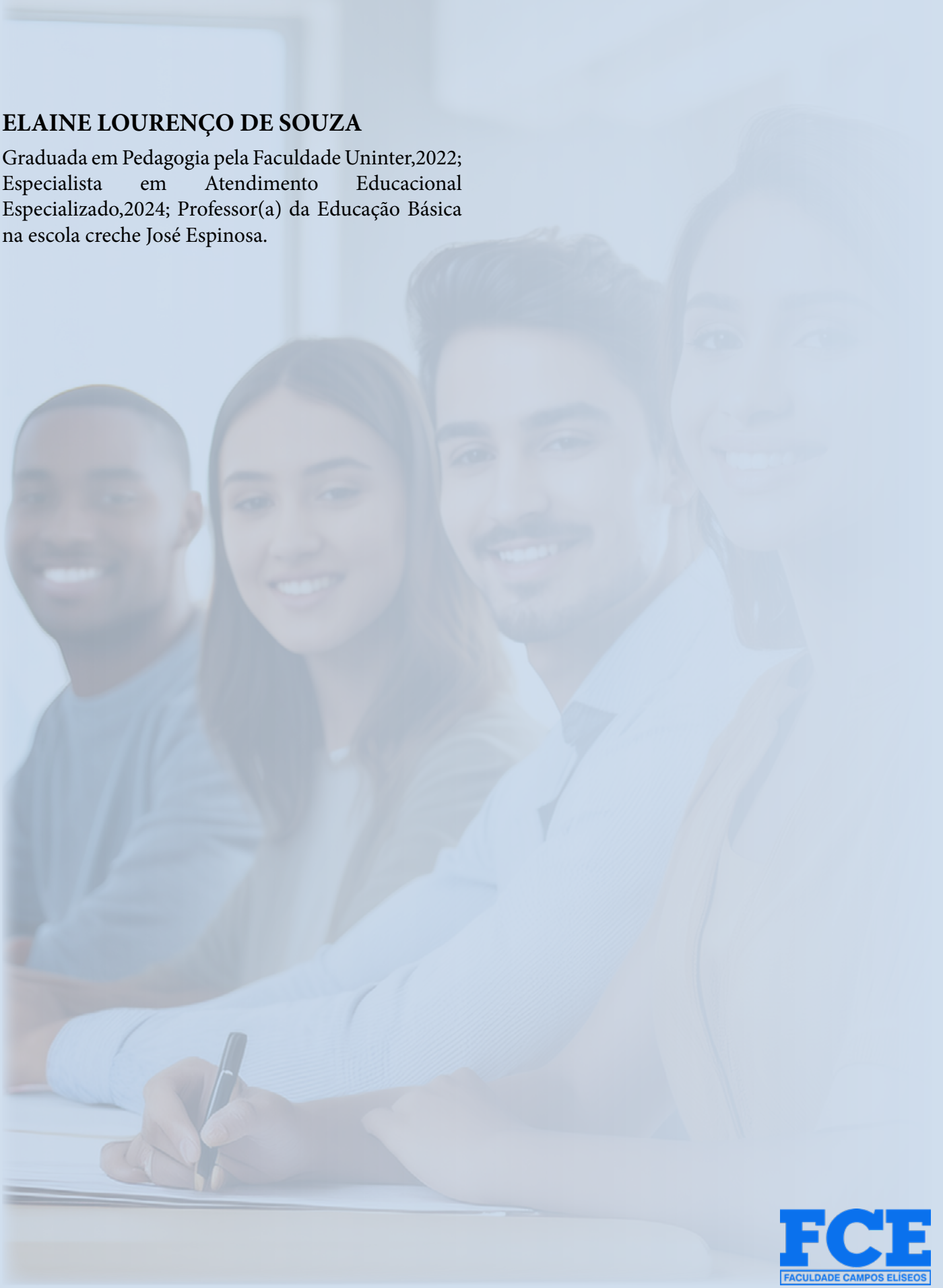
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ELAINE LOURENÇO DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Uninter,2022; Especialista em Atendimento Educacional Especializado,2024; Professor(a) da Educação Básica na escola creche José Espinosa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando os principais desafios e possibilidades presentes no processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade educacional. A Educação de Jovens e Adultos constitui-se como uma importante política pública voltada à garantia do direito à educação para pessoas que, por diferentes razões sociais, econômicas, culturais ou pessoais, não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular ou não puderam concluir seus estudos. Nesse contexto, a alfabetização assume papel fundamental, uma vez que possibilita aos sujeitos não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também a ampliação de sua participação social, cultural e profissional. A alfabetização na EJA apresenta características específicas que a diferenciam dos processos educativos voltados às crianças. Os jovens, adultos e idosos chegam à escola trazendo consigo experiências de vida, conhecimentos adquiridos no cotidiano, saberes construídos no trabalho, na família e na convivência social. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar essas vivências como elementos essenciais para a construção do conhecimento, valorizando a trajetória de cada educando e promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. O estudo aborda os conceitos de alfabetização e letramento, compreendendo-os como processos complementares e indissociáveis na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Enquanto a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema de escrita e leitura, o letramento refere-se à capacidade de utilizar essas habilidades em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, não basta que o educando aprenda apenas a decodificar palavras e textos; é necessário que ele seja capaz de compreender, interpretar, analisar e utilizar a linguagem escrita em situações concretas de sua vida cotidiana, ampliando suas possibilidades de participação na sociedade. Além disso, a pesquisa destaca a importância da leitura e da literatura como instrumentos de emancipação, desenvolvimento humano e transformação social. A leitura possibilita o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura, favorecendo a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres. A literatura, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da reflexão crítica, permitindo que os educandos ampliem sua compreensão sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem.Outro aspecto discutido refere-se aos desafios enfrentados no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Entre eles, destacam-se a evasão escolar, as dificuldades de aprendizagem decorrentes de longos períodos afastados da escola, a necessidade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares, além da escassez de recursos pedagógicos adequados às especificidades desse público. Tais desafios exigem dos educadores uma postura flexível, acolhedora e comprometida com a construção de estratégias metodológicas capazes de promover uma aprendizagem significativa e motivadora. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem a alfabetização, o letramento e a Educação de Jovens e Adultos. A análise da literatura permitiu compreender os principais desafios enfrentados nessa modalidade de ensino, bem como identificar possibilidades pedagógicas capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora. Conclui-se que a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos vai muito além da simples aprendizagem do código escrito. Trata-se de um processo de formação humana que possibilita aos educandos o acesso ao conhecimento, o exercício da cidadania e a ampliação de suas oportunidades de participação social. Nesse contexto, o trabalho pedagógico deve estar pautado no respeito às trajetórias de vida dos estudantes, na valorização de seus saberes e na construção de práticas educativas que contribuam para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação; Jovens e Adultos; Ensino-Aprendizagem; Inclusão Educacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um processo complexo, que vai além da simples aquisição do sistema de escrita, envolvendo a inserção do sujeito no mundo letrado de forma crítica e significativa.

Diferentemente da educação infantil, os estudantes da EJA trazem consigo uma bagagem de experiências, saberes e vivências que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. São indivíduos que construíram conhecimentos ao longo de suas trajetórias de vida, por meio do trabalho, da convivência familiar, das relações sociais e das diversas experiências acumuladas ao longo dos anos. Dessa forma, o processo educativo precisa reconhecer e valorizar esses conhecimentos prévios, transformando-os em ponto de partida para novas aprendizagens.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma importante modalidade de ensino destinada àqueles que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada ou não puderam concluir seus estudos. Entre as razões que levam ao afastamento da escola estão as dificuldades econômicas, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares, desigualdades sociais e limitações de acesso à educação. Nesse contexto, a EJA surge como uma oportunidade de retomada dos estudos e de reconstrução de trajetórias educacionais interrompidas, contribuindo para a inclusão social e para o fortalecimento da cidadania.

Dominar a linguagem oral e escrita é fundamental para a participação ativa na sociedade, pois permite o acesso à informação, o exercício da cidadania e a ampliação das oportunidades sociais e profissionais. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela circulação de informações e pela exigência de competências relacionadas à leitura e à escrita, a alfabetização torna-se um instrumento indispensável para a autonomia dos indivíduos. Saber ler e escrever não significa apenas decifrar códigos linguísticos, mas compreender textos, interpretar informações, comunicar ideias e participar de maneira crítica das práticas sociais que envolvem a linguagem.

Nesse contexto, a escola assume um papel essencial ao garantir que esses sujeitos tenham acesso ao conhecimento, respeitando suas trajetórias e promovendo uma educação inclusiva. Mais do que transmitir conteúdos, a instituição escolar deve criar condições para que os educandos desenvolvam competências que lhes permitam atuar de forma consciente e participativa na sociedade. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas estejam voltadas para a realidade dos estudantes, considerando suas necessidades, expectativas e objetivos de vida.

De acordo com Soares (2011), não basta apenas conhecer o sistema linguístico, é necessário compreender os usos sociais da leitura e da escrita. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante na EJA, onde o letramento deve estar diretamente relacionado às práticas sociais dos educandos, como o trabalho, a vida cotidiana e a participação social. Nessa concepção, a alfabetização e o letramento são processos complementares e indissociáveis, uma vez que aprender a ler e escrever deve ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento da capacidade de utilizar essas habilidades em diferentes situações do cotidiano.

A importância do letramento na Educação de Jovens e Adultos está relacionada à necessidade de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade em que vivem. A leitura e a escrita devem ser compreendidas como ferramentas de transformação social, permitindo que os educandos ampliem seu acesso à informação, fortaleçam sua autonomia e participem de maneira mais efetiva dos espaços sociais, políticos e culturais. Dessa forma, a aprendizagem da linguagem escrita ultrapassa os limites da sala de aula e passa a desempenhar papel fundamental na construção da cidadania.

Entretanto, o processo de alfabetização na EJA apresenta inúmeros desafios. Muitos estudantes chegam à escola após longos períodos afastados dos estudos, trazendo consigo inseguranças, dificuldades de aprendizagem e, em alguns casos, experiências negativas relacionadas à vida escolar. Além disso, grande parte dos educandos precisa conciliar a frequência às aulas com o trabalho, os cuidados familiares e outras responsabilidades cotidianas, fatores que podem dificultar a permanência e o sucesso escolar. Tais aspectos exigem dos educadores sensibilidade e preparo para desenvolver metodologias adequadas às características desse público.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Diante dessa realidade, torna-se fundamental a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes e estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos educandos. A utilização de textos relacionados ao cotidiano, atividades voltadas para situações reais de comunicação, projetos de leitura e produção textual, bem como estratégias que promovam a participação ativa dos alunos, pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização e letramento.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como a alfabetização e o letramento podem ser desenvolvidos de forma significativa na EJA, considerando as especificidades desse público. Em um cenário no qual ainda existem elevados índices de analfabetismo e baixa escolarização entre jovens e adultos, torna-se indispensável refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas e sobre as possibilidades de construção de uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

O problema da pesquisa consiste em analisar de que maneira práticas pedagógicas contextualizadas podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos. Busca-se compreender como metodologias que valorizem a realidade dos educandos podem favorecer a aprendizagem, estimular a permanência na escola e promover o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da cidadania.

Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir para as discussões acerca da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, destacando seus principais desafios e possibilidades. Espera-se que a pesquisa possa ampliar a compreensão sobre a importância de práticas educativas que respeitem as trajetórias dos estudantes, valorizem seus saberes e promovam uma aprendizagem significativa, capaz de transformar realidades e ampliar oportunidades de participação social, cultural e profissional.

ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Segundo estudos, a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a simples aquisição do código escrito, assumindo um caráter social, cultural e político. Diferentemente do ensino destinado às crianças, a EJA envolve sujeitos que já possuem trajetórias de vida marcadas por experiências diversas, muitas vezes permeadas por exclusão social e educacional. Nesse sentido, a alfabetização precisa considerar esses aspectos, valorizando os saberes prévios dos educandos e reconhecendo que cada estudante chega à sala de aula trazendo consigo conhecimentos construídos ao longo de sua vivência familiar, profissional e comunitária.

A Educação de Jovens e Adultos possui uma função social extremamente relevante, pois busca garantir o direito à educação para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou permanência na escola durante a idade regular. Muitos estudantes da EJA enfrentam dificuldades econômicas, necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares ou situações de vulnerabilidade social que interromperam seus percursos escolares. Dessa forma, a alfabetização nessa modalidade deve ser desenvolvida de maneira acolhedora, respeitosa e comprometida com as necessidades específicas desse público.

Paulo Freire (1992) destaca que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", evidenciando que o processo de alfabetização deve partir da realidade vivida pelos sujeitos. Assim, o ensino da leitura e da escrita não pode ser dissociado do contexto social dos alunos, sendo necessário promover práticas pedagógicas que dialoguem com suas vivências. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino, que priorizam a memorização e a repetição, e propõe uma educação mais crítica e significativa.

A proposta freireana defende que o educando deve ser visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de refletir sobre sua realidade e participar da construção do conhecimento. Nesse contexto, o processo de alfabetização não se limita ao domínio de habilidades técnicas relacionadas à leitura e à escrita, mas envolve a compreensão crítica do mundo e das relações sociais. Dessa maneira, a alfabetização passa a ser entendida como uma prática de liberdade, que possibilita aos indivíduos compreenderem melhor sua realidade e atuarem de forma transformadora na sociedade.

Além disso, Soares (2011) ressalta que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar letras e palavras, mas possibilitar que o indivíduo compreenda e utilize a linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Nes-

se sentido, a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma articulada, pois, enquanto a alfabetização se refere ao domínio do sistema de escrita, o letramento envolve o uso social desse conhecimento.

A relação entre alfabetização e letramento torna-se especialmente importante na Educação de Jovens e Adultos, pois muitos estudantes buscam a escola motivados por necessidades concretas do cotidiano. Ler documentos, preencher formulários, interpretar informações, utilizar aplicativos digitais, compreender orientações profissionais e exercer seus direitos de cidadania são algumas das demandas que fazem parte da vida desses educandos. Portanto, o ensino da leitura e da escrita deve estar conectado às situações reais vivenciadas pelos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e funcional.

Na EJA, essa articulação torna-se ainda mais relevante, uma vez que os educandos necessitam utilizar a leitura e a escrita em situações concretas do cotidiano, como no ambiente de trabalho, no acesso a serviços públicos e na participação social. Dessa forma, o ensino deve priorizar gêneros textuais que façam sentido para os alunos, como cartas, formulários, notícias, bilhetes e textos informativos.

Além dos gêneros textuais tradicionais, é importante considerar também os novos contextos de comunicação presentes na sociedade contemporânea. O uso de mensagens eletrônicas, redes sociais, aplicativos de comunicação e plataformas digitais faz parte da rotina de muitos jovens e adultos. Assim, a alfabetização na EJA deve contemplar essas práticas sociais de leitura e escrita, contribuindo para o desenvolvimento de competências necessárias à participação ativa no mundo digital.

De acordo com Kleiman (2005), o letramento está diretamente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, sendo construído ao longo da vida por meio da interação com diferentes contextos. A autora afirma que "não há um único letramento, mas múltiplos letramentos, que variam conforme as práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos". Essa concepção é fundamental para a EJA, pois reconhece a diversidade de experiências dos educandos e a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível e contextualizada.

A perspectiva dos múltiplos letramentos contribui para ampliar a compreensão sobre o processo educativo, uma vez que reconhece que diferentes grupos sociais utilizam a leitura e a escrita de formas distintas. Dessa maneira, o trabalho pedagógico precisa respeitar as especificidades culturais, profissionais e sociais dos estudantes, valorizando os conhecimentos que já possuem e ampliando suas possibilidades de participação em diferentes contextos sociais.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da autonomia dos alunos. Na EJA, muitos estudantes retornam à escola com o objetivo de melhorar suas condições de vida, seja por meio da inserção no mercado de trabalho ou da ampliação de seus conhecimentos. Nesse contexto, a alfabetização deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, permitindo que os sujeitos se tornem capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade em que vivem.

O desenvolvimento da autonomia está diretamente relacionado à capacidade de tomar decisões, resolver problemas e participar ativamente da vida social. Quando o educando aprende a utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica e consciente, amplia suas oportunidades de acesso à informação e fortalece sua participação nos diferentes espaços da sociedade. Assim, a alfabetização torna-se uma ferramenta de inclusão social e de fortalecimento da cidadania.

Segundo Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Essa concepção reforça a importância de uma prática pedagógica dialógica, na qual o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, estimulando a participação ativa dos alunos.

Nesse modelo de educação, o diálogo assume papel central, permitindo que professores e estudantes construam conhecimentos de forma colaborativa. O educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador da aprendizagem, promovendo situações que incentivem a reflexão, a troca de experiências e a construção coletiva do saber.

Além disso, é fundamental considerar os desafios enfrentados na EJA, como a evasão escolar, a heterogeneidade das turmas e as dificuldades de aprendizagem decorrentes de trajetórias escolares interrompidas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Muitos alunos enfrentam dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho, os compromissos familiares e outras responsabilidades diárias. Em alguns casos, sentimento de insegurança e experiências negativas vividas anteriormente na escola também podem interferir na permanência e no desempenho dos estudantes.

Para superar esses desafios, é necessário investir em metodologias que promovam o engajamento dos alunos, tornando o processo de ensino mais significativo e motivador. A utilização de projetos pedagógicos, atividades contextualizadas, rodas de conversa, produção textual, leitura compartilhada e recursos tecnológicos pode favorecer a participação dos estudantes e contribuir para uma aprendizagem mais dinâmica e eficiente.

Outro elemento importante é a formação continuada dos professores que atuam na EJA. Considerando as especificidades dessa modalidade de ensino, torna-se fundamental que os educadores estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, respeitando a diversidade presente nas salas de aula e reconhecendo as potencialidades dos educandos.

Dessa forma, a alfabetização na EJA deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ao integrar alfabetização e letramento, é possível promover uma educação mais inclusiva, que respeite as especificidades dos educandos e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Mais do que ensinar conteúdo, a EJA tem o compromisso de oferecer oportunidades de desenvolvimento humano, inclusão social e exercício pleno da cidadania, fortalecendo o direito à educação ao longo da vida.

FORMAÇÃO DO CIDADÃO NA EJA

Na Educação de Jovens e Adultos, a leitura e a escrita desempenham um papel fundamental na formação do cidadão, pois possibilitam o acesso ao conhecimento, à ampliação da consciência crítica e a participação ativa na sociedade. Diferentemente da educação infantil, em que a aprendizagem está voltada para o desenvolvimento inicial das habilidades, na EJA o processo educativo está diretamente relacionado às necessidades sociais e práticas dos educandos.

A leitura, nesse contexto, deve ser compreendida como um ato de interpretação e construção de sentidos, que vai além da simples decodificação de palavras. Conforme Souza (1992, p. 22), "ler é perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar". Essa definição evidencia que a leitura é um processo complexo, influenciado pelas experiências e pelo contexto social do indivíduo.

Nesse sentido, trabalhar a leitura na EJA implica reconhecer que os educandos já possuem conhecimentos e vivências que influenciam sua interpretação dos textos. Dessa forma, o papel do educador é mediar esse processo, promovendo a reflexão crítica e incentivando o diálogo.

Paulo Freire (1996) reforça essa ideia ao afirmar que a educação deve ser um ato libertador, capaz de promover a conscientização dos sujeitos. Para o autor, a leitura da palavra deve estar associada à leitura do mundo, permitindo que os indivíduos compreendam sua realidade e atuem de forma transformadora. Assim, a prática pedagógica na EJA deve estar voltada para o desenvolvimento da criticidade, estimulando os alunos a questionar, refletir e participar ativamente da sociedade.

Além disso, o trabalho com diferentes gêneros textuais é essencial para a formação do cidadão, pois possibilita aos educandos compreender as diversas funções da linguagem na vida social. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais estão presentes em todas as esferas da comunicação e são fundamentais para a interação social. Dessa forma, ao trabalhar com textos diversos, o professor contribui para que os alunos desenvolvam competências comunicativas e ampliem suas possibilidades de participação social.

Outro aspecto relevante é a valorização da experiência dos educandos. Na EJA, muitos alunos possuem histórias de vida marcadas por dificuldades, mas também por aprendizagens construídas fora do ambiente escolar. Reconhecer esses saberes é fundamental para promover uma educação mais significativa e inclusiva.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

De acordo com Arroyo (2005), a EJA deve ser pensada como um espaço de valorização das trajetórias humanas, respeitando a identidade e a cultura dos educandos. Nesse sentido, a educação não pode ser vista apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de construção coletiva do conhecimento.

A leitura e a escrita, quando trabalhadas de forma contextualizada, tornam-se ferramentas poderosas para a transformação social. Por meio delas, os educandos podem acessar informações, compreender seus direitos e deveres e participar de forma mais ativa na sociedade.

Além disso, a prática da leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos alunos, pois possibilita a ampliação de horizontes e a construção de novos projetos de vida. Muitos estudantes da EJA relatam que o retorno à escola representa uma oportunidade de recomeço, de superação e de conquista de novos objetivos.

Portanto, a formação do cidadão na EJA está diretamente relacionada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, entendidas como práticas sociais e instrumentos de emancipação. Ao promover uma educação crítica, dialógica e contextualizada, é possível contribuir para a construção de sujeitos mais conscientes, participativos e capazes de transformar sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) configuram-se como processos fundamentais para a promoção da inclusão social, da autonomia e da formação crítica dos sujeitos.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que tais processos não se restringem ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolvem a inserção ativa dos educandos nas práticas sociais letradas, possibilitando-lhes uma participação mais consciente e transformadora na sociedade. Dessa maneira, a alfabetização deve ser entendida como um instrumento de emancipação humana, capaz de ampliar as possibilidades de participação social, cultural, política e profissional dos indivíduos.

A análise da literatura permitiu constatar que a Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel de grande relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente por atender pessoas que, por diferentes circunstâncias, tiveram seus percursos escolares interrompidos ou não tiveram acesso à educação em idade regular.

Nesse contexto, a EJA representa não apenas uma oportunidade de retorno à escola, mas também um espaço de reconstrução de trajetórias pessoais, fortalecimento da autoestima e ampliação das oportunidades de desenvolvimento humano e social.

Diferentemente da educação voltada às crianças, a EJA exige uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as experiências de vida dos estudantes. Esses sujeitos trazem consigo conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias, os quais devem ser considerados como ponto de partida para o processo educativo. Nesse sentido, conforme aponta Freire (1996), a educação deve ser construída a partir do diálogo e da realidade dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Essa valorização dos saberes prévios torna-se fundamental para que os estudantes se reconheçam como protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Quando a escola considera as experiências adquiridas no trabalho, na convivência familiar, na comunidade e em outros espaços sociais, contribui para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor, democrático e participativo. Além disso, fortalece a relação entre os conteúdos escolares e as necessidades reais dos educandos, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora.

A articulação entre alfabetização e letramento mostra-se essencial nesse contexto, uma vez que não basta apenas aprender a ler e escrever de forma mecânica, mas é necessário compreender e utilizar a linguagem escrita em diferentes situações sociais. Soares (2011) destaca que o letramento amplia o sentido da alfabetização ao inserir o indivíduo nas práticas sociais da leitura e da escrita, o que se torna ainda mais relevante na EJA, onde os educandos buscam aplicações concretas deste conhecimento em seu cotidiano.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Dessa forma, a alfabetização precisa estar associada às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, possibilitando que eles utilizem a leitura e a escrita para resolver problemas, acessar informações, exercer direitos e ampliar sua participação na sociedade. A leitura de documentos, formulários, notícias, contratos, textos informativos e conteúdos digitais, por exemplo, constitui parte das demandas presentes no cotidiano dos educandos e deve ser contemplada pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA.

Outro aspecto importante evidenciado neste trabalho refere-se ao papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. Cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa dos alunos, contribuindo para a construção de sujeitos autônomos e conscientes. Para isso, é fundamental utilizar metodologias contextualizadas, que envolvam gêneros textuais diversos e situações reais de uso da linguagem.

O trabalho docente na EJA exige sensibilidade, compromisso e constante reflexão sobre as práticas educativas adotadas. Considerando a diversidade presente nas salas de aula, torna-se necessário planejar estratégias que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, promovam a inclusão e estimulem a permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, a formação continuada dos professores assume papel fundamental para o desenvolvimento de ações pedagógicas cada vez mais eficazes e adequadas às especificidades dessa modalidade de ensino.

Além disso, a leitura e a escrita, quando trabalhadas de forma significativa, tornam-se instrumentos de transformação social. Elas permitem que os educandos ampliem seus horizontes, compreendam melhor a realidade em que vivem e atuam de forma mais participativa na sociedade. Por meio da leitura, os indivíduos têm acesso a diferentes conhecimentos, culturas e formas de pensamento, desenvolvendo sua capacidade crítica e ampliando sua compreensão sobre o mundo. A escrita, por sua vez, possibilita a expressão de ideias, opiniões e experiências, fortalecendo a participação cidadã e o exercício dos direitos sociais.

Nesse sentido, a EJA não deve ser vista apenas como uma oportunidade de escolarização tardia, mas como um espaço de reconstrução de trajetórias e de fortalecimento da cidadania. Trata-se de uma modalidade de ensino comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento e com a promoção da justiça social, oferecendo aos educandos condições para que possam transformar suas realidades e ampliar suas perspectivas de vida.

Entretanto, é importante reconhecer os desafios que ainda permeiam a Educação de Jovens e Adultos, como a evasão escolar, a falta de políticas públicas efetivas e a necessidade de formação continuada dos professores. Muitos estudantes enfrentam dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho e as responsabilidades familiares, o que frequentemente contribui para a interrupção do percurso escolar. Além disso, a insuficiência de investimentos e a limitada oferta de programas específicos para a modalidade ainda representam obstáculos para a consolidação de uma educação de qualidade.

Tais desafios exigem um compromisso coletivo por parte das instituições educacionais, dos gestores públicos e da sociedade em geral, no sentido de garantir condições adequadas para o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na EJA. Investir em infraestrutura, materiais pedagógicos, formação docente e políticas de incentivo à permanência escolar constitui um passo fundamental para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, conclui-se que a alfabetização e o letramento na EJA devem ser desenvolvidos de maneira integrada, crítica e contextualizada, respeitando as especificidades dos educandos e promovendo sua inserção plena na sociedade. A construção de práticas pedagógicas que valorizem os saberes dos estudantes, estimulem a participação ativa e estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e a realidade social mostra-se indispensável para o sucesso do processo educativo.

Por fim, destaca-se que investir na Educação de Jovens e Adultos significa investir na valorização da dignidade humana, na promoção da cidadania e na redução das desigualdades sociais. Ao garantir o acesso ao conhecimento e às práticas sociais da leitura e da escrita, a EJA contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos, fortalecendo os princípios de uma educação democrática e inclusiva. Assim, promover a alfabetização e o letramento nessa modalidade é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com o direito de todos à educação ao longo da vida.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura e formação do leitor**. São Paulo: Ática, 1992.

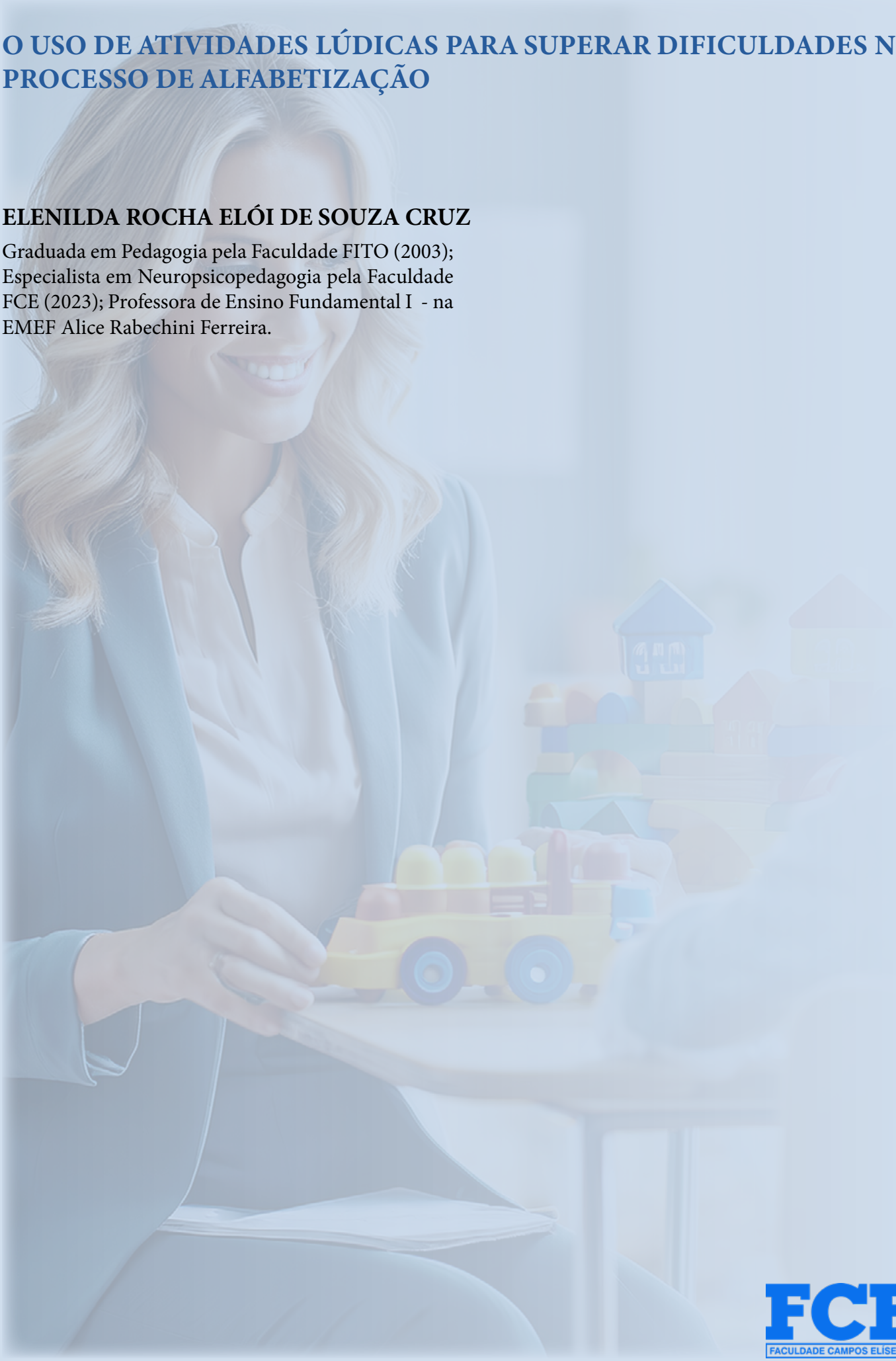
TREVISAN, Z. Valores e usos sociais da leitura e da literatura na escola. In: SANTOS, G. A.; D. J. (orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA SUPERAR DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ELENILDA ROCHA ELÓI DE SOUZA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FITO (2003); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FCE (2023); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O processo de alfabetização envolve diferentes aprendizagens e pode apresentar desafios para crianças que encontram dificuldades na leitura, na escrita e na compreensão do funcionamento da língua. Nesse contexto, as atividades lúdicas podem representar uma possibilidade de tornar o ensino mais significativo e favorecer a participação dos estudantes. Brincadeiras, jogos, músicas, histórias, atividades com imagens, letras e palavras podem ser utilizadas de maneira planejada, contribuindo para que a criança tenha novas oportunidades de aprender. Este artigo tem como objetivo analisar o uso de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para auxiliar na superação de dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização. A discussão considera a importância do brincar na aprendizagem, o papel do professor na organização das propostas e a necessidade de utilizar o lúdico com objetivos pedagógicos definidos. Também são abordadas as contribuições dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da consciência sobre a linguagem. Compreende-se que o lúdico, quando integrado ao planejamento pedagógico, pode favorecer o envolvimento das crianças e criar situações diversificadas de aprendizagem. Conclui-se que as atividades lúdicas não devem ser utilizadas apenas como momentos de diversão, mas como recursos que, quando bem planejados, podem contribuir para que os estudantes enfrentam suas dificuldades e avancem em seu processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Jogos; Aprendizagem; Dificuldades;aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e escrever representa uma etapa muito importante na vida escolar da criança. É durante os primeiros anos do Ensino Fundamental que muitos conhecimentos relacionados à linguagem escrita começam a ser sistematizados, permitindo que o estudante compreenda o funcionamento da escrita, desenvolva habilidades de leitura e passe a utilizar a linguagem em diferentes situações.

Apesar da importância desse processo, nem todas as crianças aprendem da mesma maneira ou no mesmo ritmo. Algumas conseguem avançar rapidamente, enquanto outras precisam de mais tempo, novas explicações e diferentes experiências para compreender determinados conhecimentos. As dificuldades podem aparecer no reconhecimento das letras, na relação entre sons e escrita, na leitura de palavras, na produção escrita ou na compreensão de textos.

Diante dessas diferenças, o trabalho pedagógico precisa considerar estratégias variadas. Utilizar sempre a mesma forma de ensinar pode não atender às necessidades de todos os estudantes. É necessário observar a turma, compreender as dificuldades apresentadas e buscar propostas que despertem o interesse das crianças e favoreçam sua participação.

É nesse contexto que as atividades lúdicas podem ocupar um espaço importante. O brincar faz parte da infância e está presente nas experiências das crianças antes mesmo da entrada na escola. Quando jogos, brincadeiras, músicas e histórias são utilizados com intenção pedagógica, podem criar situações em que os estudantes aprendem de maneira participativa.

Kishimoto (2011) destaca a importância dos jogos e das brincadeiras no contexto educativo, mostrando que o lúdico pode fazer parte do processo de aprendizagem quando existe uma organização adequada da proposta.

Entretanto, utilizar atividades lúdicas na alfabetização não significa simplesmente transformar todas as aulas em brincadeiras. O professor precisa saber o que pretende desenvolver e escolher atividades que estejam relacionadas aos objetivos de aprendizagem.

Uma brincadeira com letras, por exemplo, pode ser planejada para ajudar as crianças a reconhecerem o alfabeto. Um jogo de formação de palavras pode contribuir para a reflexão sobre a escrita. Uma atividade com rimas pode favorecer a atenção aos sons das palavras.

Dessa forma, o lúdico pode estar associado ao ensino de conhecimentos importantes. Vygotsky (2007) atribui importância às interações e às experiências sociais no desenvolvimento da criança. A brincadeira pode criar situações em que a criança interage com outras pessoas, utiliza a linguagem, resolve problemas e experimenta diferentes possibilidades.

No processo de alfabetização, essas experiências podem ser aproveitadas para estimular a participação dos estudantes e oferecer novas oportunidades de aprendizagem. Diante disso, este artigo apresenta como questão central: de que maneira as atividades lúdicas podem contribuir para superar dificuldades encontradas no processo de alfabetização?

O objetivo é analisar as possibilidades de utilização de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para auxiliar crianças que apresentam dificuldades durante o processo de alfabetização. A discussão aborda a importância da ludicidade, as dificuldades encontradas durante a alfabetização, o papel do professor na organização das atividades e algumas possibilidades de utilização de jogos e brincadeiras para favorecer a aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A ludicidade está diretamente relacionada às experiências da infância. Brincar permite que a criança explore objetos, crie situações, interaja com outras pessoas e desenvolva diferentes formas de expressão. Na escola, o brincar pode assumir uma função educativa quando é planejado de acordo com os objetivos pedagógicos.

Isso é especialmente relevante durante a alfabetização. A criança precisa ter contato frequente com letras, palavras, textos, sons e diferentes situações de leitura e escrita. Quando essas experiências são apresentadas de maneira diversificada, podem despertar maior interesse.

Kishimoto (2011) explica que o jogo pode assumir diferentes funções no contexto educativo. Quando utilizado de maneira planejada, pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

O professor pode, por exemplo, organizar um jogo de memória utilizando imagens e palavras. Enquanto brincam, os estudantes precisam observar, comparar e relacionar informações. Outra possibilidade é utilizar letras móveis para formar palavras. Nesse tipo de atividade, as crianças podem experimentar diferentes combinações e refletir sobre a ordem das letras.

O lúdico também pode favorecer a interação entre os estudantes. Em atividades realizadas em duplas ou grupos, as crianças conversam, explicam suas escolhas e aprendem umas com as outras.

Esse aspecto é importante porque a aprendizagem não acontece apenas na relação entre professor e estudante. As interações entre as próprias crianças também podem criar oportunidades de desenvolvimento.

Vygotsky (2007) destaca justamente a importância das interações sociais para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Assim, uma atividade lúdica pode envolver muito mais do que diversão. Ela pode criar um espaço para que a criança pense, fale, observe, compare e tente resolver situações.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Durante a alfabetização, algumas crianças apresentam dificuldades que podem interferir no desenvolvimento da leitura e da escrita. Essas dificuldades podem aparecer de diferentes formas e precisam ser observadas com atenção.

Uma criança pode apresentar dificuldade para reconhecer letras. Outra pode conhecer as letras, mas ainda não compreender bem a relação entre os sons e sua representação escrita. Também existem estudantes que conseguem ler algumas palavras, mas encontram dificuldades para compreender aquilo que estão lendo.

Na escrita, podem aparecer trocas de letras, omissões, dificuldades para organizar palavras ou insegurança para produzir pequenos textos. É importante lembrar que apresentar uma dificuldade em determinado momento não significa que a criança não será capaz de aprender.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e passam por diferentes momentos até compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Por isso, os erros produzidos pelas crianças precisam ser analisados.

A observação permite ao professor compreender melhor o que o estudante já sabe e quais conhecimentos ainda precisam ser desenvolvidos. Nesse contexto, as atividades lúdicas podem oferecer novas oportunidades para trabalhar determinada dificuldade.

Se uma criança apresenta dificuldade para reconhecer letras, por exemplo, o professor pode utilizar jogos de associação, bingo de letras, caça-letras ou atividades com cartões. Se a dificuldade está relacionada à formação de palavras, podem ser utilizadas letras móveis, jogos de montagem e atividades de comparação entre palavras. O importante é que a atividade esteja relacionada à necessidade identificada.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

O professor possui um papel fundamental na utilização do lúdico em sala de aula. Não basta escolher um jogo e disponibilizá-lo para as crianças. É necessário pensar sobre o objetivo da atividade, os materiais que serão utilizados e a maneira como os estudantes participarão.

O professor precisa observar se a proposta está adequada à idade e ao nível de aprendizagem da turma. Uma atividade muito fácil pode não apresentar novos desafios. Por outro lado, uma proposta muito difícil pode gerar frustração.

Por isso, conhecer os estudantes é fundamental. Durante a atividade, o professor também precisa acompanhar as interações e perceber como cada criança está participando. Em alguns momentos, pode ser necessário fazer perguntas, oferecer pistas ou modificar alguma regra para garantir que todos consigam participar.

Luckesi (2005) destaca a importância de uma prática pedagógica que considere o desenvolvimento do estudante. Essa perspectiva pode ser relacionada ao uso de atividades lúdicas quando elas são pensadas como parte de um processo de aprendizagem.

O professor pode utilizar o jogo como uma oportunidade para observar. Enquanto as crianças brincam, é possível perceber quem reconhece determinada letra, quem consegue formar palavras, quem identifica sons semelhantes e quem ainda precisa de ajuda.

Essas observações podem contribuir para o planejamento das próximas atividades. Assim, o lúdico também pode fornecer informações sobre a aprendizagem. O professor pode perceber dificuldades que talvez não aparecesse em uma atividade tradicional.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM

Segundo Soares (2003), os jogos podem ser utilizados de diferentes maneiras durante a alfabetização. Existem possibilidades simples que não exigem materiais sofisticados.

Um exemplo é o bingo de letras. Cada criança recebe uma cartela e precisa identificar as letras anunciadas. Além de trabalhar o reconhecimento visual, a atividade pode estimular a atenção.

Outra possibilidade é o jogo de formação de palavras. O professor apresenta uma imagem e as crianças precisam organizar letras para formar seu nome. Atividades com rimas também podem ser interessantes. O professor pode apresentar uma palavra e pedir que as crianças encontrem outras palavras que apresentam sons semelhantes (SOARES, 2003).

As histórias também podem fazer parte desse trabalho. Depois da leitura de um texto, os estudantes podem participar de jogos relacionados aos personagens, às palavras encontradas na história ou à sequência dos acontecimentos. As músicas podem ser utilizadas para trabalhar sons, palavras e ritmo.

Brincadeiras tradicionais também podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem. Cantigas, parlendas e adivinhas apresentam elementos que podem ser explorados pedagogicamente. Soares (2003) destaca a relação entre alfabetização e letramento, mostrando a importância de inserir a criança em práticas significativas de leitura e escrita.

Por isso, as atividades lúdicas podem aproximar a aprendizagem escolar de situações que fazem parte da cultura e da experiência das crianças. O objetivo não é substituir o ensino sistemático da leitura e da escrita pelo brincar. O objetivo é utilizar diferentes formas de ensinar para que a criança tenha mais oportunidades de aprender.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

POSSIBILIDADES DO LÚDICO PARA SUPERAR DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO

De acordo com os autores Smole, Diniz e Cândido (2007), as atividades lúdicas podem assumir um papel significativo no processo de alfabetização, principalmente quando são utilizadas como parte de um planejamento pensado a partir das necessidades apresentadas pelas crianças. Durante os primeiros anos escolares, é comum encontrar estudantes que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Enquanto alguns conseguem reconhecer letras, formar palavras e realizar pequenas leituras com maior facilidade, outros necessitam de mais tempo, acompanhamento e experiências diversificadas para desenvolver esses conhecimentos.

Nesse cenário, o lúdico pode oferecer novas possibilidades de aproximação com a leitura e a escrita. Uma criança que demonstra insegurança diante de uma atividade escrita, por exemplo, pode reagir de maneira diferente quando o mesmo conhecimento é apresentado por meio de um jogo, de uma brincadeira ou de um desafio. A mudança na forma de apresentar o conteúdo pode tornar a experiência menos cansativa e permitir que o estudante participe com maior disposição (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Isso não significa que uma atividade lúdica irá resolver imediatamente uma dificuldade de aprendizagem. O processo é gradual e exige continuidade. Entretanto, o jogo pode criar uma nova oportunidade para que a criança experimente, observe, faça escolhas e tente novamente. Essa possibilidade de realizar novas tentativas é importante porque a aprendizagem da leitura e da escrita envolve erros, descobertas e reformulações (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Durante um jogo de formação de palavras, por exemplo, a criança pode organizar as letras de uma determinada maneira e perceber que a palavra não ficou como imaginava. Em vez de simplesmente receber uma resposta pronta, ela pode ser incentivada pelo professor a observar novamente as letras e pensar sobre outras possibilidades. Ao realizar esse movimento, começa a refletir sobre aquilo que está fazendo. Esse processo pode favorecer uma postura mais ativa diante da aprendizagem. A criança deixa de ser apenas aquela que recebe uma resposta do professor e passa a participar da construção da solução (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

O professor pode contribuir fazendo perguntas que estimulem essa reflexão. Em vez de simplesmente informar que determinada palavra está incorreta, pode perguntar: "Qual letra vem primeiro?", "Que som você está ouvindo no início da palavra?" ou "Será que podemos organizar essas letras de outra maneira?". Perguntas desse tipo podem ajudar a criança a pensar sobre suas escolhas e encontrar caminhos para avançar. Outro aspecto importante das atividades lúdicas é a possibilidade de repetição. Muitas crianças precisam entrar em contato várias vezes com determinado conhecimento antes de conseguir utilizá-lo com segurança. Os jogos permitem que uma mesma habilidade seja trabalhada em diferentes momentos, sem que necessariamente a repetição seja percebida como uma tarefa cansativa (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Uma criança pode participar várias vezes de um jogo de reconhecimento de letras e, gradualmente, aumentar sua familiaridade com o alfabeto. Em outra situação, pode realizar diversas atividades de formação de palavras até perceber determinadas regularidades da escrita. A repetição, entretanto, precisa possuir significado. Repetir mecanicamente a mesma tarefa muitas vezes não garante aprendizagem. É importante que cada nova experiência apresente alguma possibilidade de reflexão ou desafio (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

O professor pode, por exemplo, modificar algumas regras do jogo, acrescentar novas palavras ou aumentar gradualmente o nível de dificuldade. Assim, a criança retoma conhecimentos que já foram trabalhados, mas também encontra novas situações para pensar. Essa organização também permite acompanhar o desenvolvimento do estudante. Ao participar de uma atividade pela primeira vez, a criança pode precisar de bastante ajuda. Depois de algumas experiências, pode começar a realizar determinadas ações com maior autonomia (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Essas mudanças precisam ser observadas e valorizadas pelo professor.Outro recurso importante é a adaptação das atividades de acordo com as necessidades de cada estudante. Uma turma pode apresentar crianças em diferentes momentos do processo de alfabetização, e isso significa que uma única atividade pode não atender a todos da mesma maneira. Uma criança que ainda está desenvolvendo o reconhecimento das letras pode participar de atividades envolvendo identificação, associação entre letras e imagens ou jogos de memória. Para uma criança que já apresenta maior domínio do alfabeto, a mesma proposta pode ser ampliada para a formação de palavras (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em um nível seguinte, podem ser utilizadas pequenas frases ou desafios de produção escrita. Essa adaptação permite que todos participem da atividade, mas com desafios adequados às suas possibilidades. O objetivo não é separar as crianças entre aquelas que sabem e aquelas que não sabem. Pelo contrário, trata-se de oferecer diferentes caminhos para que cada estudante possa avançar a partir do conhecimento que já possui. Nesse sentido, Smole, Diniz e Cândido (2007) destacam a importância dos jogos como situações que podem envolver o estudante de maneira ativa e favorecer experiências nas quais ele precisa pensar, tomar decisões e buscar soluções.

Essa participação ativa é especialmente importante quando trabalhamos com crianças que apresentam dificuldades. Se o estudante permanece apenas recebendo explicações, pode ter poucas oportunidades para experimentar aquilo que está aprendendo. O jogo pode criar uma situação em que ele precisa agir e tomar decisões.Além disso, as atividades lúdicas podem favorecer a motivação para aprender. Quando a criança percebe determinada proposta como interessante, pode demonstrar maior disposição para participar. Esse aspecto merece atenção principalmente quando o estudante já passou por experiências de dificuldade ou fracasso escolar (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Uma criança que frequentemente escuta que está errada ou que não consegue realizar determinada tarefa pode desenvolver insegurança diante de novas atividades. Por isso, oferecer experiências em que ela possa perceber seus próprios avanços é importante. Uma atividade lúdica pode criar esse espaço. Quando a criança consegue completar uma palavra, reconhecer uma letra, resolver um desafio ou ajudar um colega, pode perceber que possui conhecimentos e que é capaz de aprender. Essas pequenas conquistas precisam ser valorizadas pelo professor. O reconhecimento do progresso não significa elogiar qualquer resposta sem analisar sua qualidade. Significa mostrar à criança que seus esforços estão sendo percebidos e que o processo de aprendizagem acontece aos poucos (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

O professor pode dizer, por exemplo, que a criança já consegue reconhecer determinada letra e que o próximo desafio será utilizá-la para formar palavras. Dessa maneira, o estudante percebe que existe uma continuidade entre aquilo que já aprendeu e aquilo que ainda precisa desenvolver. Outro cuidado importante é evitar que os jogos utilizados na alfabetização sejam sempre baseados em competição. Embora algumas crianças gostem de disputar e vencer, nem todas se sentem confortáveis nesse tipo de situação. Para determinados estudantes, principalmente aqueles que apresentam dificuldades, a competição pode aumentar a insegurança (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Por isso, atividades cooperativas também podem ser muito importantes. Em um jogo cooperativo, as crianças podem trabalhar juntas para alcançar um objetivo. Em vez de existir apenas um vencedor, o grupo pode precisar formar palavras, organizar frases, encontrar letras ou resolver desafios coletivamente. Essa organização permite que os estudantes troquem conhecimentos. Uma criança pode reconhecer uma letra que o colega ainda não identifica. Outra pode saber como formar determinada palavra. Ao conversarem, podem ajudar umas às outras. A cooperação também favorece o desenvolvimento da linguagem oral. Para realizar determinadas atividades, as crianças precisam explicar suas ideias, ouvir outras opiniões e justificar suas escolhas (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

O professor pode aproveitar esses momentos para estimular a comunicação e a reflexão. É importante, porém, que a cooperação não substitui completamente as atividades individuais. Em alguns momentos, o professor precisa observar aquilo que cada criança consegue realizar sozinha. Dessa maneira, é possível compreender melhor quais conhecimentos já estão consolidados e quais ainda precisam de acompanhamento. O equilíbrio entre propostas individuais, coletivas, competitivas e cooperativas pode tornar o trabalho mais diversificado (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Outro ponto que merece destaque é a possibilidade de utilizar materiais simples. Não é necessário contar sempre com jogos comerciais ou recursos sofisticados para desenvolver atividades lúdicas. O professor pode construir materiais com papel, cartolina, tampinhas, fichas, imagens, letras móveis e outros recursos disponíveis na escola. Um simples conjunto de letras pode ser utilizado para diferentes propostas. As crianças podem identificar as letras, procurar determinada letra, organizar o alfabeto, formar palavras, comparar palavras ou criar pequenas frases. Dessa forma, o mesmo material pode ser utilizado em diferentes momentos do processo de alfabetização. A criatividade do professor, nesse sentido, pode ampliar as possibilidades do traba-

lho. Também é importante considerar que as atividades lúdicas precisam estar relacionadas ao planejamento. O professor deve saber por que está utilizando determinado jogo e qual aprendizagem pretende favorecer (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007).

Se o objetivo é trabalhar o reconhecimento das letras, a atividade precisa permitir que a criança tenha contato significativo com elas. Se o objetivo é trabalhar a formação de palavras, o jogo precisa criar situações em que o estudante possa refletir sobre a organização das letras. Essa intencionalidade evita que o lúdico seja utilizado apenas como passatempo. A Coordenação Pedagógica também pode contribuir para esse processo, ajudando os professores a refletirem sobre as atividades utilizadas e os resultados observados. Durante reuniões pedagógicas, os docentes podem compartilhar experiências, apresentar jogos que utilizaram e discutir quais propostas funcionaram melhor para determinadas necessidades (LUCKESI, 2005).

Essa troca pode ampliar o repertório da equipe e favorecer a construção de estratégias mais adequadas. Outro aspecto importante é a relação entre as atividades lúdicas e a avaliação. O professor pode observar os estudantes enquanto participam dos jogos e registrar informações sobre seu desenvolvimento. Durante uma atividade de formação de palavras, por exemplo, pode perceber quais crianças reconhecem as letras, quais conseguem relacioná-las aos sons e quais ainda necessitam de apoio. Essas informações podem orientar as próximas intervenções (LUCKESI, 2005).

Se determinado estudante ainda apresenta dificuldade, o professor pode propor novas atividades. Se já demonstra segurança, pode aumentar o nível de desafio. Dessa maneira, o lúdico passa a fazer parte de um processo mais amplo de acompanhamento da aprendizagem. Também é necessário reconhecer que cada criança pode responder de maneira diferente à mesma atividade. Um jogo que desperta muito interesse em uma turma pode não produzir o mesmo resultado em outra. Por isso, o professor precisa observar e estar disposto a modificar sua proposta. Essa flexibilidade é importante porque ensinar envolve lidar constantemente com situações novas. A atividade que foi planejada de uma maneira pode precisar de alterações quando colocada em prática. O professor pode perceber que as regras são muito difíceis, que o tempo é insuficiente ou que determinado material não está ajudando como imaginava (LUCKESI, 2005).

Fazer mudanças não significa abandonar o planejamento. Significa utilizar as informações obtidas durante a prática para melhorar a proposta. Assim, as atividades lúdicas podem contribuir não apenas para ensinar determinados conteúdos, mas também para desenvolver uma postura mais participativa diante da aprendizagem. A criança aprende que pode tentar observar, perguntar, mudar de estratégia e tentar novamente. Essa experiência é importante para a alfabetização e para outras aprendizagens que serão construídas ao longo da vida escolar. Portanto, as possibilidades do lúdico para superar dificuldades na alfabetização estão relacionadas principalmente à capacidade de oferecer novas experiências de aprendizagem. Jogos e brincadeiras podem tornar determinados conhecimentos mais acessíveis, favorecer a participação, permitir repetição com significado e criar situações de interação entre os estudantes (LUCKESI, 2005).

No entanto, é fundamental compreender que o lúdico não funciona como uma solução isolada para as dificuldades de alfabetização. Ele precisa estar integrado a outras práticas pedagógicas e ser acompanhado pelo professor. O objetivo principal continua sendo garantir que a criança avance em seus conhecimentos de leitura e escrita. Dessa forma, utilizar atividades lúdicas significa ampliar os caminhos disponíveis para ensinar e aprender. Quando o professor observa as necessidades da turma, adapta as propostas, acompanha os resultados e cria desafios adequados, o jogo pode deixar de ser apenas uma brincadeira e tornar-se uma experiência significativa de aprendizagem.

No processo de alfabetização, cada avanço possui importância. Reconhecer uma letra, perceber um som, formar uma palavra, ler uma pequena frase ou escrever uma ideia são conquistas que fazem parte de um percurso maior. As atividades lúdicas podem contribuir para que esse percurso seja realizado com mais participação, interação e confiança. Assim, o principal desafio não é simplesmente utilizar mais jogos na sala de aula, mas utilizá-los de maneira consciente, planejada e relacionada às necessidades reais das crianças. Quando isso acontece, a ludicidade pode se tornar uma importante aliada do professor na construção de práticas de alfabetização mais diversificadas e capazes de acolher diferentes ritmos e formas de aprender (LUCKESI, 2005).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o uso de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para auxiliar na superação das dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização. A partir das discussões realizadas, foi possível compreender que a alfabetização é um processo que acontece de maneira gradual e que envolve diferentes conhecimentos, experiências e formas de aprendizagem. Cada criança possui seu próprio percurso, sendo necessário que o trabalho pedagógico considere essas diferenças e ofereça oportunidades variadas para que todos possam avançar.

Aprender a ler e escrever não acontece de forma imediata. A criança precisa construir conhecimentos, estabelecer relações entre os sons e as letras, compreender o funcionamento da escrita, ampliar seu vocabulário, desenvolver a leitura e, progressivamente, utilizar a linguagem escrita em diferentes situações. Durante esse percurso, é natural que algumas crianças apresentam mais dificuldades do que outras. O papel da escola, nesse caso, não deve ser o de comparar ou rotular os estudantes, mas buscar compreender suas necessidades e criar condições para que possam continuar aprendendo.

Nesse contexto, as atividades lúdicas apresentam possibilidades importantes. Jogos, brincadeiras, músicas, histórias, parlendas, atividades com imagens, letras móveis, cartões, desafios e outras propostas podem criar situações diferentes das experiências tradicionais de ensino. Por meio dessas atividades, a criança pode entrar em contato com letras, palavras, sons e textos de maneira mais participativa, tendo a oportunidade de observar, experimentar, formular hipóteses e tentar novamente.

O lúdico também pode contribuir para aproximar a criança da aprendizagem. Em determinadas situações, o estudante que demonstra insegurança diante de uma atividade escrita pode apresentar maior disposição para participar quando o mesmo conhecimento é trabalhado por meio de um jogo ou de uma brincadeira. Isso acontece porque a proposta pode diminuir o medo de errar e permitir que a criança compreenda o erro como parte da tentativa.

É importante, entretanto, não considerar que toda atividade divertida será automaticamente uma atividade pedagógica. A presença de brincadeiras em sala de aula, por si só, não garante aprendizagem. O professor precisa pensar sobre o objetivo da proposta e sobre os conhecimentos que pretende desenvolver. O jogo precisa estar relacionado ao processo de ensino e não ser utilizado apenas para preencher o tempo ou oferecer um momento de descontração aos estudantes.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica ocupa um lugar central. Antes de escolher determinada atividade, o professor precisa observar o que a turma já sabe, identificar as dificuldades que estão aparecendo e pensar em quais experiências podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. A partir dessas informações, pode selecionar ou adaptar jogos e brincadeiras de acordo com as necessidades observadas.

Outro aspecto importante é compreender que o lúdico não substitui o ensino sistemático da leitura e da escrita. As crianças precisam ter contato planejado com o sistema de escrita, com textos, palavras, letras, sons e diferentes práticas de leitura e produção escrita. As atividades lúdicas podem complementar esse trabalho, oferecendo outras formas de abordar os mesmos conhecimentos e permitindo que a criança tenha novas oportunidades de aprendizagem.

Quando uma criança apresenta dificuldade para reconhecer letras, por exemplo, o professor pode utilizar jogos de identificação, associação e memória. Quando a dificuldade está relacionada à formação de palavras, podem ser utilizadas letras móveis, desafios de organização e jogos de construção. Quando o estudante precisa desenvolver maior atenção aos sons da fala, atividades com rimas, músicas e brincadeiras sonoras podem fazer parte do planejamento.

Essa possibilidade de adaptação é uma das contribuições mais importantes das atividades lúdicas. O professor pode modificar as regras, os materiais e o nível de dificuldade de uma mesma proposta para atender diferentes estudantes. Dessa maneira, uma atividade pode ser organizada de forma mais simples para uma criança que ainda está desenvolvendo determinado conhecimento e apresentar novos desafios para outra que já avançou.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essa flexibilidade é necessária porque uma sala de aula reúne crianças com diferentes histórias, conhecimentos e ritmos de aprendizagem. Trabalhar com uma única estratégia para todos pode não ser suficiente. A utilização de propostas diversificadas amplia as possibilidades de participação e permite que o professor observe quais caminhos favorecem melhor a aprendizagem de cada estudante.

As atividades lúdicas também podem favorecer a interação entre as crianças. Quando os estudantes participam de jogos em duplas ou grupos, precisam conversar, ouvir os colegas, explicar suas escolhas, observar diferentes respostas e, em alguns casos, ajudar uns aos outros. Essas situações podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e para a construção de conhecimentos.

Além disso, o trabalho coletivo pode favorecer a socialização e a participação de crianças que normalmente apresentam maior dificuldade para se expressar durante atividades individuais. Ao participar de uma brincadeira, o estudante pode encontrar um espaço mais confortável para falar, perguntar e compartilhar aquilo que está pensando.

Outro ponto que merece destaque é a possibilidade de o professor utilizar o próprio momento da brincadeira para acompanhar a aprendizagem. Enquanto os estudantes participam, o professor pode observar quem reconhece determinadas letras, quem consegue identificar sons, quem já consegue formar palavras, quem necessita de ajuda e quais estratégias cada criança utiliza para resolver uma situação.

Dessa maneira, a atividade lúdica também pode funcionar como uma fonte de informações para o professor. A observação realizada durante os jogos e brincadeiras pode ajudar na avaliação e no planejamento das próximas propostas. O professor pode perceber que determinado conhecimento ainda não foi consolidado e, a partir disso, organizar novas experiências.

A avaliação, portanto, não precisa acontecer somente por meio de atividades formais. O acompanhamento cotidiano também oferece informações importantes. As falas das crianças, suas escolhas durante os jogos, suas tentativas de escrita e sua participação nas atividades podem revelar aspectos do processo de aprendizagem que precisam ser considerados.

Essas observações podem contribuir para que o professor organize sua prática. Se uma determinada atividade não produziu o resultado esperado, é possível modificar a proposta, apresentar o conteúdo de outra maneira ou oferecer novas oportunidades para que a criança tente novamente. Se os estudantes demonstrarem facilidade, podem ser apresentados novos desafios.

Essa relação entre planejamento, atividade, observação e reorganização torna o processo de alfabetização mais dinâmico. O professor deixa de trabalhar apenas com aquilo que havia planejado inicialmente e passa a considerar também aquilo que acontece durante a prática.

É importante destacar ainda que o uso de atividades lúdicas pode contribuir para fortalecer a relação da criança com a escola. Quando o estudante percebe que pode participar, experimentar e aprender sem medo constante de errar, pode desenvolver maior confiança em suas próprias capacidades.

Essa confiança não significa ausência de dificuldades. A criança continuará encontrando desafios, mas poderá enfrentá-los com maior disposição para tentar novamente. Em um processo como a alfabetização, essa postura é muito importante, pois aprender envolve tentativas, erros, descobertas e avanços.

Também se torna necessário que a escola ofereça condições para que o professor possa utilizar o lúdico de maneira planejada. A organização dos espaços, a disponibilidade de materiais e os momentos de planejamento podem facilitar a realização dessas propostas. Mesmo quando os recursos são limitados, porém, muitas atividades podem ser construídas com materiais simples e acessíveis.

Cartões de letras, palavras, imagens, dados, tampinhas, fichas, livros, desenhos e materiais produzidos pelos próprios estudantes podem ser utilizados em diferentes situações. O mais importante não é a quantidade ou o preço dos recursos, mas a forma como são utilizados e a relação que estabelecem com os objetivos de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, a criatividade do professor também possui importância. A partir de uma mesma proposta, podem ser criadas diferentes atividades. Um conjunto de letras, por exemplo, pode ser utilizado para reconhecer o alfabeto, formar palavras, comparar escritas, identificar letras iniciais ou criar pequenos desafios. Portanto, a utilização do lúdico não depende necessariamente de recursos sofisticados. Ela depende principalmente de planejamento e de uma compreensão clara sobre aquilo que se deseja desenvolver.

Outro aspecto importante é o envolvimento da equipe escolar. O uso de atividades lúdicas pode ser discutido durante os momentos de planejamento pedagógico, permitindo que os professores compartilhem experiências e estratégias. A troca entre profissionais pode contribuir para ampliar as possibilidades de trabalho e evitar que cada professor precise encontrar sozinho soluções para as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

A Coordenação Pedagógica também pode contribuir nesse processo, apoiando os professores na organização das atividades, na análise dos resultados e na reflexão sobre as estratégias utilizadas. Esse acompanhamento pode ajudar a garantir que a ludicidade esteja integrada aos objetivos pedagógicos da escola.

Assim, o lúdico precisa ser compreendido como uma possibilidade dentro de um conjunto maior de estratégias de alfabetização. Não existe uma única atividade capaz de resolver todas as dificuldades. Cada criança apresenta necessidades diferentes, e o professor precisa utilizar diferentes recursos para favorecer seu desenvolvimento.

Diante das discussões apresentadas, pode-se concluir que as atividades lúdicas constituem importantes aliadas no processo de alfabetização, especialmente quando são planejadas de acordo com as necessidades dos estudantes e utilizadas com objetivos claros. Elas podem favorecer a participação, estimular a interação, ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para que a criança desenvolva uma relação mais positiva com a leitura e a escrita.

O principal objetivo não deve ser simplesmente tornar a aula mais divertida, mas criar experiências que façam sentido para a criança e que contribuam para sua aprendizagem. O prazer de brincar pode caminhar junto com a responsabilidade de ensinar.

Dessa forma, a ludicidade não deve ser vista como algo separado do processo educativo. Quando utilizada de maneira consciente, pode fazer parte da prática pedagógica e contribuir para uma alfabetização mais participativa, significativa e sensível às diferenças existentes em sala de aula.

Por fim, superar dificuldades no processo de alfabetização exige olhar atento, planejamento, acompanhamento e disposição para buscar diferentes caminhos. As atividades lúdicas podem fazer parte desses caminhos, oferecendo à criança novas oportunidades para experimentar, refletir, interagir e aprender. Mais do que ensinar letras e palavras, o trabalho pedagógico precisa ajudar a criança a perceber que ela é capaz de aprender, avançar e utilizar a leitura e a escrita para participar de diferentes situações da vida escolar e social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema: jogos de matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRÁTICA DIÁRIA DE PRANAYAMA COM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS E SUA BENEFICIE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DO GRUPO

ERIKA APARECIDA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Mauá (2005); Especialista em Fenomenologia Humana do cuidar pela Faculdade Metodista (2005), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas (2019), Psicologia Transpessoal pela Universidade da Paz SP (2023), Professora de Ensino Fundamental I, Orientador de Informática Educativa – no CEU EMEF Jardim Paulistano, Professora e Coordenadora no CEU CEMEI Freguesia do ó, Terapeuta Integrativa Transpessoal, Consteladora Familiar e Organizacional e Facilitadora de Processos Terapêuticos e Dança Circular.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este estudo analisou os efeitos da prática diária de pranayama, técnica respiratória do yoga, nas relações interpessoais de crianças de 4 a 6 anos no ambiente escolar. Com uma abordagem qualitativa e bibliográfica, foram revisados conceitos e benefícios do pranayama e sua aplicação no desenvolvimento socioemocional e educacional. O objetivo foi identificar se a prática de pranayama pode favorecer a regulação emocional, promovendo interações mais positivas entre as crianças. A partir de fontes teóricas, constatou-se que o pranayama, ao desenvolver o controle da respiração, contribui para o autocontrole emocional e melhora a empatia e a cooperação entre pares. As técnicas de respiração favorecem a concentração e a capacidade de lidar com emoções, facilitando relações interpessoais mais saudáveis e harmoniosas. O estudo também sugere que educadores sejam capacitados para aplicar o pranayama no cotidiano escolar, ampliando os benefícios para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Como resultado, este trabalho responde positivamente à questão de pesquisa ao demonstrar que o pranayama é uma prática eficaz para o fortalecimento das relações interpessoais, sendo uma ferramenta relevante na educação infantil.

Palavras-chave: Pranayama; Relações Interpessoais; Educação Infantil; Desenvolvimento Socioemocional; Respiração Consciente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O pranayama, prática milenar de controle da respiração da tradição iogue, tem sido objeto de estudo em diferentes contextos devido aos seus benefícios comprovados no bem-estar físico e emocional. No ambiente escolar, a introdução de técnicas respiratórias em crianças pode contribuir para o desenvolvimento da autorregulação emocional, capacidade de concentração e habilidades sociais. No caso específico de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, que estão em uma fase crucial de desenvolvimento das habilidades interpessoais, a prática do pranayama pode ajudar a melhorar a interação entre pares, promovendo um ambiente mais harmônico e colaborativo.

O objetivo geral deste estudo é investigar os benefícios da prática diária de pranayama com crianças de 4 a 6 anos, especialmente no que se refere às relações interpessoais dentro do grupo. No tocante dos objetivos específicos, buscou-se: Compreender o papel do pranayama no desenvolvimento emocional e social de crianças em idade pré-escolar; Analisar a influência do pranayama na redução de conflitos e no fortalecimento de laços entre os colegas.

Dada a importância do desenvolvimento das relações interpessoais na primeira infância, surge a questão: Como a prática diária de pranayama pode influenciar as relações interpessoais de crianças de 4 a 6 anos?

Este estudo é relevante por trazer uma abordagem inovadora ao desenvolvimento social e emocional de crianças na primeira infância, explorando a prática do pranayama como uma ferramenta para o fortalecimento das relações interpessoais. No contexto educacional, técnicas de respiração podem ser uma alternativa eficaz e acessível para promover o autocontrole e a empatia, elementos fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente escolar positivo.

A pesquisa foi de natureza qualitativa e bibliográfica, envolvendo a análise de publicações científicas, livros e estudos de caso que abordam tanto a prática de pranayama quanto o desenvolvimento das relações interpessoais na infância. Espera-se que o estudo evidencie a prática diária de pranayama como uma ferramenta eficaz para melhorar a qualidade das interações interpessoais entre crianças, favorecendo o respeito mútuo e a cooperação no ambiente escolar, além de contribuir para a formação de um ambiente social mais acolhedor e harmônico.

O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIa

O desenvolvimento emocional e social das crianças na primeira infância é uma fase fundamental para a formação de habilidades interpessoais e do entendimento de si mesmas e dos outros. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento social e emocional é construído por meio das interações sociais, sendo que o aprendizado ocorre primeiramente em um nível social para, em seguida, internalizar-se no nível individual. Esse conceito, denominado de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), revela que a criança desenvolve suas habilidades de maneira potencializada ao interagir com adultos ou colegas mais experientes, favorecendo a construção da autonomia e da cooperação.

Outro teórico clássico que contribui para a compreensão deste período é Piaget (1994), que explica que as crianças nessa faixa etária estão na fase pré-operatória, onde começam a desenvolver a capacidade simbólica e a compreender o ponto de vista dos outros, embora ainda se encontrem em um estágio egocêntrico. Segundo Piaget, essa etapa é crucial para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de formar relações interpessoais, pois as crianças passam a perceber gradualmente que suas ações impactam o ambiente e as pessoas ao seu redor.

Wallon (2007) complementa essa visão ao enfatizar a importância das emoções como eixo central do desenvolvimento infantil, considerando que o desenvolvimento emocional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social. Para Wallon, o meio social influencia fortemente a formação da identidade da criança, sendo as interações com outras crianças e adultos essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. Ele argumenta que as experiências emocionais vivenciadas na primeira infância são fundamentais para o aprendizado da convivência e da adaptação social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Assim, na faixa etária entre 4 e 6 anos, as crianças começam a formar amizades e a experimentar um maior entendimento das normas sociais, um processo mediado pelas emoções e pela capacidade de entender o outro, como afirmam autores como Bowlby (1990), que, com sua teoria do apego, destaca a importância dos laços afetivos na formação de uma base segura para o desenvolvimento emocional. A presença de vínculos afetivos estáveis permite que a criança se sinta segura para explorar o mundo e desenvolver habilidades sociais, como a cooperação e o compartilhamento.

Dessa forma, o desenvolvimento emocional e social na primeira infância é um processo que depende diretamente das interações e do ambiente em que a criança está inserida, contribuindo para a formação de uma base sólida para as futuras relações interpessoais e para o desenvolvimento integral da criança.

PRANAYAMA: CONCEITOS E BENEFÍCIOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

O pranayama, prática milenar originada na tradição iogue, consiste em exercícios respiratórios que visam o controle e a manipulação consciente da respiração, desempenhando um papel fundamental na promoção do bem-estar físico, mental e emocional. No contexto educacional, a incorporação de práticas de pranayama tem ganhado espaço devido aos seus efeitos comprovados sobre o comportamento e o desenvolvimento psicossocial dos alunos, especialmente no que tange à autorregulação emocional e à melhora da convivência em ambiente escolar.

Segundo Corrêa e Costa (2022), a prática do yoga, incluindo técnicas de pranayama, mostra benefícios significativos na promoção de comportamentos sociais positivos, redução de comportamentos disruptivos e melhora do autocontrole em escolares. Este estudo reforça a perspectiva de que as práticas respiratórias podem influenciar o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, facilitando a adaptação social e promovendo um ambiente de aprendizagem mais harmônico.

Em outro estudo, Corrêa et al. (2021) investigaram a percepção de crianças e seus responsáveis sobre os efeitos do yoga nas escolas e observaram que, além de uma melhora no comportamento, as crianças demonstraram maior concentração e empatia no convívio com os colegas. Essas descobertas corroboram a ideia de que o pranayama, ao atuar sobre o sistema nervoso e sobre a capacidade de autorregulação, impacta positivamente as relações interpessoais.

Do ponto de vista psicopedagógico, Marques e Fagali (2018) destacam que a respiração consciente, como a praticada no pranayama, tem influência direta sobre o processo de aprendizagem ao promover um estado de relaxamento e foco, que favorece a assimilação de novos conhecimentos. A prática respiratória atua no sistema nervoso parassimpático, ajudando a reduzir o estresse e a ansiedade, o que é especialmente benéfico para estudantes em ambientes de alta demanda. Assim, o pranayama contribui para a criação de um ambiente propício para o aprendizado, onde os estudantes se sentem mais tranquilos e focados, melhorando a relação professor-aluno e a dinâmica entre colegas.

No contexto escolar, a utilização do pranayama também tem se mostrado uma estratégia eficaz para mudanças comportamentais positivas entre os alunos. Moraes e Balga (2007) analisaram o impacto do yoga e de técnicas de respiração no comportamento dos alunos e observaram uma diminuição dos índices de agressividade e indisciplina, indicando que o pranayama pode atuar como uma ferramenta para a gestão de conflitos e para o fortalecimento do respeito mútuo. Eles ressaltam que, ao desenvolver habilidades de autocontrole e empatia, os estudantes tornam-se mais propensos a participar de forma construtiva das atividades em grupo, criando um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

Além disso, estudos recentes mostram que o pranayama pode contribuir para a adaptação dos alunos ao ambiente escolar, especialmente em situações de transição, como o retorno ao ensino presencial após o período de isolamento social. Miglioretto e Vasques (2023) discutem a prática de exercícios respiratórios no contexto escolar e observam que esses exercícios ajudarão os estudantes a lidar com emoções como a ansiedade e a insegurança, comuns no processo de readaptação. O controle respiratório possibilita um maior domínio sobre as reações emocionais, o que, segundo os autores, contribui para um ambiente escolar mais estável e acolhedor.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em um estudo voltado para a saúde física e mental dos estudantes, Sharma et al. (2013) investigaram o efeito do pranayama rápido e lento em estudantes da área da saúde e concluíram que essas práticas ajudam a reduzir o estresse percebido e a estabilizar parâmetros cardiovasculares. Embora este estudo tenha sido realizado em um contexto específico, os resultados destacam o potencial do pranayama para promover o equilíbrio emocional, o que pode ser relevante em ambientes escolares com crianças em desenvolvimento, onde a gestão do estresse é igualmente importante para a saúde e o aprendizado.

Práticas de Mindfulness e Educação Socioemocional na Educação Infantil

A prática de mindfulness, ou atenção plena, juntamente com abordagens de educação socioemocional, tem se consolidado como uma ferramenta eficaz para promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. A atenção plena visa auxiliar as crianças a estarem mais presentes e conscientes de suas emoções e pensamentos, enquanto a educação socioemocional aborda habilidades como empatia, autorregulação e interação positiva. Segundo Kuvalayananda (2008), o treinamento da respiração e a consciência corporal, ambos fundamentais no mindfulness, ajudam a equilibrar o sistema nervoso e a estabilizar as emoções, facilitando o desenvolvimento de uma base emocional segura e estável desde os primeiros anos escolares.

Na prática do mindfulness, técnicas respiratórias são utilizadas para acalmar e focar a mente, o que, conforme Jerath et al. (2006), atua diretamente no sistema nervoso autônomo, promovendo um estado de relaxamento e reduzindo a ativação do estresse. Esses efeitos são importantes para a educação infantil, pois ajudam as crianças a lidar melhor com frustrações e a desenvolver resiliência emocional. Além disso, a prática de respirações profundas e conscientes ativa o córtex pré-frontal, área associada ao controle de impulsos e ao processamento das emoções, o que contribui para a formação de comportamentos mais empáticos e cooperativos no ambiente escolar.

Almeida (2016), ao estudar a aplicação das técnicas de respiração do yoga com crianças, observa que essas práticas permitem que elas reconheçam e gerenciem suas próprias emoções, algo essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais. As práticas de respiração e concentração ajudam a construir uma base para o autocontrole, promovendo a autorregulação emocional, fator decisivo para a integração social e para a construção de relações interpessoais saudáveis. No contexto escolar, essas práticas facilitam a convivência e contribuem para a criação de um ambiente de respeito e acolhimento, propício ao aprendizado.

Santos et al. (2013) exploram o papel do yoga, que inclui práticas de mindfulness e pranayama, como uma abordagem complementar para o desenvolvimento psicomotor na infância. Eles argumentam que essas práticas não apenas beneficiam a saúde física, mas também ajudam no controle emocional, favorecendo o desenvolvimento psicossocial das crianças. A prática regular do o mindfulness e do pranayama nas escolas pode ajudar as crianças a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado, incentivando habilidades como a paciência, o foco e a disciplina.

Outro aspecto relevante apontado por Saraswati (1996) é que as práticas de mindfulness e pranayama podem ser adaptadas para crianças de maneira lúdica, facilitando o engajamento e a compreensão dos conceitos de forma divertida e acessível. A inclusão de atividades respiratórias e de mindfulness na educação infantil contribui para o desenvolvimento de habilidades de autoconsciência e regulação emocional, elementos fundamentais para a formação socioemocional das crianças. Saraswati defende que essas práticas, ao focar no autoconhecimento e no controle das próprias reações, têm o potencial de impactar positivamente a autoestima e o comportamento das crianças em relação ao grupo.

Oliveira (2018) destaca que o mindfulness pode atuar na prevenção de conflitos e na construção de um ambiente harmonioso, onde as crianças aprendem a valorizar a convivência pacífica e a comunicação respeitosa. Para Oliveira, o impacto dessas práticas na educação infantil é evidente, pois as crianças demonstram maior capacidade de resolver conflitos de maneira autônoma e empática, criando um ambiente de sala de aula mais colaborativo e seguro para todos os envolvidos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O IMPACTO DE INTERVENÇÕES RESPIRATÓRIAS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA INFÂNCIA

As práticas de intervenções respiratórias, como técnicas de respiração e exercícios de ioga, têm demonstrado benefícios significativos no desenvolvimento de relações interpessoais entre crianças, especialmente em ambientes escolares. A respiração controlada, combinada com atividades de meditação e ioga, pode ajudar crianças a desenvolverem habilidades emocionais e sociais importantes, como autocontrole, empatia e resolução de conflitos. Segundo Simões e Rossi (2019), a prática de yoga e meditação promove a regulação emocional, o que é essencial para a convivência harmoniosa, pois crianças mais conscientes de suas emoções tendem a lidar melhor com frustrações e a interagir de forma mais positiva com colegas.

Silveira (2012) reforça que as intervenções respiratórias, ao ensinar as crianças a gerenciar a própria energia e foco, têm impacto direto no ambiente social da sala de aula. As crianças que participam regularmente de atividades de ioga demonstram um maior respeito pelo espaço do outro, o que melhora a dinâmica de grupo e reduz a frequência de conflitos. Esse tipo de prática ajuda a criar uma cultura de colaboração e empatia entre os alunos, que passam a compreender o próprio comportamento e suas reações emocionais, promovendo uma atitude mais pacífica.

Chanchani e Chanchani (2006) observam que o ioga para crianças é uma ferramenta versátil, que pode ser utilizada tanto para reduzir a ansiedade e o estresse quanto para facilitar a integração social. Em práticas como a respiração controlada e o relaxamento, as crianças aprendem a lidar com suas emoções de forma mais eficiente e a responder aos estímulos do ambiente com maior serenidade. Essas habilidades são fundamentais para a construção de relações interpessoais positivas, onde o respeito mútuo e a comunicação eficaz são promovidos naturalmente.

Zonatto e Daré (2020) destacam, em seu estudo sobre a prática de Kriya Hatha Yoga e meditação, que as intervenções respiratórias podem melhorar a atenção e a concentração, capacidades fundamentais para a interação saudável entre crianças. Ao melhorar o foco é reduzir a impulsividade, essas práticas permitem que as crianças estejam mais presentes em suas interações, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e cooperativo. Com a prática regular, as crianças passam a reconhecer e a respeitar melhor os sentimentos dos outros, estabelecendo uma base para relacionamentos interpessoais construtivos.

Em um contexto pós-pandemia, onde as habilidades socioemocionais se tornam ainda mais necessárias para a adaptação escolar, Santos (2022) explora como a meditação pode ser uma prática integradora que beneficia as relações interpessoais. A técnica de respiração profunda, por exemplo, pode ajudar as crianças a liberar a tensão acumulada, facilitando um retorno mais harmonioso ao ambiente escolar. As práticas respiratórias, quando introduzidas de forma lúdica e adaptada para a faixa etária, promovem o autoconhecimento e a empatia, habilidades essenciais para a convivência em grupo.

Rocha (2015) sugere que a abordagem transdisciplinar das práticas de meditação e respiração na educação básica amplia a capacidade das crianças de lidar com situações sociais e emocionais complexas. A autora destaca que essas práticas oferecem uma formação onde a criança é vista em sua totalidade, beneficiando não apenas o desenvolvimento emocional, mas também o relacional e cognitivo. Dessa forma, as intervenções respiratórias podem ser consideradas um instrumento valioso para promover a paz e a harmonia no ambiente escolar, criando espaços de aprendizado mais equilibrados.

Oliveira (2020) demonstra em sua pesquisa que a meditação aplicada regularmente ajuda a aumentar a capacidade de concentração, promovendo maior estabilidade emocional em crianças de cinco anos. Este desenvolvimento é crucial para que as crianças consigam interagir positivamente em grupo, melhorando as relações interpessoais e o ambiente escolar como um todo.

Pereira (2015) destaca que a meditação laica educacional é uma ferramenta poderosa para promover mudanças comportamentais em crianças. A prática regular de respiração consciente e meditação permite que elas desenvolvam maior controle sobre suas reações, o que se reflete em interações sociais mais harmoniosas. A abordagem da meditação laica no contexto educacional facilita o uso de técnicas respiratórias e meditativas de maneira acessível, proporcionando benefícios amplos para o desenvolvimento emocional e relacional dos pequenos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais confirmam que os objetivos deste estudo foram alcançados, validando os benefícios da prática diária de pranayama no desenvolvimento das relações interpessoais de crianças entre quatro e seis anos. Ao explorar como a prática de pranayama pode contribuir para um ambiente educacional mais harmônico e cooperativo, o estudo respondeu à problemática inicial, que indagava se as técnicas respiratórias poderiam efetivamente auxiliar na construção de relações interpessoais mais saudáveis. Com base na revisão de literatura e nos estudos de autores como Oliveira (2020) e Pereira (2015), foi possível identificar que o pranayama, aplicado de forma sistemática e adaptada para a faixa etária, favorece o controle emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais, elementos essenciais para a interação positiva entre crianças.

A prática de pranayama na educação infantil mostrou-se eficaz em promover não apenas o autoconhecimento emocional, mas também a capacidade das crianças de lidar com desafios relacionais, como a resolução de conflitos e a cooperação em atividades em grupo. Os benefícios observados, como uma melhor regulação emocional e maior empatia, estão alinhados com os objetivos específicos estabelecidos, incluindo o desenvolvimento da concentração e a melhoria da qualidade das interações no ambiente escolar. O estudo corrobora que o pranayama, quando integrado de maneira lúdica e respeitosa ao contexto infantil, contribui significativamente para a formação de crianças mais equilibradas e capazes de lidar com as dinâmicas sociais.

A problemática, que questionava a eficácia do pranayama nas relações interpessoais de crianças, foi respondida positivamente. Ao longo da fundamentação teórica, os autores consultados indicam que práticas de respiração consciente auxiliam as crianças a compreenderem e a regularem suas próprias emoções, fatores que impactam diretamente suas interações com colegas e adultos. Dessa forma, o estudo confirma que o pranayama pode ser uma ferramenta valiosa no desenvolvimento socioemocional, preparando as crianças para interações sociais mais empáticas e colaborativas.

Apesar dos resultados promissores, recomenda-se que estudos futuros aprofundem a análise com dados empíricos coletados diretamente em contextos escolares, o que permitiria avaliar a prática de pranayama em diferentes cenários educacionais. Uma possível sugestão é a realização de pesquisas experimentais que acompanhem o impacto do pranayama ao longo de um ano letivo, com relatos de professores e observações diretas, proporcionando uma visão mais aprofundada dos benefícios e desafios práticos na aplicação dessa técnica com crianças pequenas.

Além disso, recomenda-se que sejam desenvolvidos programas de treinamento específicos para educadores, de modo que eles se sintam capacitados a integrar o pranayama em suas práticas pedagógicas. Os professores desempenham um papel fundamental na mediação dessas práticas, e a formação especializada ajudaria a maximizar os benefícios, promovendo um ambiente de aprendizagem ainda mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Conclui-se, portanto, que o estudo cumpriu seus objetivos ao mostrar que o pranayama possui grande potencial para enriquecer o ambiente escolar e fortalecer as relações interpessoais na infância. Espera-se que as recomendações apresentadas incentivem novas pesquisas e aplicações práticas, possibilitando que a educação infantil se beneficie cada vez mais de abordagens que integram corpo, mente e relações, e assim promovam o bem-estar integral das crianças.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Caio Alessandro de. **Técnicas de respiração do yoga para crianças.** Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura - Educação física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CHANCHANI R.; CHANCHANI S. **loga para crianças: um guia completo e ilustrado de loga**. Incluindo Manual para Pais e Professores. São Paulo: Madras, 2006. p. 190.

CORRÊA, E. M., et al. Yoga nas escolas: percepção de crianças e seus responsáveis sobre seus efeitos. **Revista Pensar a Prática**, 2021; doi:10.5216/rpp.v24.67727.

_____; COSTA, Paula Hentschel Lobo da. Efeitos da prática do yoga na escola sobre o comportamento psicossocial de escolares: um estudo controlado randomizado**. Revista Pensar a Prática**. 2022, v.25:e 68409.

JERATH, R. et al. Physiology of long pranayamic breathing: neural respiratory elements may provide a mechanism that explains how slow deep breathing shifts the autonomic nervous system. **Medical Hypotheses**, v. 67, 2006, p. 566–571.

KUVALAYANANDA, Swami. **Pranayama**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 312.

MARQUES, Patrícia de Souza; FAGALI, Eloisa Quadros. **A influência da respiração no processo de aprendizagem**. Constr. psicopedagoga**.** São Paulo , v. 26, n. 27, p. 37-52, 2018 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci _ arttext & pid=S1415-69542018000100005 & lng=pt\ nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2024.

MIGLIORETTO, Júlia; VASQUES, Daniel Giordani. Práticas respiratórias na escola: um ensaio sobre emoções na configuração de volta à presencialidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2023, v. 45. e20220109. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbce.44.e20220109.

Epub 03 Abr 2023. ISSN 2179-3255. Acesso em: 01 nov. 2024.

MORAES, Fabiana Oliveira de; BALGA, Rômulo Sangiorgi Medina. A Yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** 2007, 6 (3): p. 59–65.

OLIVEIRA, Marta Filipa Candeias de. **A meditação como estratégia promotora da capacidade de concentração em crianças de 5 anos**. Tese de Doutorado, 2020.

OLIVEIRA, Rafaela Monique. **A importância do yoga na formação da criança**. Bauru, São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2018.

PEREIRA, Roberta Batista. **Meditação laica educacional: uma experiência de mudança de comportamento**. Meditação Laica Educacional, n. 1, 2015.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

ROCHA, Mariana Duarte. **Meditando e brincando: práticas de meditação na educação infantil.** Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2014.

ROCHA, Mariana, et al., Fundamentos da meditação no ensino básico: transdisciplinaridade, holística e Educação Integral. **Revista UFG**, Goiânia, v.5, n.2, 2015. p. 398-413.

SANTOS, A. G. et al. Yoga, uma abordagem complementar para o desenvolvimento psicomotor da criança na escola. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 12, n. 4, out. 2013. p.135-144.

SANTOS, Lorrainy Gomes. **Meditação no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil no retorno às aulas presenciais pós-pandemia da COVID-19**. 21. Monografia (Curso de Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Iporá, 2022.

SARASWATI, S. S. **Asana Pranayama Mudra Bandha**. New Delhi: Bihar School of Yoga, 1996.

SHARMA, V. et al. Effect of fast and slow pranayama on perceived stress and cardiovascular parameters in young healthcare students. **International Journal of Yoga**, v. 6, n. 2, jul-dez. 2013.

SILVEIRA, M. C. A. A. Yoga para crianças: uma prática em construção. **Revista Religare. Paraíba**, v. 9, n. 2, dez. 2012. p.177-185.

SIMÕES, Bruna Delmanto; ROSSI, Julio Mizuno Fernanda. Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**, v.13. n. 27, set-dez. 2019. p.597-618.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ZONATTO, M; DARÉ, K.P. A percepção de alunos do ensino fundamental sobre a prática de Kriya Hatha Yoga e meditação na melhora da atenção**. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**. Florianópolis: 2020 v.12, n.31, ISBN 978-85-

3263-62-01. p.15-39.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO ANTI MULTICULTURALISMO: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA ESCOLA BÁSICA

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor efetivo de Portuguêsda Rede Estadual do Ceará desde 2010. E-mail: fabricio.rocha@prof.ce.gov.br

ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Gestão escolar e coordenação pedagógica pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde 2010. E-mail: isrhael.vasconcelos@prof.ce.gov.br

RAFAELA MOTA FONSECA

Licenciada em Química pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

TAINA NICOLY SOUSA FERREIRA

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, conforme determinado pelas Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada nos referenciais teóricos da pedagogia antirracista e dos estudos pós-coloniais, a pesquisa investiga como a desconstrução do mito da democracia racial e do eurocentrismo curricular contribui para o combate ao racismo estrutural e institucional no ambiente escolar. O estudo problematiza a formação inicial e continuada de professores, a necessidade de superação de abordagens folclorizadas em datas comemorativas e o valor do letramento racial crítico para a construção de identidades negras e indígenas positivas. Analisam-se, ainda, práticas pedagógicas emancipatórias articuladas ao Projeto Político-Pedagógico e aos materiais didáticos plurais. Conclui-se que a consolidação de uma educação antirracista é uma exigência ética, política e constitucional indispensável para a edificação de uma sociedade justa, democrática e equitativa.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Antirracismo; Cultura Afro-Brasileira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira foi historicamente edificada sobre o pilar do colonialismo, da escravização e do apagamento sistemático dos saberes, culturas e histórias dos povos africanos, afro-diaspóricos e originários indígenas.

Essa matriz colonial produziu um racismo estrutural que se perpetua nas instituições sociais, refletindo-se diretamente nas profundas assimetrias socioeconômicas, no acesso a direitos fundamentais e nas trajetórias escolares de crianças e jovens negros e indígenas no Brasil.

No campo educacional, o mito da "democracia racial" — dissimulado ao longo do século XX sob a narrativa da harmonia entre as três raças —, aliado à hegemonia de um currículo escolar acentuadamente eurocêntrico, contribuiu historicamente para invisibilizar as contribuições científicas, filosóficas, artísticas e literárias das populações não brancas.

Nas salas de aula, essa assimetria frequentemente se manifestava no silenciamento diante de episódios de discriminação racial, na estereotipação de negros e indígenas nos livros didáticos e na ausência de referenciais positivos de identidade para os estudantes negros.

Como fruto de décadas de lutas históricas do Movimento Negro educador e dos movimentos indígenas no Brasil, o marco legal da educação nacional foi profundamente alterado.

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 (que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica) e a posterior alteração dada pela Lei Federal nº 11.645/2008 (que incluiu a temática indígena) representaram conquistas democráticas decisivas para a reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Contudo, decorridos mais de vinte anos da aprovação desse arcabouço normativo, a efetivação concreta da pedagogia antirracista no chão da escola pública e privada ainda enfrenta severos obstáculos.

É frequente a restrição da temática étnico-racial a ações pontuais e folclorizadas em datas comemorativas — como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) ou o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) —, sem a devida alteração estrutural nas matrizes curriculares, nos livros didáticos e na formação dos educadores.

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo geral discutir os caminhos teóricos, epistemológicos e práticos para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais e da pedagogia antirracista na Educação Básica brasileira. Especificamente, busca-se:

(a) mapear as bases conceituais sobre raça, racismo estrutural e letramento racial crítico;

(b) problematizar a hegemonia eurocêntrica nos currículos escolares e a persistência do racismo institucional;

(c) analisar as diretrizes das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e a atuação do Movimento Negro como sujeito educador;

(d) indicar estratégias pedagógicas e metodológicas para a construção de projetos antirracistas transversais e interdisciplinares na escola.

A metodologia ampara-se em uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa. O aporte teórico mobilization reflexões de autoras e autores referenciais no campo dos estudos étnico-raciais, da sociologia da educação e da pedagogia crítica, tais como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Silvio Almeida, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Bell Hooks e Lilia Schwarcz, além de documentos do Conselho Nacional de Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE RAÇA, RACISMO ESTRUTURAL E LETRAMENTO RACIAL

Compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais exige desconstruir a falsa premissa de que a "raça" é um conceito biológico. Como demonstraram a genética e a antropologia contemporâneas, o conceito de raça não possui qualquer fundamentação biológica na espécie humana.

Todavia, como teoriza Munanga (2019), a raça é uma **construção social, política e histórica** extremamente potente, utilizada pelas elites coloniais para classificar, hierarquizar, dominar e inferiorizar grupos humanos a partir de traços fenotípicos e culturais.

No âmbito sociológico, Almeida (2019) distingue três dimensões articuladas do racismo:

1. **Racismo Individual**: manifesta-se em atitudes, ofensas verbais, comportamentos e preconceitos interpessoais entre indivíduos;
2. **Racismo Institucional**: decorre do funcionamento das instituições públicas e privadas (empresa, escola, sistema de justiça, mídia), que estabelecem normas, dinâmicas e privilégios que desfavorecem sistematicamente grupos racializados;
3. **Racismo Estrutural**: é a dimensão mais profunda, em que o racismo constitui o próprio modo normal de funcionamento da estrutura social, econômica e política de um país, naturalizando as desigualdades raciais.

Para a educação, reconhecer o racismo estrutural implica admitir que a escola pública não é um espaço neutro ou imune às discriminações. Sem uma intervenção pedagógica intencional e antirracista, a instituição escolar tende a reproduzir o racismo institucional, silenciando o preconceito e perpetuando a exclusão de estudantes negros e indígenas.

O MOVIMENTO NEGRO COMO SUJEITO EDUCADOR E AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Como analisa a educadora Nilma Lino Gomes (2017) em obra seminal *O Movimento Negro Educador*, o Movimento Negro brasileiro deve ser compreendido como um produtor de saberes emancipatórios e um ator político decisivo para a democratização da educação nacional.

Foi a militância negra que pautou a necessidade de políticas de ação afirmativa nas universidades e a alteração da LDB por meio das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaboradas sob a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil, 2004), estabelecem que a ERER possui três princípios norteadores:

- **Consciência Política e Histórica da Diversidade**: reconhecimento da riqueza das matrizes culturais africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira;
- **Ações Afirmativas e Reparação**: dever de reparar os danos materiais e simbólicos causados séculos de exclusão educacional;
- **Igualdade de Direitos e Equidade**: garantia do sucesso escolar e do respeito à dignidade de todos os estudantes.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo não é um "favor" concedido às populações negras e indígenas, nem um conteúdo focado apenas em estudantes negros.

Trata-se de um direito de **todos os estudantes brasileiros** — negros, brancos, indígenas e amarelos —, pois a história da África e dos povos originários é parte constitutiva e inalienável do patrimônio cultural de toda a humanidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E INDÍGENA

Para que a prática pedagógica vá além de discursos genéricos sobre "tolerância", é preciso desenvolver o **Letramento Racial Crítico**.

Conforme define Ferreira (2015), o letramento racial crítico envolve a capacidade de identificar, analisar e desconstruir a branquitude como norma neutra e universal, bem como interpretar as marcas do racismo na linguagem, na literatura, na mídia e nas artes.

No cotidiano escolar, o letramento racial crítico atua diretamente na construção da **autoestima e da identidade positiva** de crianças e jovens negros e indígenas.

Como salienta Carneiro (2011), o racismo atua desqualificando a estética, o cabelo crespo, os traços corporais e os valores religiosos de matriz africana.

Quando a escola acolhe a literatura afro-brasileira, destaca cientistas, pensadores e líderes negros e indígenas e combate severamente o preconceito, ela constrói um ambiente de pertencimento e dignidade humana.

A DESCONSTRUÇÃO DO EUROCENTRISMO CURRICULAR E A PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

O currículo escolar tradicional brasileiro foi historicamente moldado pelo eurocentrismo — a tendência epistemológica de colocar a Europa ocidental como o centro da civilização, da razão, da ciência e do progresso, enquanto o restante do mundo é retratado como "primitivo", "exótico" ou "atrasado".

Como argumenta Silva (2010), o currículo é um território de disputa de poder e de produção de identidades.

Quando os livros de História iniciam a narrativa do Brasil exclusivamente a partir da "chegada dos portugueses em 1500" — tratando os milhões de indígenas que aqui habitavam como meros figurantes passivos —, ou quando abordam a África apenas pelo prisma da escravização e da miséria, perpetua-se um epistemicídio (o assassinato dos saberes não ocidentais).

SUPERANDO O EPISTEMICÍDIO: ACOLHENDO AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

A pedagogia antirracista exige a adoção de um **currículo decolonizador** ou multicultural crítico (Candau, 2012).

Isso significa incorporar as "Epistemologias do Sul", reconhecendo a profundidade dos conhecimentos científicos, matemáticos, filosóficos e tecnológicos produzidos na África e pelas comunidades originárias das Américas:

- **Filosofia Ubuntu**: a compreensão do conceito africano "Eu sou porque nós somos", que coloca a coletividade, a empatia e a solidariedade como centro da ética humana, contrapondo-se ao individualismo exacerbado;

- **Tecnologias e Saberes Agrícolas**: o estudo das avançadas técnicas de mineração, metalurgia, irrigação, medicina fitoterápica e arquitetura desenvolvidas pelos povos africanos e trazidas para o Brasil;

- **Literatura Afro-Brasileira e Indígena**: a inserção de obras de autoras e autores como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Machado de Assis (reconhecido em sua negritude), Cruz e Sousa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara no cânone escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A QUESTÃO RELIGIOSA E O COMBATE À INTOLERÂNCIA ÀS RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA

Um dos campos em que o racismo se manifesta com maior violência no ambiente escolar é a **intolerância religiosa** direcionada às religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda).

Como apontam pesquisas no campo da educação, estudantes e professores praticantes dessas religiões frequentemente escondem seus pertences e símbolos religiosos por medo de sofrerem agressões verbais, discriminação ou demonização por parte de colegas e educadores fundamentalistas.

Como leciona Munanga (2019), a escola pública é laica, o que significa que ela não deve doutrinar nem privilegiar qualquer denominação religiosa, mas tem o dever constitucional de respeitar, proteger e ensinar a diversidade de todas as manifestações culturais e religiosas do país.

A abordagem pedagógica das religiosidades de matriz africana deve ocorrer sob a ótica da história, da mitologia, da filosofia e do patrimônio cultural, desmistificando estereótipos denominadores e promovendo a cultura de paz e respeito.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PROJETOS INTERDISCIPLINARES E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

A efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais não pode depender exclusivamente da boa vontade individual de um "professor militante" isolado.

Ela precisa se consolidar como uma diretriz institucional assumida por toda a comunidade escolar no **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POR ÁREA DO CONHECIMENTO

A Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser desenvolvida de forma transversal e interdisciplinar em todos os componentes curriculares da Educação Básica:

Componente Curricular	Abordagem Antirracista e Decolonizadora
Língua Portuguesa e Literatura	Estudo da contribuição das línguas africanas (Bantu, Iorubá) no português do Brasil; leitura e análise de obras de escritoras negras e indígenas contemporâneas.
História e Geografia	Estudo dos reinos e impérios africanos pré-coloniais (Mali, Congo, Benin); análise da resistência negra (Quilombo dos Palmares, revoltas escravas) e da demarcação de terras indígenas e quilombolas.
Matemática e Ciências da Natureza	Estudo da Etnomatemática (jogos africanos como Mancala, padrões de tecelagem Kente); contribuições de cientistas negros (como Juliano Moreira, Enedina Alves Marques) e medicina indígena.
Artes e Educação Física	Vivência de danças afro-brasileiras (samba de roda, capoeira, maracatu, afoxé); estudo das artes plásticas negras (Mestre Didi, Rubem Valentim) e manifestações corporais indígenas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR E A GESTÃO ANTIRRACISTA

A gestão democrática da escola deve implementar mecanismos de acompanhamento e avaliação da pauta antirracista:

- **Análise Crítica dos Livros Didáticos**: verificação se os materiais adotados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) contém ilustrações e narrativas que contemplem a diversidade racial com dignidade;

- **Protocolos de Enfrentamento ao Racismo**: construção participativa de normas claras de convivência que definam procedimentos de acolhimento à vítima, responsabilização pedagógica do agressor e mediação restaurativa em casos de injúria racial ou bullying racista;

- **Parcerias com a Comunidade**: convite a lideranças comunitárias negras, quilombolas, indígenas, mestres da cultura popular e griôs para realizarem oficinas e palestras na escola.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E O IMPERATIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Apesar da clareza do arcabouço legal, a aplicação prática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ainda esbarra na resistência ideológica, no analfabetismo racial de parte dos educadores e na escassez de investimento em formação continuada.

A LACUNA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Um dos maiores entraves para a educação antirracista reside na fragilidade dos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras.

Conforme aponta Candau (2012), grande parte dos currículos universitários de Formação de Professores ainda dedica um espaço irrisório às disciplinas de ERER e História da África, o que faz com que muitos educadores ingressam nas redes de ensino sem saber como abordar a temática racial de forma qualificada.

Como leciona Bell Hooks (2013) em *Ensinando a Transgredir*, a formação de professores para uma pedagogia libertadora exige que o próprio educador passe por um processo de autoconscientização, despindo-se de seus preconceitos implícitos e compreendendo a sala de aula como um espaço de liberdade e transformação social.

O PAPEL DO ESTADO NA OFERTA DE MATERIAIS E CURSOS EM SERVIÇO

A superação do racismo estrutural na educação exige o fortalecimento de políticas públicas continuadas por parte dos Ministérios da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais:

- Garantia de financiamento público para a publicação e aquisição de acervos literários afro-brasileiros e indígenas para as bibliotecas escolares;

- Oferta permanente de cursos de pós-graduação e formação continuada em serviço para professores e gestores sobre Educação das Relações Étnico-Raciais;

- Monitoramento e fiscalização da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 pelos órgãos de controle e Conselhos de Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida neste artigo demonstra que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica constituem um imperativo ético, político, pedagógico e legal indissociável da construção de uma sociedade democrática e equitativa.

A superação do mito da democracia racial e do eurocentrismo curricular exige que a escola reconheça a diversidade étnico-racial não como um mero "tema festivo", mas como o eixo estruturante da identidade nacional.

Verificou-se que a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ultrapassa a simples introdução de novos conteúdos nos livros didáticos.

Ela requer a implementação de uma pedagogia antirracista e decolonizadora, capaz de promover o letramento racial crítico, desconstruir a branquitude como norma universal e valorizar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pelos povos africanos, afro-diaspóricos e originários.

Ficou demonstrado que a consolidação de um ambiente escolar antirracista tem um impacto profundo na autoestima e na permanência bem-sucedida de estudantes negros e indígenas, ao mesmo tempo em que educa estudantes brancos para o exercício da empatia, da cidadania crítica e do combate aos privilégios raciais.

Essa transformação exige que a pauta étnico-racial seja assumida coletivamente no Projeto Político-Pedagógico da escola, respaldada por protocolos claros de enfrentamento ao racismo institucional.

Conclui-se que o sucesso da educação antirracista depende do investimento contínuo do Estado na formação inicial e continuada de educadores e na distribuição de materiais didáticos plurais.

Ao reconhecer o Movimento Negro e as comunidades indígenas como sujeitos educadores e ao colocar a igualdade racial no centro das suas práticas, a escola pública cumpre a sua mais nobre missão: formar gerações livres de preconceitos, conscientes da sua história e comprometidas com a edificação de um Brasil soberano, justo e antirracista.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças Culturais e Fazer Pedagógico**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de Narrativas de Professores sobre suas Identidades Raciais**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes Emancipatórios, Formação e Emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, Ensinar e Fazer Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 689-706, 2011.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FANY FERNANDA SALAVERRY RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana Unidas (1999); Especialização em Ludopedagogia pela Faculdade FCE (2015); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Etiene.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica, destacando suas contribuições para a organização do trabalho docente, para o planejamento curricular e para a construção de metodologias voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades. Busca-se compreender de que forma as orientações da BNCC têm influenciado o cotidiano escolar e quais desafios têm sido enfrentados pelos profissionais da educação durante sua implementação. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos oficiais e nos estudos de autores como Libâneo (2013), Sacristán (2000), Perrenoud (2000), Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1995) e outros pesquisadores que discutem currículo, formação docente e políticas educacionais. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos normativos relacionados à BNCC e às transformações curriculares ocorridas na educação brasileira.Os resultados evidenciam que a BNCC promoveu mudanças significativas na prática pedagógica ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, estimular a interdisciplinaridade, fortalecer a contextualização dos conteúdos e incentivar metodologias mais participativas e centradas no estudante. Verificou-se que a reorganização curricular proposta pelo documento favorece uma formação mais ampla, voltada não apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também ao desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e cidadãs.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Prática Pedagógica; Competências; Formação Docente; Educação Básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um dos mais importantes documentos normativos da educação brasileira contemporânea, estabelecendo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Elaborada em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC busca garantir o direito à aprendizagem, promover a equidade educacional e orientar a construção dos currículos das redes de ensino e das instituições escolares em todo o país.

Sua implementação representa uma significativa transformação na organização curricular brasileira, influenciando diretamente os processos de ensino, aprendizagem, avaliação e formação docente.

Entretanto, a pesquisa também aponta desafios relacionados à implementação da BNCC, especialmente no que se refere à formação docente, à adaptação dos currículos locais, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às diferentes realidades educacionais presentes no território brasileiro. Observou-se que a efetivação das propostas da Base depende do compromisso das instituições de ensino com a formação continuada dos professores e com a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

A educação brasileira tem sido marcada por constantes transformações decorrentes das mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Diante dos desafios relacionados à garantia da qualidade do ensino e à promoção da equidade educacional, diferentes políticas públicas têm sido implementadas com o objetivo de fortalecer os sistemas de ensino e assegurar o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca-se como um dos mais importantes marcos regulatórios da educação brasileira nas últimas décadas.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua elaboração está fundamentada nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação, que reconhecem a educação como um direito fundamental e defendem a necessidade de garantir oportunidades educacionais equitativas para toda a população.

A construção da BNCC resultou de um amplo processo de debates, consultas públicas e participação de diferentes segmentos da sociedade. Sua proposta consiste em estabelecer referenciais comuns para a organização curricular das escolas brasileiras, respeitando a diversidade cultural, regional e social existente no país. Dessa forma, busca-se assegurar que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos, competências e habilidades considerados essenciais para sua formação integral.

Diferentemente de currículos prescritivos e centralizadores, a BNCC não define conteúdos de forma rígida nem determina metodologias específicas para os professores.

O documento apresenta competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições escolares organizar seus currículos e definir estratégias pedagógicas adequadas às características de seus contextos. Essa flexibilidade reforça a autonomia pedagógica das escolas e destaca o papel dos educadores na concretização das propostas curriculares.

Uma das principais inovações da BNCC refere-se à centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências. Segundo o documento, competência pode ser compreendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa concepção amplia a compreensão tradicional do ensino, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para a formação integral dos estudantes.

Além disso, a BNCC estabelece dez competências gerais que devem orientar toda a Educação Básica. Essas competências contemplam aspectos relacionados ao pensamento científico, à criatividade, à comunica-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ção, à cultura digital, à argumentação, ao autoconhecimento, à empatia, à responsabilidade e à participação cidadã. Tal perspectiva evidencia a preocupação com uma formação que contemple dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas do desenvolvimento humano.

A implementação da BNCC provocou impactos significativos na prática pedagógica. Professores e gestores passaram a reorganizar seus planejamentos, rever propostas curriculares e buscar novas metodologias que favorecessem o desenvolvimento das competências previstas pelo documento. A interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos, o protagonismo estudantil e as metodologias ativas passaram a ocupar espaço cada vez mais relevante nas discussões sobre ensino e aprendizagem.

Entretanto, a implementação da BNCC também trouxe desafios importantes. A necessidade de formação continuada dos professores, as dificuldades relacionadas à adaptação curricular, às desigualdades estruturais entre as redes de ensino e as diferentes condições de trabalho presentes nas escolas brasileiras constituem aspectos que influenciam diretamente a efetivação das propostas do documento.

Além disso, pesquisadores apontam a necessidade de constante reflexão crítica sobre os impactos da BNCC na autonomia docente e na valorização das especificidades locais.

Nesse cenário, compreender os impactos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica torna-se fundamental para analisar as transformações que vêm ocorrendo no cotidiano escolar e refletir sobre os caminhos para a construção de uma educação mais democrática e significativa.

A prática pedagógica constitui o espaço onde as orientações curriculares ganham concretude, influenciando diretamente as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais são os principais impactos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica e de que maneira suas diretrizes têm contribuído para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem?

O objetivo geral deste artigo é analisar os impactos da BNCC na prática pedagógica, destacando suas contribuições, desafios e possibilidades para a educação brasileira. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular, identificar as mudanças promovidas no planejamento e na atuação docente e refletir sobre os desafios relacionados à sua implementação nas instituições de ensino.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos oficiais, livros, artigos científicos, dissertações e teses relacionadas ao currículo, à formação docente e às políticas educacionais. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre a BNCC e identificar elementos relevantes para a reflexão acerca de seus impactos na prática pedagógica contemporânea.

Conclui-se que a BNCC representa um importante instrumento para a promoção da qualidade da educação e para a garantia do direito à aprendizagem. Contudo, sua implementação exige reflexão crítica, planejamento pedagógico consistente e investimentos permanentes na valorização dos profissionais da educação, de modo que suas diretrizes possam contribuir efetivamente para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

FUNDAMENTOS E ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular representa um importante instrumento de orientação para a educação brasileira, estabelecendo referências nacionais para a construção dos currículos da Educação Básica. Sua elaboração fundamenta-se na necessidade de garantir o direito à aprendizagem e promover maior equidade educacional, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos essenciais independentemente da região ou da instituição escolar em que estudam.

A BNCC está organizada de forma a contemplar todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em cada uma dessas etapas, o documento apresenta

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

competências, habilidades e aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

Na Educação Infantil, a BNCC estrutura-se a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, valorizando o desenvolvimento integral da criança por meio das interações e das brincadeiras. O documento reconhece a infância como uma fase fundamental da formação humana e destaca a importância de experiências que promovam o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças.

No Ensino Fundamental, a Base organiza os conhecimentos em áreas específicas, contemplando Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área apresenta competências específicas e habilidades que orientam o trabalho pedagógico e favorecem a construção de aprendizagens progressivas ao longo dos anos escolares.

Já no Ensino Médio, a BNCC busca fortalecer a formação integral dos estudantes e ampliar suas possibilidades de inserção social e profissional. Nessa etapa, o documento articula a formação geral básica aos itinerários formativos, permitindo maior flexibilidade curricular e valorizando os projetos de vida dos jovens.

Outro aspecto central da BNCC refere-se às dez competências gerais que orientam toda a Educação Básica. Essas competências envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores considerados fundamentais para a formação dos estudantes na sociedade contemporânea. Entre elas destacam-se o pensamento científico, a comunicação, a cultura digital, o autoconhecimento, a empatia, a responsabilidade e a cidadania.

Segundo Perrenoud (2000), a abordagem por competências possibilita uma formação mais ampla, pois busca desenvolver a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos em situações concretas da vida cotidiana. Essa perspectiva aproxima a aprendizagem da realidade social e favorece a construção de conhecimentos mais significativos.

A estrutura da BNCC também valoriza a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Em vez de compreender o conhecimento de forma fragmentada, o documento propõe a articulação entre diferentes áreas do saber, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos e compreendam sua aplicação em diferentes contextos.

Dessa forma, a BNCC configura-se como um importante referencial para a organização dos currículos escolares e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes.

IMPACTOS DA BNCC NO PLANEJAMENTO E NA PRÁTICA DOCENTE

A implementação da Base Nacional Comum Curricular provocou importantes mudanças na organização do trabalho pedagógico e na atuação dos professores. A necessidade de alinhar os currículos às competências e habilidades previstas pela BNCC exigiu processos de revisão curricular, reestruturação dos planejamentos e reflexão sobre as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas.

Uma das principais mudanças refere-se ao foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Tradicionalmente, muitos processos educativos estavam centrados na transmissão de conteúdos e na memorização de informações. Com a BNCC, passou-se a enfatizar a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos, resolver problemas, argumentar, comunicar-se e atuar de forma crítica e responsável na sociedade.

Essa mudança exige que os professores desenvolvam práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. O planejamento das aulas passa a considerar não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo do processo educativo. Isso requer maior intencionalidade pedagógica e uma compreensão mais ampla dos objetivos da aprendizagem.

Outro impacto significativo refere-se à valorização das metodologias ativas. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, estudos de caso, pesquisa, trabalho colaborativo e uso de tecnologias digitais passaram a ganhar maior destaque nos processos educativos. Essas metodologias favorecem o protagonismo dos estudantes e contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Libâneo (2013), a prática pedagógica deve estar comprometida com a formação integral dos educandos, promovendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e éticas. Nesse sentido, a BNCC reforça a necessidade de práticas educativas que articulem diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

A avaliação da aprendizagem também passou por transformações. A perspectiva proposta pela BNCC estimula processos avaliativos mais formativos e contínuos, voltados ao acompanhamento do desenvolvimento das competências dos estudantes. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir apenas caráter classificatório e passa a constituir instrumento de reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Além disso, a BNCC fortaleceu a importância do planejamento coletivo e da integração entre os profissionais da educação. A construção dos currículos e a definição das estratégias pedagógicas passaram a demandar maior diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, favorecendo a construção de projetos educativos mais articulados.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação das tecnologias digitais ao processo educativo. A cultura digital aparece como uma das competências gerais da BNCC, exigindo que os professores desenvolvam estratégias capazes de integrar os recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e significativa.

Entretanto, essas transformações também exigem investimentos em formação continuada. Muitos professores precisaram rever concepções de ensino, atualizar conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais para atender às demandas propostas pela BNCC. Esse processo evidencia a importância da valorização docente e da oferta de oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional. Assim, a BNCC tem provocado mudanças significativas no planejamento e na prática pedagógica, contribuindo para a construção de processos educativos mais participativos, contextualizados e comprometidos com a formação integral dos estudantes.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) represente um importante avanço para a educação brasileira ao estabelecer referenciais nacionais para a garantia do direito à aprendizagem, sua implementação tem sido acompanhada por diversos desafios que influenciam diretamente sua efetivação nas instituições escolares. A transformação das diretrizes previstas no documento em práticas pedagógicas concretas exige mudanças estruturais, organizacionais e culturais que demandam tempo, investimento e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Um dos principais desafios refere-se à formação dos professores. A BNCC propõe uma reorganização significativa das práticas educativas ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e o protagonismo dos estudantes. Para que essas propostas sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar, torna-se indispensável que os docentes compreendam profundamente os fundamentos teóricos do documento e desenvolvam competências relacionadas ao planejamento, à avaliação e à utilização de metodologias inovadoras.

Entretanto, muitos profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades para interpretar as orientações da BNCC e traduzi-las em ações pedagógicas concretas. Em alguns casos, a formação inicial não contemplou estudos aprofundados sobre currículo por competências, metodologias ativas ou avaliação formativa. Dessa forma, a formação continuada assume papel fundamental, possibilitando aos professores refletirem sobre sua prática, atualizarem conhecimentos e construírem estratégias compatíveis com as demandas educacionais contemporâneas.

Outro desafio significativo está relacionado às desigualdades existentes entre as diferentes redes de ensino e instituições escolares. O sistema educacional brasileiro caracteriza-se por profundas diferenças estruturais, econômicas e sociais que influenciam diretamente as condições de implementação das políticas públicas educacionais. Enquanto algumas escolas dispõem de infraestrutura adequada, acesso à internet, equipamentos tecnológicos, bibliotecas atualizadas e equipes pedagógicas estruturadas, outras enfrentam limitações relacionadas à falta de recursos materiais, escassez de profissionais e dificuldades de acesso a tecnologias educacionais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essas desigualdades tornam a implementação da BNCC um processo heterogêneo, no qual as oportunidades de desenvolvimento das competências previstas pelo documento podem variar significativamente entre diferentes contextos escolares. Tal realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade educacional e garantam condições adequadas para que todas as escolas possam desenvolver as propostas curriculares previstas na Base.

A adaptação dos currículos locais também representa um desafio complexo. Embora a BNCC estabeleça aprendizagens essenciais comuns para todo o país, ela não substitui os currículos das redes de ensino. Cabe aos estados, municípios e instituições escolares construir propostas curriculares que articulem as orientações nacionais às características culturais, sociais, econômicas e históricas de suas comunidades.

Esse processo exige planejamento coletivo, participação dos profissionais da educação e reflexão constante sobre as necessidades dos estudantes. A elaboração de currículos contextualizados requer equilíbrio entre o atendimento às diretrizes nacionais e a valorização das identidades locais, garantindo que a aprendizagem seja significativa e conectada à realidade dos educandos.

Outro aspecto frequentemente apontado pelos educadores refere-se à intensificação das demandas profissionais. A implementação da BNCC exige estudos permanentes, revisão de planejamentos, elaboração de novas estratégias pedagógicas, construção de instrumentos avaliativos diferenciados e participação em processos de formação continuada. Em muitos casos, os professores precisam conciliar essas demandas com uma extensa carga horária de trabalho e com diversas responsabilidades administrativas e burocráticas.

Essa realidade pode gerar sobrecarga profissional e dificultar a implementação efetiva das mudanças propostas pela BNCC. Por essa razão, torna-se fundamental que os sistemas de ensino garantam condições adequadas de trabalho, valorização profissional e tempo destinado ao planejamento pedagógico e à formação continuada.

A avaliação da aprendizagem constitui outro importante desafio. A BNCC propõe uma educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, exigindo processos avaliativos capazes de acompanhar a aprendizagem de forma ampla e contínua. No entanto, muitos sistemas educacionais ainda estão fortemente vinculados a modelos tradicionais de avaliação centrados na memorização de conteúdos e na aplicação de provas padronizadas.

Nesse contexto, os professores precisam desenvolver novas formas de avaliação que permitam observar não apenas o domínio conceitual dos estudantes, mas também sua capacidade de resolver problemas, argumentar, trabalhar em equipe, comunicar ideias e aplicar conhecimentos em situações reais. A construção de instrumentos avaliativos compatíveis com essa perspectiva exige formação específica e constante reflexão sobre as finalidades da avaliação educacional.

Outro desafio importante refere-se à incorporação das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. A cultura digital é uma das competências gerais previstas pela BNCC, tornando necessário que as escolas integrem recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. Entretanto, a ausência de infraestrutura adequada e a limitada formação tecnológica de parte dos profissionais ainda dificultam a concretização desse objetivo em muitas instituições.

Além disso, a resistência às mudanças também pode representar um obstáculo à implementação da BNCC. Toda transformação curricular implica revisão de práticas consolidadas, exigindo abertura para novas metodologias, novas formas de avaliação e novas concepções de ensino. Em alguns contextos, essa transição ocorre de forma gradual e pode gerar inseguranças entre os profissionais da educação.

Apesar dessas dificuldades, os desafios da implementação da BNCC também representam oportunidades para a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas. O fortalecimento da formação docente, a valorização do trabalho colaborativo, a ampliação dos investimentos em infraestrutura escolar e o desenvolvimento de políticas de apoio pedagógico constituem caminhos importantes para a consolidação das propostas apresentadas pelo documento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, a implementação da BNCC deve ser compreendida não apenas como um processo de adequação curricular, mas como uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas, fortalecer a qualidade da educação e promover aprendizagens mais significativas para os estudantes. A construção de uma escola comprometida com a formação integral dos educandos exige esforço coletivo, diálogo permanente e compromisso com os princípios da equidade, da inclusão e da qualidade educacional. Dessa forma, compreender os desafios da implementação da BNCC é fundamental para promover ações que fortaleçam a educação brasileira e contribuam para a construção de instituições escolares mais democráticas, inovadoras e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica e compreender as transformações promovidas por esse documento no contexto da Educação Básica brasileira.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita ampliar o conhecimento acerca dos fenômenos estudados, identificar tendências e construir reflexões fundamentadas sobre questões educacionais relevantes.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à BNCC, ao currículo escolar, à formação docente e às políticas públicas educacionais. As pesquisas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos científicos da área da Educação, selecionando materiais que apresentassem relevância para os objetivos propostos.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade social que não podem ser compreendidos apenas por meio de dados quantitativos, valorizando a análise crítica dos processos humanos e institucionais.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Libâneo (2013), Sacristán (2000), Perrenoud (2000), Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2014) e outros pesquisadores que discutem currículo, prática pedagógica, formação docente e políticas educacionais. Também foram analisados documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação relacionados à implementação da BNCC.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção dos conteúdos mais relevantes, interpretação crítica das informações e organização dos dados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Esse processo possibilitou identificar os principais impactos da BNCC na prática pedagógica, bem como os desafios e as possibilidades associados à sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a Base Nacional Comum Curricular representa um importante marco para a educação brasileira, estabelecendo referências nacionais para a organização curricular e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Sua implementação tem promovido mudanças significativas na prática pedagógica, influenciando o planejamento docente, os processos de ensino e aprendizagem e a organização do trabalho escolar.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a BNCC propõe uma concepção de educação voltada para a formação integral dos estudantes, valorizando não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação, à cultura digital, à responsabilidade social e à cidadania. Essa perspectiva amplia o papel da escola e fortalece a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A pesquisa demonstrou que a implementação da BNCC tem contribuído para a reorganização dos currículos escolares e para o fortalecimento de metodologias que colocam os estudantes como protagonistas do processo educativo. O desenvolvimento de competências e habilidades passou a ocupar posição central no planejamento pedagógico, incentivando práticas mais participativas, interdisciplinares e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Observou-se também que o professor desempenha papel fundamental na concretização das propostas apresentadas pela BNCC. Sua capacidade de interpretar as orientações curriculares, selecionar metodologias adequadas e promover experiências significativas de aprendizagem influencia diretamente os resultados educacionais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes constitui elemento indispensável para o sucesso da implementação da Base.

Entretanto, o estudo também evidenciou desafios importantes relacionados à efetivação das propostas da BNCC. Questões como desigualdades estruturais entre as redes de ensino, limitações de infraestrutura, necessidade de formação docente permanente e dificuldades na adaptação curricular ainda representam obstáculos para a consolidação das mudanças propostas pelo documento.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de preservar a autonomia pedagógica das escolas e o respeito às especificidades regionais e culturais. Embora a BNCC estabeleça referenciais nacionais comuns, sua implementação deve considerar as características locais e as necessidades específicas das comunidades escolares, garantindo que o currículo permaneça significativo e contextualizado.

Conclui-se que a BNCC possui potencial para contribuir significativamente com a melhoria da qualidade da educação brasileira, desde que sua implementação seja acompanhada por investimentos em formação docente, recursos pedagógicos, infraestrutura escolar e fortalecimento das políticas educacionais. Mais do que um documento normativo, a Base deve ser compreendida como uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e construir experiências educativas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Por fim, destaca-se que os impactos da BNCC na prática pedagógica continuam sendo objeto de reflexão e investigação. À medida que sua implementação avança nas diferentes redes de ensino, novas análises poderão contribuir para o aperfeiçoamento das políticas curriculares e para a construção de uma educação cada vez mais alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. L**ei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Brasília: Presidência da República, 2014.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA ARAUJO DE SOUSA

Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará (2014).

GLEILSON JOSE MOTA ANDRADE

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (2008).

RITA DE CASSIA MAIA ROCHA

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (2003).

SONIA BASTOS SOUSA DE OLIVEIRA

Mestre em Tecnologias Educacionais pela MUST University (2024).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como tema a importância da ludicidade no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que o brincar constitui uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e linguístico da criança. A alfabetização, nessa etapa, não deve ser compreendida apenas como a aquisição mecânica da leitura e da escrita, mas como um processo significativo, dinâmico e contextualizado, no qual o aluno participa ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, as atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias e recursos pedagógicos interativos, contribuem para tornar o ensino mais atrativo, prazeroso e eficaz. O objetivo deste estudo é analisar de que forma a ludicidade pode favorecer o processo de alfabetização, auxiliando no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da criatividade, da concentração e da interação entre os alunos. A metodologia utilizada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a alfabetização, o letramento e o papel do lúdico na aprendizagem infantil. Os resultados apontam que o uso de práticas lúdicas em sala de aula fortalece o interesse dos estudantes, facilita a compreensão dos conteúdos e promove uma aprendizagem mais significativa. Conclui-se que a ludicidade é uma importante aliada do professor alfabetizador, pois possibilita a construção de um ambiente educativo mais acolhedor, participativo e adequado às necessidades das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ludicidade; Alfabetização; Ensino Fundamental; Aprendizagem; Anos iniciais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma etapa fundamental na formação escolar da criança, pois é nesse período que ela passa a desenvolver, de maneira mais sistemática, as habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão do mundo letrado.

Esse processo, entretanto, não deve ser compreendido apenas como a aprendizagem mecânica das letras, sílabas e palavras, mas como uma construção gradual e significativa, relacionada às experiências sociais, culturais e afetivas vivenciadas pelos alunos dentro e fora da escola.

Nesse contexto, a ludicidade assume papel de grande relevância no processo de alfabetização, uma vez que o brincar faz parte do universo infantil e contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social da criança.

Por meio de jogos, brincadeiras, músicas, histórias, dramatizações e atividades interativas, o professor pode tornar o aprendizado mais prazeroso, dinâmico e próximo da realidade dos estudantes. Assim, as práticas lúdicas favorecem a participação ativa dos alunos, estimulam a criatividade, a imaginação, a concentração e o interesse pela leitura e pela escrita.

A escola, enquanto espaço de formação humana e social, precisa considerar as características próprias da infância e compreender que a criança aprende de diferentes maneiras. Nos anos iniciais, o uso de metodologias tradicionais, centradas apenas na repetição e memorização, pode tornar o processo de alfabetização cansativo e pouco significativo.

Por isso, é necessário que o professor alfabetizador busque estratégias pedagógicas capazes de despertar a curiosidade dos alunos e promover aprendizagens mais eficazes. A ludicidade, nesse sentido, apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica, pois possibilita que o conhecimento seja construído de forma leve, participativa e contextualizada.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para melhorar o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas crianças enfrentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, e tais dificuldades podem ser agravadas quando o ensino ocorre de maneira rígida, desmotivadora e distante de suas vivências.

Dessa forma, compreender a importância da ludicidade na alfabetização é essencial para valorizar métodos que respeitem o desenvolvimento infantil e favoreçam uma aprendizagem mais significativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da ludicidade no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se compreender de que forma as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como refletir sobre o papel do professor na utilização de práticas lúdicas em sala de aula.

Para alcançar esses objetivos, será utilizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos de autores que discutem a alfabetização, o letramento, o desenvolvimento infantil e o uso do lúdico como recurso pedagógico.

Portanto, discutir a ludicidade no processo de alfabetização é reconhecer que o brincar não se opõe ao aprender, mas, ao contrário, constitui uma importante possibilidade de construção do conhecimento. Quando bem planejadas e orientadas pelo professor, as atividades lúdicas contribuem para tornar a sala de aula um espaço mais acolhedor, criativo e favorável ao desenvolvimento integral da criança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma das etapas mais importantes da trajetória escolar da criança, pois representa o momento em que ela começa a desenvolver, de forma mais sistemática, as habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Esse processo é essencial para a participação do aluno nas diferentes práticas sociais, uma vez que o domínio da linguagem escrita possibilita maior acesso ao conhecimento, à comunicação e à compreensão do mundo ao seu redor.

Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida principalmente como o ensino das letras, sílabas e palavras, com foco na repetição, na memorização e na decodificação dos sinais gráficos. Nessa perspectiva, alfabetizar significa ensinar a criança a reconhecer o alfabeto, formar sílabas, ler palavras e escrever frases.

Embora esses elementos sejam importantes, atualmente compreende-se que a alfabetização vai além da simples aprendizagem do código escrito. Ela envolve também a construção de sentidos, a interpretação de textos, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade e a inserção da criança no universo da cultura escrita.

Nesse sentido, é necessário destacar que alfabetização e letramento são processos relacionados, mas não idênticos. A alfabetização refere-se ao aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou seja, à capacidade de compreender como a escrita representa a fala.

Já o letramento está ligado ao uso social da leitura e da escrita em diferentes situações do cotidiano. Assim, uma criança alfabetizada é capaz de ler e escrever, enquanto uma criança letrada consegue utilizar essas habilidades de maneira significativa em práticas sociais, como ler histórias, interpretar bilhetes, escrever pequenos textos, compreender placas, rótulos, convites e outros gêneros presentes em sua realidade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos primeiros anos escolares, a criança encontra-se em uma fase de intensas descobertas. Ela passa a perceber que a escrita está presente em diversos espaços e que possui funções importantes na vida social.

Por isso, o trabalho do professor deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências familiares, culturais e sociais, além de suas diferentes formas de aprender. Cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento, e esse aspecto precisa ser respeitado no processo de alfabetização.

A alfabetização não acontece de maneira isolada nem depende apenas da transmissão de conteúdos pelo professor. Ela é construída por meio da interação entre a criança, o educador, os colegas, os textos e o ambiente escolar.

Dessa forma, a sala de aula deve ser organizada como um espaço alfabetizador, no qual os alunos tenham contato constante com livros, cartazes, jogos de palavras, alfabeto móvel, músicas, histórias, parlendas, poesias, listas, nomes próprios e diferentes materiais escritos. Esses recursos contribuem para aproximar a criança da leitura e da escrita de forma natural e significativa.

Outro aspecto importante nesse processo é o papel da oralidade. Antes mesmo de dominar a escrita, a criança já utiliza a linguagem oral para expressar sentimentos, ideias, desejos e opiniões.

Por isso, atividades que envolvem conversas, rodas de leitura, reconto de histórias, cantigas e dramatizações são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. A oralidade favorece a ampliação do vocabulário, a organização do pensamento e a compreensão da função comunicativa da língua, preparando a criança para o aprendizado da leitura e da escrita.

Entretanto, muitas dificuldades ainda são enfrentadas no processo de alfabetização nos anos iniciais. Entre elas, destacam-se a falta de recursos pedagógicos, a utilização de métodos pouco atrativos, as desigualdades sociais, a ausência de incentivo à leitura no ambiente familiar e as dificuldades individuais de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Além disso, práticas pedagógicas muito rígidas, baseadas apenas em cópias, exercícios repetitivos e memorização, podem tornar a alfabetização um processo cansativo e desmotivador para as crianças.

Diante dessas dificuldades, torna-se necessário pensar em estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos e tornem a aprendizagem mais prazerosa. A criança aprende melhor quando se sente motivada, acolhida e envolvida nas atividades propostas.

Por esse motivo, o professor alfabetizador precisa atuar como mediador do conhecimento, planejando situações de aprendizagem que despertem o interesse dos estudantes e favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Nesse contexto, a ludicidade aparece como uma possibilidade importante para o processo de alfabetização. As atividades lúdicas permitem que a criança aprenda brincando, interagindo, criando hipóteses, resolvendo desafios e compartilhando experiências com os colegas.

Jogos com letras e palavras, brincadeiras cantadas, histórias, rimas, adivinhas e atividades com materiais concretos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, o lúdico não deve ser visto como simples recreação, mas como uma prática pedagógica capaz de favorecer aprendizagens significativas.

Portanto, compreender a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige reconhecer que esse processo envolve múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, culturais, emocionais e pedagógicas.

Alfabetizar é possibilitar que a criança se aproprie da linguagem escrita de maneira significativa, participando ativamente do mundo letrado. Para isso, é fundamental que o professor utilize metodologias diversificadas, respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos e valorize práticas que tornem o ensino mais dinâmico, criativo e prazeroso.

A LUDICIDADE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

A ludicidade é um elemento essencial no processo de desenvolvimento infantil, pois está diretamente relacionada ao brincar, à imaginação, à criatividade e à interação social.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança ainda vivencia intensamente o universo das brincadeiras, dos jogos e das atividades simbólicas.

Por isso, quando a escola utiliza práticas lúdicas em sala de aula, aproxima o processo de ensino-aprendizagem da realidade infantil, tornando-o mais significativo, prazeroso e participativo.

O brincar não deve ser entendido apenas como uma atividade de recreação ou passatempo, mas como uma importante forma de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta situações, cria hipóteses, resolve problemas, desenvolve a linguagem, aprende regras, interage com os colegas e constrói novos conhecimentos.

Assim, o lúdico contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dos alunos, favorecendo uma formação mais integral. No processo de alfabetização, a ludicidade assume papel fundamental, pois permite que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça de maneira mais dinâmica e envolvente.

Muitas vezes, o ensino tradicional da alfabetização, baseado apenas em cópias, repetição e memorização de letras e sílabas, pode tornar-se cansativo para a criança.

Já as atividades lúdicas despertam o interesse dos alunos, estimulam a curiosidade e favorecem uma participação mais ativa no processo de construção do conhecimento.

Entre as práticas lúdicas que podem ser utilizadas na alfabetização, destacam-se os jogos com letras, sílabas e palavras, o uso do alfabeto móvel, as cantigas de roda, as parlendas, as rimas, as adivinhas, a contação de histórias, os bingos de letras, os dominós de palavras, os quebra-cabeças, os jogos de memória e as dramatizações.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esses recursos possibilitam que a criança tenha contato com a linguagem escrita de forma concreta e significativa, desenvolvendo habilidades importantes para a leitura e a escrita.

Os jogos pedagógicos, por exemplo, podem auxiliar a criança a reconhecer letras, formar sílabas, construir palavras e ampliar seu vocabulário. Ao participar de um jogo, o aluno aprende a respeitar regras, esperar sua vez, lidar com acertos e erros, trabalhar em grupo e buscar soluções para os desafios propostos.

Dessa forma, o jogo contribui não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento da socialização e da autonomia. A contação de histórias também é uma prática lúdica de grande importância no processo de alfabetização.

Por meio das histórias, a criança amplia sua imaginação, desenvolve a oralidade, melhora a escuta, aumenta seu repertório linguístico e passa a compreender melhor a estrutura dos textos.

Além disso, o contato com livros e narrativas desperta o gosto pela leitura e contribui para a formação de futuros leitores. Quando o professor utiliza diferentes entonações, imagens, fantoches ou dramatizações, a atividade torna-se ainda mais atrativa e significativa para os alunos.

As músicas, cantigas e parlendas também favorecem o processo de alfabetização, pois trabalham ritmo, sonoridade, memória, rimas e consciência fonológica.

Ao cantar e recitar textos curtos, as crianças percebem semelhanças entre sons, identificam palavras, brincam com a linguagem e desenvolvem habilidades importantes para compreender a relação entre fala e escrita.

Esse tipo de atividade contribui para que a alfabetização ocorra de forma mais leve e prazerosa. Outro aspecto relevante da ludicidade é sua capacidade de promover a inclusão dos alunos no processo de aprendizagem.

Crianças que apresentam dificuldades na leitura e na escrita podem sentir-se mais motivadas quando participam de atividades lúdicas, pois essas práticas reduzem a tensão, valorizam diferentes formas de expressão e permitem que o erro seja visto como parte natural da aprendizagem.

Assim, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento de todos os estudantes. No entanto, é importante destacar que a ludicidade não deve ser utilizada de forma improvisada ou sem finalidade pedagógica.

Para que as atividades lúdicas contribuam efetivamente para a alfabetização, é necessário que sejam planejadas pelo professor de acordo com os objetivos de aprendizagem, a faixa etária dos alunos, suas necessidades e seus conhecimentos prévios.

O brincar, nesse contexto, precisa estar articulado ao conteúdo trabalhado, possibilitando que a criança aprenda de maneira intencional e significativa. O professor alfabetizador exerce papel essencial nesse processo, pois cabe a ele selecionar, organizar e mediar as atividades lúdicas em sala de aula.

Sua atuação deve favorecer a participação dos alunos, estimular a curiosidade, propor desafios e acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

Ao utilizar a ludicidade como recurso pedagógico, o professor transforma a sala de aula em um espaço mais criativo, interativo e motivador. Dessa forma, a ludicidade contribui para tornar o processo de alfabetização mais significativo, pois respeita as características da infância e valoriza o brincar como forma de aprendizagem.

Ao aprender brincando, a criança desenvolve habilidades linguísticas, cognitivas e sociais de maneira integrada. Portanto, o uso de práticas lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma estratégia pedagógica importante para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor exerce papel fundamental no processo de alfabetização, pois é o responsável por planejar, organizar e mediar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa função torna-se ainda mais importante, uma vez que a criança está em uma fase de descobertas, curiosidades e construção de conhecimentos básicos para sua trajetória escolar.

Nesse contexto, o uso da ludicidade depende diretamente da atuação consciente e intencional do professor. A mediação docente é essencial para que as atividades lúdicas não sejam vistas apenas como momentos de brincadeira ou recreação, mas como estratégias pedagógicas voltadas para objetivos específicos de aprendizagem.

O brincar, quando planejado e orientado pelo professor, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da criatividade, da socialização, da autonomia e do pensamento crítico.

Assim, o professor precisa compreender que a ludicidade não substitui o ensino sistematizado, mas o complementa e o torna mais significativo para os alunos.

Para que as práticas lúdicas sejam realmente eficazes no processo de alfabetização, é necessário que o professor conheça a realidade de sua turma, observe as necessidades dos estudantes e respeite seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Cada criança apresenta experiências, dificuldades e habilidades próprias, e cabe ao educador propor atividades que contemplem essa diversidade. Dessa forma, jogos, brincadeiras, músicas, histórias e materiais concretos devem ser utilizados de maneira planejada, considerando os objetivos da alfabetização e as características dos alunos.

O planejamento é uma etapa indispensável nesse processo. Antes de utilizar uma atividade lúdica, o professor deve definir quais habilidades pretende desenvolver, como reconhecimento de letras, formação de sílabas, ampliação do vocabulário, consciência fonológica, leitura de palavras, produção de frases ou compreensão textual.

A partir desses objetivos, é possível escolher recursos adequados e organizar situações de aprendizagem que estimulem a participação ativa das crianças. Quando há planejamento, o lúdico deixa de ser uma ação improvisada e passa a fazer parte de uma prática pedagógica intencional.

Além disso, o professor precisa atuar como mediador durante a realização das atividades. Isso significa acompanhar os alunos, orientar as regras dos jogos, incentivar a participação, propor desafios, fazer questionamentos e ajudar as crianças a refletirem sobre o que estão aprendendo.

Durante uma brincadeira com letras ou palavras, por exemplo, o professor pode estimular os alunos a perceberem sons, identificarem semelhanças entre palavras, formarem novas combinações e relacionarem a fala à escrita. Dessa forma, a aprendizagem ocorre de maneira mais ativa e significativa.

Outro aspecto importante da mediação docente é a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Em atividades lúdicas, a criança sente-se mais livre para tentar, experimentar e criar hipóteses sem medo de errar.

O professor deve aproveitar esses momentos para orientar o aluno, mostrando que o erro não representa fracasso, mas uma oportunidade de reflexão e avanço. Essa postura contribui para fortalecer a autoestima da criança e para criar um ambiente escolar mais acolhedor e motivador.

A utilização da ludicidade também exige que o professor seja criativo e flexível em sua prática pedagógica. Nem sempre é necessário utilizar materiais caros ou sofisticados; muitos recursos podem ser produzidos

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

com materiais simples, como cartões de letras, tampinhas, figuras, cartazes, dados, caixas, jornais, revistas e objetos do cotidiano.

O mais importante é que esses materiais sejam utilizados com finalidade educativa, despertando o interesse dos alunos e favorecendo a construção do conhecimento. O professor alfabetizador também precisa estimular a interação entre os alunos.

Muitas atividades lúdicas são realizadas em grupos ou duplas, o que favorece a cooperação, o diálogo, o respeito às regras e a troca de conhecimentos.

Ao interagir com os colegas, a criança aprende a ouvir, argumentar, esperar sua vez e compartilhar ideias. Essas experiências contribuem não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento social e afetivo dos estudantes.

A contação de histórias, os jogos de palavras, as cantigas, as dramatizações e as rodas de conversa são exemplos de práticas em que a mediação do professor faz toda a diferença.

Nessas atividades, o educador pode ampliar o vocabulário das crianças, incentivar a oralidade, despertar o gosto pela leitura e aproximar os alunos do universo da escrita.

Quando o professor demonstra entusiasmo e envolvimento, os estudantes tendem a participar com mais interesse e motivação. É importante destacar, ainda, que a formação do professor influencia diretamente a qualidade das práticas lúdicas desenvolvidas em sala de aula.

O educador precisa buscar constantemente novos conhecimentos, refletir sobre sua prática e compreender as diferentes metodologias de alfabetização. A formação continuada permite ao professor ampliar suas estratégias pedagógicas e utilizar o lúdico de maneira mais consciente, crítica e eficaz.

Dessa forma, o papel do professor na mediação das atividades lúdicas é indispensável para que a ludicidade contribua de fato para o processo de alfabetização.

Não basta apenas inserir jogos e brincadeiras na rotina escolar; é preciso que essas práticas estejam relacionadas aos objetivos pedagógicos e sejam conduzidas de forma planejada.

O professor deve criar condições para que a criança aprenda brincando, interagindo, pensando e construindo sentidos sobre a leitura e a escrita. Portanto, a mediação docente é um elemento essencial para transformar a ludicidade em uma ferramenta pedagógica significativa.

Ao planejar e orientar atividades lúdicas, o professor contribui para tornar a alfabetização mais prazerosa, participativa e eficaz. Assim, o processo de ensino-aprendizagem passa a respeitar as características da infância e favorece o desenvolvimento integral da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA ALFABETIZADORA

Embora a ludicidade seja reconhecida como uma importante estratégia no processo de alfabetização, sua aplicação na prática escolar ainda apresenta alguns desafios.

Muitos professores compreendem a importância do brincar na aprendizagem, mas encontram dificuldades para inserir atividades lúdicas de forma planejada e contínua no cotidiano da sala de aula.

Esses desafios podem estar relacionados à falta de recursos pedagógicos, ao número elevado de alunos por turma, à limitação de tempo, à cobrança por resultados imediatos e à permanência de metodologias tradicionais no ambiente escolar.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores é a ideia de que o brincar representa apenas um momento de descanso ou distração.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em algumas realidades escolares, as atividades lúdicas ainda são vistas como algo separado do processo de ensino, sendo utilizadas apenas em momentos livres ou como recompensa após a realização das tarefas.

Essa visão limita o potencial pedagógico da ludicidade, pois desconsidera que a criança aprende também por meio da brincadeira, da interação, da imaginação e da experimentação.

Outro desafio importante diz respeito ao planejamento das atividades lúdicas. Para que o lúdico contribua de fato para a alfabetização, não basta propor jogos ou brincadeiras de maneira aleatória.

É necessário que cada atividade esteja relacionada aos objetivos de aprendizagem, como o reconhecimento das letras, a formação de sílabas e palavras, o desenvolvimento da oralidade, a consciência fonológica, a leitura e a produção escrita.

Quando não há planejamento, a atividade pode perder sua função pedagógica e transformar-se apenas em entretenimento. A falta de materiais também pode dificultar o uso da ludicidade em sala de aula.

Muitas escolas públicas enfrentam limitações quanto à disponibilidade de jogos, livros, brinquedos pedagógicos e recursos didáticos diversificados. No entanto, é importante destacar que a ludicidade não depende, necessariamente, de materiais caros ou sofisticados.

O professor pode utilizar recursos simples e acessíveis, como papel, cartolina, tampinhas, letras móveis, revistas, jornais, caixas, figuras, músicas, histórias e objetos do cotidiano.

Com criatividade e intencionalidade pedagógica, esses materiais podem ser transformados em importantes instrumentos de aprendizagem. Além disso, o número elevado de alunos em uma mesma turma pode dificultar o acompanhamento individual durante as atividades lúdicas.

Como cada criança possui um ritmo próprio de aprendizagem, o professor precisa observar as dificuldades, os avanços e as necessidades de cada estudante.

Em turmas numerosas, esse acompanhamento torna-se mais complexo, exigindo do professor organização, flexibilidade e estratégias que favoreçam a participação de todos.

Atividades em grupos, duplas e estações de aprendizagem podem ser alternativas interessantes para facilitar a mediação docente. Outro ponto que merece destaque é a necessidade de formação continuada dos professores.

Muitos educadores não tiveram, em sua formação inicial, uma preparação aprofundada sobre o uso da ludicidade como recurso pedagógico na alfabetização.

Por isso, é fundamental que a escola e os sistemas de ensino promovam momentos de estudo, reflexão e troca de experiências sobre práticas lúdicas. A formação continuada permite que o professor amplie seus conhecimentos, conheça novas metodologias e reflita criticamente sobre sua própria prática.

Apesar dos desafios, o uso da ludicidade apresenta inúmeras possibilidades para a prática alfabetizadora. As atividades lúdicas favorecem a motivação dos alunos, tornam o ambiente escolar mais acolhedor e contribuem para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa.

Quando a criança participa de jogos, brincadeiras, músicas, dramatizações e contação de histórias, ela desenvolve habilidades importantes para a leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que fortalece sua criatividade, sua autonomia e sua interação com os colegas.

A ludicidade também possibilita que o professor trabalhe com diferentes linguagens e formas de expressão. Por meio do desenho, da música, do movimento, da oralidade, da dramatização e da escrita, a criança pode expressar suas ideias, sentimentos e conhecimentos.

Essa diversidade de estratégias favorece a inclusão dos alunos, pois permite que cada criança participe de acordo com suas possibilidades e potencialidades. Assim, o processo de alfabetização torna-se mais democrático e sensível às diferenças existentes na sala de aula.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outra possibilidade importante é o uso dos jogos pedagógicos para desenvolver a consciência fonológica, habilidade essencial no processo de alfabetização.

Jogos de rimas, identificação de sons iniciais e finais, formação de palavras, separação de sílabas e associação entre letras e sons podem contribuir para que a criança compreenda melhor o funcionamento do sistema de escrita.

Essas atividades, quando realizadas de forma lúdica, tornam o aprendizado mais leve e estimulante. A contação de histórias também representa uma possibilidade significativa para a alfabetização.

Ao ouvir histórias, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a imaginação, melhora a escuta, compreende a sequência dos acontecimentos e passa a ter maior contato com diferentes gêneros textuais.

Além disso, essa prática pode despertar o gosto pela leitura e contribuir para a formação de leitores. Quando o professor propõe atividades após a história, como reconto, desenho, dramatização ou produção coletiva de frases, ele amplia ainda mais as possibilidades de aprendizagem.

As brincadeiras cantadas, parlendas e cantigas populares também podem ser utilizadas como recursos importantes na alfabetização. Esses textos fazem parte da cultura infantil e possibilitam o trabalho com ritmo, repetição, memorização, rimas e sonoridade das palavras.

Por serem atividades próximas do universo da criança, despertam interesse e favorecem a participação dos alunos. Dessa forma, o professor consegue aproximar a alfabetização das experiências culturais e sociais dos estudantes.

Portanto, apesar das dificuldades existentes, a ludicidade apresenta grandes possibilidades para enriquecer a prática alfabetizadora. Para isso, é necessário que o professor compreenda o brincar como parte do processo de aprendizagem e utilize as atividades lúdicas de maneira planejada, intencional e adequada aos objetivos pedagógicos.

A escola, por sua vez, deve valorizar essas práticas, oferecendo apoio, recursos e formação aos docentes. Dessa maneira, os desafios relacionados ao uso da ludicidade não devem ser vistos como impedimentos, mas como aspectos que precisam ser enfrentados por meio da criatividade, do planejamento e da reflexão pedagógica.

Quando bem utilizada, a ludicidade contribui para uma alfabetização mais prazerosa, significativa e inclusiva, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, foi possível compreender que a ludicidade possui grande importância no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O brincar, quando utilizado de forma planejada e com objetivos pedagógicos definidos, contribui para tornar o ensino da leitura e da escrita mais significativo, prazeroso e adequado às necessidades das crianças.

Dessa forma, a ludicidade não deve ser vista apenas como recreação, mas como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

A alfabetização é uma etapa essencial na vida escolar da criança, pois possibilita sua inserção no universo da leitura, da escrita e das práticas sociais letradas. No entanto, esse processo não pode se limitar à repetição mecânica de letras, sílabas e palavras.

É necessário que a aprendizagem aconteça de maneira contextualizada, respeitando os conhecimentos prévios, os ritmos de desenvolvimento e as experiências vividas pelos estudantes.

Nesse sentido, as atividades lúdicas aproximam o conteúdo escolar do universo infantil, favorecendo maior participação, interesse e envolvimento dos alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Observou-se que jogos, brincadeiras, músicas, parlendas, contação de histórias, dramatizações e outros recursos lúdicos podem contribuir diretamente para o desenvolvimento da oralidade, da consciência fonológica, da criatividade, da socialização, da concentração e da autonomia.

Essas práticas permitem que a criança aprenda de forma ativa, interagindo com os colegas, criando hipóteses, resolvendo desafios e construindo conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Também foi possível destacar que o papel do professor é fundamental para que a ludicidade seja utilizada de maneira eficaz no processo de alfabetização. Cabe ao educador planejar, organizar e mediar as atividades lúdicas, garantindo que elas estejam relacionadas aos objetivos de aprendizagem.

O professor alfabetizador deve atuar como mediador do conhecimento, criando situações que estimulem a curiosidade, a participação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade é uma importante aliada da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois torna o processo educativo mais dinâmico, acolhedor e significativo.

Ao valorizar o brincar como forma de aprendizagem, a escola reconhece as características próprias da infância e contribui para a formação de sujeitos mais criativos, participativos e capazes de utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais.

Assim, torna-se necessário que as práticas pedagógicas nos anos iniciais sejam constantemente repensadas, buscando superar métodos rígidos e pouco atrativos.

A inserção da ludicidade no processo de alfabetização representa uma possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, promover o desenvolvimento integral da criança e fortalecer o papel da escola como espaço de aprendizagem, interação e construção do conhecimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

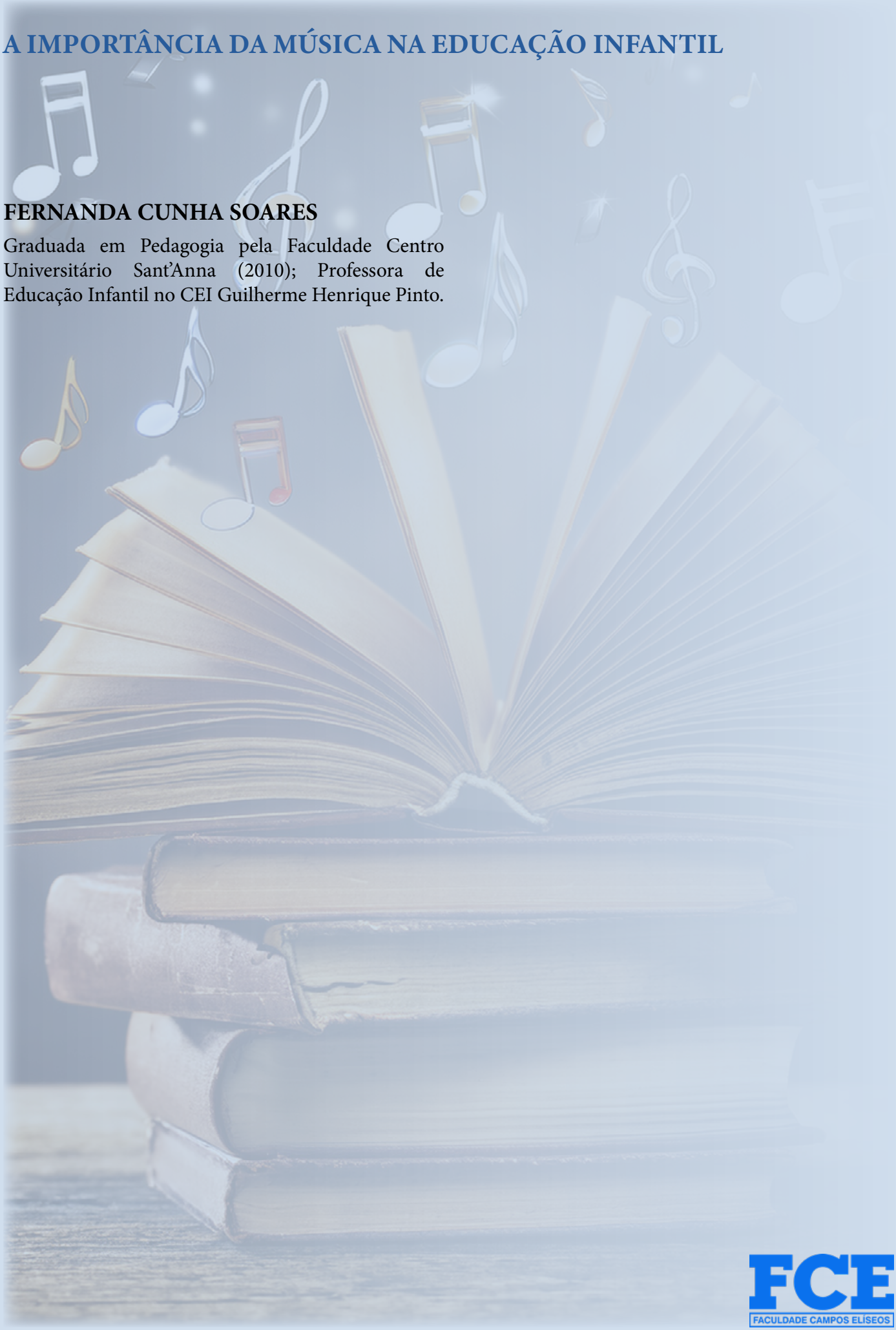
ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA CUNHA SOARES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Guilherme Henrique Pinto.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo discutir a música como recurso pedagógico para trabalhar com as crianças pequenas, na etapa da Educação Infantil, partindo de uma problemática onde busca-se entender os aspectos favoráveis que a música pode oferecer às crianças e os seus demais eixos de trabalho auxiliando em uma gama de atividades pedagógicas. Parte-se do objetivo de analisar como se dá o desenvolvimento das crianças na educação infantil com o ensino de música, as contribuições que são proporcionadas às crianças e de verificar a relevância do aprendizado de música para a socialização entre os pares. Para validar a pesquisa, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, com pesquisas em periódicos, internet e afins, o interesse ao tema parte das vivências na educação infantil à guisa que exemplos e práticas embasam a concepção de infância.

Palavras-chave: Ensino; Música; Educação Infantil; Desenvolvimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida das pessoas é inegável, ela faz parte de todas as culturas e acompanha a história da humanidade. Sabe-se que a música é uma forma de expressão artística, independentemente de seu ritmo.

A música é uma linguagem que está presente em todo país, independente de religião ou classe social, apesar de uma linguagem ampla e diversificada a música acompanha o desenvolvimento nas relações.

Na educação infantil, a música serve para atender diversos propósitos, pois, a criança antes de entrar na escola, já se comunica através de sons e gestos, sendo assim, ao ingressar na educação infantil a criança já está familiarizada com a musicalidade.

Entender mais sobre a importância da música para o desenvolvimento educacional da criança é o objeto central deste estudo, surge das diversas experiências que tivemos em nossa vida escolar. Foi através das músicas que aprendemos e cantamos quando crianças, que marcaram momentos de diversão e aprendizado (pelas cantigas de roda, etc).

Com o passar do tempo, a vontade da retomada surge no momento em que observamos a interação das crianças e constatamos a importância da música para seu desenvolvimento. Compreender como se dá o desenvolvimento da criança em meio ao ambiente musicalizado também é um dos focos de nossa pesquisa.

As dificuldades em relação ao ensino de música vão sendo percebidas e isso só nos estimula ainda a ideia deste estudo: Como a música ajuda no desenvolvimento da aprendizagem da criança, e na sua socialização dentro do contexto escolar?

A busca por respostas a estas questões fomentam a necessidade de traçar este objetivos que norteiam nossa pesquisa, objetivos que possam orientar essa pesquisa. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e a forma como é usada pelos educadores que atuam nesta faixa etária.

Na tentativa de realizar o estudo, a opção foi trabalhar com a abordagem qualitativa que consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico. Será realizado uma reflexão de todos os materiais coletados no intuito de responder a perguntas que norteiam a pesquisa.

Através da metodologia será possível apresentar dados importantes acerca do tema e da relação criança/música, como também obter recursos pedagógicos para auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem.

Essa pesquisa terá, também, embasamento em alguns autores como Jean Piaget (1983). Faremos uso também de artigos, sites e blogs, que nortearão a pesquisa como também, bibliotecas públicas, ampliando assim, o campo da pesquisa.

Nessa dimensão, o texto foi organizado buscando apresentar as possibilidades da música como ferramenta pedagógica e, para tanto, a primeira seção trata de uma forma resumida, uma breve história da Educação Infantil e sua trajetória.

Na segunda seção, buscamos abordar o desenvolvimento das possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância, de como os professores trabalham a música na prática com as crianças na sala de educação infantil. E como pode ser usada enquanto prática pedagógica.

A terceira seção apresenta a importância da relação entre o ensino e aprendizagem da música, a sua importância no desenvolvimento das crianças e a compreensão dos educadores sobre o significado da música e suas proporções durante as aulas, ou seja se as aulas obtém resultados.

Nas considerações gerais, estão condensados todos os procedimentos que foram usados na construção deste trabalho, que por sua vez, respondem, concluem e sustentam o referencial teórico apresentado ao longo desta pesquisa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

METODOLOGIA

Segundo Lima e Mioto (2007) "quando uma pesquisa bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas".

Esta pesquisa sustentou-se com base na pesquisa bibliográfica, a fim de alcançar os objetivos propostos e responder a problemática em questão.

A pesquisa bibliográfica foi elaborada a partir de materiais já publicados, tais como livros, artigos de periódicos e Internet, que segundo Gil (2002, p. 44) fomenta esse tipo de pesquisa:

> 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).

Com a apropriação do material é possível compreender sobre o tema proposto e discorrer sobre a problemática, analisando os objetivos e fazer apontamentos que vão de encontro com a bibliografia pesquisada.

A partir desta pesquisa, ficou nítida a finalidade de se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico, apoiando-se nos autores que defendem uma educação de qualidade e compromisso, sobretudo da educação Infantil.

A presente pesquisa procura conceituar o lúdico, demonstrar sua importância no desenvolvimento infantil. Na educação, o lúdico é uma ferramenta que pode dar mais vida e prazer ao processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer da pesquisa é possível compreender o quanto é difícil à realização do trabalho sem autores especializados. Por isso o embasamento por autores discorrem sobre o brincar e o educar na educação infantil como processos indissociáveis. Os principais autores pesquisados foram ZANLUCHI, Vygotsky, KISHIMOTO entre outros.

> De acordo com Oliveira (2007) a pesquisa bibliográfica é o estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Gil (2002) afirma que esta acontece quando é elaborada a partir de material já publicado, livros e artigos de periódicos. Todavia, Marconi e Lakatos (2009) afirmam que os meios de comunicação podem ser utilizados como fontes bibliográficas, tais como vídeos. Desta forma, a pesquisa bibliográfica permite melhor exame sobre o tema, com possibilidade de obter uma abordagem ou conclusão que seja inovadora.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil se caracterizou com forte assistencialismo. As crianças da área urbana eram colocadas nas "rodas expostas para serem recolhidas pelas instituições religiosas". Muitas dessas crianças eram de mães que pertenciam a famílias tradicionais, "o papa Inocêncio III instaurou a Roda dos Expostos ou Roda da Misericórdia, um cilindro de madeira que fora colocado nos Conventos e Casas de Misericórdia a fim de receber crianças enjeitadas fruto de gravidezes indesejadas" (FERREIRA apud MARCÍLIO, 1997).

Por meados do século XIX surgiram então iniciativas isoladas de criação de creches, asilos e internatos que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres com o objetivo de sanar o problema da infância, porém essas instituições apenas encobrem o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças, propagando ainda mais o assistencialismo sem ao menos pensar nessa criança como um sujeito histórico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Com o crescimento da mão de obra operária, fábricas e surgimento da tecnologia, as mulheres começaram a encarar o mercado de trabalho, neste primeiro momento as mães pagavam as "criadeiras" que se dispunha a cuidar dos filhos das mulheres trabalhadoras durante sua jornada de trabalho.

Com a evolução do sistema econômico do setor industrial as fábricas começaram a admitir crianças, estas eram submetidas assim, como o restante da família, a precárias condições de trabalho, com carga horária exaustiva. Dentre outros fatores começaram-se então as reivindicações pelo movimento operário com exigência da criação de lugares para a guarda de seus filhos enquanto trabalhavam, além da melhora da qualidade de vida. Segundo SOARES (2009):

> Na Idade Média a criança era vista como um ser em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, esta era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência (SOARES, 2009).

Diante deste fato histórico,

> [...] até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguia mais destes. Nesse contato, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta (SOARES (2009 apud ÁRIES, 1978).

Na década de 20 começou-se a discutir sobre a proteção a infâncias, eis que se regulamenta o atendimento de creches e jardins de infância, período este que os profissionais da educação estavam influenciados pelo movimento da escola nova que visava uma melhoria ao atendimento pedagógico para mudar o sistema escolar brasileiro.

Surge no Brasil a ideia de "jardim de infância" que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, porém a ideia de que o poder público se responsabiliza pelo atendimento às crianças carentes não foi aceita pela elite.

Criada em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância, de caráter privado, direcionado para crianças da classe alta, sua proposta era baseada nas propostas de Froebel.

Segundo Kuhlmann: "A primeira creche do país surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. Vista por este ângulo, as instituições de educação infantil surgiram com caráter puramente assistencial".

A criação de creches visava o atendimento à saúde e rotinas para que houvesse a redução da mortalidade infantil. Até a década de 50 as creches eram de responsabilidade filantrópicas e religiosas assumindo uma postura assistencialista e protetora.

A partir da segunda metade do século XX os jardins-de-infância incluem-se no sistema de ensino embasado pela Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961.

No final da década de 70 e início da década de 80 houve inicia-se às cobranças e exigências para que o poder público tornasse a creche como um direito do trabalhador e dever do Estado, o que foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 que democratizou a escola pública.

> [...] conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002, p.109).

Na década de 90 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas foi apenas com a Lei 9.394/96 que a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, onde as responsabilidade do município é de oferecer e financiar o atendimento para crianças 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em 1998 surgiram Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com a regulamentação e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999, que formulou um novo modelo das creches e uma formação de professores com um perfil polivalente, criativo e inovador que garantisse que a interação com as crianças ocorresse desde o nascimento considerando as diversidades.

Com tantas mudanças foi se reformulando o pensamento pedagógico e social, com isso houve a necessidade de mudar a forma de educar as crianças pequenas e exigindo dos profissionais uma formação apta para lidar com essa pluralidade do novo século,

> [...] mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. Deverá ter um domínio dos conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos e ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo (REDIN, 1998, p. 51)

A história da Educação Infantil se caracterizou com forte assistencialismo. As crianças da área urbana eram colocadas nas "rodas expostas para serem recolhidas pelas instituições religiosas". Muitas dessas crianças eram de mães que pertenciam a famílias tradicionais. "[...] o papa Inocêncio III instaurou a Roda dos Expostos ou Roda da Misericórdia, um cilindro de madeira que fora colocado nos Conventos e Casas de Misericórdia a fim de receber crianças enjeitadas fruto de gravidezes indesejadas" (FERREIRA apud MARCÍLIO 1997).

Por meados do século XIX surgiram então iniciativas isoladas de criação de creches, asilos e internatos que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres com o objetivo de sanar o problema da infância, porém essas instituições apenas encobrem o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças, propagando ainda mais o assistencialismo sem ao menos pensar nessa criança como um sujeito histórico.

Com o crescimento da mão de obra operária, fábricas e surgimento da tecnologia, as mulheres começaram a encarar o mercado de trabalho, neste primeiro momento as mães pagavam as "criadeiras" que se dispunha a cuidar dos filhos das mulheres trabalhadoras durante sua jornada de trabalho.

Com a evolução do sistema econômico do setor industrial as fábricas começaram a admitir crianças, estas eram submetidas assim, como o restante da família, a precárias condições de trabalho, com carga horária exaustiva. Dentre outros fatores começaram-se então as reivindicações pelo movimento operário com exigência da criação de lugares para a guarda de seus filhos enquanto trabalhavam, além da melhora da qualidade de vida.

Segundo SOARES (2009):

Na Idade Média a criança era vista como um ser em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, esta era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência (SOARES, 2009).

Diante deste fato histórico Soares (2009 apud ÁRIES, 1978) afirma que:

> [...] até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguia mais destes. Nesse contato, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta (SOARES (2009 Apud ÁRIES, 1978)

Na década de 20 começou-se a discutir sobre a proteção a infâncias, eis que se regulamenta o atendimento de creches e jardins de infância, período este que os profissionais da educação estavam influenciados pelo movimento da escola nova que visava uma melhoria ao atendimento pedagógico para mudar o sistema escolar brasileiro.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Surge no Brasil a ideia de "jardim de infância" que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, porém a ideia de que o poder público se responsabiliza pelo atendimento às crianças carentes não foi aceita pela elite.

Criada em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância, de caráter privado, direcionado para crianças da classe alta, sua proposta era baseada nas propostas de Froebel.

Segundo,

> [...] a primeira creche do país surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. Vista por este ângulo, as instituições de educação infantil surgiram com caráter puramente assistencial (KUHLMANN).

A criação de creches visava o atendimento à saúde e rotinas para que houvesse a redução da mortalidade infantil. Até a década de 50 as creches eram de responsabilidade filantrópicas e religiosas assumindo uma postura assistencialista e protetora. A partir da segunda metade do século XX os jardins-de-infância incluem-se no sistema de ensino embasado pela Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961.

No final de década de 70 e início da década de 80 houve inicia-se às cobranças e exigências para que o poder público tornasse a creche como um direito do trabalhador e dever do Estado, o que foi reconhecida com a Constituição Federal de 1988 que democratizou a escola pública.

> [...] conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002, p.109).

Na década de 90 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas foi apenas com a Lei 9.394/96 que a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, onde as responsabilidade do município é de oferecer e financiar o atendimento para crianças 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

Em 1998 surgiram Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com a regulamentação e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999, que formulou um novo modelo das creches e uma formação de professores com um perfil polivalente, criativo e inovador que garantisse que a interação com as crianças ocorresse desde o nascimento considerando as diversidades.

Com tantas mudanças foi se reformulando o pensamento pedagógico e social, com isso houve a necessidade de mudar a forma de educar as crianças pequenas e exigindo dos profissionais uma formação apta para lidar com essa pluralidade do novo século,

> [...] mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. Deverá ter um domínio dos conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos e ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo (REDIN, 1998, p. 51).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR DE CRECHE NA ATUALIDADE

Em meio a tantas transformações históricas, hoje é visível o avanço da educação infantil no Brasil e o papel deste profissional em seu contexto escolar. Essa etapa da educação básica, considerada como uma das fases mais importantes da vida da criança, tem progredido gradativamente com profissionais qualificados que buscam o olhar sensível das crianças dentro daquele espaço.

Sabe-se também que com as devidas evoluções hoje a Educação Infantil é respaldada por diversos documentos que embasam o trabalho com as crianças e garante o desenvolvimento deste sujeito, o mais recente deles é a nossa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009 que tem caráter mandatório, ou seja, exige que se cumpra as propostas ali descritas.

Segundo as DCNEIs (2009, p. 12), define criança como: "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura".

Sendo assim exige um novo olhar para esse sujeito, onde o trabalho vai além do cuidar e garante o educar de forma indissociável, de forma a acreditar que esta criança tem uma identidade própria e potencialidades diferentes e necessita de estímulos.

A DCNEIs (2009, p. 12) discorre também sobre a concepção da Educação Infantil, garantindo a obrigatoriedade de:

> [...] matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças (DCNEIs (2009, p. 12).

Requisitos que fortalecem o papel da Educação Infantil na atualidade e caracteriza os profissionais e crianças que vivenciam essa fase com muitas experiências,

> [...] Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem os processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 2).

Como aponta as diretrizes Curriculares, se faz necessário a qualificação deste profissional para trabalhar com as crianças pequenas, para que seja capaz de compreendê-los através de um olhar sensível, respeitando, seu tempo de desenvolvimento e proporcionar a essas crianças atividades adequadas para o seu desenvolvimento, além de proporcionar novas vivências e experiências,

> Na educação infantil o "cuidar" é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1988, p .25).

Partindo deste princípio entende-se que o cuidar e educar são indissociáveis, ambos se complementam no processo de desenvolvimento na educação infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Pensar em concepção de infância na atualidade nos remete a refletir sobre os diversos âmbitos que esta questão traz, é importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, a concepção de criança dos dias atuais é bem diferente de alguns de séculos atrás, passando por transformações em seu contexto social atual e no contexto educacional. Tendo como base a concepção de infância que o hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil traz bojo, como já citado no capítulo anterior.

Áries (1979, p.156) discorre que "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Ou seja, à criança passava a ser um "adulto em miniatura", e a viver como tal.

Segundo Neto e Silva (2007) a palavra infância vem de En-fant que significa "aquele que não fala", pois nessa fase a criança não pode falar bem nem tomar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, essa visão sobre a criança percorre desde os tempos medievais, o que hoje pode parecer uma aberração, como a indiferença destinada à criança pequena.

Há séculos atrás era algo absolutamente normal, onde as crianças eram olhadas como adultos em miniaturas, isso pode se refletiu no processo de construção da infância na sociedade, onde observamos a figura da criança como aquela que não tem capacidade de ser, estar e atuar, ou seja, vista apenas como um ser moldado pelo adulto ou como um indivíduo sem valor, sem um espaço na sociedade,

> Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998).

Nessa perspectiva o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto e exige um olhar mais específico.

A concepção de Infância dos dias atuais é bem diferente. É importante salientar que a visão que se tem das crianças é algo historicamente construído, por isso, é que se podem perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos.

O que hoje pode parecer uma aberração, como a indiferença destinada à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Infância como definida nos dicionários é o período que se estende do nascimento até a puberdade, a infância ocupa hoje, na sociedade, questões e preocupações em diferentes espaços como família, escola, igreja, legislação brasileira, meios acadêmicos, entre outros.

Até o século XVII a sociedade não dava muita atenção às crianças, devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Segundo Ariès (1978): “até o século XVII, a socialização da criança e transmissão de valores e de conhecimento não era assegurada pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas”.

Grandes transformações sociais ocorreram no século XVIII foi o que contribuiu de forma decisiva para a construção de um sentimento de infância. As mais importantes foram ás reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. O aspecto da afetividade, também ganhou mais importância no seio família. Essa afetividade era demonstrada, principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter.

A aprendizagem das crianças dava-se na convivência das crianças com os adultos em suas tarefas cotidianas e então passou a acontecer na escola, onde o trabalho educativo passou a ser responsabilidade da escola garantindo o processo de formação.

No final do século XX a infância brasileira começa ser respaldada pela legalidade, surgem três leis essenciais que buscaram atender à realidade da infância brasileira: O código de Menores de 1927, o código de menores 1979 e o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) de 1990.

Assim, a concepção da criança como um ser particular com características bem diferentes dos adultos e contemporaneamente como portador de direitos enquanto cidadão, e que vai gerar as maiores mudanças na educação infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 6 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, quais as suas necessidades enquanto criança enquanto cidadão.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: LEI DE DIRETRIZES E BASES

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na constituição. Foi criado pela primeira vez no governo Getúlio Vargas a constituição de 1934, onde assegurava a criação de um ensino público, gratuito e obrigatório, defendia o ensino religioso nas escolas e o uso de diferentes grades curriculares para meninos e meninas.

A primeira LDBEN foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Com a promulgação da constituição de 1988, a LDBEN anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

A atual LDBN (9.394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos a LDBEN de 1996, trouxe diversas mudanças, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

A LDBEN 9394/96 reafirma o direito da educação garantido pela constituição federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: A educação básica e o ensino superior:

> Educação Básica: Educação Infantil- creches de (0 a 3 anos) e pré-escolas de (4 a 5 anos) é gratuita, mas não é obrigatória. É de competência dos municípios. Conforme a seção II do artigo 29o, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e social, complementando a ação da família e da comunidade. Já o artigo 30 diz que a educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. E ainda o artigo 31º afirma que na educação infantil a avaliação faz-se mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Dentre esta nova legislação a educação infantil traz desafios também para o município, que integra a política estadual e nacional, buscando juntar esforços para as ações do governo, organizando os Fóruns de Educação Infantil em vários estados brasileiros que se constitui em de um espaço de socialização das leis vigentes, regulamentação e integração, financiamento e formação de profissionais.

Em dezembro de 1998, o Conselho Nacional de Educação Pública e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, com o intuito de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para educação da criança de 0 a 6 anos e, estabelece paradigmas para a própria concepção de programas de cuidado e educação, com a qualidade, em situação de brincadeiras e aprendizagem orientada de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros, em uma atitude de respeito e confiança, enquanto tem acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O documento destaca a evolução do conceito de criança na história da educação infantil e os impactos da modificação da constituição familiar e da vida na sociedade sobre a vida infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil confirmam os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica na orientação das instituições de educação infantil.

No entanto, sabe-se que a lei e as diretrizes ao assegurar a concepção de criança cidadã e de educação infantil com direito da criança no Brasil, não determinam a mudança na realidade das crianças brasileiras e nas propostas de trabalho das creches e pré-escola.

Muitos educadores têm a concepção de que se aprender 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,

> Na escola, respeito dos objetivos do professor e do seu controle a brincadeira não envolve apenas atividade cognitiva da criança, envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a construção do sentido, é criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 139).

Contudo a criança não aprende a brincar sozinha, é necessária a mediação do adulto, seja ele da família ou da instituição para que ela descubra que o brincar é uma forma de conhecer a si mesmo e o mundo que o cerca.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 27):

> Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. 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 a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Cabe ao professor garantir experiências nas aulas de música para que as crianças sejam estimuladas a vivenciar essas aulas de forma prazerosa, por isso a importância deste profissional no desenvolvimento da criança.

Música e Educação Infantil: Possibilidades de Trabalho na Perspectiva de uma Pedagogia da Infância

Alguns pesquisadores consideram que a música teve diferentes origens. Umas vieram dos jogos, outras nasceram de histórias infantis e outras, ainda, de cenas da própria vida.

Entre os povos antigos do Ocidente, foram os gregos que valorizaram a linguagem musical na educação e a difusão do ensino da música, já na Grécia a música era considerada indispensável na formação dos cidadãos, assim como a filosofia e a matemática.

Na Europa Medieval, o ensino da música delimita-se aos mosteiros, mais tarde se inicia a música em escolas e núcleos intelectuais. No século XVI, o ensino da música fica mais próximo das crianças e dos jovens.

No século XX os seguidores da Escola Nova encaram a linguagem musical como necessária e permite acesso a todos os sistemas educacionais reconhecem o ritmo como elemento ativo da música que permite atividades de expressões e comunicação.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação do corpo. A voz materna também constitui material sonoro especial e referências afetivas para eles.

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e logo com a música, já que, ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da um música.

Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical tem grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitam comunicar-se pelos sons; os movimentos de troca e comunicação sonoro-musicais

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes, tanto com os adultos quanto com a música.

Além de influências de nossa raça sofreram também influências estrangeiras, não somente devido à imigração, como também a ação de escolas e associações de várias nacionalidades entre nós inseridas.

As pessoas de outras nacionalidades atravessaram os tempos sofrendo modificações determinadas pela rítmica brasileira, foram se adaptando entre nós e automaticamente se incorporam ao nosso patrimônio.

O que é a música?

As definições de música expressam diferentes concepções: segundo o novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, encontra-se no verbete música a seguinte definição: Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido, e também: qualquer conjunto de sons. O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere valor àquilo que agrada ao ouvido.

De acordo com Koellreutter (1998) a música é a linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no contínuo espaço-tempo. Para Koellreutter, na música se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Ele considera que a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos.

Segundo Cage (2000) música é som, quer seja dentro ou fora das salas de concerto. Para Cage, a escuta torna música aquilo que, por princípio, não é música. Em sua concepção, a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados; o ouvinte é ouvinte compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, torna-se música pela interação estabelecida entre o mundo subjetivo e objetivo: dentro e fora / silêncio interno e sons do externo / sons do interno e silêncio do externo.

A música em seus diversos aspectos

Para Brito (2003) a música tem diversos tipos de ritmos e sons: samba ou maracatu brasileiro, blues, jazz norte americano, a valsa, o rap, a sinfonia clássica e Europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budista, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades de expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, religiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer, preservar as tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para "o fazer musical".

Existe um grande número de modos, escalas, sistemas de afinação, estruturas rítmicas, sistema de composição, sem falar das fontes sonoras e instrumentos musicais utilizados em cada tempo e lugar. A ênfase na utilização na utilização dos materiais sonoros também é um dos critérios que distinguem os diferentes períodos da história da música ocidental: a música predominantemente vocal da Idade Média tornou-se predominantemente instrumental a partir do século XVIII.

Uma melodia que se ouve no rádio e que horas depois insiste em continuar soando nos ouvidos resulta de uma organização precisa das alturas e durações: as notas musicais (sons que têm uma afinação exata) integradas a duração também definidas (que geram ritmos medidos com base num pulso regular) criam uma estrutura sonora que o ouvido humano percebe, reconhece, reproduz e pode anotar o que possibilita sua reprodução posterior.

Na música de alguns povos e culturas não ocidentais, ou muito antigos, o conceito de melodia com começo, meio e fim determinados inexiste, e as linhas melódicas têm movimentos sonoros que dão margem à improvisação e mudança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A música e o cotidiano

A música está presente em diversos momentos da vida do ser humano. Existem diversos tipos de músicas como a de ninar, de dançar, para chorar os mortos, para incitar o povo à luta, o que nos faz recordar sua função ritualista.

A música está presente no cotidiano de alguns povos, é tocada e dançada por todos preservando as culturas que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical.

Nesses momentos a criança tem contato com sua herança musical desde muito cedo e assim iniciam a aprendizagem de suas tradições musicais. Segundo Ferreira, (2006) o próprio ato comunicativo é um desencadear de combinações sonoras podendo de certo modo ser entendido como música.

O autor levanta a hipótese de nos primórdios da humanidade a música ter servido de ponte para as primeiras manifestações verbais orais da humanidade. A música está presente no cotidiano da vida escolar principalmente na educação infantil sendo um meio lúdico e artístico de ensinar aos educandos conceitos, tradições, tornando um ensino prazeroso.

A riqueza cultural e artística do Brasil que precisa ser incorporada, de fato, no projeto educacional, só acontecerá se as escolas e espaços que trabalham com educação começarem a valorizar e incorporar, também, conteúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social.

Há um investimento considerável do MEC nas capacitações para professores da Educação Básica, a expressão cultural e artística é reconhecida como dimensões insubstituíveis e, portanto, únicas nos sentido de promover o desenvolvimento humano. A diversidade cultural deve ser considerada ao se elaborar os projetos.

Isso significa que os valores simbólicos das culturas locais devem estar presentes juntamente com aqueles conhecimentos que fazem parte do patrimônio musical, um legado da humanidade. Nesse sentido é que as práticas musicais se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos.

Havendo a reforma educacional empreendida pelo regime militar nos anos 1970 (Lei 5.692/71), o ensino de música de 1º e 2º graus deixou de existir. O MEC (Ministério da Educação) divulga os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte, contemplando as linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

O quadro começa a mudar a partir de 2008, quando a Lei Federal nº 11.769 inclui um parágrafo 6º onde se torna conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música no componente curricular ensino de arte, previsto no § 2º do artigo 26 da LDB de 1996. A questão a ser enfrentada, a partir desse momento, é a da formação de professores especializados para o ensino de Música.

A exigência surgiu a partir da aprovação da Lei, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos".

Mas ela não especifica se todas as séries devem ter a música incluída em sua grade curricular. Assim como a quantidade de aulas por semana.

Nas escolas, a música não deve ser necessariamente uma disciplina exclusiva. Ela pode integrar o ensino de arte. Antigamente, música era uma disciplina. Hoje não. Ela é apenas uma das linguagens da disciplina chamada artes.

A ideia é trabalhar com uma equipe multidisciplinar e ter entre os profissionais o professor de música. A escola tem autonomia para incluir no seu currículo como lecionar a música em sua instituição.

De acordo com a LDB, só estão autorizados a lecionar na educação básica os professores com formação em nível superior, que tenham cursado a licenciatura em Universidades e Institutos Superiores de Educação na área em que irão atuar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Cada secretaria está preenchendo esta lacuna do seu jeito.Dependendo da proposta político-pedagógica de cada escola e a não especificação de alguns pontos da lei que permite diferentes tipos de aula de arte em cada ano.

A música contribui para a formação integral do indivíduo, reverencia os valores culturais, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, e auxilia o desenvolvimento motor, pois trabalha com a sincronia de movimentos.

O MEC recomenda, que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos, para assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. A lei não especifica conteúdos, portanto, as escolas terão autonomia para decidir o que será trabalhado.

A LDB privilegia a flexibilidade do ensino o mais importante seria trabalhar a coordenação motora, o senso rítmico e melódico, o pulso interno, a voz, o movimento corporal, a percepção, a notação musical, sob bases, sensibilizadoras, além de um repertório que atinja os universos erudito, folclórico e popular.

Para atender as exigências o MEC propõe cursos de formação para ministrar o conteúdo de música e o ensino de cultura regional. A lei teve impacto para os profissionais de música, e teve impacto para a discussão de acesso à música na sociedade. Deve ser garantido que o ensino da música seja inserido nas escolas públicas, mas que a diversidade musical e cultural do Brasil seja respeitada. Para que o proposto na Lei tenha bons resultados as escolas intensificam trabalhos já produzidos em sala de aula e que levam em conta o contexto cultural dos alunos.

MÚSICA: UMA LINGUAGEM ABRANGENTE

O docente pode trabalhar a música em todas as disciplinas na área da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, estudos sociais, ciências e saúde, favorecendo a aprendizagem, trabalhando assuntos importantes, tornando a aprendizagem prazerosa.

Para atingir esse objetivo, o professor pode trabalhar com músicas que desenvolvam conteúdo específicos, como números, datas comemorativas, poesia, folclore, gramática, história e geografia.

O período anterior à alfabetização utiliza-se da linguagem musical quando as atividades desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. A simples atividade de cantar uma música permite trabalhar várias aptidões importantes.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN) a música no contexto da educação infantil atende a muitos objetivos. Oferece a sustentação a vários direcionamentos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos como lavar as mãos, a escovação dentária, respeitar o momento de travessia nas ruas, suporte em datas comemorativas do ano letivo: dia das mães, dia do soldado, dia da árvore.

Trabalhar com música para a fixação de numerais, alfabeto e cores com a interação dos professores é outra maneira de ter bons resultados na aprendizagem da criança. Estas canções podem ser acompanhadas por gestos corporais, copiados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

O RCN observa que outra prática comum é o uso de bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição e do controle rítmico. São utilizados instrumentos como pandeirinho, tamborzinho e pauzinhos. No entanto RCN crítica os instrumentos utilizados que geralmente são feitos com materiais inadequados e consequentemente com qualidade sonora deficiente, não dando espaço para a criação e a percepção e qualidade expressiva dos sons.

Geralmente esses instrumentos são confeccionados com materiais impróprios para o uso e consequentemente com qualidade sonora deficiente. Constata-se uma lacuna entre o trabalho realizado na área de música e nas demais disciplinas, concretizada nas atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses momentos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se reproduz, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A criança e a música

O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primórdios da vida é importante passo para o processo de musicalização Escutar música, aprender uma canção, brincar de roda, confeccionar brinquedos rítmicos, jogos de mãos são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem prazer pela atividade musical, além de suprir as necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa somar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. O trabalho de música proposto pela Secretaria Municipal de Educação através do RCNEI embasa-se nesses estudos de modo a garantir para criança possibilidades de vivências e reflexões sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que ofereça possibilidades para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses de elaboração de conceitos.

Sempre no dia-a-dia, no rádio, na TV, em gravações, através de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela mediação do professor ou familiares, além de outras situações do convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias.

A música permite que se trabalhe a interdisciplinaridade com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais) por outro lado, torna possível a realização de projetos integrados.

A música é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é um modo de trabalhar o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além da integração social.

A música de acordo com a revista Educativa (ano 1, edição 12) está presente na vida da criança desde o ventre da mãe, pois os bebês já identificam os sons. Quando a criança ouve uma música ela adquire mais facilidade para tocar qualquer instrumento ou até mesmo fazer uso da voz.

A música ajuda a criança também na coordenação motora, a audição e senso rítmico, e também utilizando instrumentos musicais e a voz ajuda na interação e socialização.

De acordo com Brito (2003), quando a criança canta ou toca, ela se sente criadora da obra e forma um vínculo com sua produção, pois desenvolve sua autoestima e a própria identidade. A música na escola tem que ser para vivência das diversas dimensões: estética, sonoras, visuais e gestuais não somente utilizada para animar as festas.

Para Piaget (1994), a importância da música está no afeto, que é o motivador do processo de desenvolvimento mental da criança. Tem que trabalhar o aluno por inteiro, pois a música desenvolve a linguagem oral para expressar Segundo aquilo que ela está sentindo em seu interior no meio de seu grupo.

Segundo Gardner (1995), a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa. Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade, percepção de temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbres, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música.

A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma. Esta inteligência baseia-se no reconhecimento de padrões tonais (incluindo sons do ambiente) e uma sensibilidade para ritmos e batidas. Inclui também capacidade para manuseio avançado de instrumentos musicais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A música na escola

A música é uma das maiores catalisadoras da manifestação e expressão do movimento humano. No aberto educativo, ela é pedagógica e ensina tanto quanto os esportes, jogos e brincadeiras.

A música pode e deve ser usada como meio de crítica social para o questionamento de valores pré--estabelecidos, padrões repetitivos e modismos, como, por exemplo, as que aparecem incessantemente em programas de tv.

Além disso, à música está ligada à estética e à plástica, podendo trabalhar não apenas com movimentos, mas com sensações e sentimentos.

O trabalho com a música, na educação infantil, possibilita uma variedade de modos de percepção e sensações do aluno na sua relação com o mundo, através dos recursos expressivos de que dispõe o seu organismo para a comunicação e o conhecimento do mundo em que ele vive.

A música na escola não pode ser simplesmente ornamental para animar festas, mas através da vivência das dimensões estéticas sonoras, visuais, plásticas e gestuais, desenvolver a consciência crítica dos valores humanos e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos.

A educação, de um modo geral e a artística, particularmente, deve considerar as fantasias, os sentimentos e os valores, como também as habilidades cognitivas, a pesquisa, a descoberta, a criação, a reflexão, levando o aluno a "sentir" em primeiro lugar (absorção), "interiorizar" (pensar), para depois "fazer" (comunicar) através dos conteúdos que se pretenda atingir.

Os recursos usados para as aulas de música são de natureza lúdica e, por meio dos jogos e brincadeiras, parte-se do nível sensorial trabalhando-se o corpo de maneira natural até atingir-se o nível da sensibilidade, responsável pelo aprimoramento do trabalho, chegando-se ao nível mental, momento em que as experiências vividas serão compreendidas e teorizadas.

Os jogos utilizando-se da música, unindo o prazer ao saber, podem ser: SENSÓRIO MOTOR, favorecendo o exercício da motricidade; SIMBÓLICOS, levando à fantasia e ao mundo imaginário; e com REGRAS, ajudando na organização e na disciplina interiores.

Sabemos que o trabalho musical nas escolas, provavelmente, pouco foi desenvolvido com os alunos. Para isso seria interessante que se fizessem uma leitura geral do Guia para Educação e Prática Musical em Escolas, (2002) Maria Visconti e Maria Zei Biagioni que diz como trabalhar a música orientando os professores na prática do ensino musical. Todas as atividades poderão ser trabalhadas com qualquer faixa etária, desde que adaptadas ao grupo.

O professor como mediador

O educador consciente apresenta aos alunos as mais diversas formas de aprendizagem, dentre elas a linguagem musical apresentada de forma a estimular sua criatividade.

Em muitos momentos quando bem planejados, ela é uma forma de representação da vida da criança, contribuindo sistematicamente e significativamente com o processo integral do desenvolvimento do ser humano.

Quando a criança canta cantigas, dança em roda, acompanha a música com palmas e sabe o nome e os sons de vários instrumentos, está desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Por isso, é papel da escola trabalhar com os sons, a música e as fontes de conexão cultural.

As crianças costumam descobrir fontes sonoras surpreendentes ao bater, sacudir ou empurrar objetos à sua volta, assim como utilizam instrumentos sonoros simples. A "atividade "é ainda mais proveitosa quando o professor as estimula:" Escutem que som legal ele faz quando agita o chocalho."

Para desenvolver outras capacidades como sensibilidade, reflexão, criatividade, coordenação motora, dicção e ritmo, é importante começar a educação desde o berçário. Incentivando os pequenos a cantar, além de

educá-los musicalmente ao brincar com a voz, explorando, possibilidades diversas como imitar ruídos e sons de animais.

Estimular bons hábitos, como respirar tranquilamente e manter-se relaxado e com boa postura, além de não gritar ou forçar muito a voz é fundamental para desenvolver atividades musicais.

Segundo o Documento: "Orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação, a música é uma linguagem fundamental na comunicação e expressão humana".

A voz da mãe é reconhecida pelo bebê e será um meio importante na construção do vínculo e na interação pais/filhos. Faz parte desse universo sonoro as canções e pequenas brincadeiras musicais que a mãe entoa para o bebê, dando continuidade na Escola de Educação Infantil com as professoras. Os sons e a música constituem uma fonte importante de conexão e desde muito cedo o bebê estará conhecendo e se apropriando de sonoridades características do lugar onde vive.

A criança ao ingressar na Escola de educação infantil já será dona de um repertório musical, da qual farão parte os sons familiares, músicas e canções entoadas pelas pessoas que conhece.

No berçário o repertório se aplicará em novos sons que passarão a fazer parte do mundo do bebê, as brincadeiras sonoras e canções que são cantadas para as crianças estão abrindo um canal comunicativo essencial para a integração do bebê no berçário.

Os bebês começam a utilizar e brincar com sua voz muito cedo, uma fonte inesgotável de exploração e comunicação. À medida que se desenvolvem os sons produzidos com a boca também podem ocupar as crianças durante bastante tempo. Os ruídos vocais ainda sem relação com a língua falada, e que até mesmo as crianças surdas produzem divertem as crianças.

À medida que cresce, o interesse das crianças pela música também se diferencia. A criança com diferentes vivências sonoras proporcionadas pelo professor, que disponibiliza vários objetos e canções, quer cantada pelo adulto e por outra criança, ou reproduzidas por aparelhos de som.

A experiência de vivenciar sons e silêncios ajuda o bebê a perceber os sons do ambiente e a reagir à música por meio do olhar, movimentos e expressões vocais. Eles logo passam a compartilhar com o adulto e com outras crianças os estados emocionais e afetivos provocados pelos sons e pela música.

As músicas de diferentes gêneros incitam diferentes respostas motoras, conforme seja o ritmo, valsa ou samba, seja a melodia alegre ou triste. A utilização dos diversos materiais, além da música, cria desafios interessantes que sugerem a criação de movimentos que interagem com esses objetos despertando a criatividade e sensibilidade da criança.

A voz do professor para o bebê estabelece um vínculo profundamente emotivo, e mais ainda se vem acompanhado de contato físico, do olhar e do seu próprio gosto por cantar.

Nesta idade as crianças percebem e reagem aos diferentes sons do ambiente, e, à medida que crescem, não apenas nos sons vocais, mas também as outras informações sonoras, que lhes provocam diferentes reações: bem estar e alegria, susto, medo ou curiosidade. Estas reações se dão através do olhar, do choro ou da expressão corporal: é muito comum que os bebês agitem pernas e braço diante de sons conhecidos ou que chorem diante de algum estímulo sonoro novo. Além de escutar e distinguir sons, as crianças pequenas também são capazes de produzi-los.

O professor tem que interagir junto com as crianças quando possível, pois assim será visto pelas crianças como um companheiro na brincadeira. Com isso podemos identificar as reações dos alunos e identificar os alunos que são tímidos e o que são dominadores, dando oportunidades para eles superarem os seus medos e também no caso dos dominadores esperar a sua vez de jogar e saber que todos têm os mesmos direitos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Por uma pedagogia cognitivista da música

Pedagogia cognitiva é a educação com qualquer operação mental: percepção, atenção, memorização, leitura, escrita, compreensão, comunicação, etc.

Para uma visão cognitivista, o reconhecimento musical se origina por meio do contato com o ambiente, através de experiências concretas, que lentamente levam à abstração.

A criança se relaciona com a música e a transforma constantemente, atingindo uma resposta estruturada. Nos dias de hoje, a linguagem é estudada e analisada em diferentes aspectos: como terapia e relações importantes entre certos comportamentos da sociedade, e recurso dos meios de comunicação de massa, como auxiliar na educação de deficientes auditivos e também em psicoterapia.

A linguagem musical e a formação do educando em muitos momentos, quando bem planejados, ela é uma forma de representação da vida da criança, contribuindo sistematicamente e significativamente com o processo integral do desenvolvimento do ser humano.

Produzir diferentes eventos sonoros (sons curtos, longos, suaves, fortes, em blocos, isolados, trêmulos, em movimento ascendente ou descendente etc.) usando materiais diversos: clavas, ganzás, tambores, xilofones etc., assim como objetos sonoros do ambiente, como bater na madeira da porta, raspar na parede, arrastar cadeiras etc. Ao ouvir os sons, as crianças devem movimentar-se, reagindo como se fossem os sons. Magicamente, elas "transformam-se" em sons".

Andar, correr, saltar, deslizar, arrastar, engatinhar são movimentos que fazem parte do nosso repertório. Trabalhar com movimentos de locomoção associando-os a sons: um movimento sonoro para o andar, outro para correr etc., criando, assim, situações de integração.

Os brinquedos de roda, os jogos rítmicos, as danças folclóricas e, todo brincar da criança envolve movimento corporal deve estar sempre presente no dia-a-dia do trabalho musical.

A música é utilizada em vários momentos da vida não somente dentro das escolas. Ela marca a vida (época) do ser humano. Carregamos para sempre em nossa memória o que aprendemos em nossa infância e passamos aos nossos descendentes como, por exemplo, cantigas de rodas, cirandas, danças folclóricas, parlendas.

A educação musical como uma das partes da representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança com o meio ambiente, é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência.

A música é uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir, o resultado positivo na linguagem musical se dará pela adequação das atividades, pela postura reflexiva e crítica do professor facilitando a aprendizagem, criando momentos enriquecedores, organizando experiências infantis.

Trabalhando com a música no ano letivo podemos trabalhar de algumas formas.

Não devemos trabalhar a música somente como "datas comemorativas e sim durante o ano todo fazendo a interdisciplinaridade". Tornando a aula mais atraente para as crianças. Conforme o nível da classe, situar geograficamente as regiões do Brasil e localização das diversas tribos com seus usos, seus costumes, seus mitos e lendas, suas danças e seus instrumentos musicais que poderão facilmente ser confeccionados pelos alunos para acompanhar as canções.

Na nossa música temos brinquedos cantados, cirandas, cantigas de roda, de ninar. Os brinquedos: bonecas de pano, pião, pipas, bolas dentre outros que poderão ser confeccionados pelos alunos e servir como meios utilitários nos jogos musicais.

Os temas são contextualizados de acordo com o local em que está a escola. A Festa Junina: reúnem-se som, cor dança música, texto, adivinhas, e independente de a escola realizar ou não uma festa junina, pois o assunto é excelente para serem trabalhados os elementos da música com todas as articulações artísticas: dança, canções juninas, artes plásticas pela confecção dos enfeites como bandeirinhas e adereços e o ritmo com as parlendas e tudo que leve os alunos a contribuir e a agir.

O folclore é a ocasião que se resume às nossas origens com a contribuição dos índios, africanos e portugueses. Oportunidade para o incentivo à pesquisa da música, da dança, da execução dos instrumentos musicais, confeccionados pelos alunos, das comidas e bebidas típicas, envolvendo a percepção do paladar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A cultura popular: Manifestações do folclore: canções, danças e rodas, mesmo que esquecidas, traz um repertório rico em conceitos, cultura não só para as crianças, mas para todos em conter mensagens e tradições de um povo.

A participação dos padres jesuítas com os AUTOS (representação dramática) do Bumba meu boi, pastoris e outros, introduzindo os jogos dramáticos ou a dramatização.

Independência do Brasil. Fato histórico que poderá ser trabalhado por todas as dimensões do programa escolar, uma vez que o ensino do nosso Hino Nacional Brasileiro tem no seu texto a mensagem de amor, falando da posição geográfica do Brasil, comparando-o com outros países. Fala dos nossos bosques, da nossa bandeira, do nosso céu, das estrelas e do Cruzeiro do Sul, do riacho Ipiranga, onde foi proclamada a independência; portanto, um exemplo de cidadania para se cultivar amor à Pátria.

Poder-se-á planejar uma feira com essas experiências e com os resultados obtidos: confecção de objetos sonoros, instrumentos musicais e uma amostragem de como os sons são produzidos.

A Importância da Relação entre o Ensino e Aprendizagem da Música no Desenvolvimento Educacional Infantil

A música pode possibilitar no imaginário da criança a passagem para um mundo desconhecido despertando nela grandes fantasias e imaginações, ou seja, tudo isso pode ocorrer com o simples fato de ouvi-la.

Além disso, a música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, ela se faz presente no universo infantil desde muito cedo, e com isso consegue encantá-las com seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo. Conforme observa Nicole Jeandot:

> O conceito da música varia de cultura para cultura. Embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação e de relacionamento entre os povos, constatamos que ela não é universal, pois cada povo tem sua própria maneira de expressão através da palavra, motivo pelo qual há milhares de línguas espalhadas pelo globo terrestre (JEANDOT, 1997,p.12).

Por isso a música tem sua própria linguagem, o que diferencia é o modo como será tocada, se o músico seguirá uma partitura ou se ele irá mudar a melodia ou o ritmo, assim desenvolverá um som diferente do que foi proposto a ele, o que é denominado improviso. Desse modo, essa cultura musical é também uma linguagem que expressa emoções, saberes e ideias.

Na vida infantil o ensino da música vem como forma de compreensão de mundo. Ao nascer, a criança vai se desenvolvendo, com a ação de falar, cantarolar, explorando assim esse universo sonoro com sons que podem ser produzidos por ela própria.

Pode, por exemplo, explorar algum objeto como um chocalho, até mesmo uma bexiga rasgada, sem que seja necessário a orientação de um adulto, pois a criança, por si mesma, através do manuseio do objeto percebe que ele produz sons dependendo da maneira que ela o mexa. E, simultaneamente, ela acompanha cantarolando, fazendo seu ritmo e sua melodia.

Esses são os primeiros passos da criança em relação à música, por meio dos sons e movimentos que são produzidos por ela mesma, pois ela é um ser que vive em constante interação com o corpo. “A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música, tem esse caráter de provocar interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias, que muitas vezes se identificam com as de quem ouvem” (GONÇALVES et al., 2009, p. 2).

Dessa maneira, a música não precisa ser usada apenas relacionada aos conteúdos, pois ela fala por si mesma e é de fundamental importância na formação do ser humano. Mas, mesmo sendo uma forma autônoma de se promover, é necessário que exista uma mediação e cabe ao professor estimular, orientar, para que haja mudanças nos movimentos das crianças a partir do som e do ritmo.

“O ritmo tem um papel fundamental na formação e equilíbrio do sistema nervoso, isso porque toda expressão musical ativa age sobre a mente favorecendo a descarga emocional, a relação motora e aliviando as tensões" (CONSONI, 2009, p. 3).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Conforme a autora, as crianças relacionam a música com conhecimentos que elas já possuem do seu cotidiano com sua família, com seus amigos e todos os que as cercam, o que possibilita ainda mais a aprendizagem.

Elas adquirem conhecimento quando este passa a ser concreto, ou seja, quando elas passam a experimentá-lo. Portanto, nas situações do dia a dia, quanto mais elas receberem estímulos, mais desenvolve seu intelecto.

Quanto maior o número de atividades como: cantar, dançar, fazer gestos, bater palmas, movimentos com o corpo, pés e mãos, mais favorecido será o senso rítmico e a sua coordenação motora, o que para os anos iniciais do ensino fundamental é importantíssimo, pois auxilia também na alfabetização.

Estímulos colocam a inteligência em prática, pois: "O estímulo sonoro aumenta as conexões entre os neurônios e, de acordo com cientistas de todo o mundo, quanto maior a conexão entre os neurônios, mais brilhante será o ser humano" (BRITTO apud CONSONI, 2009, p. 3).

As práticas escolares visam estimular o desenvolvimento cognitivo e para esse objetivo é fundamental entender o processo no qual o cognitivo se relaciona com a música.

Através de estudos pôde-se perceber que o desenvolvimento musical, envolvendo a reação do ser humano ao ouvir músicas, mostra as várias etapas que o sujeito percorre, como alegria, tristeza, euforia, relaxamento, e isso pode ser percebido nas crianças através das suas reações.

Pois cada uma reage à sua maneira, umas batem palmas, outras mexem as pernas, outras a cabeça etc.. "O som e o ritmo empregados juntos, despertam e refinam a sensibilidade da criança, provocam cordialidade e entusiasmo, prendem a atenção e estimulam, auxiliando na ação educativa" (WEIGEL,1988,p.12).

Em se tratando de formas de expressão humana, a música justifica seu papel na educação, principalmente na educação infantil, pois através dela a criança compreende o mundo em que vive e desenvolve aptidões como criatividade e expressão,

> Uso da música em escolas como auxiliar no desenvolvimento infantil tem revelado sua importância singular, pois através das canções vive, explora, o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficam gravadas em sua memória e que poderão ser realizada quando adultos (BEBER, 2009, p. 4).

Lembrando que a participação efetiva do aluno em atividades em grupo contribui para a socialização e aumenta sua autoconfiança, tornando-o um ser mais crítico e autônomo, as atividades com música na escola trazem muitos benefícios à aprendizagem,

> A música tem como finalidade auxiliar o professor em suas tarefas diárias. Ajuda o aluno em seu desenvolvimento intelectual, motor e social. Também ajuda a combater a agressividade, pois canaliza o excesso de energia; ajuda a enfrentar o isolacionismo; desenvolve o espírito de iniciativa e funciona como higiene mental. Portanto, a música é um grande benefício para a formação, o desenvolvimento do equilíbrio, da personalidade, tanto da criança como do adolescente (ZABOLI, 1998, p. 96).

O ensino de música nas escolas de educação infantil pode ter como objetivo garantir um espaço para a construção de um ensino e aprendizado baseado em tudo que pode auxiliar no desenvolvimento da cognição, da sensibilidade e do senso motor.

Por outro lado, deve-se considerar que a música é um ótimo recurso para ampliar o conhecimento dos discentes, quando explorada no sentido de garantir um contato diferenciado, inovador em relação ao ensino tradicionalista, e com este método possibilitará também a inclusão dos alunos que poderão se expressar e se fazerem ouvir. A música pode ser explorada e inserida no currículo desde os anos iniciais, ocupando, assim, seu devido espaço curricular. Para Monique Nogueira:

> Esse espaço não precisa significar precisamente uma aula exclusiva de música. Mas, que esse espaço possa ser concretizado nas atividades de rotina, nas brincadeiras e em tudo que envolva musicalidade. É importante que esse trabalho não seja superficial e separado do projeto pedagógico, mas que faça uma interligação com tudo que diz respeito ao currículo (NOGUEIRA, 2003, s.p).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Mas, deve-se levar em consideração que nem todos os professores têm uma formação voltada especificamente para a área da música. No entanto, isso não pode ser um empecilho para que os educadores trabalhem com música.

Pode-se buscar outros caminhos, como: utilizar métodos para realizar o trabalho com música nos conteúdos do dia a dia na sala de aula, e também a criatividade inerente à criança que facilita o desenvolvimento da atividade.

Além do RCNEI, há outra sugestão municipal que pode servir de orientação aos professores, como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica/Educação Infantil (SME/DOT), que tem por meta:

> Assegurar que todas as crianças das unidades de educação infantil vivenciem experiências significativas e variadas com diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais de linguagem oral e escrita como organizadoras desta experiência (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007, p. 2).

É na educação infantil que se deve desenvolver a linguagem musical, pois é nesta fase que a criança está aberta para as descobertas e o desenvolvimento da aprendizagem, facilitando e ampliando, assim, seus conhecimentos através das escutas, imitação, improvisação e aumentando também seu repertório musical. Também é indicador de trabalho pela SME/DOT, no que diz respeito à Educação Infantil:

> As diferentes linguagens, entre elas: desenho, pintura, modelagem, música, jogo, brincadeira, expressão corporal, roda de história, roda de conversa, faz de conta, atividades orientadas pelo professor, atividades ao ar livre, experimentos, exploração de materiais naturais, visitas, passeios, danças, jogos dramáticos e outros, fazem parte da programação pedagógica para cada grupo de crianças (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007, p. 4).

Com estes indicadores os professores podem se orientar no sentido de desenvolver a cada dia mais essas linguagens junto às crianças, pois em cada um dos itens citados acima podemos explorar a música como parte integrante das atividades.

Por outro lado também não se deve esquecer o conteúdo social e humano da música, e sua eficiência depende de alguns fatores imprescindíveis para a prática Pedagógica, como o uso correto das metodologias e que essas sejam adequadas para cada tipo de público, sociedade e ambiente, e assim ser mais bem compreendida e trabalhada.

O papel da música na educação tem sua importância também sobre o ponto de vista que através dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar. Pois ela mexe com nossa imaginação e com nossos sentidos. Desta maneira ela pode mudar nosso modo de pensar e agir, fazendo com que todos percebam seu valioso significado e seja cada vez mais inserida no processo de formação dos indivíduos.

Em suma, a música é considerada um agente facilitador no processo educacional e auxilia para ensinar os conteúdos de várias formas em todas as séries e em diversas práticas, assim, a música consegue prender a atenção dos alunos, e em especial daqueles que são mais difíceis de chamar a atenção, os alunos mais inquietos e nesse sentido compreendemos o objetivo de ensinar também com música e a sua serventia.

Em outras palavras, a música é conhecida como um universo de expressão de valores culturais, e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo. Portanto, nesse sentido a música com suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desenvolvimento, mostram-se capaz de adquirir conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos, principalmente no contexto escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Considerações Finais

Como análise de resultados dos estudos feitos, verifica-se que a música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma espécie de modalidade que promove o equilíbrio e o desenvolvimento, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio.

Com base nas pesquisas realizadas, verificamos que as crianças que desenvolvem um trabalho com a música apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e, geralmente, apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar.

O espaço de educação infantil é um lugar sociável que visa à promoção da educação e do conhecimento, ressaltando que a capacitação dos profissionais envolvidos é uma somatória importante para o trabalho significativo com a música.

Consideramos que a música norteia as atividades em todos os sentidos, de modo que as crianças explorem e experimentem todos os eixos, para isso é preciso, então, que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos, afim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa.

Apresentar a importância da música para o desenvolvimento da sabedoria e do convívio social dos alunos da educação infantil e o poder que ela tem de contribuir para a aprendizagem, se faz cada vez mais necessária, levando-se em conta que este tipo de atividade está cada dia mais presente na vida escolar e na necessidade de se ter sua aplicação de forma correta e prazerosa.

Saber aliar a prática educativa e a música é fazer da escola um lugar alegre e receptivo. A música na educação infantil além de ser facilitadora do processo ensino-aprendizagem, pode também ampliar o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento e uso não deve ser privilégio de poucos.

A música está presente na nossa vida diária e desde cedo as crianças entram em contato com ela, aprendendo e atribuindo a música significados culturais. É importante lembrar que ela integra aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, daí a importância do trabalho com esse eixo.

Qualquer trabalho que possibilite o incentivo à criatividade da criança exige esforço e, mais ainda, competência. O processo de crescimento é como uma escada com degraus altos, onde não fica claro o seu fim. Não existe receita pronta para alcançar o seu êxito. O orientador que pretende conduzir na infância os primeiros passos musicais deve criar as crianças com determinação e segurança.

A música contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois favorece a recepção de informações, de modo espontâneo, e a internalização das mesmas, de modo fácil e significativo. Sendo experiências musicais trabalhadas criativamente nos primeiros anos de vida, com certeza o adulto se realizará de forma prazerosa.

A alegria vivida e incorporada na infância se ascenderá como mágica na fase adulta. Despertar o prazer na criança em criar soluções originais e fazer nascer o homem mais preparado e feliz em construir um amanhã melhor, deve-se levar em conta que cada criança, ao escutar uma melodia, é interpretada de forma única e pessoal.

É uma leitura interna de algo que está vindo de fora. Além da forma de internalização, inversamente, a música fornece, também, subsídios para internalizar sentimentos. A música é uma arte que pode atingir de forma integral o desenvolvimento da criança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

_____. 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 nº. 9.394. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília**: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

ESTEVÃO, Vânia Andreia Bagatoli**. A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil.** Assis Chateaubriand - PR, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. Brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - um olhar psicopedagógico**. Revista Científica Aprender**, Minas Gerais, n.5, dez. 2011.

FERREIRA Breno. **Roda dos Expostos: primeiro programa de assistencialismo para crianças 1726-1950.** Disponível em: http://almanaque.weebly.com/roda-dos-expostos.html. Acesso em: mar. 2017.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSSO, Sandra de Fátima Krüger; SCHUARTZ, Maria Antonia. **A criança e o lúdico: a importância do "brincar".** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI057.pdf. Acesso em: mar. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel**. Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música**: **um estudo de como se processa o desenvolvimento musical na criança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1982. p. 153.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: **o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SOARES, Angela da Silva. **Concepção de infância e educação infantil: a construção de um novo perfil para o professor de educação infantil.** Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-a-construcao-de-um-novo-perfil/21322. Acesso em: fev. 2017.

WEIGEL, A.M.G. **Brincando de música: experiência com sons, ritmos músicas e movimento na pré-escola**. Coleção pré-escolar. 1. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988. p. 202.

WISNIK, J.M. **O som e o sentido.** 2. ed**.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 284.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação.** Londrina: O autor, 2005.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

GISELI DARÉ ALVIM

Graduada em Pedagogia pela Puc-sp (2011); Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual (2013); Professora de AEE na Emeief Frei Gaspar da Madre de Deus.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da Coordenação Pedagógica na implementação de metodologias ativas, considerando suas possibilidades, desafios e contribuições para a prática docente. A discussão aborda a importância da formação continuada, do planejamento coletivo, do acompanhamento pedagógico, da avaliação, do trabalho colaborativo e da participação dos estudantes. Conclui-se que a implementação das metodologias ativas exige planejamento, acompanhamento e disposição para modificar práticas quando necessário. Mais do que introduzir novas técnicas, trata-se de construir uma maneira de organizar o ensino em que o estudante tenha maior participação e o professor exerça um papel de mediação e orientação.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Metodologias Ativas; Formação Docente; Planejamento; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço marcado por mudanças constantes. As formas de comunicação, as relações sociais e as experiências vividas pelas crianças e pelos jovens também chegam ao ambiente escolar e provocam questionamentos sobre as práticas utilizadas em sala de aula. Nesse cenário, pensar em diferentes formas de ensinar tornou-se uma necessidade para muitos profissionais da educação.

As transformações presentes no cotidiano escolar têm provocado novas reflexões sobre as formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, as metodologias ativas ganham espaço por proporcionarem maior participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, a utilização dessas metodologias não depende apenas da iniciativa individual dos professores. A Coordenação Pedagógica possui papel importante na organização, no acompanhamento e na construção das condições necessárias para que essas propostas sejam incorporadas ao trabalho escolar.

Durante muito tempo, grande parte das práticas escolares esteve organizada em torno da exposição do professor e da realização de atividades pelos estudantes. Embora essa forma de trabalho ainda possa ter seu lugar em determinadas situações, existem propostas que procuram ampliar a participação dos alunos e colocá-los diante de situações nas quais precisam pensar, investigar, criar, discutir e tomar decisões.

É nesse contexto que aparecem as metodologias ativas. De maneira geral, elas procuram colocar o estudante em uma posição mais participativa diante da aprendizagem. Em vez de apenas receber informações, o aluno é convidado a resolver problemas, desenvolver projetos, participar de discussões, trabalhar em grupo e buscar soluções para situações propostas pelo professor.

Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas podem favorecer uma aprendizagem mais participativa, na qual o estudante possui maior envolvimento com o próprio processo de construção do conhecimento.

Entretanto, implementar esse tipo de proposta na escola não é uma tarefa simples. Não basta apresentar aos professores uma lista de metodologias e esperar que elas sejam utilizadas. É necessário discutir seus fundamentos, analisar as condições existentes na escola e compreender quais propostas realmente fazem sentido para os estudantes.

Nesse processo, a Coordenação Pedagógica possui uma função importante. O coordenador pode atuar como articulador entre os professores, a gestão e os objetivos pedagógicos da escola, criando espaços para estudo, planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas.

O trabalho da Coordenação Pedagógica, portanto, não deve estar limitado à organização de documentos ou ao acompanhamento de tarefas. Também envolve a criação de condições para que os professores possam refletir sobre aquilo que fazem em sala de aula.

Libâneo (2013) destaca a importância da organização e da coordenação do trabalho pedagógico para o funcionamento da escola e para a qualidade das práticas educativas. A implementação das metodologias ativas também exige que o professor tenha segurança para experimentar novas possibilidades. Isso significa que a formação continuada precisa fazer parte desse processo.

O professor precisa compreender por que determinada metodologia está sendo utilizada, quais objetivos podem ser alcançados e como acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel da Coordenação Pedagógica na implementação de metodologias ativas no contexto escolar, considerando as possibilidades e os desafios presentes nesse processo.

Para desenvolver essa discussão, o artigo aborda oito aspectos considerados importantes: a compreensão das metodologias ativas, o papel da Coordenação Pedagógica, a formação continuada, o planejamento coletivo, a participação dos estudantes, as possibilidades de aplicação das metodologias, a avaliação da aprendizagem e os principais desafios encontrados na implementação dessas práticas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

COMPREENDENDO AS METODOLOGIAS ATIVAS

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas podem ser compreendidas como propostas que procuram aumentar a participação do estudante no processo de aprendizagem.

A ideia central não é simplesmente fazer com que o aluno esteja ocupado durante a aula, mas criar situações em que ele precise pensar, participar, tomar decisões e construir conhecimentos.

Isso significa que o estudante deixa de ocupar uma posição exclusivamente passiva. Ele continua recebendo orientações do professor, mas também passa a desenvolver ações relacionadas à investigação, à resolução de problemas, à criação e à colaboração.

Moran (2018) explica que a aprendizagem pode acontecer de diferentes maneiras e que propostas mais ativas podem favorecer o envolvimento dos estudantes quando estão relacionadas a situações significativas.

Entre as possibilidades estão a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, os estudos de caso, as atividades colaborativas e outras estratégias que permitem maior participação dos estudantes. Entretanto, não existe uma única maneira de utilizar metodologias ativas. Cada escola possui uma realidade específica, com diferentes estudantes, professores, recursos e necessidades.

Por isso, a escolha de determinada metodologia precisa considerar o contexto em que será aplicada. Uma estratégia que funciona muito bem em determinada turma pode precisar de adaptações em outra. O professor precisa observar os estudantes e compreender quais propostas podem favorecer melhor a aprendizagem. Nesse sentido, a metodologia não deve ser vista como uma receita pronta.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A Coordenação Pedagógica pode exercer uma função importante na implementação das metodologias ativas porque está diretamente relacionada ao acompanhamento do trabalho docente e à organização dos momentos de reflexão pedagógica.

O coordenador pode ajudar os professores a conhecer diferentes possibilidades, discutir suas características e pensar em formas de adaptá-las à realidade da escola. Esse trabalho precisa ser realizado de maneira próxima aos professores. Em vez de simplesmente determinar que determinada metodologia deverá ser utilizada, a Coordenação pode propor momentos de estudo e discussão.

Perguntas simples podem ajudar nesse processo:

- **O que pretendemos desenvolver com essa atividade?**
  - Qual será a participação dos estudantes?
  - Que conhecimentos eles já possuem?
  - Que dificuldades podem aparecer?
  - Como será possível acompanhar a aprendizagem?

Essas perguntas ajudam a aproximar a metodologia dos objetivos pedagógicos. A Coordenação Pedagógica também pode acompanhar as experiências realizadas pelos professores e promover momentos para que os resultados sejam compartilhados.

Quando um professor desenvolve uma proposta e percebe resultados positivos, sua experiência pode contribuir para o trabalho de outros profissionais. Dessa maneira, a Coordenação atua como articuladora do conhecimento produzido dentro da própria escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A implementação de metodologias ativas exige formação. Os professores precisam ter oportunidade de estudar, experimentar e refletir sobre essas propostas. Não é suficiente apresentar um conceito em uma reunião e esperar que ele seja incorporado imediatamente à prática.

A formação precisa estar relacionada aos problemas reais encontrados pelos professores. Imbernón (2011) defende uma formação docente ligada à realidade profissional e à reflexão sobre a própria prática. Essa perspectiva é importante quando se pensa na implementação de novas metodologias.

A Coordenação Pedagógica pode organizar momentos de estudo durante as reuniões pedagógicas, apresentar experiências, propor leituras e incentivar a experimentação. Também pode trabalhar com pequenos grupos de professores para discutir situações específicas.

Por exemplo, se uma equipe está encontrando dificuldades para desenvolver trabalhos em grupo, esse tema pode ser estudado coletivamente. A formação deixa, assim, de ser apenas teórica e passa a dialogar com situações concretas. Outro ponto importante é permitir que o professor experimente sem sentir que precisa acertar tudo na primeira tentativa.

Uma metodologia nova pode precisar de adaptações. O professor pode perceber que determinada atividade demorou mais do que imaginava ou que os estudantes não compreenderam inicialmente a proposta. Essas experiências podem servir como ponto de partida para novas reflexões.

PLANEJAMENTO COLETIVO E METODOLOGIAS ATIVAS

O planejamento é uma das etapas fundamentais para a implementação das metodologias ativas. Uma proposta que envolve investigação, projetos ou resolução de problemas exige que o professor organize previamente os objetivos, os materiais, o tempo e as etapas da atividade. O planejamento coletivo pode contribuir bastante nesse processo.

Durante os momentos de planejamento, os professores podem discutir quais metodologias estão sendo utilizadas, quais resultados estão sendo observados e quais dificuldades estão aparecendo. A Coordenação Pedagógica pode organizar essas discussões e ajudar a equipe a manter o foco nos objetivos de aprendizagem. Vasconcellos (2002) destaca a importância do planejamento como instrumento de organização e reflexão sobre a prática pedagógica.

No caso das metodologias ativas, planejar não significa prever exatamente tudo o que acontecerá. Como os estudantes terão maior participação, algumas situações podem surgir durante a atividade e exigir mudanças. Por isso, o planejamento precisa possuir objetivos claros, mas também certa flexibilidade. O professor deve estar preparado para modificar uma etapa quando perceber que a turma precisa de mais tempo ou de uma explicação diferente. Esse acompanhamento torna o planejamento mais próximo da realidade.

A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Um dos aspectos centrais das metodologias ativas é a participação dos estudantes. Essa participação pode acontecer de diferentes maneiras. O aluno pode pesquisar, fazer perguntas, discutir com os colegas, resolver problemas, produzir materiais, apresentar resultados ou participar de projetos.

Entretanto, participar não significa apenas falar durante a aula. O estudante participa quando precisa tomar decisões, utilizar conhecimentos e pensar sobre determinada situação. Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo e na participação dos sujeitos no processo educativo. Essa perspectiva pode contribuir para compreender a importância de práticas que valorizem a voz e a experiência dos estudantes.

O professor continua tendo uma função essencial, mas sua atuação passa a envolver também a mediação. Ele apresenta desafios, orienta, questiona, acompanha e ajuda os estudantes a organizarem seus conhecimentos. A Coordenação Pedagógica pode contribuir orientando os professores sobre como criar situações que favoreçam essa participação.

Também pode discutir estratégias para incluir estudantes que apresentam maior dificuldade de participação. Nem todos os alunos possuem a mesma facilidade para falar em público, trabalhar em grupo ou apresentar ideias. Por isso, as metodologias precisam ser adaptadas para garantir que diferentes formas de participação sejam possíveis.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Existem diversas formas de utilizar metodologias ativas no cotidiano escolar. Uma possibilidade é trabalhar com projetos. Em um projeto, os estudantes podem investigar determinado tema, pesquisar informações, produzir materiais e apresentar aquilo que descobriram.

Outra possibilidade é trabalhar com situações-problema. O professor apresenta uma situação relacionada ao conteúdo estudado e os estudantes precisam pensar em possíveis soluções. Também é possível utilizar estudos de caso, debates, atividades colaborativas e propostas de investigação (BERGMANN; SAMS, 2016).

A sala de aula invertida é outra possibilidade. Nesse modelo, parte do contato inicial com o conteúdo pode acontecer antes da aula, por meio de textos, vídeos ou outros materiais. O tempo em sala pode ser utilizado para discussão, resolução de atividades e esclarecimento de dúvidas.

Bergmann e Sams (2016) discutem a sala de aula invertida como uma possibilidade de reorganizar o tempo pedagógico e ampliar as oportunidades de interação durante as aulas. Entretanto, nem todas essas propostas precisam ser utilizadas ao mesmo tempo. A escola pode começar com experiências menores.

Uma atividade simples de resolução de problemas pode ser suficiente para iniciar uma mudança na dinâmica da aula. Com o tempo, os professores podem experimentar propostas mais complexas. O importante é que a escolha esteja relacionada aos objetivos de aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2016).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS METODOLOGIAS ATIVAS

A utilização de metodologias ativas também exige reflexão sobre a avaliação. Se o estudante participa mais do processo, o professor precisa acompanhar não apenas o resultado final, mas também o caminho percorrido.

Durante um projeto, por exemplo, é possível observar a participação dos estudantes, suas pesquisas, suas produções, sua capacidade de trabalhar em grupo e sua compreensão do conteúdo. Luckesi (2011) destaca a avaliação como parte importante do processo de aprendizagem e não apenas como um momento destinado à classificação dos estudantes.

Essa perspectiva pode contribuir para uma avaliação mais próxima do desenvolvimento real dos alunos. A avaliação pode utilizar diferentes instrumentos, como registros, produções, apresentações, portfólios, atividades individuais e coletivas.

O professor pode utilizar essas informações para compreender os avanços e as dificuldades dos estudantes. A Coordenação Pedagógica pode ajudar os professores a analisar esses resultados e pensar em novas estratégias. Assim, avaliação e planejamento permanecem relacionados. Quando os resultados mostram que determinado conhecimento ainda não foi desenvolvido, é possível reorganizar o trabalho.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Apesar das possibilidades, a implementação das metodologias ativas também apresenta desafios. Um deles é a resistência à mudança. Alguns professores podem sentir insegurança diante de propostas diferentes daquelas que utilizam há muitos anos.

Essa resistência precisa ser compreendida e não simplesmente tratada como falta de interesse. Outro desafio está relacionado ao tempo. Algumas metodologias exigem mais tempo de planejamento e desenvolvimento do que uma aula tradicional (LUCKESI, 2011).

Também existem questões relacionadas aos recursos disponíveis, ao tamanho das turmas e à organização dos espaços. Em algumas escolas, os professores podem encontrar dificuldades para desenvolver determinados projetos por falta de materiais ou de acesso a recursos tecnológicos (LUCKESI, 2011).

Por isso, a Coordenação Pedagógica precisa considerar a realidade da escola. Não adianta propor atividades que não podem ser realizadas nas condições existentes. Outro desafio está relacionado à formação dos

professores. Quando não existe acompanhamento, o uso das metodologias pode acontecer de maneira superficial (LUCKESI, 2011).

A Coordenação precisa acompanhar o processo e criar espaços para que os professores possam compartilhar suas dificuldades. Além disso, é importante compreender que mudanças pedagógicas acontecem gradualmente. Não é necessário transformar toda a prática escolar de uma única vez. Pequenas experiências podem servir como ponto de partida. O mais importante é que essas experiências sejam avaliadas e utilizadas para orientar novos passos (LUCKESI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a implementação de metodologias ativas no ambiente escolar envolve um processo mais amplo do que a simples utilização de novas técnicas ou atividades em sala de aula.

Trata-se de repensar determinadas formas de organizar o ensino e criar situações nas quais os estudantes possam participar de maneira mais efetiva da própria aprendizagem. Nesse contexto, aprender deixa de estar relacionado apenas à escuta e à reprodução de informações e passa a envolver também investigação, diálogo, resolução de problemas, colaboração, criação e reflexão.

Nesse processo de mudança, a Coordenação Pedagógica ocupa uma posição importante, principalmente por estar próxima do trabalho desenvolvido pelos professores e das necessidades apresentadas pelos estudantes. Sua atuação pode contribuir para aproximar a equipe das propostas de metodologias ativas, promover momentos de estudo, organizar espaços de planejamento e acompanhar as experiências realizadas em sala de aula. Dessa forma, o coordenador pode ajudar a transformar uma ideia inicialmente teórica em uma possibilidade concreta de trabalho pedagógico.

Entretanto, é necessário compreender que a implementação dessas metodologias não deve acontecer por meio de imposições. Apresentar uma nova proposta aos professores e exigir sua utilização não garante que ela será compreendida ou aplicada de maneira adequada. Mudanças na prática pedagógica precisam ser acompanhadas de diálogo, estudo, planejamento e reflexão. O professor precisa ter espaço para conhecer a proposta, tirar dúvidas, experimentar e avaliar os resultados obtidos.

Cada professor possui uma trajetória profissional própria, construída a partir de suas experiências, conhecimentos e relações com os estudantes. Por isso, a Coordenação Pedagógica precisa considerar essa diversidade ao propor mudanças. O objetivo não deve ser fazer com que todos os professores trabalhem exatamente da mesma maneira, mas favorecer a construção de objetivos comuns e ampliar o repertório de estratégias disponíveis para a equipe.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se fundamental. Os professores precisam de oportunidades para compreender o significado das metodologias ativas e perceber como elas podem ser relacionadas aos conteúdos e objetivos previstos no planejamento escolar. Uma formação mais próxima da realidade da escola pode ser mais significativa, principalmente quando parte de situações que os próprios professores vivenciam no cotidiano.

A formação também pode acontecer a partir da troca de experiências. Um professor pode apresentar uma atividade desenvolvida com sua turma, explicar as dificuldades encontradas e compartilhar os resultados observados. Outros profissionais podem analisar essa experiência e pensar em possibilidades de adaptação para suas próprias turmas. Assim, a própria escola passa a ser um espaço de aprendizagem entre os profissionais.

Outro aspecto que merece destaque é que o estudante não se torna automaticamente mais ativo apenas porque está realizando uma atividade diferente. Colocar os alunos em grupos, utilizar recursos tecnológicos ou propor um jogo não significa, por si só, que uma metodologia ativa esteja sendo desenvolvida. É necessário que a atividade provoque participação intelectual e permita que o estudante pense, faça escolhas, levante hipóteses, investigue, argumente e construa respostas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Por essa razão, o papel do professor continua sendo fundamental. Mesmo em propostas nas quais os estudantes possuem maior autonomia, o professor precisa planejar, orientar, acompanhar e intervir quando necessário. A mudança não significa retirar o professor do processo, mas modificar algumas formas de sua atuação, valorizando também a mediação e o acompanhamento da aprendizagem. O planejamento aparece, portanto, como uma das condições necessárias para que as metodologias ativas sejam utilizadas com qualidade. Antes de desenvolver uma atividade, é importante definir o que se pretende ensinar, quais conhecimentos os estudantes já possuem, quais recursos estarão disponíveis, quanto tempo será necessário e de que maneira a aprendizagem será acompanhada.

Um planejamento bem elaborado também permite antecipar possíveis dificuldades. O professor pode pensar em alternativas caso os estudantes não compreendam determinada orientação, caso o tempo previsto seja insuficiente ou caso seja necessário modificar uma etapa da atividade. Essa preparação não impede mudanças durante a aula, mas oferece maior segurança para lidar com situações inesperadas. Ao mesmo tempo, o planejamento precisa ser flexível. As metodologias ativas envolvem maior participação dos estudantes e, por isso, podem produzir resultados diferentes daqueles inicialmente imaginados. Uma discussão pode apresentar questões que não estavam previstas, uma pesquisa pode levar a novos caminhos ou uma atividade pode revelar uma dificuldade que ainda não havia sido percebida.

Nessas situações, modificar o planejamento não significa fracassar. Pelo contrário, pode demonstrar que o professor está observando o que acontece e utilizando essas informações para reorganizar sua prática. A avaliação também precisa acompanhar esse movimento. Quando o trabalho pedagógico valoriza a participação, a investigação e a construção do conhecimento, olhar somente para uma resposta final pode não ser suficiente para compreender o desenvolvimento do estudante. É importante observar também o caminho percorrido, as tentativas realizadas, as dificuldades encontradas, as perguntas feitas e as estratégias utilizadas.

Nesse sentido, a avaliação pode contribuir para orientar o trabalho do professor. Os resultados obtidos podem indicar que determinado conteúdo precisa ser retomado, que uma estratégia precisa ser modificada ou que determinado grupo de estudantes já está preparado para novos desafios. A Coordenação Pedagógica pode contribuir diretamente nesse processo ao promover momentos de análise dos resultados. Em vez de utilizar os dados apenas para registrar notas ou resultados, a equipe pode discutir o que essas informações revelam sobre a aprendizagem e quais ações podem ser realizadas a partir delas.

Essa análise coletiva pode ser especialmente importante porque diferentes professores podem encontrar dificuldades semelhantes em suas turmas. Quando isso acontece, a escola pode pensar em estratégias conjuntas, organizar momentos de formação ou desenvolver projetos que atendam às necessidades identificadas. Outro ponto importante diz respeito à participação dos estudantes. As metodologias ativas podem favorecer uma relação mais próxima entre aquilo que é estudado na escola e situações que fazem sentido para os alunos. Quando o estudante percebe uma finalidade para determinada atividade, pode apresentar maior envolvimento.

Isso exige que o professor conheça sua turma. Os interesses, conhecimentos prévios, dificuldades e experiências dos estudantes podem ajudar na escolha das situações de aprendizagem. Também é importante considerar que nem todos os estudantes participarão da mesma maneira. Alguns terão facilidade para falar, apresentar ideias ou trabalhar em grupo, enquanto outros podem precisar de mais tempo para se envolver. Por isso, as metodologias ativas precisam ser organizadas de forma inclusiva, permitindo diferentes maneiras de participação.

Os desafios para a implementação dessas propostas também precisam ser reconhecidos. A falta de tempo para planejamento, a quantidade de estudantes em algumas turmas, a limitação de recursos, a resistência às mudanças e a insegurança dos professores podem dificultar o processo. Esses obstáculos não devem ser ignorados nem tratados como responsabilidade exclusiva do professor. A escola precisa discutir coletivamente quais condições possui e quais mudanças são possíveis dentro de sua realidade.

Em algumas situações, pode ser mais adequado começar com pequenas experiências. Uma atividade de resolução de problemas, uma proposta de investigação ou um pequeno projeto pode servir como primeiro passo. Depois da experiência, o professor pode analisar o que aconteceu e, a partir dos resultados, pensar em

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

novas possibilidades. Essa ideia é importante porque a mudança pedagógica não precisa acontecer de maneira rápida ou completa. Ela pode ser construída gradualmente.

A Coordenação Pedagógica pode acompanhar esse percurso, evitando que uma experiência que não apresentou os resultados esperados seja simplesmente abandonada. Em vez disso, pode ajudar o professor a compreender o que aconteceu, quais dificuldades apareceram e quais adaptações poderiam ser feitas. Essa postura contribui para criar uma cultura em que experimentar novas práticas seja acompanhado de reflexão. O erro também pode fazer parte desse processo, tanto para os estudantes quanto para os professores. Uma experiência que precisa ser modificada pode oferecer informações importantes para uma próxima tentativa.

Outro aspecto relevante é a necessidade de preservar a autonomia docente. A Coordenação Pedagógica deve atuar como parceira do professor na construção das práticas, e não apenas como alguém que fiscaliza sua atuação. O acompanhamento pedagógico pode acontecer por meio de conversas, observações, planejamento conjunto e análise das atividades desenvolvidas. Essa relação mais próxima pode fortalecer a confiança entre os profissionais e favorecer mudanças mais consistentes. Também é importante compreender que metodologias ativas não devem ser utilizadas apenas porque estão presentes nas discussões educacionais atuais. Uma metodologia precisa ter sentido dentro do planejamento e contribuir para determinado objetivo de aprendizagem.

Antes de escolher uma estratégia, a equipe pode perguntar: qual é o objetivo desta atividade? O que queremos que os estudantes aprendam? Que participação esperamos deles? Como iremos acompanhar esse processo?

Essas perguntas ajudam a evitar o uso superficial das metodologias:

Dessa maneira, a Coordenação Pedagógica pode contribuir para que a escola não se preocupe apenas em utilizar metodologias consideradas novas, mas em construir práticas que realmente façam sentido para seus estudantes.

O papel do coordenador, nesse processo, envolve articulação, acompanhamento, formação e diálogo. Ele pode aproximar diferentes profissionais, favorecer a troca de experiências e ajudar a equipe a manter o foco nos objetivos pedagógicos.

Ao mesmo tempo, essa responsabilidade não pertence somente à Coordenação. A implementação das metodologias ativas depende da participação da gestão, dos professores e dos demais profissionais envolvidos no trabalho educativo.

Quando a equipe consegue trabalhar de maneira colaborativa, as possibilidades de mudança tornam-se maiores. O planejamento deixa de ser uma atividade individual e passa a incorporar diferentes experiências e conhecimentos.

Diante disso, pode-se concluir que a Coordenação Pedagógica exerce um papel fundamental na criação das condições necessárias para a implementação das metodologias ativas. Sua contribuição não está apenas em apresentar novas estratégias, mas principalmente em ajudar os professores a compreender, planejar, experimentar, acompanhar e avaliar essas propostas.

Mais do que incentivar o uso de metodologias consideradas inovadoras, cabe à Coordenação ajudar a equipe a refletir sobre por que, quando, como e para que determinada estratégia será utilizada. Essa reflexão evita que as metodologias sejam aplicadas de forma automática e contribui para que estejam realmente relacionadas às necessidades dos estudantes.

Quando existe planejamento, formação continuada, diálogo, acompanhamento e abertura para reorganizar as práticas, as metodologias ativas podem contribuir para tornar o processo educativo mais participativo e significativo.

Isso não significa abandonar completamente práticas tradicionais. Diferentes formas de ensinar podem coexistir, desde que sejam escolhidas de acordo com os objetivos e as características da turma. Em determinadas situações, uma explicação direta pode ser necessária; em outras, uma investigação, um projeto ou uma

atividade colaborativa pode oferecer melhores possibilidades. O importante é que a escolha pedagógica seja consciente.

Assim, a implementação das metodologias ativas deve ser compreendida como um processo construído no cotidiano da escola. Não se trata de uma mudança imediata, nem de uma obrigação que possa ser resolvida apenas com uma formação pontual. É um movimento que exige tempo, acompanhamento, diálogo e disposição para rever práticas.

Por fim, a Coordenação Pedagógica pode contribuir para que esse movimento aconteça de maneira organizada e coerente com a realidade escolar. Ao criar espaços de formação, favorecer o planejamento coletivo, acompanhar os professores e incentivar a reflexão sobre os resultados, pode ajudar a construir uma escola em que novas possibilidades de ensinar sejam discutidas e experimentadas com responsabilidade.

Dessa forma, as metodologias ativas podem deixar de ser apenas uma proposta presente nos discursos educacionais e passar a fazer parte, de maneira consciente e gradual, das experiências vividas em sala de aula. O mais importante não é utilizar muitas metodologias, mas encontrar estratégias que permitam aos estudantes participar, pensar, questionar, criar e compreender que também possuem um papel importante na construção de sua própria aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ENTRE A SALA REGULAR E A SALA DE RECURSOS: OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR REGENTE

ISIS DE OLIVEIRA VALENTE

Graduada em Pedagogia (2009) pela Faculdade Anhanguera (UNIBAN) e Artes Visuais (2018), pela Faculdade MOZARTEUM de São Paulo. Especialista em Educação inclusiva (2017), pela FACESPI; Psicopedagogia Institucional (2018), pela FACESPI. Professora Ensino Fundamental I, na EMEF Alice Rabechini Ferreira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios encontrados nessa articulação e refletir sobre possibilidades de construção de um trabalho mais integrado entre a sala regular e a sala de recursos. Assim, a educação inclusiva exige que a escola desenvolva práticas capazes de garantir não apenas o acesso dos estudantes, mas também sua participação e aprendizagem. Nesse contexto, a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor regente assume importância, pois os dois profissionais acompanham o estudante em diferentes momentos da experiência escolar. A discussão considera que o AEE não deve funcionar de maneira isolada do ensino comum, uma vez que suas ações precisam estar relacionadas às necessidades educacionais apresentadas pelo estudante em seu cotidiano escolar. Entre os principais desafios estão a falta de tempo para planejamento conjunto, a comunicação insuficiente entre os profissionais, a compreensão equivocada sobre as funções do AEE e a dificuldade de construir estratégias que possam ser utilizadas em diferentes espaços da escola. Também se destaca a importância da Coordenação Pedagógica na organização de momentos de diálogo, formação e planejamento coletivo. Conclui-se que a inclusão não depende exclusivamente do trabalho realizado na sala de recursos ou na sala regular, mas da capacidade da escola de construir ações articuladas, reconhecendo as responsabilidades de cada profissional e colocando a aprendizagem e a participação dos estudantes no centro do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Professor Regente; Sala de Recursos; Articulação Pedagógica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva envolve desafios que ultrapassam a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial na sala regular. Estar na escola é importante, mas é necessário também garantir condições para que o estudante participe das atividades, estabeleça relações com os colegas e tenha oportunidades reais de aprendizagem.

Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado possui uma função importante. O AEE pode oferecer recursos, estratégias e formas de apoio que contribuam para eliminar ou diminuir barreiras encontradas pelo estudante no cotidiano escolar. Entretanto, esse trabalho precisa estar articulado ao ensino realizado na sala regular.

O professor regente conhece a dinâmica da turma, acompanha as atividades cotidianas e observa diretamente como o estudante participa das propostas. O professor do AEE, por sua vez, possui conhecimentos específicos relacionados aos recursos e estratégias de acessibilidade e pode contribuir para pensar outras possibilidades de participação. Esses conhecimentos podem se complementar.

Entretanto, essa articulação nem sempre acontece de maneira simples. Em muitas escolas, os profissionais possuem pouco tempo para conversar, planejar e avaliar conjuntamente as estratégias utilizadas. Em outros casos, ainda existe uma compreensão equivocada de que o professor do AEE é o principal responsável pelo estudante que necessita de atendimento especializado. Essa visão pode dificultar a construção de uma responsabilidade coletiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca a importância do Atendimento Educacional Especializado como apoio à escolarização dos estudantes, articulado ao ensino comum (BRASIL, 2008).

A inclusão, portanto, precisa ser pensada como uma ação que envolve diferentes profissionais. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir os desafios da articulação entre o professor do AEE e o professor regente, considerando a importância do diálogo, do planejamento conjunto e da construção de estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR REGENTE E DO PROFESSOR DO AEE

Para compreender os desafios da articulação, é necessário primeiro reconhecer que o professor regente e o professor do AEE possuem funções diferentes, mas que podem se complementar.

O professor regente é responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico com toda a turma. Ele planeja as atividades, organiza as experiências de aprendizagem, acompanha o desenvolvimento dos estudantes e realiza avaliações.

O professor do AEE possui uma atuação específica voltada à identificação e utilização de recursos e estratégias que favoreçam a acessibilidade e a participação do estudante. Isso significa que o AEE não substitui o ensino realizado na sala regular.

O estudante continua sendo aluno da turma e precisa participar das experiências propostas pelo professor regente. O atendimento especializado deve contribuir para que essa participação seja possível.

Mantoan (2006) destaca a importância de compreender a inclusão como transformação das práticas escolares, e não simplesmente como inserção física do estudante na escola. Essa compreensão ajuda a evitar uma divisão equivocada em que cada profissional trabalha separadamente.

O professor regente não precisa dominar sozinho todos os recursos específicos necessários ao estudante, assim como o professor do AEE não pode conhecer isoladamente todas as situações que acontecem diariamente na sala regular. Quando os dois profissionais conseguem compartilhar informações, o trabalho tende a ser mais coerente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS

Um dos principais obstáculos para a articulação entre o professor regente e o professor do AEE está relacionado à comunicação. Na rotina escolar, os profissionais possuem diferentes responsabilidades.

O professor regente está envolvido com o planejamento e acompanhamento da turma, enquanto o professor do AEE atende estudantes em horários específicos e também precisa organizar seus próprios registros e atividades. Sem momentos planejados para conversar, a troca de informações pode acontecer apenas de maneira rápida e informal.

ISSO PODE DIFICULTAR O ACOMPANHAMENTO

O professor regente pode perceber uma dificuldade durante uma atividade, mas não conseguir compartilhar essa observação com o professor do AEE. Da mesma forma, o profissional do atendimento especializado pode desenvolver uma estratégia que poderia ajudar na sala regular, mas não encontrar oportunidade para apresentar essa possibilidade ao professor.

Por isso, a comunicação não deve depender apenas da iniciativa individual. É importante que a escola organize momentos específicos para essa troca. Pequenas reuniões, registros compartilhados, planejamento conjunto e conversas periódicas podem contribuir para aproximar os profissionais.

O diálogo também precisa acontecer de maneira respeitosa. Não se trata de um profissional ensinar o outro a trabalhar. Trata-se de compartilhar conhecimentos diferentes em benefício do estudante.

PLANEJAMENTO CONJUNTO E CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS

O planejamento é um dos principais caminhos para fortalecer a articulação entre a sala regular e a sala de recursos. Quando o professor regente e o professor do AEE conseguem analisar juntos determinada situação, torna-se mais fácil pensar em estratégias relacionadas às necessidades reais do estudante.

Por exemplo, se um estudante apresenta dificuldade para acompanhar uma atividade escrita extensa, os profissionais podem discutir possibilidades de adaptação do material, uso de recursos visuais, ampliação do tempo ou diferentes formas de registro.

O objetivo não é facilitar indiscriminadamente a atividade. É garantir condições para que o estudante consiga acessar o conhecimento. O planejamento conjunto também permite observar quais estratégias estão funcionando e quais precisam ser modificadas.

Esse acompanhamento precisa ser contínuo. Uma estratégia pode apresentar bons resultados em determinado momento e precisar de alterações posteriormente. O estudante também pode desenvolver novas habilidades e passar a necessitar de outros tipos de apoio. Por isso, o planejamento não pode ser visto como algo definitivo. Ele precisa acompanhar o processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ARTICULAÇÃO

A Coordenação Pedagógica ocupa uma posição importante na construção do diálogo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor regente. Por estar próxima do cotidiano pedagógico da escola, a Coordenação pode ajudar a aproximar diferentes conhecimentos e criar condições para que os profissionais não trabalhem de maneira isolada.

Essa articulação é necessária porque o estudante circula por diferentes espaços da escola. Ele participa das atividades da sala regular, pode frequentar a sala de recursos, interage com os colegas e está envolvido em diferentes momentos da rotina escolar. Por isso, as informações sobre seu desenvolvimento e suas necessidades não devem permanecer restritas a um único profissional.

Uma das principais contribuições da Coordenação Pedagógica está justamente na criação de espaços destinados ao diálogo, à escuta e ao planejamento. Esses momentos não precisam acontecer somente quando surge um problema. A troca entre os profissionais pode fazer parte da rotina da escola e contribuir para um acompanhamento mais contínuo dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Quando a Coordenação organiza reuniões pedagógicas com objetivos definidos, os professores podem apresentar situações concretas vivenciadas em sala de aula, compartilhar estratégias utilizadas e conversar sobre os resultados observados. O professor do AEE também pode apresentar recursos e possibilidades que estejam favorecendo a participação do estudante durante o atendimento especializado.

Dessa maneira, a reunião deixa de ser apenas um momento para transmitir informações e passa a ser um espaço de reflexão sobre a prática. Essa mudança é importante porque o trabalho inclusivo exige observação constante. Uma estratégia que parece adequada inicialmente pode não produzir o resultado esperado. Da mesma forma, uma adaptação que funciona para determinado estudante pode precisar ser modificada para outro.

Por isso, a equipe precisa ter espaço para analisar o que está acontecendo e pensar em novas possibilidades. Nesse processo, também é importante mudar a maneira como o estudante é apresentado nas discussões pedagógicas. Falar apenas sobre suas dificuldades pode construir uma imagem limitada da criança e fazer com que suas possibilidades sejam deixadas em segundo plano.

É necessário olhar para o estudante de maneira mais ampla. A equipe pode discutir, por exemplo, quais atividades despertam maior interesse, em quais situações o estudante participa com mais autonomia, quais conhecimentos já desenvolveu e quais estratégias facilitam sua comunicação e aprendizagem.

Algumas perguntas podem orientar esse diálogo:

- O que esse estudante já consegue realizar sozinho?
- Quais atividades despertam seu interesse?
- Em quais situações ele encontra maior dificuldade?
- Que barreiras estão interferindo em sua participação?
- Quais estratégias já foram utilizadas?
- Quais recursos apresentaram resultados positivos?
- O que precisa ser modificado no planejamento?
- Como o professor regente e o professor do AEE podem trabalhar de maneira articulada?
- Como será possível acompanhar os avanços desse estudante?

Perguntas como essas ajudam a equipe a sair de uma visão centrada apenas no problema e buscar possibilidades concretas de intervenção.

Isso não significa ignorar as dificuldades. Pelo contrário. Reconhecer uma dificuldade é importante para que sejam pensadas estratégias adequadas. O que precisa ser evitado é transformar a dificuldade em uma característica permanente do estudante. Uma criança que apresenta dificuldade em determinada atividade pode aprender quando encontra outra maneira de acessar o conteúdo.

Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica pode ajudar os professores a pensar não somente sobre "o que o estudante não consegue fazer", mas também sobre "o que a escola pode modificar para favorecer sua aprendizagem".

Essa mudança de pergunta pode produzir mudanças importantes no planejamento. Outro aspecto fundamental está relacionado à formação continuada dos professores. A inclusão apresenta situações diversas e, muitas vezes, os profissionais precisam ampliar seus conhecimentos para compreender melhor determinados recursos, estratégias e formas de organização pedagógica.

A Coordenação pode contribuir organizando momentos de estudo e discussão sobre temas relacionados à educação inclusiva, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado, avaliação e planejamento.

Entretanto, a formação não precisa acontecer somente por meio de cursos formais. Uma situação vivenciada em sala de aula também pode se transformar em oportunidade de aprendizagem para a equipe. Um

professor pode compartilhar uma estratégia que funcionou com determinado estudante, enquanto outro pode apresentar uma dificuldade e pedir a opinião dos colegas.

Essas trocas valorizam os conhecimentos construídos pelos próprios profissionais. A Coordenação Pedagógica pode favorecer esse movimento criando uma cultura em que perguntar, experimentar e rever uma prática sejam atitudes compreendidas como parte do trabalho docente.

Também é importante que o professor do AEE seja reconhecido como parceiro do professor regente. O atendimento especializado não deve ser visto como um espaço separado em que o estudante recebe aquilo que "falta" para acompanhar a turma. Seu trabalho pode contribuir para identificar barreiras, pensar recursos e oferecer estratégias que ajudem o estudante a participar das atividades escolares. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que exista comunicação.

Se o professor do AEE conhece uma estratégia que favorece a participação do estudante, essa informação pode ser compartilhada com o professor regente. Da mesma maneira, aquilo que o professor observa diariamente na sala de aula pode ajudar o profissional do AEE a compreender melhor as necessidades apresentadas.

A Coordenação pode atuar como mediadora dessa relação, garantindo que as informações circulem e que as decisões sejam construídas de maneira coletiva. Outro ponto importante é o acompanhamento das ações realizadas. Não basta definir uma estratégia e considerá-la resolvida. É necessário observar se ela realmente está contribuindo para a participação e a aprendizagem.

A equipe pode registrar os avanços observados, as dificuldades encontradas e as mudanças realizadas no planejamento. Esses registros ajudam a acompanhar o percurso do estudante e evitam que as decisões sejam baseadas apenas em impressões momentâneas. A avaliação, nesse caso, também assume uma função importante.

Avaliar não significa apenas atribuir uma nota ou verificar se o estudante alcançou determinado resultado. Significa observar seu percurso e compreender quais condições estão favorecendo ou dificultando sua aprendizagem.

Assim, a Coordenação Pedagógica pode ajudar os professores a construir formas de acompanhamento que considerem tanto os objetivos pedagógicos quanto as possibilidades de participação de cada estudante.

Também é necessário compreender que a articulação não acontece de uma hora para outra. Ela é construída gradualmente, por meio de relações de confiança e de experiências compartilhadas. Se os profissionais não encontram espaço para falar sobre suas dificuldades ou sentem que suas opiniões não são consideradas, o trabalho coletivo tende a ficar enfraquecido.

Por isso, a Coordenação precisa construir um ambiente em que o diálogo seja possível. O objetivo não é encontrar culpados quando determinada estratégia não funciona. O objetivo é compreender o que aconteceu e pensar em novas alternativas.

Esse modo de trabalhar pode fortalecer a equipe e contribuir para uma escola mais preparada para lidar com a diversidade. A articulação entre o professor do AEE e o professor regente, portanto, não deve ser entendida como uma tarefa burocrática. Ela representa uma possibilidade concreta de melhorar o acompanhamento pedagógico dos estudantes.

Quando existe diálogo, planejamento e acompanhamento, torna-se mais fácil perceber que a inclusão não depende de uma única pessoa. A responsabilidade é compartilhada. Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica pode exercer uma função de articulação fundamental, aproximando profissionais, organizando espaços de formação, acompanhando planejamentos e incentivando a reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Mais do que organizar reuniões, seu papel pode ser o de ajudar a equipe a construir um olhar coletivo sobre os estudantes. Quando esse trabalho acontece de forma contínua, a escola amplia suas possibilidades de identificar barreiras, reconhecer potencialidades e buscar estratégias que façam sentido para cada estudante.

A articulação entre AEE e sala regular deixa, então, de ser apenas uma necessidade administrativa e passa a fazer parte de uma concepção de escola em que ensinar, acompanhar e incluir são responsabilidades construídas coletivamente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DA SALA DE RECURSOS PARA A SALA REGULAR: CONSTRUINDO UMA PRÁTICA ARTICULADA

Um dos maiores desafios da articulação está em fazer com que os conhecimentos construídos no AEE possam contribuir para a participação do estudante na sala regular. Não basta desenvolver uma estratégia durante o atendimento especializado se ela não tiver relação com as situações vivenciadas pelo estudante no restante da escola.

Por isso, é importante pensar na continuidade. Se determinado recurso facilita a comunicação do estudante no AEE, é necessário verificar se ele também pode ser utilizado em outros momentos. Se uma forma de organização ajuda o estudante a compreender melhor uma atividade, o professor regente pode avaliar como incorporá-la ao planejamento da turma.

Esse movimento aproxima os dois espaços. A sala de recursos deixa de ser compreendida como um lugar separado da escola e passa a fazer parte de uma rede de apoio à escolarização. Isso também evita que o estudante seja visto de maneira diferente dependendo do espaço em que está.

A proposta é construir maior continuidade entre o que acontece no AEE e aquilo que acontece na sala regular. Essa articulação pode envolver materiais, estratégias de comunicação, recursos de acessibilidade, formas de avaliação e maneiras de organizar as atividades. O mais importante é que as estratégias tenham sentido para o estudante e estejam relacionadas aos objetivos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo permitiu compreender que a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor regente é uma das condições importantes para fortalecer a educação inclusiva. Embora cada profissional possui responsabilidades específicas, o trabalho realizado por ambos precisam dialogar para que o estudante tenha melhores condições de participar das experiências escolares e avançar em sua aprendizagem.

O AEE possui uma função importante ao oferecer recursos, estratégias e possibilidades de acessibilidade, mas não deve ser entendido como substituto do ensino realizado na sala regular. O estudante continua pertencendo à turma e precisa ter acesso às experiências pedagógicas oferecidas aos demais alunos, considerando as adaptações e os apoios necessários.

Nesse sentido, a articulação entre os profissionais precisa acontecer de maneira constante. Um dos principais desafios identificados está relacionado à falta de tempo para diálogo e planejamento conjunto. A rotina escolar é marcada por diversas demandas, e muitas vezes os professores encontram poucas oportunidades para conversar de maneira mais tranquila sobre os estudantes.

Quando essa comunicação não acontece, existe o risco de cada profissional desenvolver seu trabalho de forma isolada. O professor regente pode conhecer profundamente a rotina do estudante na sala de aula, enquanto o professor do AEE possui conhecimentos específicos sobre determinados recursos e estratégias. Quando essas informações são compartilhadas, é possível construir uma visão mais completa.

Por isso, o planejamento conjunto precisa ser valorizado. Não é necessário que todos os profissionais estejam reunidos durante longos períodos. Pequenos momentos de conversa, registros, reuniões específicas e acompanhamento periódico já podem contribuir para melhorar a comunicação.

Outro aspecto importante é a compreensão de que inclusão não significa apenas oferecer uma atividade diferente ao estudante. É necessário pensar nas barreiras que dificultam sua participação e buscar alternativas para reduzi-las. Uma atividade pode precisar de alterações na forma de apresentação, no tempo disponível, no recurso utilizado ou na maneira como o estudante demonstra aquilo que aprendeu.

Essas decisões podem ser construídas com maior qualidade quando existe diálogo entre os profissionais. A Coordenação Pedagógica também aparece como elemento importante nesse processo. Sua atuação

pode favorecer a aproximação entre os professores, organizar momentos de planejamento e promover discussões sobre situações concretas vivenciadas na escola.

Além disso, pode contribuir para que a equipe compreenda que a inclusão é responsabilidade de todos. Outro ponto fundamental é evitar que o estudante seja definido apenas por suas dificuldades. Ao planejar ações, é importante considerar também aquilo que ele já consegue fazer, seus interesses, suas habilidades e as estratégias que favorecem sua participação.

O olhar para as possibilidades modifica a maneira como o trabalho pedagógico é organizado. Também é necessário compreender que não existe uma estratégia única que funcione para todos os estudantes. Cada criança possui características, experiências e formas de aprender diferentes. Por isso, as práticas precisam ser observadas e avaliadas constantemente.

Uma estratégia que funciona em determinado momento pode precisar ser modificada posteriormente. A avaliação, nesse sentido, não deve acontecer somente para verificar resultados finais. Ela também pode ajudar os profissionais a compreender o percurso do estudante e identificar quais condições estão favorecendo ou dificultando sua aprendizagem.

Assim, avaliar também significa observar, registrar, conversar e reorganizar. Conclui-se que a relação entre a sala regular e a sala de recursos precisa ser construída a partir do diálogo e da responsabilidade compartilhada. O professor do AEE e o professor regente não ocupam lugares concorrentes. Seus conhecimentos podem se complementar quando existe disposição para trabalhar em parceria.

Mais do que encaminhar o estudante para o AEE, é necessário pensar no que acontece antes, durante e depois desse atendimento. A inclusão não acontece em um único espaço da escola. Ela acontece na sala de aula, no recreio, nas atividades coletivas, nas avaliações, nos projetos, nas relações com os colegas e em todas as situações em que o estudante participa da vida escolar.

Por isso, fortalecer a articulação entre os profissionais significa ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem. Quando o professor regente, o professor do AEE e a Coordenação Pedagógica conseguem construir uma relação baseada no diálogo, na observação e no planejamento, a escola passa a ter melhores condições para enfrentar as barreiras existentes.

O desafio, portanto, não é fazer com que um profissional assuma o trabalho do outro. É construir uma rede de colaboração em que cada um contribua com seus conhecimentos e responsabilidades. cada estudante tenha condições reais de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

JESSICA ANGELIQUE FERREIRA DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unica (2023); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Supervisão Escolar, (2022). Professora de Educação Infantil, Creche João Corrêa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação da coordenação pedagógica como promotora da formação continuada de professores, destacando suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação das práticas educativas. Busca-se compreender de que maneira a coordenação pedagógica pode organizar ações formativas capazes de promover a reflexão sobre a prática, estimular a aprendizagem colaborativa e fortalecer a construção coletiva do conhecimento no contexto escolar. Assim, a formação continuada de professores constitui um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, o trabalho docente exige atualização permanente, reflexão crítica e desenvolvimento contínuo de competências profissionais capazes de responder às demandas contemporâneas da educação. Nesse contexto, a coordenação pedagógica assume papel estratégico ao promover processos formativos que favorecem o aperfeiçoamento profissional dos professores, contribuindo para a construção de saberes, para o fortalecimento da identidade docente e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Freire (1996), Nóvoa (1995), Libâneo (2013), Imbernón (2011), Tardif (2014), Pimenta (2012), Placco e Almeida (2015) e outros autores que discutem formação docente, desenvolvimento profissional e gestão pedagógica. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao tema, possibilitando uma compreensão aprofundada das relações entre coordenação pedagógica e formação continuada. Os resultados evidenciam que a coordenação pedagógica constitui um importante espaço de formação em serviço, promovendo momentos de estudo, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico, troca de experiências e reflexão crítica sobre as práticas educativas. Verificou-se que o coordenador pedagógico desempenha papel de mediador dos processos formativos, contribuindo para a construção de uma cultura escolar baseada na aprendizagem permanente, na colaboração profissional e na busca constante pela melhoria da qualidade do ensino. Conclui-se que a coordenação pedagógica representa um dos principais instrumentos de promoção da formação continuada de professores no ambiente escolar. Investir na valorização desse profissional, ampliar os espaços de aprendizagem docente e fortalecer as políticas de formação em serviço constituem estratégias fundamentais para a construção de uma educação mais reflexiva, colaborativa e comprometida com a qualidade social do ensino.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Formação Continuada; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional; Gestão Pedagógica; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

As transformações que caracterizam a sociedade contemporânea têm provocado mudanças significativas nos sistemas educacionais e nas práticas desenvolvidas no contexto escolar.

O avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação, as novas formas de comunicação, as mudanças nas relações sociais e a crescente complexidade dos processos educativos exigem dos profissionais da educação constante atualização e aperfeiçoamento.

Nesse cenário, a formação continuada dos professores assume papel central na construção de práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios e às demandas da educação contemporânea.

A docência é uma profissão que exige aprendizagem permanente. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, o trabalho do professor está diretamente relacionado às transformações culturais, sociais e humanas que ocorrem ao longo do tempo.

Novas metodologias, políticas educacionais, recursos tecnológicos e demandas sociais surgem continuamente, exigindo dos educadores capacidade de adaptação, reflexão crítica e desenvolvimento profissional constante.

Tradicionalmente, a formação docente foi associada à formação inicial realizada nos cursos de licenciatura. Entretanto, os estudos contemporâneos sobre desenvolvimento profissional evidenciam que a aprendizagem dos professores não se encerra com a conclusão da graduação.

Ao contrário, constitui um processo contínuo que acompanha toda a trajetória profissional, sendo construído por meio da experiência, da reflexão sobre a prática, da interação com outros profissionais e da participação em processos formativos permanentes.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve estar centrada na valorização da prática profissional e na construção coletiva dos saberes docentes.

Para o autor, os processos formativos mais significativos são aqueles que possibilitam aos professores refletir sobre suas experiências, compartilhar conhecimentos e construir novas formas de compreender e transformar a realidade educativa. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de formação baseados apenas na transmissão de conteúdos e valoriza a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica assume papel fundamental. Tradicionalmente associada à organização curricular e ao acompanhamento das atividades pedagógicas, essa função passou a incorporar uma dimensão formativa cada vez mais relevante. Atualmente, o coordenador pedagógico é reconhecido como articulador dos processos educativos, mediador das relações pedagógicas e promotor do desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Placco e Almeida (2015), a coordenação pedagógica constitui um espaço privilegiado para a construção da formação continuada no interior da escola. Por meio da organização de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, observação das práticas educativas, acompanhamento docente e momentos de planejamento coletivo, o coordenador cria condições para que os professores reflitam sobre suas ações, compartilhem experiências e desenvolvam novos conhecimentos.

A importância da coordenação pedagógica torna-se ainda mais evidente diante das exigências impostas pelas políticas educacionais contemporâneas. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ampliação das políticas de inclusão escolar, o fortalecimento da educação integral e a incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos demandam constante atualização dos profissionais da educação. Nesse cenário, a coordenação pedagógica atua como elemento articulador entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Freire (1996) destaca que ensinar exige pesquisa, curiosidade, reflexão e disposição permanente para aprender. Para o autor, o educador deve assumir postura investigativa diante de sua prática, compreendendo que a formação profissional é um processo contínuo de construção do conhecimento. Essa concepção reforça

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

a importância dos espaços de formação promovidos pela coordenação pedagógica, que favorecem o desenvolvimento de práticas reflexivas e o fortalecimento da autonomia docente.

Além disso, a formação continuada realizada no contexto escolar apresenta vantagens significativas em relação a modelos externos de capacitação. Quando os processos formativos estão relacionados aos desafios concretos enfrentados pelos professores, tornam-se mais relevantes e produzem impactos mais efetivos sobre a prática pedagógica. A escola transforma-se, assim, em um espaço de aprendizagem profissional permanente, onde teoria e prática dialogam continuamente.

Entretanto, apesar de sua importância, a coordenação pedagógica enfrenta diversos desafios. Em muitas instituições, os coordenadores acumulam funções administrativas e burocráticas que limitam sua atuação formativa. A falta de tempo para estudos, as dificuldades estruturais, a escassez de recursos e a sobrecarga de trabalho também podem comprometer a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de uma cultura colaborativa nas escolas. A formação continuada torna-se mais significativa quando os professores participam ativamente dos processos de aprendizagem, compartilham experiências e constroem coletivamente soluções para os desafios educacionais. Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce papel fundamental na promoção do diálogo, da cooperação e da reflexão crítica sobre a prática.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender o papel da coordenação pedagógica na promoção da formação continuada de professores e refletir sobre suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação. Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: como a coordenação pedagógica contribui para a promoção da formação continuada dos professores e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente no contexto escolar?

O objetivo geral deste artigo é analisar a atuação da coordenação pedagógica como promotora da formação continuada de professores. Como objetivos específicos, busca-se compreender as funções da coordenação pedagógica, identificar suas contribuições para os processos formativos desenvolvidos na escola e refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados à promoção do desenvolvimento profissional docente.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre o tema e identificar contribuições relevantes para a construção de práticas formativas mais efetivas, colaborativas e comprometidas com a qualidade da educação.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA FUNÇÃO FORMATIVA

A coordenação pedagógica ocupa posição estratégica no contexto escolar, atuando como elo entre a gestão educacional, o currículo, os professores e os processos de aprendizagem dos estudantes. Sua função ultrapassa aspectos meramente administrativos, assumindo papel essencial na promoção da formação continuada dos docentes e no fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Ao longo da história da educação brasileira, a função da coordenação pedagógica passou por significativas transformações. Inicialmente associada à supervisão e ao controle do trabalho docente, essa atuação evoluiu para uma perspectiva mais democrática e colaborativa, centrada na formação dos professores e na construção coletiva do conhecimento. Atualmente, o coordenador pedagógico é reconhecido como um profissional que contribui para a organização dos processos educativos e para o desenvolvimento profissional da equipe docente.

Segundo Libâneo (2013), a coordenação pedagógica possui como uma de suas principais atribuições o acompanhamento das práticas pedagógicas, promovendo ações que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa atuação envolve o planejamento de atividades formativas, a organização de

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

reuniões pedagógicas, o acompanhamento dos resultados educacionais e o apoio aos professores em suas necessidades profissionais.

A função formativa da coordenação pedagógica está diretamente relacionada à construção de espaços de reflexão sobre a prática docente. O cotidiano escolar apresenta inúmeros desafios que exigem dos professores constante análise de suas ações e busca por novas estratégias de ensino. Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como mediador dos processos reflexivos, incentivando a investigação da prática e a construção coletiva de soluções para os problemas educacionais.

A formação continuada promovida pela coordenação pedagógica não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos. Trata-se de um processo que valoriza a experiência profissional dos docentes, reconhecendo que os saberes construídos no exercício da profissão constituem importantes fontes de aprendizagem. Dessa forma, os encontros formativos tornam-se espaços de diálogo, troca de experiências e produção coletiva de conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do trabalho colaborativo. A coordenação pedagógica favorece a criação de ambientes nos quais os professores podem compartilhar experiências, discutir desafios comuns e construir estratégias pedagógicas de forma conjunta. Essa colaboração contribui para o desenvolvimento profissional e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Além disso, o coordenador pedagógico desempenha papel fundamental na implementação das políticas educacionais e das propostas curriculares. A introdução de novos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige processos de estudo e compreensão que possibilitem aos professores adequar suas práticas às novas orientações educacionais. Nesse sentido, a coordenação pedagógica atua como facilitadora dos processos de mudança e inovação.

Dessa forma, a função formativa da coordenação pedagógica constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação continuada é compreendida como um processo permanente de aprendizagem profissional que acompanha toda a trajetória docente. Diferentemente da formação inicial, que fornece os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para o ingresso na carreira, a formação continuada busca promover o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos, habilidades e competências exigidos pela prática educativa.

Segundo Imbernón (2011), a formação continuada deve estar relacionada aos problemas reais enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional. Os processos formativos tornam-se mais significativos quando dialogam com as necessidades concretas da prática docente e contribuem para a resolução dos desafios presentes no ambiente escolar.

A escola constitui um dos espaços mais importantes para a realização da formação continuada. Quando os processos formativos ocorrem no próprio contexto de atuação dos professores, tornam-se mais próximos da realidade vivenciada pelos educadores e apresentam maiores possibilidades de produzir mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a formação em serviço ganha destaque como estratégia capaz de articular teoria e prática. Ao refletirem sobre situações concretas de ensino e aprendizagem, os professores ampliam sua compreensão acerca dos processos educativos e desenvolvem competências necessárias para enfrentar os desafios da profissão.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, as experiências profissionais e as interações estabelecidas com outros educadores. Essa compreensão reforça a importância dos espaços coletivos de formação e evidencia o papel da coordenação pedagógica na promoção dessas experiências.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de atualização diante das mudanças educacionais. A evolução das tecnologias digitais, as novas metodologias de ensino, as demandas relacionadas à educação inclusiva e as transformações curriculares exigem que os professores estejam em constante processo de aprendizagem. A formação continuada permite que os educadores acompanhem essas mudanças e desenvolvam competências compatíveis com as exigências da educação contemporânea.

Além de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e pedagógicos, a formação continuada favorece a construção da identidade profissional dos professores. Ao participarem de processos formativos, os educadores fortalecem sua autonomia, ampliam sua capacidade de reflexão e reafirmam seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada também desempenha papel importante na valorização profissional. Quando a escola investe na aprendizagem dos professores, demonstra reconhecimento da importância de seu trabalho e contribui para o fortalecimento da motivação e do engajamento docente. Portanto, a formação continuada deve ser compreendida como um processo essencial para a melhoria da qualidade da educação, sendo a coordenação pedagógica uma das principais responsáveis por sua promoção no contexto escolar.

ESTRATÉGIAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A atuação da coordenação pedagógica na promoção da formação continuada concretiza-se por meio de diferentes estratégias que buscam favorecer a aprendizagem profissional dos professores. Essas ações devem estar alinhadas às necessidades da equipe docente e aos objetivos educacionais da instituição.

Entre as principais estratégias utilizadas destaca-se a realização de reuniões pedagógicas. Esses encontros constituem importantes espaços de estudo, reflexão e planejamento coletivo, permitindo que os professores discutam práticas educativas, compartilhem experiências e construam soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Os grupos de estudo também representam uma importante ferramenta de formação continuada. Por meio da leitura e discussão de textos acadêmicos, documentos curriculares e pesquisas educacionais, os professores ampliam seus conhecimentos e fortalecem sua capacidade de análise crítica sobre a prática pedagógica.

Outra estratégia relevante consiste na observação e acompanhamento das práticas docentes. Quando realizada de forma colaborativa e formativa, essa ação permite identificar potencialidades, dificuldades e oportunidades de desenvolvimento profissional. O objetivo não é fiscalizar o trabalho dos professores, mas oferecer apoio e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas.

As oficinas pedagógicas constituem outra possibilidade de formação. Essas atividades possibilitam a experimentação de metodologias, recursos didáticos e estratégias de ensino que podem ser incorporadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Além disso, favorecem a aprendizagem prática e estimulam a inovação pedagógica.

O planejamento coletivo também se destaca como importante instrumento de desenvolvimento profissional. Ao planejar conjuntamente, os professores compartilham conhecimentos, articulam objetivos educacionais e fortalecem a integração das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

O uso das tecnologias digitais ampliou significativamente as possibilidades de formação continuada. Plataformas virtuais, cursos on-line, seminários digitais e comunidades de aprendizagem permitem que os professores tenham acesso a diferentes fontes de conhecimento e participem de redes colaborativas de formação.

Dessa forma, as estratégias promovidas pela coordenação pedagógica contribuem para transformar a escola em um ambiente de aprendizagem permanente, favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores e fortalecendo a qualidade das práticas educativas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Embora a formação continuada seja amplamente reconhecida como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação, sua efetivação no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios. Compreender essas dificuldades é fundamental para fortalecer as ações formativas desenvolvidas pela coordenação pedagógica e ampliar suas contribuições para o aperfeiçoamento das práticas educativas.

Um dos principais desafios refere-se à falta de tempo destinado à formação. A rotina escolar é marcada por múltiplas demandas relacionadas ao planejamento, à avaliação, ao atendimento aos estudantes e às atividades administrativas. Muitas vezes, os professores encontram dificuldades para participar de momentos de estudo e reflexão devido à intensa carga de trabalho que assumem no cotidiano profissional.

Além disso, a própria coordenação pedagógica frequentemente enfrenta sobrecarga de funções. Em diversas instituições de ensino, o coordenador pedagógico acumula responsabilidades administrativas, burocráticas e organizacionais que reduzem o tempo disponível para a realização de ações voltadas à formação continuada dos professores. Essa realidade pode comprometer a qualidade e a frequência dos processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar.

Outro desafio importante refere-se à resistência às mudanças. A introdução de novas metodologias, tecnologias educacionais e propostas pedagógicas nem sempre é recebida de forma positiva por todos os profissionais. Em alguns casos, a insegurança diante do novo ou o apego a práticas tradicionalmente utilizadas podem dificultar a participação dos professores nos processos de inovação educacional.

As limitações estruturais também representam obstáculos significativos. A ausência de espaços adequados para reuniões, a escassez de materiais pedagógicos e as dificuldades de acesso às tecnologias digitais podem comprometer a realização de atividades formativas e restringir as possibilidades de aprendizagem profissional.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de formações contextualizadas. Muitas ações formativas apresentam caráter excessivamente teórico e pouco relacionado às necessidades reais dos professores. Quando os conteúdos abordados não dialogam com os desafios vivenciados no cotidiano escolar, a formação tende a perder significado e apresentar menor impacto sobre as práticas pedagógicas.

Segundo Imbernón (2011), os processos de formação continuada devem estar vinculados às experiências concretas dos docentes e às demandas específicas de cada contexto educativo. A aprendizagem profissional torna-se mais significativa quando os professores conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos estudados e os problemas enfrentados em sua prática cotidiana.

Apesar desses desafios, a escola também oferece inúmeras possibilidades para a promoção da formação continuada. Uma das principais potencialidades encontra-se na valorização da aprendizagem colaborativa. O compartilhamento de experiências entre os professores favorece a construção coletiva do conhecimento e amplia as oportunidades de desenvolvimento profissional.

As comunidades de aprendizagem representam outra importante possibilidade. Esses espaços permitem que os educadores desenvolvam projetos conjuntos, discutam questões pedagógicas e construam soluções coletivas para os desafios educacionais. A aprendizagem deixa de ser um processo individual e passa a ocorrer de forma colaborativa e participativa.

O uso das tecnologias digitais também amplia significativamente as possibilidades de formação. Cursos on-line, seminários virtuais, plataformas educacionais e redes de compartilhamento de experiências permitem que os professores tenham acesso a diferentes fontes de conhecimento e participem de processos formativos mais flexíveis e diversificados.

A valorização da pesquisa sobre a própria prática constitui outra estratégia relevante. Quando os professores assumem postura investigativa diante de seu trabalho, desenvolvem maior autonomia profissional e ampliam sua capacidade de compreender os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a coorde-

nação pedagógica pode incentivar a produção de relatos de experiência, projetos de pesquisa e momentos de socialização das práticas desenvolvidas.

Outra possibilidade refere-se ao fortalecimento da cultura reflexiva no ambiente escolar. A criação de espaços permanentes para análise das práticas pedagógicas favorece a construção de uma postura profissional mais crítica e comprometida com a melhoria contínua do ensino.

Dessa forma, embora existam desafios importantes, as possibilidades oferecidas pela formação continuada no contexto escolar demonstram seu potencial para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a atuação da coordenação pedagógica como promotora da formação continuada de professores e compreender suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar, interpretar e discutir conhecimentos produzidos sobre determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita ampliar a compreensão dos fenômenos estudados e construir reflexões fundamentadas em referenciais teóricos consolidados.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, à formação continuada, ao desenvolvimento profissional docente e à gestão educacional. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais reconhecidas na área da Educação.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise aprofundada das relações existentes entre coordenação pedagógica e formação continuada, considerando os significados, experiências e contextos que envolvem esses processos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos, valorizando a interpretação crítica dos fenômenos sociais.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção dos conteúdos mais relevantes, interpretação crítica das informações e organização dos dados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Esse processo permitiu identificar contribuições significativas da coordenação pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a coordenação pedagógica desempenha papel essencial na promoção da formação continuada de professores e no fortalecimento do desenvolvimento profissional docente.

Em um contexto educacional marcado por constantes transformações e desafios, a construção de espaços permanentes de aprendizagem torna-se indispensável para garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de construção de saberes, reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional. Nesse cenário, a coordenação pedagógica assume função estratégica ao promover ações formativas que favorecem a atualização dos conhecimentos docentes e a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais.

A pesquisa demonstrou que o coordenador pedagógico atua como mediador dos processos de aprendizagem profissional, organizando momentos de estudo, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

e reflexão crítica sobre as práticas educativas. Essas ações contribuem para fortalecer a autonomia docente, ampliar os conhecimentos profissionais e promover melhorias significativas na qualidade do ensino.

Observou-se também que a formação continuada apresenta melhores resultados quando está vinculada às necessidades concretas dos professores e às demandas do contexto escolar. Processos formativos contextualizados e colaborativos favorecem maior participação dos educadores e ampliam as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

Entretanto, o estudo evidenciou desafios relacionados à efetivação da formação continuada nas escolas, incluindo a sobrecarga de trabalho dos professores e coordenadores, a limitação de recursos, as dificuldades estruturais e a necessidade de fortalecimento de uma cultura institucional voltada à aprendizagem permanente.

Conclui-se que investir na coordenação pedagógica significa investir na formação dos professores e, consequentemente, na melhoria da qualidade da educação. A valorização desse profissional, o fortalecimento das políticas de formação continuada e a ampliação dos espaços de aprendizagem colaborativa constituem estratégias fundamentais para a construção de escolas mais reflexivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Por fim, destaca-se que a coordenação pedagógica possui potencial para transformar a escola em um verdadeiro espaço de desenvolvimento profissional, onde a aprendizagem docente seja compreendida como um processo contínuo, coletivo e essencial para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Loyola, 2015.

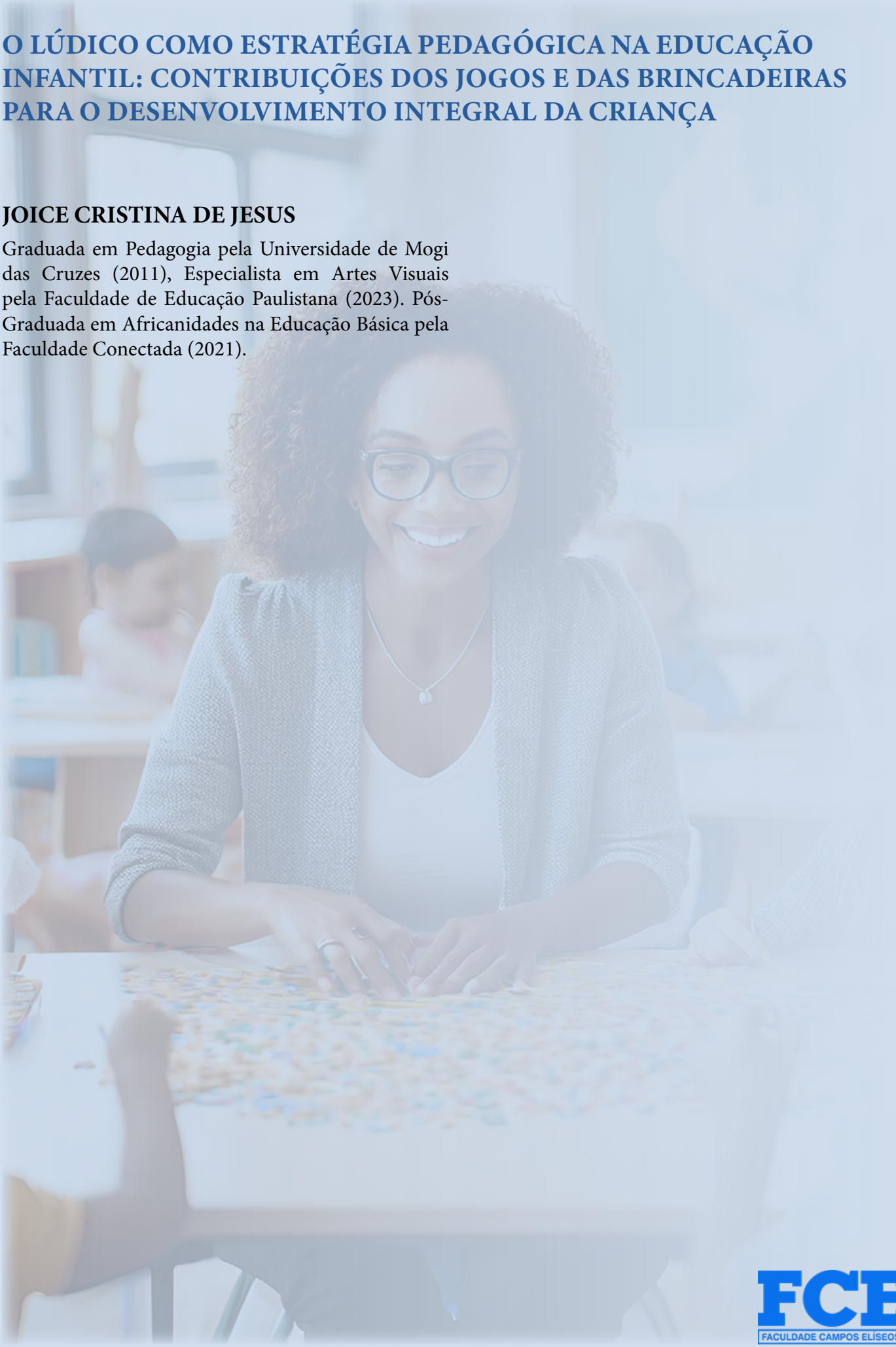
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

JOICE CRISTINA DE JESUS

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2011), Especialista em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2023). Pós-Graduada em Africanidades na Educação Básica pela Faculdade Conectada (2021).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A ludicidade constitui um importante recurso pedagógico para a Educação Infantil, especialmente por possibilitar que a criança participe ativamente de experiências de aprendizagem significativas. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos, brinquedos e brincadeiras como estratégias pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas, bem como em documentos orientadores da educação brasileira. A análise evidencia que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, afetivas, sociais e culturais, além de ampliarem as possibilidades de interação, expressão, imaginação e construção de conhecimentos. Os estudos analisados também demonstram que o brincar não deve ser compreendido apenas como atividade recreativa ou de entretenimento, mas como uma prática pedagógica que, quando planejada e mediada pelo professor, pode contribuir significativamente para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nesse contexto, destaca-se a importância da intencionalidade pedagógica, da organização dos espaços e da seleção de atividades compatíveis com as características, necessidades e interesses das crianças. Conclui-se que a ludicidade, integrada ao planejamento pedagógico, constitui uma estratégia relevante para a construção de experiências educativas significativas e para a promoção do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, se caracteriza pela importância de proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, as vivências proporcionadas no ambiente educativo contribuem para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento das relações sociais e o aprimoramento das capacidades cognitivas, motoras, afetivas e culturais.

Dessa forma, as práticas pedagógicas destinadas à infância precisam considerar as características próprias dessa fase do desenvolvimento, valorizando a participação ativa da criança e suas diferentes formas de expressão, interação e aprendizagem.

Na Educação Infantil, a ludicidade ocupa lugar de destaque no trabalho pedagógico, uma vez que o brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança explora o ambiente, estabelece relações, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação e constrói significados sobre o mundo que a cerca. Jogos, brinquedos e brincadeiras podem criar situações de aprendizagem nas quais a criança experimenta, cria, investiga, interage e desenvolve diferentes habilidades de maneira significativa e prazerosa.

Entretanto, a utilização de atividades lúdicas no contexto educacional não deve ocorrer de forma desarticulada dos objetivos pedagógicos. A presença de jogos, brinquedos e brincadeiras na rotina escolar requer planejamento, intencionalidade e mediação docente, considerando as necessidades, os interesses e as características das crianças.

A organização dos espaços, a seleção dos materiais e a forma como o professor conduz as experiências são aspectos fundamentais para que o brincar ultrapasse a perspectiva de entretenimento e seja compreendido também como uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, as práticas lúdicas podem contribuir para a construção de experiências individuais e coletivas, favorecendo a interação entre as crianças e possibilitando o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem, ao pensamento, à coordenação motora, à criatividade, à autonomia e à convivência social.

O brincar também possibilita que a criança tenha contato com diferentes linguagens e formas de representação, ampliando suas possibilidades de comunicação e de compreensão das relações estabelecidas consigo mesma, com os outros e com o ambiente.

A utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras assume, portanto, relevância no planejamento pedagógico da Educação Infantil, especialmente quando as atividades são selecionadas de maneira intencional e articuladas às experiências e aos objetivos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor exerce papel fundamental como mediador, organizando situações que possibilitem às crianças participar ativamente do processo educativo, explorar diferentes possibilidades e construir conhecimentos com base nas experiências vivenciadas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Infantil, com ênfase nas contribuições dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança.

Busca-se compreender de que maneira as práticas lúdicas podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando suas dimensões cognitivas, motoras, afetivas, sociais e culturais, bem como discutir a importância do planejamento e da mediação docente para a efetivação dessas práticas no contexto educacional.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida com base no levantamento, seleção e análise de obras acadêmicas e documentos educacionais relacionados à Educação Infantil, à ludicidade, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas. Foram considerados estudos e produções teóricas que abordam o papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo educativo, além de documentos orientadores da educação brasileira relacionados à Educação Infantil.

A análise do material buscou identificar e sistematizar as principais contribuições atribuídas às práticas lúdicas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando especialmente os aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais. Valendo-se dessa abordagem, o estudo procura reunir elementos teóricos que contribuam para a compreensão da ludicidade como componente relevante da prática pedagógica e como possibilidade de favorecer experiências educativas mais significativas na Educação Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, sendo organizada em creches, destinadas ao atendimento de crianças de até três anos de idade, e pré-escolas, destinadas às crianças de quatro e cinco anos. Essa etapa tem como finalidade favorecer o desenvolvimento integral da criança.

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura o direito à educação e determina que a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, compreendendo a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, as discussões acerca da Educação Infantil passaram a enfatizar a necessidade de integrar as ações de cuidar e educar às práticas pedagógicas, considerando a criança em seus diferentes aspectos e favorecendo o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. Nessa perspectiva, compreender a criança em sua integralidade é fundamental para a organização de práticas educativas que respeitem suas especificidades, experiências, necessidades e formas de interação com o meio social e cultural (BRASIL, 1998).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecer as especificidades de cada etapa da Educação Básica é fundamental para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, considerando suas características, necessidades e diferentes formas de aprender.

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem articular o cuidar e o educar, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Nesse contexto, o brincar constitui uma importante forma de expressão, interação e construção de conhecimentos, possibilitando às crianças vivenciar experiências significativas, explorar diferentes ambientes, desenvolver sua autonomia e ampliar suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 2018).

A criança, enquanto sujeito histórico e social, participa ativamente da sociedade e constrói sua identidade com base nas relações estabelecidas com a família, a comunidade e as instituições educacionais. Seu desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e envolve diferentes dimensões, influenciadas pelas experiências vivenciadas nos diversos contextos em que está inserida. Dessa forma, reconhecê-la como sujeito de direitos implica assegurar condições que favoreçam sua participação, expressão, aprendizagem e desenvolvimento, respeitando suas singularidades e potencialidades (BRASIL, 1998).

Para Belther (2017), a Educação Infantil deve compreender a criança como sujeito social e histórico, reconhecendo sua capacidade de produzir cultura, estabelecer relações e atribuir significados às experiências vivenciadas no ambiente em que está inserida. Essa concepção amplia a compreensão dessa etapa educacional, que deixa de ser entendida exclusivamente como espaço de cuidado e acolhimento e passa a assumir também a função de promover experiências educativas significativas.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar experiências que contribuam para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas. As práticas pedagógicas precisam contemplar situações nas quais as crianças possam brincar, movimentar-se, expressar sentimentos e ideias, explorar diferentes objetos e espaços, ampliar seus conhecimentos sobre a sociedade, a natureza e a cultura e participar de experiências coletivas.

O planejamento pedagógico, portanto, deve considerar as especificidades do desenvolvimento infantil e organizar situações de aprendizagem que estimulem a participação ativa das crianças. Belther (2017) destaca a importância de estímulos adequados ao desenvolvimento das habilidades motoras, afetivas e cognitivas, bem como da realização de atividades coletivas e práticas lúdicas que possibilitem experiências diversificadas e significativas.

Segundo Duprat (2014), a ludicidade assume papel fundamental no processo educativo, uma vez que o brincar constitui uma importante forma de expressão, interação e aprendizagem na infância. Por meio das atividades lúdicas, a criança pode interagir com outras pessoas, explorar objetos e espaços, experimentar diferentes possibilidades de ação, expressar emoções e construir interpretações acerca da realidade que a cerca.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Duprat (2014) enfatiza, ainda, que as diferentes linguagens presentes nas experiências infantis, incluindo as dimensões estética, sensorial, expressiva, verbal e não verbal, constituem importantes meios para a construção do conhecimento. As experiências proporcionadas por meio dessas linguagens possibilitam à criança ampliar suas formas de expressão e comunicação, além de favorecerem a interação com o ambiente e com os demais sujeitos.

Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil deve considerar a criança em sua integralidade, reconhecendo que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados aos aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e culturais. Nessa perspectiva, cuidar, educar e brincar constituem elementos indissociáveis da prática pedagógica, sendo fundamental que as instituições educativas organizem experiências que respeitem as características da infância e favoreçam a participação ativa da criança na construção de seus conhecimentos e de sua identidade (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018).

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A ludicidade pode ser compreendida como uma dimensão fundamental das experiências infantis e como um importante recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Segundo Duprat (2014), o termo lúdico está relacionado a atividades que envolvem diversão, recreação, prazer, jogos e brincadeiras, constituindo experiências capazes de favorecer diferentes formas de expressão, interação e aprendizagem.

Os estudos de Piaget e Vygotsky contribuíram significativamente para a compreensão do desenvolvimento infantil e das possibilidades educativas presentes nas atividades lúdicas. Embora apresentem perspectivas teóricas distintas, ambos reconhecem a importância da atividade da criança e de sua relação com o ambiente para o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Para Piaget (1978) apud (Duprat, p. 9, 2014), a criança participa ativamente desse processo por meio da exploração, experimentação, manipulação de objetos, descoberta e resolução de problemas, construindo gradativamente estruturas cognitivas valendo-se das suas experiências e interações com o meio.

Vygotsky (1998) apud (Duprat, p. 9, 2014), por sua vez, enfatiza a dimensão social e cultural do desenvolvimento, destacando a importância das interações e da mediação no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se à distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma independente e aquilo que pode realizar com o auxílio ou orientação de outra pessoa mais experiente. Essa concepção reforça a importância do educador como mediador do processo educativo, responsável por organizar situações de aprendizagem que desafiem a criança e ampliem suas possibilidades de desenvolvimento.

No ambiente escolar, o brincar adquire possibilidades educativas quando articulado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a importância das experiências lúdicas no desenvolvimento infantil, destacando as interações e as brincadeiras como elementos fundamentais das práticas pedagógicas nessa etapa.

Por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança pode explorar diferentes materiais e espaços, experimentar situações, interagir com outras pessoas, desenvolver a imaginação, expressar sentimentos e construir conhecimentos. Dessa forma, a ludicidade pode constituir uma estratégia pedagógica capaz de integrar aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando experiências significativas e adequadas às características da infância (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018).

Para Teixeira (2018), a educação lúdica aproxima o prazer proporcionado pelo brincar das possibilidades de construção do conhecimento. Durante os jogos e as brincadeiras, a criança vivencia situações que possibilitam experimentar papéis sociais, construir conhecimentos e desenvolver diferentes capacidades.

A utilização do lúdico também permite ao professor observar aspectos importantes do desenvolvimento da criança. Rau (2012) destaca que as atividades lúdicas podem revelar informações relacionadas às

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

emoções, às interações sociais, ao desempenho motor, ao desenvolvimento da linguagem e às características do processo de desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, Duprat (2014) ressalta que o brincar pode assumir uma função pedagógica e constituir instrumento de observação e acompanhamento do desenvolvimento dos educandos. Entretanto, para que a ludicidade cumpra sua função educativa, é necessário que exista intencionalidade pedagógica. O professor deve conhecer as características das crianças, estabelecer objetivos e selecionar atividades adequadas às necessidades apresentadas pelo grupo.

A organização dos espaços e dos materiais também possui relevância. Ambientes que favorecem a exploração, a criatividade e a interação podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e possibilitar experiências diversificadas. Nesse sentido, Duprat (2014) enfatiza que a prática lúdica não deve ser confundida com uma atividade utilizada apenas para ocupar o tempo das crianças. Trata-se de uma estratégia que pode integrar o planejamento pedagógico e contribuir para a construção de conhecimentos e habilidades.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para Duprat (2014), os jogos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano infantil e podem ser incorporados ao ambiente educacional como recursos capazes de estimular diferentes dimensões do desenvolvimento. Duprat (2014) destaca as contribuições de Huizinga (1999) para a compreensão do lúdico e do jogo como manifestações presentes nas experiências humanas e infantis.

Segundo Huizinga (1999) apud (Duprat, 2014, p. 10), a ideia de "círculo mágico", posteriormente associada à compreensão do espaço simbólico no qual o jogo ocorre, pode ser compreendida como uma metáfora que representa os limites temporais e espaciais próprios da atividade lúdica.

Nesse espaço, os participantes estabelecem relações, assumem papéis, seguem determinadas regras e atribuem significados próprios às experiências vivenciadas durante o jogo e a brincadeira. Na Educação Infantil, essa perspectiva permite compreender o brincar como uma experiência na qual a criança pode explorar diferentes possibilidades de ação, utilizar a imaginação, interagir com outras pessoas e ressignificar elementos presentes em sua realidade.

Nesse sentido, Cória-Sabini e Lucena (2015) destacam a importância do brincar para o atendimento das necessidades infantis e para o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Durante as brincadeiras, as crianças estabelecem relações, compartilham experiências, negociam regras, desenvolvem estratégias e enfrentam situações que exigem tomada de decisões. Essas experiências favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas à convivência e à participação social.

Entre as diferentes formas de brincar, a brincadeira de faz de conta apresenta particular importância nesse processo. Por meio da imaginação e da representação simbólica, a criança experimenta diferentes papéis e situações, desenvolvendo formas de compreender e significar a realidade.

Essa dimensão simbólica do brincar também é enfatizada por Vygotsky (1998), para quem o brincar possui relação significativa com o desenvolvimento da criança, especialmente porque possibilita a criação de situações imaginárias e a construção de significados por meio da interação social.

De forma complementar, a contribuição de Piaget (1978) também é relevante para a compreensão do desenvolvimento infantil. Seus estudos identificam diferentes estágios de desenvolvimento, relacionados às transformações pelas quais passam os processos de pensamento da criança. Essa compreensão permite que o professor considere as características do desenvolvimento ao planejar atividades pedagógicas.

Somando-se a essas perspectivas, Wallon (1968) enfatiza diferentes dimensões envolvidas no desenvolvimento humano, destacando aspectos relacionados à afetividade, ao movimento, ao conhecimento e à formação da pessoa.

Valendo-se dessas perspectivas, compreende-se que as atividades lúdicas podem contribuir para a integração das diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, já que, por meio da experimentação, seus efeitos podem ser observados. Jogos funcionais, simbólicos, de aquisição e de fabricação, conforme discutidos por

Teixeira (2018), podem proporcionar diferentes experiências de exploração, observação, imitação, criação e construção.

Diante dessas contribuições teóricas, a proposta pedagógica deve, contudo, respeitar a individualidade da criança e suas necessidades de desenvolvimento. O brincar precisa oferecer possibilidades de participação e criação, evitando transformar todas as experiências infantis em atividades rigidamente direcionadas pelo adulto. Dessa maneira, a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto educacional deve considerar a criança como sujeito ativo, possibilitando experiências significativas que favoreçam seu desenvolvimento integral e sua participação nas relações sociais.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

Os jogos e as brincadeiras são amplamente utilizados como recursos lúdicos na Educação Infantil. Entretanto, para que contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral da criança, a adoção dessas estratégias requer do profissional docente uma atuação mediadora, ativa e contínua. Para Sousa Silva et al. (2026), a presença do professor é fundamental para que as experiências lúdicas possam ser integradas ao processo educativo de maneira significativa. Cabe ao docente planejar situações de aprendizagem, organizar os espaços, selecionar materiais e acompanhar as manifestações das crianças durante as atividades.

Nesse sentido, a mediação pedagógica não significa controlar todas as ações infantis, mas criar condições para que a criança possa explorar, experimentar e construir conhecimentos. O professor deve conduzir as brincadeiras de maneira intencional, possibilitando que a criança usufrua das experiências lúdicas de forma significativa e, simultaneamente, desenvolva diferentes habilidades. Assim, sua atuação como mediador envolve observar as interações, reconhecer as necessidades e potencialidades das crianças e identificar possibilidades de intervenção que assegurem momentos de diversão, interação e aprendizagem (SOUSA SILVA et al., 2026).

Nessa perspectiva, Teixeira (2018) ressalta a necessidade de que o educador tenha conhecimento sobre quais atividades podem favorecer o desenvolvimento de determinadas habilidades, relacionando-as aos interesses e às necessidades das crianças. Nesse sentido, o planejamento das práticas lúdicas deve considerar objetivos claros, estratégias adequadas e possibilidades de adaptação. Uma mesma atividade pode apresentar diferentes níveis de complexidade, permitindo que crianças com características distintas participem e desenvolvam suas capacidades de acordo com suas possibilidades.

Segundo Sousa Silva et al. (2026), além do planejamento, as atividades lúdicas, quando utilizadas de maneira intencional e organizada, estimulam o desenvolvimento de habilidades que podem ser observadas e analisadas pelo docente. Por meio do acompanhamento das brincadeiras, o professor é capaz de obter informações sobre o desempenho de cada criança, identificando aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem. As manifestações espontâneas das crianças podem revelar dificuldades, interesses, formas de interação, capacidades comunicativas e estratégias utilizadas para solucionar problemas.

Dessa forma, o professor exerce uma função essencial na construção de ambientes que favoreçam a autonomia, a criatividade, a interação e a aprendizagem. Sua mediação deve ocorrer de maneira sensível e intencional, respeitando o protagonismo infantil e, ao mesmo tempo, criando condições para que os jogos, brinquedos e brincadeiras sejam experiências educativas significativas. Assim, a atuação docente ultrapassa a simples organização das atividades, constituindo-se como elemento fundamental para que o brincar seja compreendido como uma prática pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. (SOUSA SILVA et al., 2026).

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Para Sousa Silva et al. (2026), as discussões apresentadas evidenciam que a ludicidade possui potencial para contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. No âmbito cognitivo, jogos e brincadeiras podem estimular a atenção, a memória, a imaginação, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos. No âmbito motor, atividades que envolvem movimento, manipulação de objetos e exploração dos espaços podem favorecer o desenvolvimento da coordenação e do domínio corporal.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No âmbito social, as brincadeiras coletivas possibilitam experiências de cooperação, compartilhamento, negociação, respeito e convivência. No âmbito emocional e afetivo, as situações lúdicas permitem que a criança expresse sentimentos, experimente diferentes papéis e desenvolva formas de relacionamento com os colegas e com os adultos. No âmbito cultural, as brincadeiras possibilitam a transmissão e a recriação de experiências, valores, costumes e manifestações presentes nos diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, o lúdico não constitui uma dimensão isolada do processo educativo. Ao contrário, pode integrar diferentes áreas do desenvolvimento e proporcionar experiências nas quais as crianças aprendem de maneira ativa e significativa. Portanto, a utilização pedagógica dos jogos e das brincadeiras também favorece a construção de um ambiente educativo mais participativo, no qual a criança encontra oportunidades para explorar, interagir, experimentar e produzir conhecimentos.

Dessa forma, pode-se observar que a ludicidade se relaciona diretamente com o desenvolvimento integral da criança, que, ao longo de seu processo de desenvolvimento, adquire conhecimentos e constrói aprendizagens por meio das experiências vivenciadas nas brincadeiras. As atividades lúdicas direcionadas estimulam a imaginação, promovem a participação e favorecem a tomada de decisões diante de situações-problema que podem ser criadas e solucionadas de maneira espontânea e intuitiva.

Sousa Silva et al. (2026) apresentam reflexões de Kishimoto (2017) sobre a importância da ludicidade como ferramenta de aprendizagem. Para a autora, os brinquedos auxiliam a criança na expressão de sentimentos e emoções, favorecem o desenvolvimento cognitivo e contribuem para o aprimoramento das habilidades motoras e sociais. Os jogos, por sua vez, em suas diferentes formas de representação, podem potencializar o desenvolvimento integral da criança, estimular diferentes capacidades e favorecer a construção de aprendizagens significativas.

Assim, compreende-se que a ludicidade constitui importante recurso no processo educativo, uma vez que possibilita à criança aprender por meio da interação, da experimentação, da imaginação e da participação ativa. Quando planejados de forma intencional e articulados às necessidades e características do desenvolvimento infantil, os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir para a formação integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, motores, sociais, emocionais, afetivos e culturais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, tendo como finalidade analisar as contribuições da ludicidade, dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, interpretar e sistematizar as contribuições apresentadas pela literatura acerca das experiências lúdicas no processo educativo, considerando aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais.

O estudo foi desenvolvido a partir do levantamento, seleção e análise de obras acadêmicas, livros, artigos científicos e documentos orientadores da educação brasileira relacionados à Educação Infantil, à ludicidade, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas. Entre os documentos considerados, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), utilizados como referências para a compreensão das concepções e orientações relacionadas ao brincar, às interações e ao desenvolvimento integral da criança.

Os principais aportes teórico-metodológicos da pesquisa são constituídos pelos trabalhos de Duprat (2014), Piaget (1978), Vygotsky (1998), Teixeira (2018), Rau (2012), Cória-Sabini e Lucena (2015), Wallon (1968) e Sousa Silva et al. (2026). Esses autores possibilitam diferentes perspectivas para a compreensão do papel do lúdico no desenvolvimento infantil.

Duprat (2014) contribui para a compreensão da ludicidade como possibilidade de expressão, interação e aprendizagem, além de destacar a necessidade de intencionalidade pedagógica e mediação docente. Piaget

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

contribui para a compreensão da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, enquanto Vygotsky enfatiza a dimensão social da aprendizagem, as interações e a mediação no desenvolvimento infantil.

Também foram consideradas as contribuições de Teixeira (2018), especialmente no que se refere à relação entre o brincar e a construção do conhecimento; de Rau (2012), quanto às possibilidades de observação do desenvolvimento infantil por meio das atividades lúdicas; e de Cória-Sabini e Lucena (2015), que abordam a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Wallon (1968), por sua vez, contribui para a compreensão das relações entre afetividade, movimento, conhecimento e desenvolvimento humano. Como procedimentos de análise, realizou-se a leitura, seleção, organização e interpretação do material bibliográfico e documental, buscando identificar aspectos recorrentes relacionados às contribuições da ludicidade para o desenvolvimento infantil e às condições necessárias para sua utilização como estratégia pedagógica. A análise concentrou-se, principalmente, nas dimensões cognitiva, motora, afetiva, social e cultural, bem como na importância do planejamento, da organização dos espaços, da seleção de materiais e da mediação do professor nas experiências lúdicas.

A partir da análise dos estudos selecionados, verificou-se que os jogos, brinquedos e brincadeiras podem favorecer a atenção, a memória, a imaginação, a resolução de problemas, a coordenação motora, a expressão de sentimentos, a interação social, a cooperação e a construção de conhecimentos. Os resultados da análise também evidenciam que o brincar apresenta maior potencial educativo quando integrado ao planejamento pedagógico e desenvolvido com intencionalidade e mediação docente, sem desconsiderar o protagonismo, os interesses e as características individuais das crianças.

Desse modo, os procedimentos metodológicos adotados permitiram reunir e sistematizar contribuições teóricas que sustentam a compreensão da ludicidade como componente relevante da prática pedagógica na Educação Infantil. A análise evidencia que a utilização planejada de jogos, brinquedos e brincadeiras pode proporcionar experiências educativas significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança, contemplando diferentes dimensões do seu desenvolvimento e ampliando suas possibilidades de interação, expressão, imaginação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender a relevância dos recursos lúdicos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Jogos, brinquedos e brincadeiras constituem importantes possibilidades para a criação de experiências que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

As referências analisadas demonstram que o brincar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e cultural, além de proporcionar oportunidades de interação, expressão, imaginação e construção de conhecimentos.

Contudo, a utilização pedagógica da ludicidade exige intencionalidade. O professor possui papel fundamental na seleção das atividades, na organização dos espaços, na disponibilização dos materiais e na mediação das experiências vivenciadas pelas crianças.

Dessa forma, o lúdico não deve ser compreendido apenas como entretenimento ou como estratégia para tornar as aulas mais agradáveis. Sua relevância pedagógica está relacionada à capacidade de proporcionar experiências nas quais a criança participa ativamente, estabelece relações, explora possibilidades, expressa pensamentos e sentimentos e constrói significados sobre o mundo.

Conclui-se, portanto, que a incorporação planejada dos jogos, brinquedos e brincadeiras às práticas pedagógicas pode contribuir para uma Educação Infantil mais significativa, participativa e voltada ao desenvolvimento integral da criança. Para isso, é fundamental que o professor compreenda a ludicidade como componente do processo educativo e utilize as experiências lúdicas de maneira consciente, planejada e articulada às necessidades e características dos educandos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: Ministério da Educação, 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2015.

DE SOUSA SILVA, Lázaro César et al. **O papel do professor no uso de jogos e brincadeiras para promoção do desenvolvimento das crianças na educação infantil**. **Revista de Geopolítica**, v. 17, n. 3, p. e1782-e1782, 2026.

DUPRAT, Maria Carolina. **Ludicidade e Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

TEIXEIRA, Karyn Liane**. O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1968.

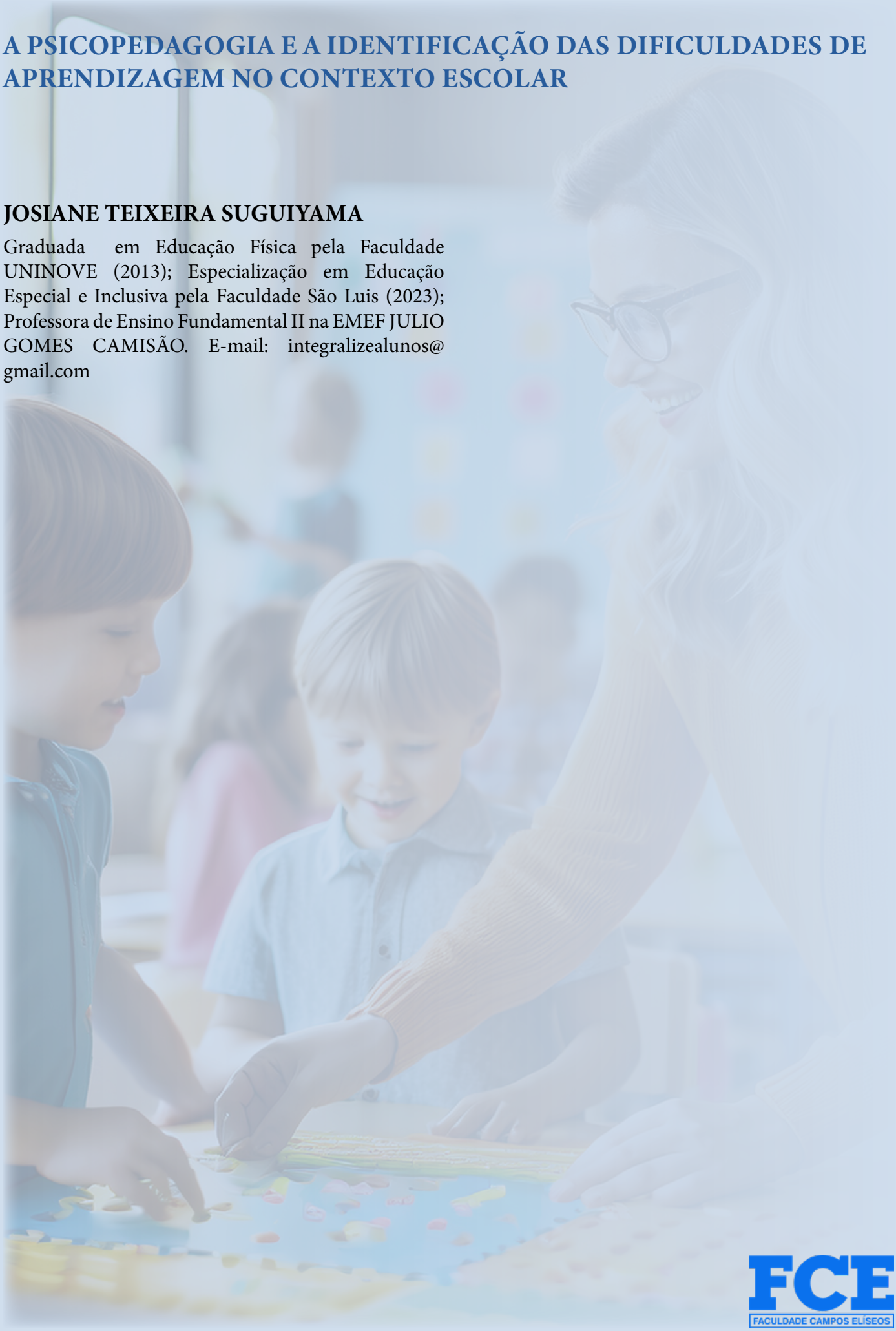
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A PSICOPEDAGOGIA E A IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

JOSIANE TEIXEIRA SUGUIYAMA

Graduada em Educação Física pela Faculdade UNINOVE (2013); Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luis (2023); Professora de Ensino Fundamental II na EMEF JULIO GOMES CAMISÃO. E-mail: integralizealunos@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a importância da Psicopedagogia na identificação das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, analisando suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes e para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Bossa (2011), Weiss (2012), Fernández (2001), Scoz (2014), Vygotsky (1998), Freire (1996) e outros autores que discutem aprendizagem, desenvolvimento humano e intervenção psicopedagógica. Os resultados demonstram que a Psicopedagogia exerce papel essencial na identificação, prevenção e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a promoção do sucesso escolar e para o desenvolvimento integral dos estudantes. As análises evidenciam que a atuação psicopedagógica favorece a construção de estratégias que respeitam as diferenças individuais e fortalecem as oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Dificuldades; Aprendizagem; Escolar; Intervenção Psicopedagógica; Desenvolvimento Humano.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Segundo estudos, a Psicopedagogia constitui uma área de conhecimento que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem humana e das dificuldades que podem interferir no desenvolvimento educacional dos indivíduos.

Sua atuação envolve a compreensão dos fatores cognitivos, emocionais, sociais, familiares e pedagógicos que influenciam a aprendizagem, contribuindo para a identificação precoce de dificuldades e para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

No contexto escolar, a Psicopedagogia tem se consolidado como uma importante aliada na promoção do sucesso educacional, na prevenção do fracasso escolar e na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

As dificuldades de aprendizagem representam uma realidade presente em muitas instituições de ensino e podem manifestar-se de diferentes formas, afetando áreas como leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico, atenção, memória, concentração, linguagem oral e organização das atividades escolares. Essas dificuldades nem sempre estão relacionadas à capacidade intelectual dos estudantes, podendo resultar da interação de múltiplos fatores biológicos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

Desse modo, a atuação psicopedagógica busca compreender o estudante de forma integral, considerando suas características individuais, sua história de vida, suas experiências escolares e o contexto familiar e social em que está inserido. Essa visão ampla permite identificar as causas das dificuldades apresentadas e elaborar intervenções que respeitem as necessidades, potencialidades e particularidades de cada indivíduo. Dessa forma, a Psicopedagogia não se limita à análise das dificuldades, mas busca compreender como ocorre o processo de aprendizagem e quais fatores podem favorecer seu desenvolvimento.

Assim, no ambiente escolar, a Psicopedagogia desempenha papel fundamental na identificação precoce de sinais que podem indicar dificuldades de aprendizagem. A observação do comportamento dos estudantes, a análise do desempenho acadêmico e o acompanhamento do desenvolvimento escolar possibilitam intervenções mais rápidas e eficazes, reduzindo impactos negativos sobre a autoestima, a motivação e a trajetória educacional dos alunos.

A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem é essencial para evitar que pequenos obstáculos se transformem em problemas mais complexos ao longo da vida escolar. Quando as dificuldades não são reconhecidas e acompanhadas adequadamente, podem gerar sentimentos de incapacidade, desmotivação, ansiedade, baixa autoestima e até mesmo evasão escolar. Nesse sentido, a Psicopedagogia contribui para a construção de estratégias preventivas e interventivas que favorecem o desenvolvimento dos estudantes.

Além da atuação voltada diretamente aos alunos, a Psicopedagogia também oferece suporte aos professores, gestores escolares e familiares. O trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados favorece a compreensão das dificuldades apresentadas pelos estudantes e possibilita a construção de estratégias mais eficazes para o enfrentamento dos desafios educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à prevenção das dificuldades de aprendizagem. A Psicopedagogia não atua apenas quando os problemas já estão instalados, mas desenvolve ações preventivas voltadas à promoção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, estimulantes e significativos. Essas ações contribuem para reduzir fatores de risco e ampliar as oportunidades de sucesso escolar.

A aprendizagem é um processo complexo que envolve aspectos emocionais, cognitivos, neurológicos, sociais e culturais. Cada estudante aprende de maneira única, utilizando diferentes estratégias para construir conhecimentos e desenvolver habilidades. Por essa razão, torna-se fundamental compreender as singularidades de cada indivíduo e respeitar seus ritmos e formas de aprendizagem.

Os avanços das pesquisas na área da educação, da Psicologia e das Neurociências têm ampliado significativamente a compreensão sobre os mecanismos envolvidos na aprendizagem. Atualmente, sabe-se que fato-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

res como atenção, memória, linguagem, funções executivas, motivação e vínculos afetivos exercem influência direta sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Essas descobertas fortalecem a atuação psicopedagógica e ampliam as possibilidades de intervenção.

Segundo Fernández (2001), aprender envolve um processo que ultrapassa a simples aquisição de conteúdos, estando relacionado à construção da identidade, da autonomia e das relações estabelecidas pelo sujeito com o conhecimento. Essa perspectiva reforça a importância de compreender a aprendizagem em sua dimensão humana e integral.

A Psicopedagogia também desempenha papel relevante no contexto da educação inclusiva. Muitos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou necessidades educacionais específicas podem apresentar desafios relacionados à aprendizagem. A atuação psicopedagógica contribui para a identificação de necessidades, para a adaptação de estratégias pedagógicas e para a construção de práticas educacionais mais acessíveis e inclusivas.

Outro aspecto importante refere-se ao fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos estudantes. Muitas crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades de aprendizagem desenvolvem sentimentos de incapacidade diante das exigências escolares. O acompanhamento psicopedagógico busca valorizar as potencialidades dos estudantes e promover experiências de sucesso que fortaleçam sua motivação para aprender.

A atuação psicopedagógica também favorece a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas. Ao compreender melhor os processos de aprendizagem, os educadores podem adaptar metodologias, diversificar estratégias de ensino e desenvolver ações que atendam às necessidades dos estudantes de forma mais eficaz.

Diante da relevância do tema, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre a Psicopedagogia e suas contribuições para a identificação das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Compreender os processos envolvidos na aprendizagem e reconhecer a importância das intervenções psicopedagógicas representa um importante passo para a construção de uma educação mais inclusiva, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Conclui-se que a Psicopedagogia representa uma importante ferramenta para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a superação das dificuldades encontradas pelos estudantes. Seu trabalho contribui para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENCONTRADAS NA ESCOLA

Para os estudiosos, a aprendizagem é um processo complexo e fundamental para o desenvolvimento humano. Desde os primeiros anos de vida, as pessoas constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades, estabelecem relações sociais e atribuem significados às experiências vivenciadas em diferentes contextos. No ambiente escolar, a aprendizagem assume papel central, pois possibilita a aquisição de conhecimentos científicos, culturais e sociais que contribuem para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, nem todos os alunos apresentam o mesmo ritmo ou as mesmas condições para aprender. Em muitas situações, surgem dificuldades que interferem no desenvolvimento acadêmico e comprometem o desempenho escolar. Essas dificuldades podem manifestar-se de diferentes formas, afetando áreas como leitura, escrita, interpretação de textos, linguagem oral, raciocínio lógico, atenção, memória e organização das atividades escolares.

Durante muito tempo, estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram vistos como desinteressados, incapazes ou pouco esforçados. Essa visão reducionista desconsiderava os diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem e contribui para o surgimento de práticas excludentes dentro do ambiente escolar. Com o avanço das pesquisas na área educacional, tornou-se possível compreender que as dificuldades de aprendizagem resultam de múltiplos fatores e exigem uma análise mais ampla e cuidadosa.

Nesse contexto, a Psicopedagogia surge como uma área de conhecimento voltada à compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades que podem interferir nesse desenvolvimento. Seu campo de

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

atuação integra conhecimentos da Pedagogia, Psicologia, Neurociências, Linguística e outras áreas que contribuem para a compreensão do sujeito aprendente.

Segundo Bossa (2011), a Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, buscando compreender como o indivíduo aprende, quais fatores favorecem esse processo e quais elementos podem dificultá-lo. Essa perspectiva permite analisar o estudante de maneira integral, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e familiares. A atuação psicopedagógica possui grande relevância no contexto escolar, especialmente diante do aumento das demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo atua na identificação, prevenção e intervenção dessas dificuldades, contribuindo para que os estudantes desenvolvam suas potencialidades e construam trajetórias escolares mais positivas.

A escola contemporânea recebe alunos com diferentes histórias, experiências, ritmos e formas de aprender. Essa diversidade exige práticas pedagógicas flexíveis e profissionais preparados para compreender as singularidades presentes no ambiente educacional. Nesse cenário, a Psicopedagogia oferece importantes contribuições para a construção de uma educação mais inclusiva e humanizada. As dificuldades de aprendizagem podem ter diferentes origens. Em alguns casos, estão relacionadas a fatores emocionais, como ansiedade, insegurança, baixa autoestima ou dificuldades familiares. Em outros, podem envolver questões cognitivas, neurológicas, sociais ou pedagógicas. Por essa razão, a compreensão dessas dificuldades exige uma análise cuidadosa que considere o estudante em sua totalidade.

AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENCONTRADAS NA ESCOLA

As dificuldades de aprendizagem constituem uma das principais preocupações presentes no contexto educacional contemporâneo. Professores, gestores, famílias e profissionais especializados convivem diariamente com situações em que estudantes apresentam obstáculos para acompanhar os conteúdos escolares, desenvolver habilidades acadêmicas e alcançar os objetivos propostos em sua trajetória educacional. Essas dificuldades podem manifestar-se de diferentes formas e em distintos níveis de intensidade, exigindo um olhar atento e intervenções adequadas.

É importante compreender que nem toda dificuldade de aprendizagem caracteriza um transtorno ou uma deficiência. Muitas vezes, as dificuldades estão relacionadas a fatores emocionais, familiares, sociais, pedagógicos ou até mesmo a experiências negativas vivenciadas pela criança durante seu processo de escolarização. Por essa razão, torna-se fundamental realizar uma análise ampla e cuidadosa antes de qualquer conclusão.

Entre as dificuldades mais frequentemente observadas nas escolas estão os problemas relacionados à leitura e à escrita. Muitos estudantes apresentam dificuldades para reconhecer palavras, compreender textos, organizar ideias por escrito ou produzir textos coerentes. Essas dificuldades podem comprometer o desempenho em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para a aprendizagem escolar.

Outra dificuldade bastante comum está relacionada à interpretação textual. Alguns alunos conseguem realizar a leitura de palavras e frases, mas encontram obstáculos para compreender informações, identificar ideias principais ou estabelecer relações entre diferentes partes do texto. Essa situação pode interferir significativamente no desempenho acadêmico e na construção do conhecimento.

As dificuldades relacionadas ao raciocínio lógico-matemático também são frequentemente identificadas no ambiente escolar. Muitos estudantes apresentam problemas para compreender conceitos matemáticos, realizar cálculos, resolver situações-problema ou interpretar informações numéricas. Essas dificuldades podem gerar insegurança e desmotivação diante das atividades escolares.

A atenção e a concentração representam outros fatores importantes para a aprendizagem. Estudantes que apresentam dificuldades para manter o foco durante as atividades podem enfrentar obstáculos na compreensão dos conteúdos, na realização de tarefas e na organização de suas rotinas escolares. Essas dificuldades podem estar relacionadas a diferentes fatores e exigem avaliação cuidadosa para identificação de suas causas. A memória também desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem. Algumas crianças apresentam dificuldades para armazenar e recuperar informações, o que pode comprometer a aquisição de novos

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

conhecimentos. Nesses casos, torna-se necessário desenvolver estratégias que favoreçam a organização das informações e fortaleçam os processos de aprendizagem.

Outro aspecto frequentemente observado refere-se às dificuldades de organização. Muitos estudantes apresentam problemas para planejar atividades, cumprir prazos, organizar materiais escolares e administrar suas tarefas acadêmicas. Essas dificuldades podem impactar diretamente seu desempenho e sua autonomia no ambiente escolar. As questões emocionais também exercem grande influência sobre a aprendizagem. Ansiedade, insegurança, baixa autoestima, medo de errar e dificuldades familiares podem afetar significativamente o rendimento escolar. Em muitos casos, as dificuldades de aprendizagem estão associadas a fatores emocionais que precisam ser considerados durante o processo de avaliação e intervenção.

Segundo Fernández (2001), aprender envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e relacionais. Quando existem bloqueios emocionais, o processo de aprendizagem pode ser comprometido, tornando necessária uma intervenção que considere o estudante em sua totalidade. A educação inclusiva trouxe ainda novos desafios relacionados à identificação e ao atendimento das necessidades educacionais específicas. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual, dislexia e outras condições podem apresentar demandas diferenciadas que exigem adaptações e estratégias específicas.

Nesse contexto, a Psicopedagogia desempenha papel fundamental na identificação dessas dificuldades e na construção de intervenções que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Seu olhar abrangente permite compreender os múltiplos fatores envolvidos na aprendizagem e construir caminhos mais adequados para cada situação.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

A intervenção psicopedagógica constitui uma das principais ferramentas utilizadas para auxiliar estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Seu objetivo é compreender as causas dos obstáculos encontrados e desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção do conhecimento.

Diferentemente de abordagens que se concentram apenas nos resultados escolares, a intervenção psicopedagógica busca compreender o processo de aprendizagem em sua totalidade. Isso significa analisar aspectos cognitivos, emocionais, sociais, familiares e pedagógicos que possam estar influenciando o desempenho do estudante.

Segundo Bossa (2011), a intervenção psicopedagógica deve considerar o sujeito aprendente em sua singularidade, respeitando suas características individuais e valorizando suas potencialidades. Essa perspectiva favorece a construção de estratégias mais eficazes e significativas para o desenvolvimento da aprendizagem.

O primeiro passo da intervenção geralmente envolve a avaliação psicopedagógica. Esse processo busca identificar as características do estudante, suas dificuldades, suas potencialidades e os fatores que podem estar interferindo em seu desenvolvimento. A avaliação não possui caráter classificatório, mas investigativo, permitindo compreender as necessidades específicas de cada aluno.

Após a avaliação, são elaboradas estratégias de intervenção adequadas às características do estudante. Essas estratégias podem incluir atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, da atenção, da memória, da linguagem e de outras habilidades relacionadas à aprendizagem.

As atividades lúdicas ocupam papel importante nesse processo. Jogos, brincadeiras, desafios e recursos pedagógicos diversificados tornam a aprendizagem mais significativa e favorecem o envolvimento dos estudantes. Além disso, contribuem para reduzir a ansiedade e fortalecer a motivação para aprender. A intervenção psicopedagógica também busca desenvolver a autonomia dos estudantes. Ao aprender novas estratégias para organizar tarefas, resolver problemas e enfrentar desafios acadêmicos, os alunos tornam-se mais independentes e confiantes em suas capacidades.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto importante refere-se ao fortalecimento da autoestima. Muitas crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades de aprendizagem desenvolvem sentimentos de incapacidade e desvalorização. O trabalho psicopedagógico busca resgatar a confiança dos estudantes e promover experiências de sucesso que fortaleçam sua relação com o conhecimento.

A participação da família constitui elemento fundamental para o sucesso das intervenções. O acompanhamento familiar, o incentivo às conquistas e a construção de uma rotina favorável aos estudos contribuem significativamente para o desenvolvimento dos estudantes.

A parceria com os professores também é essencial. Quando escola e psicopedagogo trabalham de forma integrada, torna-se possível construir estratégias pedagógicas mais adequadas e oferecer suporte mais eficiente aos estudantes que apresentam dificuldades.

Outro benefício da intervenção psicopedagógica refere-se à prevenção do fracasso escolar. A identificação precoce das dificuldades e a implementação de estratégias adequadas reduzem os riscos de repetência, evasão escolar e desmotivação, favorecendo trajetórias educacionais mais positivas. Além disso, a intervenção contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Ao reconhecer as diferenças individuais e respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, promove práticas pedagógicas mais acessíveis e democráticas.

Dessa forma, a intervenção psicopedagógica representa um importante instrumento para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento humano e da inclusão educacional. Seu trabalho contribui para que os estudantes superem dificuldades, fortaleçam suas capacidades e construam relações mais positivas com o processo de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, tendo como objetivo compreender a importância da Psicopedagogia na identificação das dificuldades de aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de analisar estudos científicos, referenciais teóricos e documentos educacionais que discutem os processos de aprendizagem, as dificuldades encontradas pelos alunos e as intervenções psicopedagógicas realizadas no ambiente educacional.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio da consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Psicopedagogia, aprendizagem, desenvolvimento humano e educação inclusiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador ampliar conhecimentos sobre determinado tema por meio da análise crítica de materiais já publicados, contribuindo para a construção de reflexões fundamentadas.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, considerando aspectos relacionados às experiências, significados e processos que envolvem a aprendizagem humana. Essa metodologia favorece a análise das dificuldades de aprendizagem e das intervenções psicopedagógicas em sua complexidade, sem reduzir os fenômenos a dados exclusivamente quantitativos.

Os principais referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa foram os estudos de Bossa (2011), Weiss (2012), Fernández (2001), Scoz (2014), Vygotsky (1998), Freire (1996), Pain (1985) e outros autores que discutem os processos de aprendizagem e a atuação psicopedagógica.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de Psicopedagogia, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Em seguida, procedeu-se à seleção das obras consideradas mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a leitura analítica dos materiais selecionados, identificando conceitos, contribuições teóricas e práticas relacionadas ao tema.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas que contemplam a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o papel da Psicopedagogia no contexto escolar, os processos de avaliação psicopedagógica e as estratégias de intervenção utilizadas para favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A escolha do tema justifica-se pela crescente necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem e pela importância da atuação psicopedagógica na construção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Considerando a diversidade presente nas escolas e as diferentes formas de aprender, torna-se fundamental ampliar os estudos relacionados à Psicopedagogia e suas contribuições para a educação.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram construir uma análise reflexiva sobre a atuação psicopedagógica e sua importância para a identificação das dificuldades de aprendizagem, contribuindo para ampliar as discussões sobre o tema e fortalecer práticas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Fernández (2001) destaca que aprender não é apenas acumular informações, mas construir significados e estabelecer relações com o conhecimento. Quando existem obstáculos nesse processo, torna-se necessário investigar os fatores envolvidos e desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se ao impacto emocional das dificuldades de aprendizagem. Muitos estudantes que enfrentam dificuldades constantes passam a desenvolver sentimentos de incapacidade, desmotivação e frustração. Com o tempo, essas experiências podem comprometer sua autoestima e influenciar negativamente sua relação com a escola.

Nesse sentido, a Psicopedagogia busca não apenas identificar dificuldades, mas também fortalecer as potencialidades dos estudantes. Ao reconhecer suas capacidades e valorizar suas conquistas, contribui para a construção de uma imagem mais positiva de si mesmos e para o fortalecimento da motivação para aprender.

A atuação psicopedagógica também favorece a construção de práticas preventivas. A identificação precoce de sinais de dificuldade possibilita intervenções mais eficazes e reduz os impactos negativos sobre o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes. Quanto mais cedo as dificuldades são identificadas, maiores são as chances de sucesso nas intervenções realizadas.

Além do trabalho com os estudantes, a Psicopedagogia desenvolve ações voltadas aos professores e às famílias. A orientação aos educadores contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos, enquanto o acompanhamento familiar fortalece o apoio oferecido à criança ou ao adolescente em seu processo de aprendizagem.

As transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas também trouxeram novos desafios para a educação. O acesso rápido às informações, as mudanças nos modos de comunicação e as novas formas de interação exigem reflexões constantes sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a Psicopedagogia contribui para compreender essas mudanças e propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

A educação inclusiva também ampliou a importância da atuação psicopedagógica. Estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras necessidades específicas demandam práticas educacionais que considerem suas características e potencialidades. A Psicopedagogia oferece suporte importante para a construção dessas práticas.

Diante da relevância do tema, torna-se fundamental compreender o papel da Psicopedagogia na identificação das dificuldades de aprendizagem e na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Refletir sobre suas contribuições significa fortalecer ações que favoreçam o sucesso escolar e a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores.

A PSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Psicopedagogia ocupa atualmente um espaço de grande relevância dentro das instituições educacionais. Seu trabalho está voltado para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a identificação dos fatores que podem interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento dos estudantes.

O surgimento da Psicopedagogia ocorreu a partir da necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem que não podiam ser explicadas apenas por fatores pedagógicos ou psicológicos isoladamente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao longo do tempo, essa área consolidou-se como um campo interdisciplinar capaz de integrar diferentes conhecimentos para compreender a complexidade da aprendizagem humana.

Segundo Weiss (2012), a Psicopedagogia busca compreender a forma como o sujeito aprende, identificando aspectos que favorecem ou dificultam esse processo. Essa compreensão possibilita desenvolver estratégias mais adequadas às necessidades individuais dos estudantes.

No contexto escolar, a atuação psicopedagógica contribui para a melhoria da qualidade da educação. Por meio da observação, da avaliação e do acompanhamento dos estudantes, é possível identificar dificuldades precocemente e desenvolver ações que favoreçam a aprendizagem.

A Psicopedagogia também auxilia na compreensão dos diferentes estilos de aprendizagem. Cada estudante apresenta formas particulares de construir conhecimentos, interpretar informações e resolver problemas. Reconhecer essas diferenças é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Outro aspecto importante refere-se à prevenção das dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, pequenos sinais apresentados pelos estudantes podem indicar necessidades de acompanhamento mais cuidadoso. A intervenção precoce reduz riscos de fracasso escolar e favorece o desenvolvimento acadêmico.

A atuação psicopedagógica não se limita ao atendimento individual dos estudantes. Ela também envolve o trabalho institucional, contribuindo para a formação dos professores, para a análise das práticas pedagógicas e para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem em toda a comunidade escolar.

O psicopedagogo atua como mediador entre o estudante, a escola e a família. Essa função favorece a construção de uma rede de apoio capaz de atender às necessidades dos alunos e promover experiências educacionais mais significativas.

Além disso, a Psicopedagogia contribui para fortalecer uma visão mais humanizada da educação. Em vez de focar apenas nas dificuldades ou limitações, busca compreender as potencialidades dos estudantes e criar oportunidades para que desenvolvam suas capacidades de forma plena. Dessa forma, a Psicopedagogia representa uma importante ferramenta para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que a Psicopedagogia desempenha papel fundamental na identificação, prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem presentes no contexto escolar. Sua atuação contribui para uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos na construção do conhecimento, permitindo que estudantes, professores e famílias encontrem caminhos mais adequados para enfrentar os desafios educacionais.

Os estudos analisados demonstraram que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas de forma simplificada ou atribuídas exclusivamente ao estudante. Diversos fatores cognitivos, emocionais, familiares, sociais e pedagógicos influenciam diretamente o processo de aprendizagem, exigindo uma análise cuidadosa e interdisciplinar para a compreensão de cada situação.

A pesquisa evidenciou que a Psicopedagogia possui importante função preventiva, uma vez que a identificação precoce das dificuldades possibilita intervenções mais eficazes e reduz os impactos negativos sobre o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes. Quanto mais cedo as dificuldades são reconhecidas, maiores são as oportunidades de promover avanços significativos na aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância da avaliação psicopedagógica. Esse processo permite compreender as potencialidades, dificuldades, interesses e necessidades dos estudantes, fornecendo informações essenciais para a elaboração de estratégias de intervenção adequadas às características individuais de cada aluno.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As análises também demonstraram que a intervenção psicopedagógica favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escrita, raciocínio lógico, atenção, memória e organização. Além disso, contribui para fortalecer a autoestima, a autonomia e a confiança dos estudantes, elementos fundamentais para o sucesso escolar e para o desenvolvimento humano.

Observou-se ainda que o trabalho colaborativo entre psicopedagogos, professores, gestores escolares e famílias representa um dos principais fatores para o sucesso das intervenções. A construção de uma rede de apoio favorece a continuidade das ações desenvolvidas e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

A pesquisa destacou também a relevância da Psicopedagogia para a promoção da educação inclusiva. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes e desenvolver estratégias adaptadas às suas necessidades, essa área contribui para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem de todos.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. O conhecimento sobre os processos de aprendizagem e sobre as dificuldades que podem surgir ao longo da trajetória escolar permite aos educadores desenvolver práticas mais sensíveis, reflexivas e adequadas às necessidades dos estudantes.

Conclui-se que a Psicopedagogia representa uma importante ferramenta para a compreensão da aprendizagem humana e para a superação das dificuldades encontradas pelos estudantes. Sua atuação contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, humanizada e comprometida com o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância da Psicopedagogia no contexto escolar e incentive o desenvolvimento de práticas pedagógicas e psicopedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia dos estudantes e favorecer a construção de trajetórias educacionais mais positivas e bem-sucedidas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2010.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2014.

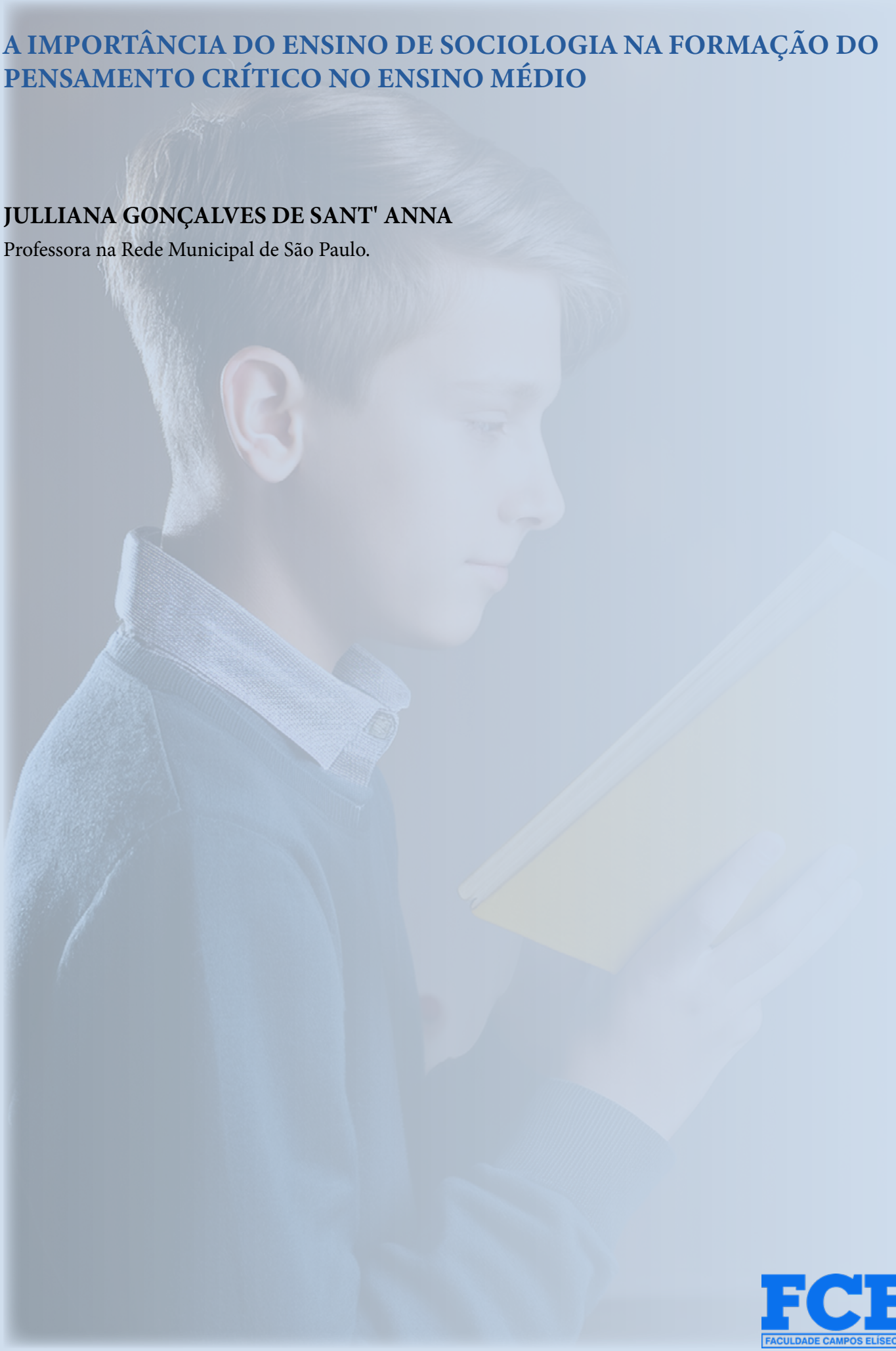
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

JULLIANA GONÇALVES DE SANT' ANNA
Professora na Rede Municipal de São Paulo.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A Sociologia no Ensino Médio desempenha um papel fundamental na formação do pensamento crítico dos estudantes. Por meio dessa disciplina, os alunos passam a compreender melhor a sociedade em que vivem, analisando suas estruturas, desigualdades e transformações. O ensino de Sociologia possibilita a reflexão sobre temas como cultura, política, cidadania, relações sociais e diversidade. Ao entrar em contato com diferentes teorias sociológicas e perspectivas de análise, os estudantes desenvolvem a capacidade de questionar informações, interpretar fenômenos sociais e construir opiniões fundamentadas. Dessa forma, a disciplina contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, capazes de participar ativamente da vida social e política. Além disso, a Sociologia estimula o debate e o diálogo em sala de aula, promovendo o respeito às diferentes opiniões e experiências. Esse processo fortalece habilidades importantes, como argumentação, análise crítica e autonomia intelectual. Assim, os alunos aprendem a observar a realidade de maneira mais reflexiva e menos baseada em senso comum. Outro aspecto relevante é que o ensino de Sociologia auxilia na compreensão de problemas sociais contemporâneos, como desigualdade social, preconceito, violência e exclusão. Ao discutir essas questões, os estudantes desenvolvem empatia e senso de responsabilidade social. Portanto, a presença da Sociologia no Ensino Médio é essencial para a formação cidadã dos jovens, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e da participação democrática na sociedade.

Palavras-chave: Sociologia; Pensamento Crítico; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Sociologia, enquanto ciência que se dedica à compreensão das relações sociais, desempenha papel fundamental na formação intelectual e cidadã dos estudantes do Ensino Médio. Sua inserção no currículo da educação básica brasileira representa uma conquista histórica vinculada à consolidação de uma escola comprometida com a formação crítica e democrática.

Nesse contexto, discutir a importância do ensino de Sociologia na formação do pensamento crítico torna-se essencial para compreender sua relevância no cenário educacional contemporâneo.

A escola é um espaço privilegiado de socialização, no qual os indivíduos entram em contato com diferentes visões de mundo, valores, normas e práticas sociais. A Sociologia contribui para que esse processo não ocorra de maneira passiva, mas reflexiva, permitindo que os estudantes analisem a realidade social de forma fundamentada. Ao problematizar questões como desigualdade, cultura, política, trabalho e cidadania, a disciplina amplia o horizonte de compreensão dos jovens acerca da sociedade em que estão inseridos.

No contexto do Ensino Médio, etapa marcada por intensas transformações pessoais e sociais, o ensino de Sociologia assume papel estratégico. Os estudantes passam a questionar estruturas, instituições e relações de poder, buscando compreender seu lugar no mundo. A disciplina oferece instrumentos teóricos e metodológicos que auxiliam na interpretação crítica desses fenômenos, favorecendo a construção de sujeitos autônomos e conscientes.

Além disso, a presença da Sociologia no currículo escolar contribui para o fortalecimento da democracia. Ao estimular o debate, o respeito à diversidade e a análise de diferentes perspectivas, promove-se a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida social e política. Dessa forma, o ensino de Sociologia ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, constituindo-se como prática educativa voltada à emancipação intelectual.

Entretanto, a consolidação dessa disciplina na educação básica enfrenta desafios, como a desvalorização das ciências humanas, a carga horária reduzida e as mudanças frequentes nas políticas educacionais. Tais fatores podem comprometer o desenvolvimento pleno de suas potencialidades formativas. Assim, torna-se necessário reafirmar sua importância como componente curricular indispensável à formação integral do estudante.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a importância do ensino de Sociologia na formação do pensamento crítico no Ensino Médio. Busca-se compreender de que maneira os conteúdos sociológicos contribuem para a construção de uma postura reflexiva diante da realidade social, bem como discutir os fundamentos teóricos que sustentam essa perspectiva.

Parte-se da compreensão de que o pensamento crítico não se desenvolve de forma espontânea, mas por meio de processos educativos intencionais, que estimulem a análise, a problematização e a argumentação. Nesse sentido, a Sociologia apresenta-se como ferramenta essencial para a leitura crítica da sociedade, possibilitando ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico e agente de transformação social.

Assim, a investigação proposta justifica-se pela necessidade de fortalecer o debate sobre o papel das ciências humanas na escola e reafirmar a relevância da Sociologia na formação de indivíduos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

A compreensão da educação como fenômeno social é fundamental para analisar o papel da Sociologia na escola. Para Durkheim (1999), a educação consiste em um processo de socialização sistemática das novas gerações, por meio do qual são transmitidos valores e normas coletivas. Essa perspectiva evidencia que a escola não é neutra, mas participa ativamente da construção da vida social.

Ao considerar a educação como prática social, entende-se que o ensino de Sociologia possibilita ao estudante refletir sobre as próprias estruturas que o formam. Nesse sentido, a disciplina favorece o desenvolvimento da consciência crítica ao tornar visíveis as relações de poder presentes na sociedade.

Bourdieu (1998) argumenta que a escola pode atuar tanto na reprodução quanto na transformação das desigualdades sociais. Ao revelar os mecanismos de dominação simbólica, o ensino sociológico contribui para que os estudantes compreendam as dinâmicas que estruturam as diferenças sociais. Tal compreensão é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das injustiças.

A formação do pensamento crítico também encontra respaldo nas reflexões de Freire (1996), ao defender uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na reflexão sobre a realidade. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. A Sociologia, ao propor debates e análises sobre temas sociais contemporâneos, aproxima-se dessa perspectiva emancipadora.

Saviani (2008) ressalta que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, possibilitando ao aluno compreender a realidade para além do senso comum. O ensino de Sociologia, ao apresentar conceitos como classe social, ideologia, cultura e cidadania, amplia a capacidade analítica dos estudantes, permitindo-lhes interpretar fenômenos sociais de maneira fundamentada.

De acordo com Giddens (2005), a Sociologia ajuda a perceber que muitos aspectos da vida individual são influenciados por forças sociais mais amplas. Essa compreensão contribui para superar explicações simplistas sobre problemas sociais, promovendo análises mais complexas e críticas. No ambiente escolar, tal abordagem fortalece a autonomia intelectual dos jovens.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação como competências essenciais da educação básica (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a Sociologia apresenta-se como componente curricular capaz de contribuir significativamente para o alcance dessas competências, ao estimular a investigação, o debate e a reflexão.

Libâneo (2013) afirma que a prática pedagógica deve articular conteúdos e realidade social, tornando o ensino significativo. A Sociologia, ao abordar temas presentes no cotidiano dos estudantes, como desigualdade, juventude e cultura digital, favorece essa articulação, promovendo maior engajamento e participação.

A construção do pensamento crítico envolve a capacidade de questionar, analisar evidências e formular argumentos consistentes. O ensino de Sociologia, ao trabalhar com diferentes teorias e perspectivas, incentiva o confronto de ideias e o respeito à diversidade de opiniões. Tal processo fortalece a formação democrática.

Além disso, ao discutir temas como direitos humanos e cidadania, a disciplina contribui para a consolidação de valores éticos e sociais. A reflexão sociológica permite compreender que os direitos são conquistas históricas, resultado de lutas sociais, o que reforça a importância da participação ativa na vida pública.

Portanto, para BOURDIEU (1998), a partir das contribuições teóricas analisadas, observa-se que o ensino de Sociologia no Ensino Médio constitui instrumento fundamental para a formação do pensamento crítico, pois proporciona ferramentas conceituais e metodológicas que ampliam a compreensão da realidade social e incentivam a atuação consciente dos estudantes.

O ensino de Sociologia no Ensino Médio possui grande relevância para a formação intelectual e social dos estudantes. Essa disciplina contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os alunos compreendam melhor as dinâmicas sociais que estruturam a sociedade contemporânea.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao estudar Sociologia, o estudante passa a analisar de forma mais reflexiva os fenômenos sociais, as relações de poder, as desigualdades sociais e os processos culturais presentes no cotidiano. Dessa forma, o conhecimento sociológico amplia a capacidade de interpretação da realidade e favorece a construção de uma postura mais consciente diante dos desafios sociais.

Nesse contexto, a Sociologia oferece instrumentos teóricos e metodológicos que ajudam os estudantes a questionar ideias consideradas naturais ou imutáveis dentro da sociedade. Muitos comportamentos, valores e normas sociais são frequentemente aceitos sem questionamento, sendo vistos como algo normal ou inevitável. No entanto, a Sociologia demonstra que esses elementos são construções sociais, influenciadas por fatores históricos, culturais, políticos e econômicos. Ao compreender essa perspectiva, os estudantes passam a perceber que a sociedade é resultado da ação humana e que, portanto, pode ser transformada (BRASIL, 2018).

Além disso, a disciplina estimula o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão. Durante as aulas de Sociologia, os alunos são incentivados a discutir temas relevantes como cidadania, democracia, desigualdade social, diversidade cultural, direitos humanos e participação política. Esses debates contribuem para a formação de indivíduos mais críticos e participativos, capazes de expressar suas opiniões de forma argumentativa e respeitosa. A prática do diálogo em sala de aula fortalece a construção coletiva do conhecimento e promove o respeito às diferentes visões de mundo.

Outro aspecto importante do ensino de Sociologia está relacionado à compreensão das desigualdades sociais. A sociedade é marcada por diferentes formas de desigualdade, que podem estar relacionadas à renda, ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho e a outros direitos fundamentais. Ao estudar essas questões, os estudantes passam a compreender que muitas desigualdades não são resultado apenas de esforço individual, mas também de estruturas sociais históricas que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. Essa compreensão contribui para o desenvolvimento de uma consciência social mais crítica e sensível às questões de justiça social.

A Sociologia também desempenha um papel importante na formação da cidadania. A partir do conhecimento sociológico, os estudantes passam a compreender melhor seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Além disso, aprendem sobre a importância da participação social e política na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A disciplina contribui para que os jovens desenvolvam uma postura ativa diante dos problemas sociais, estimulando o engajamento em ações coletivas e o interesse pelos processos democráticos.

No ambiente escolar, o ensino de Sociologia possibilita ainda o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para a formação acadêmica dos estudantes. Entre essas habilidades, destacam-se a capacidade de interpretar textos, analisar dados sociais, construir argumentos consistentes e estabelecer relações entre diferentes fenômenos sociais. Essas competências são essenciais não apenas para o desempenho escolar, mas também para a vida em sociedade, pois permitem que o indivíduo compreenda melhor as informações que circulam nos meios de comunicação e tome decisões mais conscientes.

Outro ponto relevante é a contribuição da Sociologia para a valorização da diversidade cultural. A sociedade é composta por diferentes grupos sociais, cada um com suas próprias tradições, valores e formas de organização. O estudo sociológico permite que os estudantes reconheçam essa diversidade e compreendam a importância do respeito às diferenças. Ao abordar temas como identidade, cultura, gênero, etnia e religião, a Sociologia contribui para a construção de uma convivência social mais tolerante e inclusiva.

Além disso, o ensino de Sociologia ajuda a combater preconceitos e estereótipos presentes na sociedade. Muitas vezes, determinadas visões discriminatórias são reproduzidas sem reflexão crítica, reforçando desigualdades e exclusões. A partir da análise sociológica, os estudantes são incentivados a questionar essas ideias e compreender suas origens históricas e sociais. Esse processo contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito aos direitos humanos.

No contexto da educação brasileira, a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio representa um avanço importante na formação integral dos estudantes. A escola não deve apenas transmitir conteúdos técnicos ou científicos, mas também contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social. Nesse sentido, a Sociologia desempenha um papel fundamental ao estimular a reflexão sobre a realidade social e incentivar a participação cidadã.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto relevante é a relação entre Sociologia e cotidiano dos estudantes. Diferentemente de algumas disciplinas que podem parecer distantes da realidade vivida pelos jovens, a Sociologia aborda temas diretamente relacionados às experiências sociais dos alunos. Questões como família, escola, trabalho, mídia e redes sociais fazem parte do universo cotidiano dos estudantes e podem ser analisadas sob uma perspectiva sociológica. Essa proximidade com a realidade contribui para tornar o aprendizado mais significativo e estimulante.

Além disso, o ensino de Sociologia promove a autonomia intelectual dos estudantes. Ao desenvolver a capacidade de análise crítica, os alunos passam a questionar informações, avaliar diferentes pontos de vista e construir suas próprias interpretações sobre a realidade. Essa autonomia é fundamental em uma sociedade marcada pela grande circulação de informações, muitas vezes contraditórias ou incompletas. A formação crítica permite que o indivíduo se torne mais consciente e menos suscetível à manipulação de ideias.

A Sociologia também contribui para a formação ética dos estudantes. Ao discutir valores sociais, direitos humanos e justiça social, a disciplina incentiva a reflexão sobre comportamentos individuais e coletivos. Esse processo contribui para o desenvolvimento de atitudes mais responsáveis e solidárias, fortalecendo o compromisso com o bem-estar coletivo.

Portanto, o ensino de Sociologia no Ensino Médio é essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. A disciplina oferece ferramentas importantes para a compreensão da realidade social, estimulando a reflexão, o diálogo e a construção do conhecimento. Ao desenvolver o pensamento crítico, a Sociologia contribui para que os estudantes se tornem agentes ativos na transformação da sociedade, capazes de enfrentar os desafios sociais com responsabilidade e consciência.

O ensino de Sociologia no Ensino Médio também contribui para ampliar a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos que influenciam a organização da sociedade. Ao analisar diferentes períodos da história e as transformações sociais ocorridas ao longo do tempo, os alunos passam a perceber que as estruturas sociais não são estáticas, mas sim dinâmicas e constantemente modificadas pelas ações humanas. Essa percepção é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite que o estudante compreenda que as normas, valores e instituições sociais são resultados de contextos históricos específicos.

Nesse sentido, a Sociologia possibilita que os alunos reflitam sobre o papel das instituições sociais na organização da vida coletiva. Instituições como a família, a escola, o Estado e a religião exercem grande influência sobre o comportamento e as relações sociais. Ao estudar essas instituições, os estudantes passam a compreender como elas contribuem para a manutenção da ordem social, mas também como podem reproduzir desigualdades e conflitos. Essa análise crítica permite que o indivíduo desenvolva uma visão mais ampla da sociedade e compreenda melhor os desafios presentes no mundo contemporâneo.

Outro aspecto relevante é a relação entre Sociologia e educação para a cidadania. A formação cidadã envolve não apenas o conhecimento de direitos e deveres, mas também a capacidade de participar ativamente da vida social e política. Nesse contexto, o ensino de Sociologia estimula os estudantes a refletirem sobre temas como democracia, participação política e responsabilidade social. Ao discutir essas questões, os alunos desenvolvem maior consciência sobre seu papel na sociedade e sobre a importância da participação coletiva na construção de políticas públicas e decisões sociais.

A disciplina também incentiva o desenvolvimento da capacidade de questionamento. Em muitas situações do cotidiano, as pessoas aceitam determinadas informações ou opiniões sem analisá-las de forma crítica. A Sociologia, por sua vez, estimula os estudantes a investigarem as causas e consequências dos fenômenos sociais, buscando compreender as diferentes perspectivas envolvidas em cada situação. Esse processo fortalece a autonomia intelectual e contribui para a formação de indivíduos mais reflexivos e conscientes.

Além disso, o ensino de Sociologia permite a análise das relações de poder existentes na sociedade. As relações sociais são frequentemente marcadas por disputas de interesses entre diferentes grupos sociais. Ao compreender essas relações, os estudantes passam a perceber como determinados grupos podem exercer maior influência sobre decisões políticas, econômicas e culturais. Essa análise contribui para a formação de uma visão mais crítica sobre as estruturas de poder e sobre os mecanismos que podem perpetuar desigualdades sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro ponto importante é a contribuição da Sociologia para a compreensão dos processos de socialização. Desde o nascimento, os indivíduos são inseridos em diferentes contextos sociais que influenciam sua forma de pensar, agir e interpretar o mundo. A família, a escola, os grupos de amigos e os meios de comunicação desempenham papel fundamental nesse processo. Ao estudar a socialização, os estudantes passam a compreender como seus valores e comportamentos são influenciados por fatores sociais, o que contribui para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre sua própria identidade.

A Sociologia também possibilita a análise crítica dos meios de comunicação e das redes sociais. Na sociedade contemporânea, a circulação de informações ocorre de forma rápida e intensa, influenciando opiniões, comportamentos e decisões individuais. Muitas vezes, essas informações podem ser distorcidas ou utilizadas para manipular percepções sociais. Ao desenvolver o pensamento crítico, os estudantes aprendem a avaliar a credibilidade das fontes de informação, analisar discursos midiáticos e compreender os interesses que podem estar por trás da produção de determinadas mensagens.

Além disso, a disciplina contribui para o desenvolvimento de uma visão mais humanizada da sociedade. Ao discutir temas como pobreza, exclusão social, violência e preconceito, a Sociologia estimula a empatia e a sensibilidade social dos estudantes. Esse processo contribui para que os jovens reconheçam a importância da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, fortalecendo valores fundamentais para a convivência em sociedade.

Outro aspecto relevante é a capacidade da Sociologia de promover a interdisciplinaridade no ambiente escolar.

A análise dos fenômenos sociais frequentemente envolve conhecimentos de outras áreas, como História, Geografia, Filosofia e Economia. Essa integração entre diferentes disciplinas permite uma compreensão mais completa da realidade social, favorecendo a construção de conhecimentos mais amplos e contextualizados. Dessa forma, os estudantes aprendem a estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando sua capacidade de análise e interpretação.

O ensino de Sociologia também contribui para o desenvolvimento da consciência política dos estudantes. Ao compreender o funcionamento das instituições políticas e os processos de tomada de decisão dentro do Estado, os alunos passam a reconhecer a importância da participação cidadã na construção de uma sociedade democrática. Essa compreensão incentiva o interesse pelos assuntos públicos e estimula a participação em debates e iniciativas sociais.

Além disso, a disciplina oferece ferramentas importantes para a análise dos conflitos sociais. A sociedade é marcada por diferentes interesses e perspectivas, o que muitas vezes gera conflitos entre grupos sociais. Ao estudar esses conflitos, os estudantes passam a compreender suas causas e possíveis formas de resolução. Essa análise contribui para o desenvolvimento de habilidades de diálogo, negociação e respeito às diferenças.

Outro ponto importante é que a Sociologia contribui para a valorização do pensamento científico. Diferentemente do senso comum, que se baseia em percepções imediatas e experiências individuais, o conhecimento sociológico utiliza métodos de investigação e análise para compreender os fenômenos sociais. Ao entrar em contato com esse tipo de conhecimento, os estudantes aprendem a valorizar a pesquisa, a análise de dados e a construção de argumentos fundamentados.

O desenvolvimento do pensamento crítico também está diretamente relacionado à capacidade de questionar preconceitos e discriminações presentes na sociedade. A Sociologia permite analisar como determinados estereótipos são construídos e reproduzidos socialmente, contribuindo para a exclusão de determinados grupos. Ao compreender esses processos, os estudantes passam a reconhecer a importância da igualdade de direitos e do respeito à diversidade.

Além disso, o ensino de Sociologia contribui para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas, é fundamental que os jovens desenvolvam habilidades de análise, reflexão e adaptação. A Sociologia oferece ferramentas importantes para compreender essas mudanças e interpretar seus impactos na vida social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto relevante é que a disciplina estimula a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Diferentemente de métodos tradicionais baseados apenas na transmissão de conteúdos, o ensino de Sociologia frequentemente utiliza debates, discussões em grupo e análise de situações do cotidiano. Essas práticas tornam o processo educativo mais dinâmico e participativo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

A Sociologia também contribui para fortalecer o senso de pertencimento social dos estudantes. Ao compreender melhor a sociedade em que vivem, os jovens passam a reconhecer seu papel dentro do contexto social e a importância de suas ações para a construção de uma realidade mais justa. Esse processo fortalece a responsabilidade social e incentiva atitudes mais conscientes no cotidiano.

Além disso, a disciplina ajuda a desenvolver a capacidade de interpretar fenômenos sociais complexos. Questões como globalização, mudanças culturais, transformações no mundo do trabalho e avanços tecnológicos exigem uma análise cuidadosa para serem compreendidas. A Sociologia fornece conceitos e teorias que auxiliam os estudantes na interpretação desses fenômenos, ampliando sua compreensão sobre o funcionamento da sociedade.

Por fim, é importante destacar que o ensino de Sociologia no Ensino Médio desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos teóricos, a disciplina contribui para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e éticas que são essenciais para a vida em sociedade. Ao estimular o pensamento crítico, a reflexão e o diálogo, a Sociologia prepara os jovens para atuarem de forma consciente, responsável e participativa na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu compreender a relevância do ensino de Sociologia na formação do pensamento crítico no Ensino Médio. Evidenciou-se que a disciplina desempenha papel central na ampliação da capacidade reflexiva dos estudantes, ao oferecer instrumentos teóricos que possibilitam interpretar a realidade social de forma fundamentada.

Observou-se que a Sociologia contribui para a superação do senso comum, favorecendo análises mais complexas acerca das desigualdades, das relações de poder e das transformações sociais. Ao promover o debate e a problematização, fortalece-se a construção de sujeitos autônomos e conscientes de sua inserção histórica.

As contribuições de autores clássicos e contemporâneos demonstram que a educação, enquanto prática social, pode tanto reproduzir quanto transformar estruturas sociais. Nesse sentido, o ensino de Sociologia apresenta potencial emancipador, ao estimular a crítica e a participação cidadã.

Destaca-se ainda que, em uma sociedade marcada por rápidas transformações e pela circulação intensa de informações, torna-se imprescindível desenvolver nos jovens a capacidade de analisar, argumentar e posicionar-se de maneira fundamentada. A Sociologia oferece condições para o desenvolvimento dessas competências.

Conclui-se, portanto, que a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio é fundamental para a formação integral dos estudantes, contribuindo não apenas para o domínio de conteúdos específicos, mas para a construção de uma postura crítica diante da realidade social. Reafirma-se, assim, a necessidade de valorização das ciências humanas no contexto educacional brasileiro.

A continuidade dessa reflexão evidencia que o fortalecimento do ensino de Sociologia nas escolas também está relacionado à valorização do pensamento científico e à compreensão dos processos sociais de maneira mais profunda. Quando os estudantes entram em contato com conceitos sociológicos e métodos de análise social, passam a compreender que muitos fenômenos presentes no cotidiano são resultados de processos históricos, culturais e econômicos complexos.

Nesse sentido, a disciplina contribui para ampliar a visão de mundo dos jovens, permitindo que eles reconheçam a diversidade de experiências e realidades existentes na sociedade. Essa compreensão é fundamental

para o desenvolvimento de atitudes mais tolerantes e respeitosas em relação às diferenças culturais, sociais e ideológicas. A escola, portanto, assume um papel essencial na promoção de valores que favorecem a convivência democrática e o respeito à pluralidade.

Além disso, a Sociologia possibilita que os estudantes reflitam sobre sua própria posição dentro da estrutura social. Ao analisar temas como classe social, identidade, cultura e desigualdade, os alunos passam a compreender melhor os fatores que influenciam suas trajetórias individuais e coletivas. Essa reflexão contribui para o fortalecimento da consciência social e para a formação de indivíduos mais críticos em relação às injustiças presentes na sociedade.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao estimular o pensamento crítico, o ensino de Sociologia incentiva os estudantes a questionarem práticas sociais excludentes e a buscarem alternativas que promovam maior equidade. Dessa forma, a disciplina contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social e com a defesa dos direitos humanos.

Também é importante destacar que o contato com o pensamento sociológico desenvolve habilidades intelectuais importantes, como a capacidade de argumentação, interpretação e análise crítica de informações. Em um contexto social marcado pela grande circulação de dados e opiniões, essas habilidades tornam-se essenciais para que os jovens consigam distinguir informações confiáveis de discursos superficiais ou manipuladores.

Nesse cenário, a escola torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências, pois oferece oportunidades de debate, reflexão e construção coletiva do conhecimento. O ensino de Sociologia, ao promover discussões sobre temas relevantes da realidade social, contribui significativamente para a formação de estudantes mais participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dessa maneira, reforça-se a importância de garantir a permanência e o fortalecimento da Sociologia no currículo escolar. A disciplina não apenas amplia o conhecimento dos estudantes sobre a sociedade, mas também contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante das diferentes questões sociais que marcam o mundo contemporâneo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

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

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

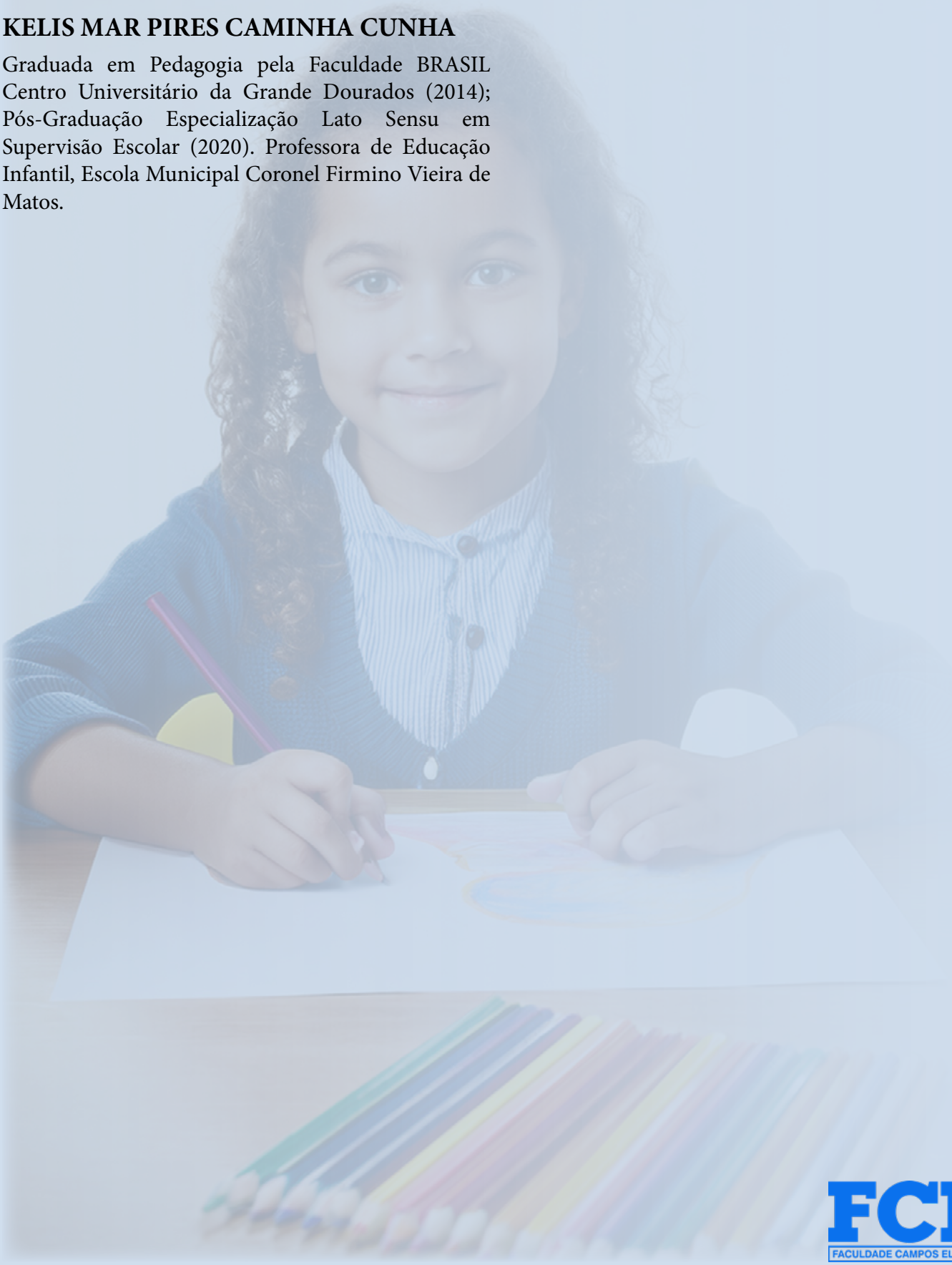
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENTRE O FAZER E O SENTIR: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

KELIS MAR PIRES CAMINHA CUNHA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade BRASIL Centro Universitário da Grande Dourados (2014); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Supervisão Escolar (2020). Professora de Educação Infantil, Escola Municipal Coronel Firmino Vieira de Matos.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A infância é um período marcado por descobertas, relações, emoções e diferentes formas de expressão. Nesse processo, a arte pode ocupar um espaço importante, pois permite que a criança experimente materiais, movimentos, sons, cores e imagens, construindo maneiras próprias de comunicar aquilo que pensa e sente. Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições das experiências artísticas para o desenvolvimento socioemocional na infância, considerando aspectos como expressão de sentimentos, autonomia, criatividade, interação social e construção da autoestima. A discussão parte da compreensão de que a arte não deve ser utilizada apenas como atividade complementar ou como momento de descontração, mas como uma experiência educativa capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Ao desenhar, pintar, cantar, dançar, dramatizar ou construir, a criança não está apenas produzindo um objeto artístico. Ela também experimenta, faz escolhas, enfrenta desafios, compartilha ideias e aprende a lidar com diferentes emoções. Nesse sentido, o professor possui papel fundamental na organização de experiências que respeitem o ritmo e as características de cada criança. Conclui-se que as experiências artísticas podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional quando são planejadas de maneira intencional, acolhedora e aberta à participação infantil.

Palavras-chave: Arte; Infância; Desenvolvimento Socioemocional; Expressão; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase da vida em que a criança constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre as outras pessoas e sobre o mundo ao seu redor. Essas aprendizagens não acontecem somente por meio de atividades relacionadas aos conteúdos escolares. Elas também são construídas nas brincadeiras, nas relações com os colegas, nas experiências familiares e nas diferentes oportunidades de expressão.

A criança sente, observa, experimenta, questiona e cria significados para aquilo que vivencia. Por isso, pensar sua formação apenas a partir do desenvolvimento cognitivo seria deixar de lado uma parte importante de sua experiência.

Nesse contexto, o desenvolvimento socioemocional merece atenção. Aprender a reconhecer sentimentos, estabelecer relações, lidar com frustrações, fazer escolhas, compartilhar experiências e desenvolver confiança são processos que acontecem gradualmente.

A arte pode participar desse processo de maneira significativa. Ao desenhar, pintar, cantar, dançar, brincar de teatro ou produzir diferentes objetos, a criança encontra oportunidades para experimentar e expressar suas ideias. A experiência artística também permite que ela faça escolhas e perceba que sua produção pode apresentar características próprias.

Lowenfeld e Brittain (1977) destacam a importância da experiência artística para o desenvolvimento infantil, valorizando a possibilidade de a criança criar e desenvolver suas próprias formas de expressão. Essa perspectiva ajuda a compreender que o valor da arte na infância não está apenas no resultado final.

O processo também importa. Quando uma criança escolhe uma cor, mistura materiais, modifica um desenho ou decide como representar determinada situação, ela está realizando escolhas e construindo uma relação com aquilo que produz. A arte, portanto, pode ser compreendida como uma experiência que envolve fazer e sentir.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das experiências artísticas para o desenvolvimento socioemocional na infância, considerando especialmente a expressão dos sentimentos, a autonomia, a criatividade, a interação com outras crianças e a construção da autoestima.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA

A arte faz parte da experiência humana e pode estar presente na infância de diferentes maneiras. Crianças desenham, inventam histórias, cantam, dançam, dramatizam situações e transformam objetos durante suas brincadeiras.

Essas experiências não precisam acontecer somente em aulas específicas de Arte. Elas podem aparecer em diferentes momentos da rotina escolar. Uma história pode ser transformada em uma dramatização. Uma música pode dar origem a movimentos. Um desenho pode representar uma experiência vivida pela turma. Uma atividade de pintura pode ser utilizada para explorar cores, formas e sensações.

O importante é que essas propostas sejam organizadas com intenção pedagógica. Barbosa (2014) destaca a importância de compreender a arte como área de conhecimento e não apenas como uma atividade utilizada para ocupar o tempo das crianças. Essa compreensão é importante porque, quando a arte é vista somente como entretenimento, algumas possibilidades de aprendizagem acabam sendo deixadas de lado.

A criança aprende enquanto cria. Ela observa, escolhe, compara, experimenta e modifica aquilo que está fazendo. Por isso, o processo artístico pode oferecer experiências importantes para seu desenvolvimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ENTRE O FAZER E O SENTIR

O fazer artístico está relacionado às emoções. Quando uma criança desenha ou pinta, por exemplo, pode escolher determinadas cores, formas e imagens para construir aquilo que deseja representar. Não é necessário afirmar que cada escolha possui um significado emocional específico, mas é possível reconhecer que a criação oferece uma oportunidade de expressão. A criança pode falar sobre sua produção, contar uma história ou simplesmente observar aquilo que criou.

O professor pode aproveitar esse momento para estabelecer um diálogo. Perguntas simples como "O que você fez?", "Como você pensou nessa ideia?" ou "Quer contar sobre seu desenho?" podem abrir espaço para que a criança fale sobre sua experiência. Essa postura é diferente de interpretar automaticamente aquilo que foi produzido. Um desenho não deve ser tratado como uma espécie de diagnóstico emocional. É mais adequado permitir que a própria criança atribua significado àquilo que criou. A arte pode abrir uma porta para o diálogo, mas quem pode explicar melhor o sentido de sua produção é a própria criança.

Vygotsky (2009) destaca a relação entre imaginação, criação e desenvolvimento infantil, mostrando que a criança não apenas reproduz aquilo que vivencia, mas também combina experiências e cria novas possibilidades. Essa capacidade de criar possui relação com a maneira como a criança interpreta suas experiências.

ARTE E EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS

Nem sempre a criança consegue explicar verbalmente aquilo que está sentindo. Isso faz parte do próprio processo de desenvolvimento. Em determinadas situações, ela pode demonstrar tristeza, alegria, medo, irritação ou insegurança por meio de comportamentos, brincadeiras e diferentes formas de expressão.

A arte pode oferecer mais um caminho para essa comunicação. Uma atividade pode convidar as crianças a representar diferentes sentimentos por meio de cores, formas, movimentos ou histórias. Por exemplo, o professor pode propor que cada criança crie uma imagem sobre algo que a deixa feliz ou uma pequena história sobre uma personagem que está enfrentando determinada situação.

A proposta não precisa obrigar ninguém a falar sobre experiências pessoais. A criança pode criar uma história fictícia. Essa possibilidade é importante porque preserva seu espaço de escolha. O objetivo não é fazer com que a criança revele sentimentos que não deseja compartilhar. O objetivo é oferecer possibilidades de expressão. Nesse sentido, a arte pode contribuir para criar um ambiente em que falar, desenhar, cantar, movimentar-se e criar sejam formas legítimas de participação.

CRIATIVIDADE, AUTONOMIA E CONFIANÇA

As experiências artísticas também podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Quando a criança pode escolher materiais, cores, formas e maneiras de realizar uma proposta, ela participa das decisões relacionadas ao próprio processo de criação. Essa possibilidade pode fortalecer sua confiança.

A criança percebe que suas escolhas têm valor e que existem diferentes maneiras de realizar uma mesma proposta. Uma atividade de desenho, por exemplo, não precisa exigir que todas as crianças produzam imagens iguais. Cada produção pode apresentar características próprias.

Essa liberdade precisa estar acompanhada de uma orientação pedagógica adequada. O professor pode estabelecer um tema ou objetivo, mas permitir diferentes caminhos para chegar ao resultado.Dessa forma, a criança aprende que criar também significa fazer escolhas. A autonomia é construída justamente por meio dessas pequenas experiências. Uma criança que escolhe o material que deseja utilizar, decide como organizar sua produção e consegue explicar suas escolhas, exercitando formas de participação e tomada de decisão.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E INTERAÇÃO SOCIAL

A arte também pode contribuir para as relações entre as crianças. Atividades realizadas em pequenos grupos podem criar oportunidades para compartilhar materiais, ouvir opiniões, negociar escolhas e construir uma produção coletiva. Essas situações nem sempre são simples. As crianças podem discordar.

Uma pode querer determinada cor enquanto outra prefere uma diferente. Uma pode querer assumir a liderança da atividade enquanto outra também deseja participar. Esses pequenos conflitos fazem parte da convivência. O papel do professor é ajudar as crianças a encontrar formas de dialogar e resolver essas situações. Uma produção coletiva pode se transformar em uma experiência de aprendizagem social.

As crianças precisam perceber que o trabalho do colega também possui valor e que nem sempre sua própria ideia será escolhida. Isso pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ouvir, esperar, negociar e cooperar. Além disso, atividades artísticas coletivas podem fortalecer o sentimento de pertencimento. Quando uma criança percebe que sua contribuição faz parte de uma produção construída pelo grupo, pode desenvolver uma relação diferente com os colegas e com o espaço escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

O professor possui papel importante na organização das experiências artísticas. Sua função não é determinar exatamente aquilo que cada criança deve produzir, mas criar condições para que ela possa experimentar e aprender. Isso exige planejamento.

Antes de propor uma atividade, é importante pensar nos objetivos, nos materiais, no espaço, no tempo disponível e nas possibilidades de participação. Também é necessário observar as características da turma. Nem todas as crianças se sentem confortáveis com os mesmos materiais ou propostas.

Uma criança pode gostar de pintura. Outra pode preferir música. Outra pode demonstrar maior interesse por dramatização. Oferecer diferentes possibilidades pode ampliar a participação. O professor também precisa evitar comparações. Uma criança pode apresentar uma produção mais elaborada tecnicamente, enquanto outra pode estar mais interessada no processo de experimentação.

O valor da atividade não deve estar apenas no resultado final. Observar o percurso permite compreender melhor o desenvolvimento da criança. Como ela participou? Fez escolhas? Experimentou novos materiais? Conseguiu trabalhar com os colegas? Persiste diante de uma dificuldade? Essas perguntas ajudam a olhar para a experiência de maneira mais ampla.

A ARTE COMO ESPAÇO PARA LIDAR COM FRUSTRAÇÕES

Criar também envolve lidar com situações que não saem como planejado. A criança pode tentar desenhar determinada figura e não conseguir. Pode construir algo e perceber que caiu. Pode misturar cores e obter um resultado diferente daquele que imaginava. Essas situações podem gerar frustração.

Entretanto, elas também podem se transformar em oportunidades de aprendizagem.O professor pode ajudar a criança a compreender que não conseguir algo na primeira tentativa não significa que ela não seja capaz. É possível tentar novamente, mudar a estratégia ou buscar outra solução.

Esse processo pode contribuir para o desenvolvimento da persistência. A criança aprende gradualmente que errar faz parte da aprendizagem. Isso não significa ignorar suas emoções. Se a criança fica frustrada, o professor pode reconhecer aquilo que ela está sentindo e ajudá-la a pensar sobre o que pode fazer. A experiência artística pode, assim, criar situações concretas para trabalhar questões relacionadas à frustração, à tentativa e à persistência.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DE RESPEITAR A PRODUÇÃO INFANTIL

Respeitar a produção da criança significa compreender que ela possui uma maneira própria de criar. Nem sempre aquilo que o adulto espera aparece no desenho ou na pintura. A criança pode produzir algo que, para o professor, parece não ter relação com o tema proposto. Antes de considerar que a atividade "deu errado", é importante conversar com a criança.

Ela pode apresentar uma explicação completamente diferente daquela imaginada pelo adulto. Por isso, perguntas abertas podem ser mais adequadas do que julgamentos. "Você quer me contar sobre sua produção?"Como você teve essa ideia? "O que você mais gostou de fazer? Essas perguntas valorizam a criança como autora".

O professor também precisa evitar elogios excessivamente voltados para o resultado estético. Dizer apenas que uma produção é "bonita" pode ser menos significativo do que comentar o processo.

É possível reconhecer o esforço, a criatividade, a escolha de materiais ou a maneira como a criança resolve determinado problema. Essa forma de diálogo pode contribuir para uma relação mais positiva com a própria capacidade de criar.

ARTE, AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

A experiência artística pode contribuir para que a criança perceba suas próprias capacidades. Quando consegue realizar algo que considerava difícil, pode experimentar uma sensação de conquista. Quando recebe espaço para apresentar sua produção e perceber que ela é respeitada, pode fortalecer sua confiança. Isso não significa que uma atividade artística, sozinha, seja responsável pela construção da autoestima.

O desenvolvimento socioemocional é resultado de diferentes experiências e relações. Entretanto, a escola pode oferecer situações que favoreçam esse desenvolvimento. A arte pode ser uma dessas possibilidades. Uma exposição dos trabalhos da turma, por exemplo, pode permitir que as crianças compartilhem suas produções. Mais importante do que organizar uma exposição perfeita é garantir que os trabalhos sejam apresentados com respeito e que cada criança possa reconhecer sua participação. A criança precisa perceber que sua produção possui espaço dentro da escola.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

As experiências artísticas podem contribuir de maneira significativa para diferentes aspectos do desenvolvimento socioemocional infantil, principalmente quando são planejadas com objetivos claros e, ao mesmo tempo, permitem que a criança tenha espaço para experimentar, escolher e criar. A arte oferece situações em que o estudante pode participar ativamente, expressar ideias, conviver com outras crianças e desenvolver diferentes formas de comunicação.

Ao criar, a criança tem a oportunidade de fazer escolhas. Ela pode decidir quais materiais deseja utilizar, quais cores pretende combinar, como organizar sua produção ou de que maneira deseja representar determinada ideia. Essas pequenas decisões contribuem para o desenvolvimento da autonomia, pois permitem que a criança perceba que possui capacidade para escolher e construir algo a partir de suas próprias ideias.

A autonomia, nesse caso, não significa que a criança precise realizar tudo sozinha. O professor continua exercendo uma função importante de orientação e apoio. A diferença está em permitir que o estudante tenha participação real no processo, em vez de simplesmente seguir instruções rígidas do início ao fim.

Ao trabalhar em grupo, as experiências artísticas também podem favorecer a convivência. Uma produção coletiva exige que as crianças compartilhem materiais, escutem opiniões, esperem sua vez, apresentem suas ideias e, em alguns momentos, negociem decisões.

Essas situações podem gerar pequenos conflitos. Uma criança pode querer utilizar determinado material enquanto outra também deseja utilizá-lo. Duas crianças podem imaginar maneiras diferentes de realizar a mesma produção. Esses acontecimentos fazem parte da convivência e podem ser aproveitados pelo profes-

sor como oportunidades para desenvolver o diálogo e a capacidade de encontrar soluções. Nesse processo, aprender a conviver não significa concordar com tudo o que o outro pensa. Significa compreender que outras pessoas podem ter ideias, gostos e maneiras de criar diferentes das nossas.

A arte pode contribuir justamente para que as crianças tenham contato com essa diversidade. Ao observar uma produção feita por um colega, a criança pode perceber que existem diferentes maneiras de representar uma mesma ideia. Um desenho pode apresentar cores diferentes, uma história pode ter outro final e uma música pode ser interpretada de outra maneira.

Essa percepção pode ampliar a capacidade de respeitar diferentes perspectivas. Outro aspecto importante está relacionado à persistência. Nem sempre aquilo que a criança pretende criar acontece na primeira tentativa. Ela pode tentar desenhar determinada forma e não conseguir, misturar materiais e obter um resultado inesperado ou construir algo que acaba se desfazendo.

Essas situações podem provocar frustração. Entretanto, também podem representar oportunidades para aprender a tentar novamente, modificar uma estratégia e procurar outra solução. O professor pode ajudar nesse processo evitando fazer imediatamente pela criança aquilo que ela não conseguiu realizar. Em vez disso, pode oferecer apoio e fazer perguntas que a ajudem a pensar em outras possibilidades.

Dessa maneira, a experiência artística pode mostrar que uma dificuldade não significa necessariamente que a atividade precisa ser abandonada. A criança pode tentar novamente. Esse movimento contribui para a construção gradual da persistência. A comunicação também pode ser favorecida pelas experiências artísticas. Depois de produzir um desenho, uma pintura ou uma dramatização, a criança pode ser convidada a falar sobre aquilo que fez.

Ela pode explicar sua ideia, contar uma história ou simplesmente dizer o que mais gostou de realizar. Essa conversa pode ampliar as possibilidades de expressão. É importante, entretanto, que o professor não obrigue a criança a falar quando ela não desejar. A participação pode acontecer de diferentes maneiras. Algumas crianças podem preferir mostrar sua produção, enquanto outras podem falar bastante sobre ela.

Respeitar essas diferenças também faz parte de uma prática pedagógica inclusiva. As experiências artísticas podem contribuir ainda para a construção da confiança. Quando a criança percebe que suas ideias são escutadas e que sua produção é respeitada, pode desenvolver uma relação mais positiva com sua capacidade de criar. Por isso, é importante evitar comparações entre os estudantes.

Não é necessário definir quem fez o desenho mais bonito ou quem conseguiu realizar a atividade melhor. O professor pode valorizar o processo, perguntando como a criança teve determinada ideia, quais materiais escolheu ou qual parte da atividade considerou mais interessante. Essa postura ajuda a criança a compreender que sua participação possui valor.

Também é importante lembrar que o desenvolvimento socioemocional não acontece automaticamente pelo simples fato de a criança participar de uma atividade artística. Uma pintura, uma música ou uma brincadeira teatral não produz, por si só, determinado resultado emocional. A maneira como a proposta é planejada e conduzida faz diferença.

Uma atividade excessivamente rígida pode limitar a autonomia. Se todas as crianças precisam produzir exatamente o mesmo desenho, utilizando os mesmos materiais e seguindo exatamente os mesmos passos, existe pouco espaço para escolha e criação. Por outro lado, uma proposta completamente aberta, sem objetivos ou orientação, também pode não produzir as experiências de aprendizagem desejadas.

Por isso, é necessário encontrar um equilíbrio. O professor pode estabelecer um objetivo pedagógico e, ao mesmo tempo, oferecer possibilidades diferentes para que as crianças participem. Por exemplo, se o objetivo é trabalhar sentimentos por meio das cores, não é necessário determinar que todas as crianças utilizem as mesmas cores. Cada uma pode escolher aquelas que considera adequadas para sua produção e, se desejar, explicar sua escolha.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O objetivo permanece, mas o caminho pode ser diferente. Essa flexibilidade torna a experiência mais significativa. A arte também pode favorecer a percepção de que cada pessoa possui uma maneira própria de criar. Ao observar diferentes produções, a criança pode perceber que não existe apenas uma forma correta de representar uma ideia.

Esse contato com diferentes perspectivas pode contribuir para o respeito às diferenças. Nesse sentido, a experiência artística pode ultrapassar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao desenho, à pintura, à música ou ao teatro. Ela pode contribuir para experiências de convivência, comunicação, autonomia, criatividade e participação.

O professor possui um papel importante nesse processo porque é ele quem organiza as condições em que essas experiências acontecem. Cabe a ele observar a turma, conhecer os estudantes, perceber suas necessidades e criar propostas que permitam diferentes formas de participação.

Também é importante que o professor esteja atento ao ambiente. Uma atividade artística pode envolver muitos materiais, sons, movimentos e estímulos ao mesmo tempo. Para algumas crianças, isso pode ser interessante. Para outras, pode dificultar a participação.

Por isso, organizar o espaço, oferecer alternativas e respeitar diferentes ritmos pode fazer parte do planejamento. O desenvolvimento socioemocional também está relacionado à possibilidade de se sentir pertencente ao grupo. Quando a criança percebe que sua produção tem espaço na sala de aula e que suas ideias são respeitadas, ela pode construir uma relação mais positiva com o ambiente escolar.

Uma exposição dos trabalhos da turma, por exemplo, pode ser uma oportunidade para valorizar as produções individuais e coletivas de criação. A arte, nesse sentido, pode ajudar a escola a construir espaços em que diferentes formas de expressão sejam reconhecidas.

Uma criança pode se comunicar melhor por meio do desenho. Outra pode demonstrar maior interesse pela música. Outra pode preferir dramatizar situações. Outra pode encontrar prazer na construção com diferentes materiais.

Essas diferenças não precisam ser eliminadas. Podem fazer parte da própria experiência educativa. Portanto, trabalhar a arte no desenvolvimento socioemocional exige compreender que o objetivo não é transformar a criança em alguém que reage de determinada maneira diante de uma atividade.

O objetivo é oferecer experiências que permitam que ela desenvolva gradualmente recursos para lidar com escolhas, relações, desafios, sentimentos e diferentes formas de expressão. Quando bem planejada, a arte pode se tornar um espaço de experimentação e descoberta.

A criança pode criar, errar, modificar, compartilhar, ouvir, negociar e tentar novamente. Cada uma dessas experiências pode contribuir para seu desenvolvimento. Assim, a arte pode ocupar um lugar importante em uma educação que considere a criança em sua integralidade, reconhecendo que aprender envolve não apenas conhecimentos e habilidades, mas também relações, sentimentos, escolhas e experiências. Entre o fazer e o sentir existe um espaço rico de aprendizagem. É nesse espaço que a criança pode descobrir novas formas de se expressar, compreender melhor suas possibilidades e aprender, pouco a pouco, a conviver consigo mesma e com os outros.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo permitiu compreender que as experiências artísticas podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento socioemocional na infância. A arte oferece às crianças oportunidades para criar, experimentar, escolher, comunicar e interagir, possibilitando experiências que ultrapassam a simples realização de uma atividade.

Ao desenhar, pintar, cantar, dançar, dramatizar ou construir, a criança não está apenas produzindo algo que poderá ser observado pelo adulto. Ela também está vivendo uma experiência. Essa experiência pode envolver curiosidade, alegria, insegurança, descoberta, frustração, satisfação e muitas outras emoções.

Por isso, é importante compreender que o valor da arte não está somente no produto final. O processo precisa ser considerado. A maneira como a criança escolhe um material, resolve uma dificuldade, modifica sua produção ou conversa sobre aquilo que criou também revela aspectos importantes de sua aprendizagem.

Outro ponto importante está relacionado à expressão dos sentimentos. A arte pode oferecer possibilidades para que a criança comunique experiências que nem sempre consegue explicar por meio das palavras. Entretanto, isso não significa que o professor deva interpretar automaticamente desenhos, cores ou formas como sinais de determinados sentimentos.

O caminho mais cuidadoso é conversar com a criança e permitir que ela explique, quando desejar, aquilo que produziu. Essa postura respeita sua autoria e sua individualidade.Também foi possível perceber que a arte pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Quando a criança pode escolher materiais, tomar decisões e experimentar diferentes possibilidades, ela participa ativamente de seu processo de aprendizagem.

Essas pequenas escolhas possuem importância porque ajudam a criança a perceber que suas ideias podem ter espaço dentro da escola. As experiências coletivas também merecem destaque. Quando as crianças criam juntas, precisam aprender a dividir materiais, ouvir os colegas, negociar decisões e lidar com opiniões diferentes.

Essas situações podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência. Os conflitos que aparecem durante essas atividades não precisam ser vistos apenas como problemas. Com a mediação adequada do professor, podem se transformar em oportunidades para aprender a dialogar e encontrar soluções.

Outro aspecto importante está relacionado à frustração. Nem toda produção artística acontece exatamente como a criança imaginou. Algumas tentativas não dão certo, determinados materiais podem apresentar dificuldades e algumas ideias precisam ser modificadas.

Essas situações podem ajudar a criança a desenvolver persistência e compreender que aprender também envolve tentar novamente. Nesse processo, o professor possui uma função essencial. Cabe a ele organizar experiências que sejam desafiadoras, mas possíveis, respeitando as características da turma e oferecendo apoio quando necessário.

O professor não precisa controlar cada detalhe da produção infantil. É importante permitir que exista espaço para descoberta. Também é necessário evitar comparações entre as crianças. Cada uma possui seu ritmo, suas experiências e suas formas de criação. Valorizar o processo significa reconhecer que uma produção aparentemente simples pode representar uma experiência importante para determinada criança.

A escola, portanto, pode utilizar a arte como um espaço de aprendizagem, convivência e expressão. Isso não significa transformar toda atividade artística em uma aula sobre emoções. A criança também precisa ter o direito de criar simplesmente porque gosta de criar essas experiências, desde que exista um ambiente de respeito, escuta e participação.

Conclui-se que arte e desenvolvimento socioemocional podem caminhar juntos na infância quando a escola compreende a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de produzir significados. Entre o fazer e o sentir existe um espaço rico de aprendizagem. É nesse espaço que a criança experimenta, cria, erra, tenta novamente, compartilha, escolhe e descobre novas maneiras de se expressar. Por isso, valorizar as experiências artísticas na infância significa também valorizar diferentes formas de aprender, sentir e estar no mundo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

TECNOLOGIA NA SEGURANÇA PÚBLICA: O USO DE DRONES COMO AUXÍLIO NAS OPERAÇÕES MILITARES

Letícia Cella Martins

Graduada em Psicologia – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2010; Pós graduação em Gestão de Segurança Pública– IBRA, 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O avanço da tecnologia tem trazido transformações significativas na maneira como as instituições de segurança pública realizam suas atividades. Um dos destaques entre as inovações é a utilização de Veículos Aéreos Não Tripulados (VANTs), conhecidos como drones, que servem para aumentar a eficácia das operações policiais, minimizar riscos para os profissionais e oferecer informações estratégicas em tempo real. Este trabalho tem como foco examinar a contribuição dos drones como um recurso auxiliar nas operações de segurança pública, abordando suas utilizações, vantagens, limitações e perspectivas futuras. A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e foi embasada em livros, artigos acadêmicos, legislações e documentos oficiais. Os achados sugerem que os drones são ferramentas valiosas para o monitoramento de áreas urbanas e rurais, operações de busca e resgate, fiscalização ambiental, gestão de grandes eventos e combate à criminalidade, resultando em uma maior eficiência operacional e na melhoria da tomada de decisões. No entanto, ainda existem desafios relacionados à regulamentação, privacidade, autonomia dos dispositivos e formação dos operadores que precisam ser enfrentados para ampliar a adoção desses recursos pelos órgãos de segurança pública.

Palavras-chave: Segurança Pública; Drones; Tecnologia; Operações Policiais; Inovação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A segurança pública é um dos fundamentos cruciais para assegurar a ordem social, resguardar a vida e proteger bens. Contudo, o crescimento populacional, a expansão urbana, o aumento da criminalidade e a sofisticação de grupos criminosa têm apresentado novos desafios para as forças responsáveis pela segurança, exigindo que as respostas sejam cada vez mais rápidas, eficazes e baseadas em informações precisas.

Nesse cenário, a digitalização passou a ser essencial para a modernização das instituições governamentais. Tecnologias inovadoras, como inteligência artificial, geolocalização, sistemas de vigilância, reconhecimento facial e drones, começaram a integrar as operações das forças de segurança, ampliando a eficiência operacional e reduzindo as limitações das abordagens convencionais.

Os drones, ou Veículos Aéreos Não Tripulados (VANTs), são reconhecidos por sua capacidade de capturar imagens aéreas em tempo real, possibilitando a vigilância de extensas regiões, o acompanhamento de eventos e o apoio a equipes em ação. Sua utilização facilita a obtenção de dados de forma ágil, reduz a vulnerabilidade dos profissionais em situações arriscadas e contribui para decisões mais assertivas em operações policiais.

Além das ações visíveis, os drones são empregados em missões de resgate, controle ambiental, enfrentamento do narcotráfico, supervisão de fronteiras, organização de grandes eventos e suporte em situações de emergência. Sua adaptabilidade torna essa tecnologia um recurso valioso para as entidades de segurança pública, contribuindo para a supervisão das operações.

Diversas instituições de segurança no Brasil já incorporaram drones em suas atividades, observando melhorias significativas na eficiência, redução de custos e ampliação da capacidade de monitoramento. Apesar dos progressos realizados, permanecem desafios a serem enfrentados, como a regulamentação, os gastos com a implementação, a capacitação dos operadores e a salvaguarda da privacidade dos cidadãos.

Considerando esse contexto, este trabalho tem como finalidade abordar a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a utilização de drones pode aumentar a eficácia das operações de segurança pública? Os drones facilitam a rapidez nas ações, proporcionando uma melhor cobertura da área que está sendo monitorada.

Assim, esses dispositivos tornam as missões mais eficientes e geram resultados positivos para a Polícia Militar. O objetivo principal é examinar como os drones podem servir como uma ferramenta de suporte nas operações de segurança pública. Os objetivos específicos incluem apresentar o avanço tecnológico na segurança pública, identificar as principais utilizações dos drones nas atividades policiais, analisar suas vantagens e desvantagens, além de discutir as perspectivas para o futuro de sua aplicação.

O estudo é fundamentado na crescente urgência de atualizar as entidades públicas, especialmente devido ao avanço das atividades criminosas e à necessidade de serviços de segurança mais eficazes. Ademais, a investigação enriquece o conhecimento científico acerca da aplicação de tecnologias inovadoras na gestão pública, estimulando a realização de novos estudos a respeito do assunto.

Este estudo tem como objetivo analisar a função dos drones como ferramentas auxiliares nas operações de segurança pública, enfatizando sua capacidade de aprimorar a eficiência, a segurança e o monitoramento das atividades policiais. Além de apresentar os benefícios e os desafios associados a essa tecnologia, a pesquisa busca incentivar sua adoção de forma estruturada, responsável e alinhada às necessidades das instituições públicas, promovendo a modernização na gestão e nas operações.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

TECNOLOGIA NA SEGURANÇA PÚBLICA: O USO DE DRONES COMO AUXÍLIO NAS OPERAÇÕES MILITARES

A tecnologia se tornou um componente essencial para o aprimoramento das políticas de segurança pública, oferecendo maior eficácia na prevenção e no enfrentamento da criminalidade.

O progresso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) possibilitou que organizações de segurança adotassem instrumentos capazes de reunir, armazenar, processar e disseminar dados de maneira ágil e segura.

De acordo com Castells (2020), a sociedade atual é caracterizada pela intensa movimentação de informações, tornando a tecnologia um recurso fundamental para a administração pública e para a formulação de decisões.

Nesse cenário, as agências de segurança começaram a adotar sistemas tecnológicos avançados, centros unificados de vigilância, monitoramento por vídeo inteligente, bancos de dados sobre criminalidade, geoprocessamento, inteligência artificial e análises preditivas.

Tais inovações possibilitam reconhecer padrões de comportamento, prever riscos e alocar os recursos disponíveis em áreas com maior frequência de eventos, elevando a eficácia das ações policiais.

Além de facilitar o planejamento das operações, a tecnologia também desempenha um papel crucial na promoção da transparência das atividades governamentais e na melhoria da qualidade dos serviços públicos.

A troca de informações entre diversas instituições diminui as falhas na comunicação e estimula a colaboração entre as forças policiais, o Corpo de Bombeiros, a Defesa Civil e outros órgãos encarregados da proteção da sociedade.

Nesse sentido, a unificação de sistemas de informação e o intercâmbio de dados entre as entidades de segurança pública reforçam a coordenação das ações, aumentam a eficiência operacional e aperfeiçoam o atendimento à população.

No contexto atual de avanços tecnológicos, os drones se sobressaem como uma das soluções mais eficazes para a segurança pública. Sua habilidade de vigiar extensas regiões, enviar imagens ao vivo e alcançar áreas de difícil acesso aumenta consideravelmente a eficiência operacional das equipes em atuação, tornando as intervenções mais rápidas, seguras e produtivas.

DRONES: CONCEITOS, CLASSIFICAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Os drones, ou Veículos Aéreos Não Tripulados (VANTs), são aeronaves que operam sem um piloto a bordo. Eles podem ser controlados remotamente via rádio frequência ou através de sistemas automatizados que seguem rotas programadas por GPS.

Embora tenham sido inicialmente criados para fins militares, atualmente são utilizados em várias áreas, incluindo agricultura, engenharia, meio ambiente, logística, defesa civil e segurança pública.

De acordo com a Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), os veículos aéreos não tripulados, ou drones, que operam no Brasil devem seguir as diretrizes do Regulamento Brasileiro da Aviação Civil Especial (RBAC-E nº 94), que estabelece requisitos para a operação, a segurança e as responsabilidades dos operadores.

Simultaneamente, o Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA) supervisiona a gestão do espaço aéreo, enquanto a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) cuida da certificação dos dispositivos de radiofrequência.

Os drones podem ser categorizados de acordo com sua construção, capacidade de voo e propósito de uso. Os multirrotores, que incluem quadricópteros, hexacópteros e octocópteros, são frequentemente utilizados em operações táticas devido à sua habilidade de permanecer no ar em um ponto fixo, grande estabilidade e facilidade de manobra em áreas urbanas e confinedas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Por outro lado, os drones de asa fixa oferecem maior autonomia e velocidade, sendo adequados para tarefas de reconhecimento, monitoramento de fronteiras, vigilância de extensas áreas florestais e patrulhamento em vastas regiões. Também existem os modelos VTOL (Decolagem e Pouso Vertical), que mesclam a vantagem do pouso e decolagem vertical dos multirrotores com a autonomia dos drones de asa fixa, tornando-se opções eficazes para atividades militares e de segurança pública em locais de difícil acesso.

O avanço da tecnologia possibilitou a adição de sensores de temperatura, câmeras com resolução elevada, capacidades de visão noturna, ampliação óptica, sistemas de localização via satélite (GPS), inteligência artificial e a transmissão instantânea de imagens.

Esses avanços transformam os drones em instrumentos valiosos para o mapeamento de regiões, monitoramento de situações, suporte em decisões e geração de dados fundamentais para o planejamento de ações militares e de segurança pública, melhorando a eficácia das operações e minimizando os perigos que as equipes enfrentam no local.

APLICAÇÕES DOS DRONES NAS OPERAÇÕES POLICIAIS

A utilização de drones na segurança pública ampliou consideravelmente a capacidade operacional dos órgãos responsáveis pelo policiamento preventivo e de investigação.

Essas tecnologias proporcionam supervisão aérea em tempo real durante ações policiais, permitindo que as equipes tenham uma visão completa da região antes de agir, reduzindo os perigos e elevando a proteção dos profissionais envolvidos.

A vigilância proativa, a supervisão de perseguições, a inspeção de localidades de difícil acesso, o enfrentamento ao tráfico de entorpecentes, o monitoramento de divisas, o policiamento ambiental, a administração de grandes eventos, a supervisão de incêndios florestais, o suporte a operações em áreas aquáticas e a investigação de pessoas desaparecidas estão entre as principais funções. Conforme a perspectiva de Siloto e Pereira (2022):

> A exibição imediata das imagens permite que os centros de controle observem todo o processo e realizem escolhas mais ágeis e acuradas. Essa transmissão em tempo real possibilita que os centros de comando supervisionam a operação completa, facilitando decisões mais rápidas e assertivas, o que aumenta a eficiência nas atividades e o suporte na hora de decidir durante as missões (SILOTO; PEREIRA, 2022).

Um fator adicional relevante é a utilização de câmeras de imagem térmica instaladas em drones, que fazem a detecção de indivíduos em atividades noturnas ou em regiões de vegetação densa. Essa funcionalidade é especialmente vital durante missões de resgate, uma vez que agiliza a identificação de vítimas e aumenta as chances de êxito nas operações. De acordo com Alsamh et al (2022):

> Outro ponto relevante é a utilização de câmeras térmicas integradas aos drones, que possibilitam identificar pessoas durante operações noturnas ou em regiões de vegetação densa. Essa ferramenta é especialmente essencial em atividades de busca e salvamento, uma vez que agiliza a localização de vítimas, aumenta a eficácia das operações e diminui a exposição das equipes de resgate a situações perigosas (ALSAMH et al., 2022).

Na Amazônia, caracterizada por vastas florestas e uma intrincada rede de rios, os drones se estabeleceram como valiosos parceiros das autoridades de segurança. O uso dessas tecnologias auxilia no enfrentamento de delitos ambientais, na extração clandestina de minerais, no tráfico de entorpecentes fluviais e na vigilância de comunidades remotas, aumentando a eficácia das operações em áreas de difícil alcance.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

BENEFÍCIOS DO USO DE DRONES NAS OPERAÇÕES DE SEGURANÇA PÚBLICA

O uso de drones tem trazido significativos benefícios para a segurança pública, principalmente no que diz respeito ao planejamento e à implementação de operações policiais.

Esses dispositivos oferecem uma perspectiva aérea abrangente da área de interesse, facilitando a vigilância em tempo real e a obtenção de dados estratégicos antes e durante as intervenções. Conforme mencionado por Rosa (2021), a adoção de tecnologias aéreas eleva a eficácia das operações e diminui o tempo de reação das equipes em situações emergenciais.

Um benefício importante é a diminuição da exposição dos profissionais a cenários de alto risco. Em operações que ocorrem em regiões controladas por grupos criminosos, áreas de difícil alcance ou ambientes perigosos, os drones podem conduzir a exploração inicial do local, mapeando obstáculos, rotas de evacuação e potenciais ameaças. Assim, o planejamento se torna mais seguro e as equipes conseguem agir com mais exatidão, reduzindo a chance de confrontos inesperados.

A diminuição das despesas operacionais constitui uma importante vantagem. Em várias circunstâncias, a utilização de drones pode substituir ou complementar o uso de aeronaves tripuladas, como os helicópteros, que possuem custos de aquisição, manutenção e operação muito mais altos. Ademais, esses dispositivos têm a capacidade de operar por tempo suficiente para realizar missões de monitoramento, fornecendo imagens de alta definição e transmissão em tempo real para os centros de controle.

Um fator relevante diz respeito à geração de evidências digitais. As fotos obtidas durante as ações podem apoiar investigações, procedimentos legais e laudos técnicos, elevando a transparência das atividades policiais. De acordo com Braga (2022), a utilização de gravações visuais reforça a confiança nas entidades públicas e auxilia na adequada formalização dos eventos.

DESAFIOS, LIMITAÇÕES E ASPECTOS LEGAIS

Embora os drones ofereçam várias vantagens, sua utilização apresenta dificuldades técnicas, operacionais e legais. Um dos principais desafios diz respeito à duração das baterias, que restringe o tempo de voo e pode prejudicar atividades que exigem maior tempo de operação.

Ademais, condições climáticas, como chuvas pesadas, ventos fortes e pouca visibilidade, podem obstruir ou limitar seu uso, especialmente em áreas de clima tropical, como a Amazônia.

Um outro obstáculo refere-se à exigência de um treinamento contínuo para os operadores. A operação segura de drones demanda habilidades técnicas em áreas como pilotagem, manutenção, normas de aviação e planejamento das operações.

Assim, as entidades de segurança devem fazer investimentos regulares na capacitação e atualização de seus colaboradores para assegurar que as operações sejam realizadas de maneira segura e eficiente.

Sob a perspectiva legal, a utilização de drones precisa se adequar à legislação vigente no Brasil, com ênfase no Regulamento Brasileiro da Aviação Civil Especial (RBAC-E nº 94) da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), além das diretrizes do Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA) e da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL). Essas normas definem condições para o registro, a certificação dos dispositivos e a permissão para a realização de operações em áreas aéreas específicas.

Além das normas aeronáuticas, é crucial ressaltar a importância de respeitar os direitos fundamentais que envolvem a privacidade, a intimidade e a proteção das informações pessoais.

O uso impróprio de drones pode levantar questões legais, tornando essencial que as atividades sejam realizadas em conformidade com os princípios da legalidade, proporcionalidade e do interesse da coletividade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CASOS DE UTILIZAÇÃO DE DRONES NA SEGURANÇA PÚBLICA BRASILEIRA

Nos últimos tempos, diversas entidades de segurança pública no Brasil começaram a integrar drones em suas atividades. Esses equipamentos são utilizados por Polícias Militares, Polícias Civis, Corpos de Bombeiros, Polícias Federais e Guardas Municipais em funções como monitoramento, patrulhamento preventivo, gestão de grandes públicos, fiscalização ambiental, combate ao tráfico de entorpecentes e missões de busca e resgate.

A adoção dessa tecnologia tem ampliado a eficiência das instituições, permitindo uma maior abrangência das áreas acompanhadas, respostas mais céleres a emergências e diminuição dos riscos enfrentados pelos profissionais em campo.

Os drones permitem acompanhar o fluxo de pessoas, identificar situações de risco e organizar as intervenções das equipes em campo em eventos de grande porte, tais como festivais, manifestações e competições esportivas.

Essa visão a partir do ar contribui para que os centros de comando façam escolhas mais assertivas e reduzam o tempo de resposta em situações de emergência, aumentando a eficácia das operações e a segurança tanto dos profissionais envolvidos quanto do público em geral.

Na Região Norte, especialmente na Amazônia, os drones têm um papel crucial devido à vastidão das áreas, à presença de florestas e à complexa rede de rios. Esses dispositivos não tripulados têm sido utilizados para enfrentar o garimpo ilegal, a derrubada de árvores, a pesca predatória, o tráfico de entorpecentes e outros crimes ambientais, possibilitando o acompanhamento de localidades remotas de forma mais econômica e ágil.

De acordo com Ferreira Neto et al. (2024), a adoção de tecnologias de sensoriamento remoto tem reforçado a fiscalização ambiental, aumentando a capacidade de monitoramento contínuo e a detecção de atividades ilegais em áreas de difícil acesso.

No Pará, essa tecnologia possui um grande potencial para auxiliar nas atividades fluviais, levando em conta a extensa malha de rios e as comunidades de difícil acesso.

A utilização de drones permite a identificação prévia das áreas de interesse, o rastreamento de embarcações suspeitas, o controle das rotas empregadas pelo crime organizado e o apoio às equipes em ações de fiscalização e resgate. Assim, sua aplicação reforça a efetividade operacional das instituições de segurança e melhora a eficácia das iniciativas realizadas na localidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é classificado como uma pesquisa bibliográfica, pois foi elaborado com base na avaliação de livros, artigos acadêmicos, legislações, normas técnicas e documentos oficiais que tratam da aplicação da tecnologia na segurança pública e da utilização de drones em atividades policiais.

Conforme afirmam Prodanov e Freitas (2013), este tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador compreender, analisar e interpretar as contribuições científicas que já foram realizadas a respeito de um tema específico.

Em relação à abordagem, o estudo é de natureza qualitativa, uma vez que visa entender como os drones podem contribuir para as ações de segurança pública, sem empregar métodos estatísticos na análise das informações. Segundo Gil (2019), a pesquisa qualitativa possibilita a interpretação de fenômenos sociais e a compreensão detalhada de suas características.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta uma natureza exploratória e descritiva. A abordagem exploratória oferece uma compreensão mais profunda do problema em questão, enquanto a abordagem descritiva possibilita a apresentação das principais propriedades do tema investigado, destacando suas utilidades, vantagens e restrições.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para a obtenção das informações, foram utilizadas publicações científicas registradas nas bases SciELO, Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, além de documentos da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), do Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA), da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Os dados foram sistematizados, comparados e analisados de maneira descritiva, o que possibilitou entender a função dos drones na modernização das operações de segurança pública.

O estudo da literatura indica que a utilização de drones tem trazido avanços notáveis na eficácia das atividades realizadas pelas instituições de segurança pública. As investigações mostram que esses veículos aéreos não tripulados aumentam a habilidade de vigilância, oferecem imagens instantâneas e possibilitam um planejamento mais preciso das operações policiais.

Um outro ponto a ser destacado diz respeito à diminuição da exposição dos profissionais a cenários arriscados. Antes que as equipes acessem locais tidos como perigosos, os drones permitem uma avaliação do contexto, detectando barreiras, ações suspeitas e potenciais rotas de escape. Essa funcionalidade contribui para decisões táticas mais seguras e minimiza a chance de confrontos imprevistos.

As pesquisas destacam também vantagens econômicas, mostrando que, em comparação com aeronaves pilotadas, os drones têm custos muito mais baixos em termos de aquisição, manutenção e operação. Isso possibilita que instituições governamentais aumentem sua capacidade de monitoramento com investimentos menos onerosos.

Na Amazônia, caracterizada por vastas áreas de floresta, rios e comunidades de difícil acesso, os drones possuem um grande potencial para auxiliar em operações fluviais, na fiscalização ambiental, no combate ao tráfico de drogas e em missões de busca e resgate. O uso desses dispositivos ajuda a expandir o alcance das equipes operacionais e aprimorar a utilização dos recursos públicos.

Embora existam benefícios reconhecidos, os estudos indicam que existem obstáculos vinculados à independência dos dispositivos, às variáveis climáticas, à demanda por formação específica e à adesão às leis da aviação e às diretrizes de proteção de dados. Esses aspectos evidenciam a necessidade de que a ampliação da adoção dessa tecnologia aconteça de maneira estratégica, com suporte em investimentos na formação de profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da tecnologia tem transformado de maneira considerável a atuação das instituições de segurança pública, tornando suas operações mais eficientes, exatas e conectadas.

Os drones emergem como ferramentas cruciais entre as inovações aplicadas ao trabalho policial, sendo empregados para vigilância, reconhecimento de áreas, busca e resgate, supervisão de questões ambientais e assistência em operações em locais de hard-to-reach.

Os achados desta pesquisa indicam que a utilização de drones traz benefícios consideráveis, como a diminuição da exposição dos profissionais a cenários de risco, a agilidade na coleta de dados, a redução das despesas operacionais e o aprimoramento na tomada de decisões.

Além disso, a transmissão em tempo real de imagens potencializa a capacidade de coordenação das equipes durante as missões.

Entretanto, a pesquisa revelou que persistem certas barreiras a serem superadas, principalmente em relação à regulamentação, à capacitação dos operadores, às limitações técnicas dos dispositivos e à proteção da privacidade dos cidadãos.

Para assegurar uma utilização segura e eficiente dessa tecnologia, é essencial que as instituições públicas façam investimentos constantes nesses itens. Além disso, é crucial promover a atualização contínua dos protocolos operacionais e fomentar a elaboração de políticas que assegurem o uso ético e responsável dos drones.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Dessa forma, será possível ampliar os benefícios dessa inovação, resguardando os direitos individuais e fortalecendo a confiança da sociedade nas iniciativas de segurança pública.

Os drones representam uma importante inovação para a segurança pública no Brasil, especialmente em regiões de difícil acesso, como a Amazônia. A expectativa é de que sua utilização cresça nos próximos anos, impulsionada pelos avanços em inteligência artificial, análise de imagens e automação de tarefas.

Além disso, a integração dessas tecnologias com sistemas de vigilância e centros de controle permitirá uma coleta e análise de dados em tempo real com maior precisão. Esse cenário tornará as operações mais seguras, eficientes e estratégicas, contribuindo para o fortalecimento das ações de prevenção e combate ao crime.

Assim, recomenda-se a condução de investigações futuras voltadas para a análise prática dos resultados obtidos pelos órgãos de segurança pública que utilizam drones em suas atividades.

Essa abordagem poderá favorecer o desenvolvimento de políticas públicas e o reforço das estratégias de proteção ao cidadão. Além disso, pesquisas futuras podem examinar de que modo a capacitação dos operadores, a evolução das legislações e a adoção de novas tecnologias impactam o desempenho das operações.

Tais estudos poderão contribuir para a otimização da eficácia operacional, aprimorar a gestão dos recursos públicos e incentivar a implementação de inovações tecnológicas nos órgãos de segurança pública.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALSAMH, Saeed Ahmad et al. **UAV Computing-Assisted Search and Rescue Mission Framework for Disaster and Harsh Environment Mitigation.** Drones, v. 6, n. 7, p. 154, 2022. DOI: 10.3390/drones6070154. Disponível em: https://doi.org/10.3390/drones6070154. Acesso em: 22 jul. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROSA, Alexandre. **Drones aplicados à segurança pública: tecnologia e inovação nas operações policiais.** Curitiba: Appris, 2021.

SILOTO, P. R. A.; PEREIRA, L. **A utilização de veículos aéreos não tripulados em operações de choque.** Brazilian Journal of Development, *[S. l.]*, v. 9, n. 8, p. 24364–24380, 2023. DOI: 10.34117/bjd 9n8-081. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/62238. Acesso em: 22 jul. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA: ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

LUCIANA PEREIRA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera, professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo (Cei Mitiko Matsushita Nevoeiro).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A cultura brasileira é profundamente marcada pelas contribuições africanas, presentes em diferentes dimensões da vida social, como a linguagem, a religiosidade, a música, a culinária e as manifestações artísticas. No entanto, essas influências historicamente foram marginalizadas ou tratadas de forma estereotipada nos currículos escolares, reforçando práticas discriminatórias e a invisibilização da população negra. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição e a influência da África na formação da cultura brasileira, destacando o papel da escola no enfrentamento à discriminação racial. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, a partir de autores e autoras que discutem as relações étnico-raciais, a educação antirracista e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Busca-se compreender como o reconhecimento das matrizes africanas pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a igualdade racial no ambiente escolar. Os resultados apontam que o trabalho pedagógico fundamentado na valorização da cultura africana e afro-brasileira favorece o combate ao racismo, fortalece a identidade dos estudantes negros e amplia a consciência crítica dos demais alunos. Conclui-se que a escola desempenha papel fundamental na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação comprometida com a justiça social e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Cultura Africana; Cultura Brasileira; Educação Antirracista; Discriminação Racial; Escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A formação da sociedade brasileira está profundamente relacionada à presença africana, que influenciou de maneira decisiva os aspectos culturais, sociais, econômicos e religiosos do país.

Apesar dessa contribuição significativa, a história e a cultura africana e afro-brasileira foram, durante muito tempo, silenciadas ou abordadas de forma superficial no contexto educacional, contribuindo para a reprodução de estigmas e práticas discriminatórias no ambiente escolar.

A escola, enquanto espaço de formação social e cidadã desempenha papel central no enfrentamento ao racismo e na promoção da valorização da diversidade cultural.

Nesse sentido, o ensino que reconhece a influência africana na cultura brasileira torna-se fundamental para a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial e com o respeito às diferenças. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante nesse processo, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

No entanto, a efetivação dessa legislação ainda enfrenta desafios como a falta de formação específica de professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de concepções eurocêntricas nos currículos escolares.

Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que possibilitem o reconhecimento das contribuições africanas e promovam o combate à discriminação racial no ambiente escolar.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição e a influência da África na cultura brasileira, destacando a importância do trabalho pedagógico no enfrentamento ao racismo e na valorização da identidade negra no espaço escolar.

A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA

O continente africano apresenta uma vasta diversidade cultural, histórica e social marcada pela pluralidade de povos, línguas, tradições e formas de organização social (MUNANGA, 2008).

Antes do processo de colonização europeia, diversas civilizações africanas já possuíam sistemas políticos estruturados, práticas comerciais consolidadas e expressivas produções culturais e artísticas. Entretanto, ao longo do tempo, a história da África foi frequentemente apresentada de maneira estereotipada, muitas vezes associada à ideia de atraso ou à ausência de civilização.

As contribuições africanas para a formação da cultura brasileira ocorreram, em grande medida, por meio da diáspora africana decorrente do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas (GOMES, 2005).

Esses povos trouxeram consigo saberes, práticas religiosas, expressões artísticas e conhecimentos que se integraram ao contexto brasileiro, influenciando profundamente a construção da identidade nacional. Elementos como a oralidade, a musicalidade, a culinária e as manifestações religiosas de matriz africana constituem exemplos expressivos dessa herança cultural.

A narrativa histórica tradicional frequentemente tende a invisibilizar o protagonismo africano, limitando sua presença ao período da escravidão (SILVA, 2004). Essa abordagem reduzida contribui para a reprodução de preconceitos e dificulta a compreensão da África como um continente diverso e fundamental para a formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, torna-se essencial que o ensino escolar apresenta uma visão ampliada da história africana, valorizando suas contribuições e reconhecendo sua influência cultural.

Ao abordar a África sob uma perspectiva crítica e contextualizada, a escola pode contribuir para a desconstrução de estereótipos raciais e para o fortalecimento de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com o enfrentamento ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A influência africana na cultura brasileira manifesta-se de forma significativa em diversos aspectos do cotidiano, constituindo um dos pilares da identidade nacional (MUNANGA, 2008).

Desde o período colonial, os povos africanos contribuíram com saberes e práticas que foram incorporados à cultura brasileira, apesar das condições de opressão e violência impostas pelo sistema escravista. Essas contribuições resistiram ao tempo e permanecem vivas na sociedade contemporânea.

Na música e na dança, por exemplo, ritmos de origem africana deram origem a expressões culturais marcantes, como o samba, o maracatu e a capoeira.

Essas manifestações culturais representam formas de resistência e afirmação identitária da população negra, além de desempenharem importante papel na construção da cultura popular brasileira. No entanto, por muito tempo, tais expressões foram marginalizadas e associadas a estigmas sociais.

A religiosidade de matriz africana também exerce forte influência na cultura brasileira, por meio de práticas como o candomblé e a umbanda (GOMES, 2005). Essas religiões preservam elementos simbólicos, rituais e valores culturais africanos, contribuindo para a diversidade religiosa presente no país. Apesar disso, ainda enfrentam situações de preconceito e intolerância, o que evidencia a necessidade de abordagens educativas que promovam o respeito às diferentes manifestações culturais e religiosas.

Dessa forma, reconhecer a influência africana na cultura brasileira implica compreender essas expressões como parte fundamental da história e da identidade nacional, superando visões estereotipadas e promovendo o respeito à diversidade cultural no ambiente escolar.

A diáspora africana constitui um dos processos históricos mais significativos para a compreensão da formação cultural brasileira. A chegada forçada de milhões de africanos ao Brasil em decorrência do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas resultou em profundas transformações sociais, culturais e econômicas. Mesmo diante da violência do sistema escravista, os povos africanos resistiram por meio da preservação de seus saberes, crenças, valores e práticas culturais.

A presença africana no Brasil contribuiu para a construção de formas próprias de organização social, religiosidade e expressão cultural (MUNANGA, 2008).

Elementos como a oralidade, a musicalidade, os rituais religiosos e as práticas comunitárias foram ressignificados no contexto brasileiro, dando origem a manifestações culturais que permanecem vivas até os dias atuais. Essas expressões representam não apenas heranças culturais, mas também estratégias de resistência e afirmação identitária.

Entretanto, a história da diáspora africana foi, durante muito tempo, narrada sob uma perspectiva eurocêntrica, que invisibilizou o protagonismo negro e reduziu a presença africana à condição de subalternidade.

Essa abordagem contribuiu para a construção de estereótipos raciais e para a desvalorização da cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, torna-se fundamental que o ensino escolar promova uma leitura crítica desse processo histórico.

A abordagem da diáspora africana no contexto educacional possibilita a compreensão das contribuições africanas para a formação da cultura brasileira e favorece o reconhecimento da população negra como sujeito histórico (GOMES, 2005). Essa perspectiva contribui para o enfrentamento do racismo e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural.

O ambiente escolar constitui um espaço privilegiado para a valorização da cultura afro-brasileira e para o enfrentamento à discriminação racial. A escola, enquanto instituição social, tem a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Nesse contexto, o trabalho com a cultura afro-brasileira contribui para a construção de relações mais igualitárias e respeitosas entre os estudantes.

A inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar possibilita o desenvolvimento de uma educação que dialoga com a realidade dos alunos, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao reconhecer as contribuições da população negra, a escola favorece o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes negros, ao mesmo tempo em que promove a reflexão crítica sobre o racismo e suas manifestações na sociedade.

A abordagem da cultura afro-brasileira no contexto escolar ainda enfrenta desafios, como a falta de materiais didáticos adequados e a necessidade de formação continuada dos professores (MUNANGA, 2008).

Muitas vezes, essas temáticas são trabalhadas de forma pontual, restritas a datas comemorativas, o que limita seu potencial transformador. Para que o ensino seja efetivo, é fundamental que a cultura afro-brasileira esteja integrada de maneira transversal ao currículo.

Assim, o ambiente escolar pode se tornar um espaço de promoção da igualdade racial, desde que desenvolva práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o combate às diferentes formas de discriminação presentes no cotidiano escolar.

A discriminação racial no contexto educacional manifesta-se de diferentes formas, tanto de maneira explícita quanto velada (GOMES, 2005). Práticas discriminatórias podem ser observadas em atitudes, discursos e representações que desvalorizam a cultura negra e reforçam estereótipos raciais. Essas situações impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

No cotidiano escolar, estudantes negros frequentemente enfrentam situações de preconceito relacionadas à aparência, à origem social ou às manifestações culturais de matriz africana.

Tais experiências podem comprometer o desenvolvimento emocional e acadêmico desses alunos, além de reforçar sentimentos de exclusão e desvalorização. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola reconheça essas práticas e desenvolva ações efetivas de enfrentamento ao racismo.

O silêncio institucional diante de episódios de discriminação racial contribui para a naturalização dessas práticas (GOMES, 2005). Quando a escola não intervém ou minimiza situações de racismo, acaba reforçando a ideia de que tais comportamentos são aceitáveis. Portanto, é imprescindível que gestores e professores assumam uma postura ativa na promoção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

O enfrentamento à discriminação racial no contexto educacional exige ações pedagógicas intencionais, que promovam o diálogo, a reflexão crítica e o respeito à diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a igualdade racial (MUNANGA, 2008).

O professor desempenha papel central no combate ao racismo e na promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural. Como mediador do processo educativo, cabe ao docente desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e incentivem o respeito às diferenças. Para isso, é fundamental que o professor esteja comprometido com uma postura ética e consciente em relação às questões raciais.

A formação docente é um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas (SILVA, 2004). Professores que possuem conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira estão mais preparados para enfrentar situações de discriminação no ambiente escolar e para promover atividades que valorizem a identidade negra. A formação continuada, nesse sentido, contribui para o aprimoramento das práticas educativas e para o fortalecimento do compromisso com a igualdade racial.

Além disso, o professor pode atuar como agente de transformação social ao incentivar o diálogo e a participação dos estudantes em atividades que promovam a valorização da diversidade cultural.

O uso de recursos pedagógicos diversificados, como textos, músicas, filmes e produções culturais de matriz africana, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de um currículo mais inclusivo.

Assim, o papel do professor no combate ao racismo vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo o compromisso com a formação cidadã dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira são fundamentais para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

Ao incorporar essas temáticas ao currículo, a escola contribui para a construção de uma educação que reconheça a diversidade cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Essas práticas devem ser planejadas de forma intencional, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.

O trabalho com projetos interdisciplinares constitui uma estratégia relevante para abordar a cultura africana e afro-brasileira de maneira contextualizada (MUNANGA, 2008).

Atividades que envolvem diferentes áreas do conhecimento possibilitam uma compreensão mais ampla das contribuições africanas, favorecendo a reflexão crítica dos estudantes. Além disso, o uso de recursos didáticos diversificados amplia o interesse e a participação dos alunos no processo educativo.

A valorização da cultura africana e afro-brasileira também pode ser promovida por meio de práticas que estimulem o protagonismo dos estudantes, como pesquisas, apresentações culturais e debates (GOMES, 2005).

Essas atividades favorecem o reconhecimento da diversidade cultural e contribuem para o fortalecimento da identidade dos alunos, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a escola assume papel central na desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente reproduzidos na sociedade brasileira. Ao reconhecer que o racismo estrutural ainda influencia relações sociais e institucionais, a prática pedagógica precisa ser orientada por princípios de equidade, respeito e valorização das diferenças.

O enfrentamento ao racismo no espaço escolar exige ações permanentes e não apenas pontuais, especialmente em datas comemorativas. A abordagem da cultura africana e afro-brasileira deve integrar o currículo de forma contínua, garantindo que os estudantes tenham contato com narrativas que ampliem sua compreensão sobre a formação histórica e cultural do Brasil.

É fundamental que o professor esteja preparado para mediar discussões sobre identidade, discriminação e desigualdade racial de maneira sensível e fundamentada. A formação docente, inicial e continuada, desempenha papel decisivo nesse processo, pois possibilita o aprofundamento teórico e metodológico necessário para tratar da temática com segurança.

O conhecimento da legislação educacional, como as diretrizes que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, também fortalece a atuação pedagógica comprometida com a promoção da igualdade racial.

Além da inserção de conteúdos específicos, é importante revisar os materiais didáticos utilizados em sala de aula (GOMES, 2005). Muitos recursos ainda apresentam representações limitadas ou estereotipadas da população negra. Ao selecionar livros, imagens e demais materiais, o professor contribui para a construção de referências positivas e plurais.

A representatividade no ambiente escolar influencia diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes, especialmente daqueles que historicamente não se veem contemplados nas narrativas oficiais.

Outro aspecto relevante diz respeito ao diálogo com a comunidade escolar (SILVA, 2004). O enfrentamento ao racismo não deve se restringir à sala de aula, mas envolver toda a instituição.

Projetos que promovam palestras, rodas de conversa e participação de representantes da comunidade fortalecem o vínculo entre escola e sociedade. Essa articulação amplia as possibilidades de aprendizagem e reforça a importância de uma educação comprometida com a justiça social.

A construção de um ambiente escolar antirracista também passa pela valorização das diferentes manifestações culturais de matriz africana, como música, dança, culinária, religiosidade e expressões artísticas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao trabalhar essas dimensões de forma respeitosa e contextualizada, a escola contribui para romper preconceitos e ampliar o repertório cultural dos alunos. A vivência dessas práticas favorece uma aprendizagem mais significativa, pois conecta teoria e experiência concreta.

O incentivo à leitura de autores negros e ao estudo de personalidades históricas africanas e afro-brasileiras é outra estratégia importante. Ao conhecer trajetórias de resistência, produção intelectual e contribuição social, os estudantes ampliam sua visão sobre o papel da população negra na construção do país.

Esse reconhecimento contribui para combater narrativas que invisibilizam ou reduzem a participação desses grupos na história nacional. A escuta ativa dos estudantes também é elemento fundamental nesse processo.

Muitas situações de discriminação ocorrem no cotidiano escolar de forma velada, por meio de brincadeiras ofensivas, apelidos pejorativos ou exclusões sutis.

O professor precisa estar atento a essas manifestações e intervir de maneira educativa, promovendo diálogo e reflexão. A construção de um ambiente seguro depende da postura ética e comprometida dos profissionais da educação.

A promoção de práticas pedagógicas antirracistas pela escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos (SILVA, 2004). A reflexão sobre desigualdades históricas possibilita que os alunos compreendam as raízes sociais do preconceito e desenvolvam atitudes de respeito e solidariedade. Essa formação ultrapassa os limites do conteúdo curricular, alcançando dimensões éticas e sociais essenciais para a convivência democrática.

Cabe destacar que o combate ao racismo não significa privilegiar um grupo em detrimento de outro, mas reconhecer desigualdades históricas e promover condições mais equitativas de participação.

A educação, nesse contexto, constitui instrumento transformador capaz de questionar estruturas injustas e propor novas formas de convivência social. Quando a escola assume esse compromisso, contribui efetivamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A prática pedagógica comprometida com a valorização da cultura africana e afro-brasileira fortalece a identidade dos estudantes negros e amplia a consciência cultural de todos os alunos. Essa valorização promove respeito à diversidade e estimula o reconhecimento das múltiplas influências que compõem a sociedade brasileira. Ao compreender que a cultura nacional é resultado de diferentes matrizes, o estudante desenvolve visão mais ampla e menos preconceituosa.

O enfrentamento ao racismo no ambiente escolar requer continuidade, planejamento e compromisso coletivo (GOMES, 2005). Não se trata de ação isolada de um professor, mas de uma política educacional que envolva toda a comunidade escolar.

A construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural representa passo essencial para garantir uma educação mais justa, inclusiva e alinhada aos princípios democráticos. Por meio dessas ações, a escola reafirma seu papel social e contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar na transformação da realidade.

As práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira configuram-se como instrumentos essenciais para a promoção da igualdade racial e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático (SILVA, 2004).

A inserção da cultura africana no currículo escolar representa uma oportunidade de ampliar as abordagens pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva. Trabalhar essas temáticas de forma contínua possibilita que os estudantes compreendam a diversidade cultural brasileira e desenvolvam uma postura crítica diante das desigualdades raciais presentes na sociedade (BRASIL, 2003).

A construção de um currículo que valorize a cultura africana requer planejamento pedagógico e compromisso institucional (MUNANGA, 2008). É fundamental que essas temáticas não se limitem a conteúdos

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

isolados, mas estejam integradas às diferentes áreas do conhecimento, promovendo articulações entre história, artes, literatura e demais componentes curriculares.

O currículo escolar pode se tornar um instrumento de transformação social ao reconhecer a importância da cultura africana e afro-brasileira na formação da sociedade brasileira (SILVA, 2004). Ao valorizar essas contribuições, a escola fortalece práticas pedagógicas antirracistas e contribui para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

A Lei nº 10.639/2003 representa um avanço significativo na luta contra o racismo no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Essa legislação busca promover o reconhecimento das contribuições da população negra e combater a invisibilização histórica presente nos currículos escolares. Sua implementação constitui um passo importante para a construção de uma educação antirracista.

Entretanto, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 ainda enfrenta desafios no contexto escolar. A falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência a mudanças curriculares dificultam a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da legislação.

Esses obstáculos evidenciam a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a implementação da lei no cotidiano escolar.

A educação antirracista, fundamentada nos princípios da Lei nº 10.639/2003, propõe a construção de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial e o respeito à diversidade cultural. Ao abordar criticamente as relações étnico-raciais, a escola contribui para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a justiça social.

Assim, a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 constitui um instrumento fundamental para o enfrentamento à discriminação racial no ambiente escolar e para a promoção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural (BRASIL, 2003).

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão aprofundada das contribuições africanas para a cultura brasileira e de suas implicações no contexto educacional, especialmente no enfrentamento à discriminação racial no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações que tratam das relações étnico-raciais, da educação antirracista e da valorização da cultura africana e afro-brasileira. Foram selecionados autores e autoras que discutem criticamente o papel da escola na promoção da igualdade racial e na desconstrução de práticas discriminatórias (BRASIL, 2003).

A análise dos materiais permitiu identificar contribuições teóricas relevantes para a compreensão da influência africana na cultura brasileira e para a reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo. Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados contribuíram para a construção de uma análise consistente e alinhada aos objetivos propostos neste artigo.

A seleção das fontes utilizadas nesta pesquisa considerou a relevância teórica e a contribuição dos autores e autoras para o debate acerca da cultura africana, da formação da cultura brasileira e da educação antirracista (SILVA, 2004). Foram priorizadas obras que discutem as relações étnico-raciais no contexto educacional, bem como documentos oficiais e legislações que orientam a implementação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, buscando identificar convergências teóricas entre os autores estudados e compreender como suas contribuições dialogam com o enfrentamento da discriminação racial no ambiente escolar. Esse processo envolveu a leitura crítica dos materiais selecionados, permitindo a articulação entre os referenciais teóricos e os objetivos propostos no artigo (BRASIL, 2003).

Além disso, a análise considerou a importância do contexto educacional como espaço de construção de identidades e de promoção da igualdade racial. A partir dessa perspectiva, foi possível refletir sobre o papel

da escola e dos professores na valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como na desconstrução de práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, os critérios adotados na seleção das fontes e na análise dos dados contribuíram para a construção de uma abordagem metodológica coerente e alinhada aos princípios da educação antirracista, fortalecendo a consistência teórica e analítica deste estudo (BRASIL, 2003).

A escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de resistência e transformação social, especialmente no que se refere ao enfrentamento das desigualdades raciais. Ao promover o diálogo e a reflexão crítica sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a justiça social.

Nesse sentido, o reconhecimento das contribuições africanas para a cultura brasileira permite que a escola atue de forma ativa na desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais. Ao valorizar a diversidade cultural, o ambiente escolar fortalece o respeito às diferenças e contribui para a construção de relações mais igualitárias entre os estudantes. (BRASIL, 2003).

A atuação da escola como espaço de transformação social requer o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias (SILVA, 2004).

A construção de práticas pedagógicas antirracistas deve ser coletiva e contínua, ultrapassando ações pontuais e integrando-se ao projeto pedagógico da instituição.

Assim, a escola assume papel fundamental na promoção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento às diferentes formas de discriminação presentes na sociedade.

Apesar dos avanços legais e das discussões acadêmicas sobre a educação antirracista, ainda existem inúmeros desafios para a consolidação dessas práticas no contexto escolar.

A persistência de concepções eurocêntricas nos currículos e a resistência a mudanças estruturais dificultam a efetivação de uma educação comprometida com a igualdade racial (BRASIL, 2003).

Outro desafio refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes ainda se sentem inseguros para abordar temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira, o que evidencia a necessidade de investimentos em políticas de formação que contemplem as relações étnico-raciais de forma crítica e consistente.

Além disso, a falta de materiais didáticos adequados e contextualizados limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Superar esses desafios exige o comprometimento das instituições educacionais e das políticas públicas com a construção de uma educação antirracista efetiva (BRASIL, 2003).

A articulação entre educação, cultura e enfrentamento ao racismo constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social (SILVA, 2004).

Ao reconhecer a cultura como espaço de produção de sentidos e identidades, a escola amplia suas possibilidades de atuação no combate às desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

O trabalho pedagógico fundamentado na valorização da cultura africana e afro-brasileira contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos historicamente construídos.

Ao promover o diálogo sobre as relações étnico-raciais, a escola possibilita que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica sobre o racismo e suas implicações no cotidiano social.

Nesse sentido, a integração entre educação e cultura fortalece o papel da escola como espaço de formação cidadã. Práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural favorecem a construção de ambientes escolares mais inclusivos, nos quais o respeito às diferenças e a promoção da igualdade racial tornam-se princípios orientadores do processo educativo. (BRASIL, 2003).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia a importância das contribuições africanas para a formação da cultura brasileira e destaca o papel fundamental da escola no enfrentamento à discriminação racial. Reconhecer a influência africana implica valorizar a diversidade cultural e promover práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial.

A escola, enquanto espaço de formação social, possui potencial transformador ao desenvolver ações educativas que questionem estereótipos e promovam o respeito às diferenças.

A valorização da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes negros e para a ampliação da consciência crítica dos demais alunos.

Conclui-se que a construção de uma educação antirracista requer ações contínuas, fundamentadas em políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas intencionais. Somente por meio de um trabalho educativo comprometido será possível enfrentar o racismo e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC, 2004.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

UMA INTERDISCIPLINARIDADE MEDIADA VIVER NA DIVERSIDADE: LITERATURA e EDUCAÇÃO RELIGIOSA

LUCIANI FERNANDES DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela faculdade Claretiano (2011); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Educação a Distância (2022). Professora, Emef. Alice Rabechini Ferreira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo aborda a interdisciplinaridade como uma possibilidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento no contexto educacional, tendo como eixo central a perspectiva de viver na diversidade por meio da literatura e da educação religiosa. Parte-se do entendimento de que a escola é um espaço constituído por diferentes identidades, culturas, histórias, crenças, valores e formas de compreender o mundo, tornando necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o respeito às diferenças e favoreçam a convivência democrática. Nesse sentido, a literatura apresenta-se como um importante recurso pedagógico para ampliar o contato dos estudantes com diferentes experiências humanas, possibilitando o desenvolvimento da imaginação, da empatia, da reflexão crítica e da compreensão das múltiplas formas de existência presentes na sociedade. A educação religiosa, por sua vez, quando desenvolvida de maneira respeitosa, plural e não confessional, pode contribuir para o conhecimento da diversidade religiosa e cultural, promovendo o diálogo, o respeito às diferentes crenças e também às pessoas que não professam uma religião. A articulação entre literatura e educação religiosa possibilita, portanto, a construção de propostas interdisciplinares capazes de abordar temas relacionados à diversidade, à cultura, à identidade, à ética, à cidadania e aos direitos humanos de forma contextualizada. O estudo também considera a importância da interdisciplinaridade para superar uma organização fragmentada dos conhecimentos escolares, aproximando conteúdos e experiências de aprendizagem que façam sentido para os estudantes. A literatura pode favorecer a abordagem de diferentes culturas e tradições, enquanto a educação religiosa pode ampliar a compreensão sobre as manifestações religiosas e não religiosas presentes na sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e respeitosos diante da pluralidade. Dessa forma, o artigo busca discutir como a integração dessas áreas pode colaborar para uma educação inclusiva, humanizada e comprometida com a valorização da diversidade, destacando o papel do professor na mediação de experiências pedagógicas que estimulem o diálogo, a reflexão e a convivência com as diferenças. Conclui-se que a interdisciplinaridade entre literatura e educação religiosa pode constituir uma estratégia relevante para promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral dos estudantes, fortalecendo valores como respeito, diálogo, solidariedade e reconhecimento da diversidade cultural e religiosa.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Literatura; Educação Religiosa; Diversidade; Inclusão; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A história, tratada como campo de produção de conhecimento, vem criando fortes vínculos interdisciplinares com a geografia há mais de cem anos. Além de o "homem" e as sociedades humanas serem um objeto comum de pesquisa - por ser um universo obrigatório de pesquisa compartilhado entre a História e a Geografia do Homem - pode-se dizer que o Espaço é um grande intermediário de relações entre essas duas disciplinas irmãs.

Embora essa "consciência espacial" seja hoje bem compreendida pela maioria dos historiadores como fator fundamental na definição da própria História, pode-se dizer, no entanto, que essa consciência, já plenamente desenvolvida, foi uma conquista da historiografia do século passado.

Essa conquista se entrelaça com o desenvolvimento da interdisciplinaridade com a geografia no mesmo século, e é essa relação que discutiremos neste artigo. Antes de mais nada, vamos relembrar a antiga definição de que "A história é o estudo de um homem no tempo".

A definição foi proposta por Marc Bloch em torno de meados do século XX (1997, p. 55), mas hoje parece tão óbvio que teve de ser mencionado muitas vezes em trabalhos historiográficos, e certamente na maioria dos livros didáticos de história. Mas quando Marc Bloch a propôs, ele confrontou essa definição com outra que também parecia perfeitamente óbvia para os historiadores do século 19: "A história é o estudo do passado humano".

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

A ideia de "estudo" que aparece em ambas as definições é, aliás, particularmente sintomática e marca o momento do século XIX em que a história começa a ser considerada uma ciência - uma ciência interpretativa, com métodos e abordagens teóricas próprias, e que deve correr dentro do métier de um novo tipo de estudioso e especialista como historiador (no sentido acadêmico).

O historiador - no sentido moderno e não antigo - era, portanto, a forma de conhecimento que no século XVIII ainda era embrionária na multivalência do filósofo iluminista como um de seus inúmeros aspectos (Voltaire, David Hume, Montesquieu e muitos outros filósofos). eventualmente escreveu obras históricas, enquanto desenvolvia ensaios com foco na reflexão metafísica, estética, política e epistemologia).

Antes de se tornar um "estudo", a história era muitas coisas, incluindo o que - tão óbvio para as pessoas de outras épocas - era descrito como "o registro do passado humano". A passagem do mero "gravar" ao "estudar" é, como já foi dito, particularmente sintomática; Mas, por enquanto, voltemos ao que realmente se destaca ao definir a História como um "estudo do passado humano" ou como "Um estudo do homem no tempo"

Quando se diz que "A história é o estudo do homem no tempo", ele rompe com a ideia de que a história deve estudar apenas e necessariamente o passado.Na verdade, estuda as ações e mudanças humanas (ou duração) que se desenvolvem ou se instalam em um período de tempo específico, mais ou menos.

Estamos tratando aqui do estudo de certos processos que se relacionam com a vida humana em diacronia - isto é, durante a transição no tempo - ou que se relacionam de alguma outra forma, mas sempre de forma muito intensa,com a ideia de “temporalidade” que se torna central neste tipo de pesquisa. Vista dessa forma, a partir da terceira década do século XX, a História expandiu-se excepcionalmente no campo das humanidades.

Com esta nova redefinição - constantemente confirmada por uma variedade considerável e progressiva de novidades disciplinares e subespecialidades - a história, por exemplo, pegou o mais novo de seus domínios: o tempo presente. Estudar o momento presente para entender como o momento é influenciado por certos processos que se desenvolvem ao longo do tempo, ou como a temporalidade afeta diferentes formas de viver hoje - incluindo temporalidades imaginárias da Memória ou Ficção - tornou-se também uma das tarefas do historiador.

A definição da história como ciência do homem ao longo do tempo foi, portanto, um passo decisivo para a expansão dos campos historiográficos. No entanto, a definição da história, em seu aspecto mais irredutível, deve conter mais uma coordenada além do "homem" e do "tempo".

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Tempo e espaço. As ações e mudanças que afetam essa vida humana, que pode ser considerada historicamente, ocorrem em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente se constituirá no espaço social. Mas com as expansões dos domínios históricos que começaram a ocorrer no século passado, esse espaço pode ser perfeitamente "espaço imaginário" (o espaço da imaginação, iconografia, literatura) e você pode adivinhar que em um momento, que não pode estar muito distante, os historiadores também estudaram o "espaço virtual", criado por meio de comunicação virtual ou tecnologia artificial.

Talvez em um futuro próximo vamos conhecer a modalidade de História Virtual, na qual você pode estudar as relações em espaços sociais criados artificialmente em salas de bate-papo. A Internet, no espaço imaginário de sites ou simulações de computador, e até mesmo no espaço de comunicação quase instantânea de e-mails - essas futuras fontes históricas que os futuros historiadores também enfrentarão.

Mas, por enquanto, consideramos o Espaço apenas em seu sentido tradicional: como um lugar estabelecido na materialidade física, como um campo gerado pelas relações sociais, ou como uma realidade vista em uma imaginação estabelecida em resposta aos dois fatores anteriores.

Assim que perceberam a importância de compreender seu ofício como uma Ciência que estuda o homem no tempo e no espaço - e essa percepção também aparece de forma cada vez mais clara e articulada em meio às revoluções historiográficas do século XX - os historiadores perceberam a necessidade de intensificar sua interdisciplinaridade com o conhecimento de outras áreas.

Daí surgiu essa interdisciplinaridade importantíssima com a geografia, ciência que tradicionalmente estuda o espaço físico – e se considerarmos outras formas de espaço como o “espaço” imaginação” e “espaço literário”, poderíamos citar também a interdisciplinaridade com a psicanálise, com a crítica literária, com a semiótica e muitas outras disciplinas que deram aos historiadores novas possibilidades de métodos e técnicas.

De fato, o conceito de espacialidade se expandiu no desenvolvimento da historiografia do século XX: do espaço físico ao espaço social, político e imaginário, e daí ao conceito de espaço como um "campo de força" que pode, inclusive, reger a compreensão das práticas discursivas. Neste ponto, porém, vamos nos concentrar nos conceitos de espaço que resultam da interdisciplinaridade com a geografia.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ROMANTISMO DURANTE O ENSINO MÉDIO

O Romantismo é uma corrente literária que se iniciou na Europa em meados do século XVIII, tendo como marco inicial a publicação do romance “Os sofrimentos do jovem Werther”, em 1774, de Johann Wolfgang Von Goethe. Nesse mesmo momento histórico, o mundo passava por mudanças significativas marcadas por duas revoluções, a Francesa, a qual trouxe transformou os modos de governo, e a Industrial, a qual modificou os modos de produção e consumo.

Por meados do século XIX, o romantismo chega ao Brasil, em um período de insatisfação política, impostos abusivos, e desejo, em meio a elite, de emancipação política e econômica. De certo modo, esses acontecimentos que cercavam a sociedade brasileira, contribuíram para o surgimento de uma literatura nacional.

Segundo Antônio Cândido, crítico literário, a literatura brasileira passou por um processo de imposição semelhante ao de outros países do Novo Mundo, o qual a expressão literária foi se ajustando à realidade social e cultural e definiu a sua própria identidade. Tal afirmação pode ser confirmada através do nacionalismo expresso no romantismo brasileiro, o qual, mesmo absorvendo características do romantismo europeu, como subjetivismo e liberdade, apresentava uma característica particular do Brasil, a exaltação e reconhecimento do índio.

O lançamento do livro “Suspiros poéticos e saudades” em 1836, de Gonçalves de Magalhães, foi um precursor do Romantismo no Brasil e tinha características da primeira geração romântica como patriotismo, individualismo, nacionalismo e sentimentalismo. As três gerações românticas foram, respectivamente, indianista, mal do século e condoreira.

O indianismo buscava uma identidade nacional própria, a qual encontrou na figura do índio uma particularidade brasileira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INDIANISMO: A PRIMEIRA GERAÇÃO ROMÂNTICA

Santos (2009, p. 20) "O termo indianismo alcançou seu apogeu num complexo movimento que reuniu, ao mesmo tempo, os aspectos históricos e culturais à tentativa de libertação das formas cristalizadas nos movimentos literários anteriores, em especial, as do racionalismo clássico". Nesse sentido, a primeira geração é marcada pela busca de temas nacionais e os autores encontraram no índio o afastamento dos ideais colonizadores portugueses, a lealdade e a coragem similar ao dos cavaleiros medievais, além de outros valores singulares.

Alguns temas abordados pelos autores se baseiam na natureza, no sentimentalismo, no ufanismo e no nacionalismo. O mito do bom selvagem também impulsionou os ideais indianistas, uma vez que o mito se dava pelo ser humano em seu estado natural, sem rompimento da sociedade. O bom selvagem pode ser notado na obra de José de Alencar, O Guarani, em que é presente a relação colonizado-colonizador.

Esta fase foi marcada por autores como Gonçalves de Magalhães, precursor da corrente literária no Brasil, Gonçalves Dias e José de Alencar, que tiveram grande destaque na geração.

O índio de José de Alencar se diferenciava do índio de Gonçalves Dias. De acordo como o crítico Alfredo Bosi (1922, p.177) "o índio de Alencar entra em íntima comunhão com o colonizador" enquanto o índio de Gonçalves Dias apresentava uma esfera nostálgica da infância do próprio autor. As obras indianistas de Alencar constituem-se em três romances que descrevem três diferentes períodos na história do índio no Brasil, sendo eles, Ubirajara (1874) que tem como tema a chegada do colonizador, Iracema (1865) que retrata o primeiro contato com o colonizador e O Guarani (1857) que apresenta a convivência entre o nativo e o colonizador.

Gonçalves Dias tivera obras indianistas como Os Timbiras (1857), I-Juca Pirama (1851), Marabá (1851), Canção do Exílio (1846), esta última conhecida pela exaltação da terra brasileira. A partir das obras "O Guarani" e "I-Juca Pirama", pode-se construir uma análise sobre o período indianista mesmo sendo a primeira em formato de prosa e a segunda em poesia. Tais obras constituem conceitos e composições de visões diferentes, porém convergentes em torno da temática do herói nacional.

INDIANISMO: A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

De partida, o indianismo demonstra a identidade do povo brasileiro, que em 1822 após a independência, precisava desta identidade, e com certeza foi um ponto de partida para que o povo brasileiro pudesse começar a refletir o que torna de forma a identidade nacional.

O espírito nacionalista fez com que José de Alencar e Golçalves Dias encontrassem no índio essa figura de identidade nacional clamada pelos brasileiros. Vale ressaltar que o índio já fazia parte da literatura brasileira desde o período literário, como dito por Grassi (2012, p.12-13):

> A figura do indígena brasileiro aparece na literatura desde o Quinhentismo, com as cartas escritas para a metrópole portuguesa pelos cronistas, que narravam a terra recém-descoberta e seus habitantes, passando pelo Barroco e pelo Arcadismo, como tema de escritos diversos com forte dado informacional e catequizando, que se sobrepõem ao dado estético, caracterizador da obra literária. O índio retratado nestes textos ainda não é aquele típico representante da literatura nacional que visamos destacar, mas sim o índio da realidade pragmática, que precisava ter boa aparência e bons ânimos, para servir aos portugueses para aquilo que mais lhes aprouvesse dentro da ideologia de colonização (GRASSI, 2012, p. 12-13).

Apesar de que, sem uma análise do que o indianismo representa, muitos indivíduos podem não entender o seu papel fundamental e é através desse sentido que é necessário trabalhar esse momento da escola literária romântica durante as fases escolares. Durante o Ensino Médio, o adolescente está construindo o seu diálogo com a sociedade e se entendendo como um cidadão, logo a crítica se fomenta e é preciso que esse jovem compreenda-se como brasileiro e entenda a sua cultura.

Através do Indianismo, o jovem tem o contato com princípio de identidade nacional e, consequentemente, consegue se dispor a pensar o quanto as características de identidade nacional se modificou, bem como pode reparar que na atual configuração de herói nacional.

A imagem do índio criada durante o indianismo, sem dúvidas está atrelada a visão do índigena que a sociedade reproduz, a questão do índio como o selvagem, como aquele que tem sua vida em comunhão com

a natureza, quando na verdade, o índigena já está atrelado a sociedade e não vive longe dos demais. Entender como essa dinâmica de construção da identidade se faz é uma importante ferramenta para quebrar os estereótipos como os ditos anteriormente.

Aos 15, 16, 17 ou 18 anos, o adolescente está passando pela fase de se desconstruir, logo, muitos dos conhecimentos adquiridos nessa fase e que são capazes de quebrar paradigmas, serão marcantes para os jovens e serão bagagens a serem carregadas. Nesse sentido, desconstruir a imagem nacional e fazê-lo buscar entender quem é o povo brasileiro têm um significado de se conhecer também e poder compreender em que sociedade ele está inserido.

Alinha-se, logo, a mesma necessidade que a população em 1822, ao tentar entender o que é o povo brasileiro, no entanto o objetivo ao apresentar o indianismo aos jovens, é trazer a eles a reflexão que a identidade nacional é rica de etnias e que não pode ser definida por apenas uma figura. Ao compreender o objetivo, coloca-se em pauta a necessidade de se não perpetuar o racismo, a xenofobia ou qualquer outra forma de preconceito.

Habitualmente, os alunos do Ensino Médio começam a ter aulas sobre o romantismo no 2ºEM, logo após terem reflexões sobre outras escolas literárias como, por exemplo, o Quinhentismo e o Trovadorismo, o que pode servir de base para reflexões sobre o romantismo.

É importante que haja o contato com as escolas literárias em ordem cronológica para que o aluno desenvolva um linha de raciocínio crítico a partir da análise de como a sociedade e a mentalidade dos escritores sofreram mudanças. Analisando o próprio romantismo, somente este possui três fases, com três focos diferentes e cada fase com escritores de visão diferente.

A experiência de se estudar o romantismo é enriquecedora para o âmbito pessoal, social e nacional. Seria como se todas as bolhas sociais pudessem ser exploradas em um único momento literário. Voltando-se para o período indianista, o romantismo permite a identificação do eu pertencente a uma sociedade e o questionamento do que é essa sociedade.

Claramente, existe um afunilamento entre história e literatura para a conceitualização do romantismo, em especial indianista, uma vez que esse sentimento nacionalista eminente só faz sentido quando o Brasil se torna uma única unidade nacional. Pela história, a nação se constitui de uma unidade territorial, com mesma identificação linguística e cultural, nesse sentido, o Brasil, um país marcado pela miscigenação racial e cultural, tinha a necessidade de encontrar uma ligação comum a todos, e encontraram na figura indigena, enfatizada pelos autores indianistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romantismo que surgiu na Europa com “Os sofrimentos de do jovem Werther”, em 1774, de Johann Wolfgang Von Goethe, tinha uma proposta e foco divergentes daquilo que ele veio se desenvolver no Brasil. Indubitavelmente, a base que se formula o romantismo se faz presente em toda e qualquer variante que constitui a escola literária.

O indianismo marcou um momento de valorização nacional, ou melhor, de tentativa de se criar uma identidade nacional. O Brasil foi um país colonizado por Portugal, por cerca de 322 anos, logo, ao se declarar a independência da metrópole o povo foi em busca de uma identidade pura que não fosse ditada pelos princípios da Corte Portuguesa. Nesse sentido, José de Alencar e Gonçalves Dias, assim como outros autores do mesmo período, encontraram no índio a visão do descolonizado, a final, era a sociedade que constituía o Brasil antes da chegada de Portugal e tivera sofrido genocídio, exploração e até mesmo abusos por parte dos Europeus.

O indígena que vive em comunhão com a natureza, tem valores morais bem instituídos e caracteriza-se como guerreiro que lutou contra o colonizador, muito embora não tenha perdido devido a desproporção de armamentos, poderia facilmente ser a figura que o sociedade brasileira procurava, uma vez que essa sociedade estava lutando para se afastar do colonizador.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O Guarani,de José de Alencar, explorou também teorias europeias como o Bom Selvagem de Jean Jacques Rousseau. Tal teoria tentava analisar o selvagem que havia sido civilizado, para tanto havia se tornado o cidadão de bem à medida que continuava sendo selvagem por condições de sua natureza. Partindo dessa explicação, é possível perceber que, mesmo buscando o herói nacional, os autores não se desprendem das teorias europeias, muito menos do sentimento eurocêntrico de civilização.

I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias, explora uma outra versão do índio, uma versão a qual havia sido construída a partir das suas memórias e experiências com os indígenas. Nessa versão, as características morais e éticas do índio se vale mais, visto que bravura, covardia, amor e honra são pontos bastante explorados.

Para os adolescentes no Ensino Médio, esse contato com as visões de dois importantes autores e, consequentemente, de um momento histórico, contribui significativamente na formação destes como cidadãos e também no encontro com a identidade nacional.

A identidade nacional construída pelo romantismo, pouco se apresenta com a identidade nacional atual, logo propõe que o jovem faça questionamentos sobre si e a sociedade a qual vive. É uma possibilidade de se formar jovens mais conscientes sobre seu papel na sociedade e seu entendimento como indivíduo em um país multicultural como é o Brasil.

As três fases do romantismo permitem ao estudante explorar diversas camadas sociais que o compõem, como a crítica às instituições sociais, a valorização do sentimentalismo, e na fase indianista, os questionamentos dos valores morais.

O indianismo não foi apenas voltado para o nacionalismo, pode também trazer diversos pontos de características morais. Em O Guarani, o Peri demonstra sua bravura, coragem e amor por Ceci, enquanto em I-Juca Pirama, o índio demonstra sua bravura, coragem e honra por amor ao seu pai enfermo. Essas características também se tornam presentes na vida do jovem que, ao adentrar a vida adulta, passa a necessitar fazer mais escolhas morais diante a uma sociedade julgadora.

As dúvidas sobre o sim e o não, o certo e o errado, o ir ou o ficar, o amar ou se calar, são extremamente fortes durante a adolescência, principalmente,porque as emoções se tornam mais sensíveis. Analisando este contexto, ter um aparato literário para auxiliar o jovem a se entender fortalece as suas escolhas e o permite refletir com mais argumentos aquilo que precisa ser decidido.

Para compreender o quanto jovem precisa de apoio para se entender no mundo, basta recorrer a onda de suicídios que atormentou a Europa, logo após os jovens lerem “Os Sofrimentos do Jovem Werther” de Goethe. Jovens enfrentam um momento difícil ao tomarem consciência da realidade, para uns esse momento é mais maleável, para outros pode ser desastroso, logo cabe ao professor, uma figura de autoridade e conhecimento, utilizar-se de sua sabedoria para auxiliar no crescimento desse jovem, sem dúvidas, um conselho de uma figura tal como o professor, faz muitas vezes, um jovem refletir sobre.

Não basta apenas apresentar o conteúdo, é preciso também trazer a experiência e a reflexão para que não haja desinteresse e insignificância para o aluno. Segundo Paulo Freire, patrono de educação brasileira:

> Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (FREIRE).

Com essa citação, vale ressaltar que esse é o papel da literatura, ser capaz de mudar a realidade de quem se dispõe a aprender e a ensinar, disponibilizando-se como um momento de troca de saberes e experiências, à medida que possibilita novas reflexões.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José. **O Guarani**. Positivo, 2005.

BARBOSA, Frederico. **Literatura e Cultura Brasileira**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008, p. 97-106.

_____. Uma estrela colorida brilhante. In: ALENCAR, José de. **O Guarani**. São Paulo: FTD, 1999. p. 09-22.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed 1. reimp., 1992.

_____. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1999.

DIAS, Gonçalves. **Antologia Poética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

GRASSI, Bruna Stephany Sanches. **Os avessos do País: desconstrução dos semióforos nacionais em Antônio Callado**. 2013.

MAGALHÃES, Luana Santana. **A figura do índio na literatura**. Fortaleza, 2006.

MARQUES, José Wilton. **Gonçalves Dias: o poeta na contramão: literatura e escravidão no romantismo brasileiro**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

MOSCATO, Daniela Casoni. **Traços de Peri: leituras do leitor José de Alencar para a composição do indígena em sua obra O guarani – 1857**. Assis, 2006.

OLIVEIRA, Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de. **Letras de memórias: o indígena como cronotopo da narrativa do passado no período imperial, dos estudos históricos ao romance indianista de José de Alencar (1820-1870)**. 2011.

RESENDE, Thayene. **José de Alencar e a ideia de Brasil**. Brasília. 2006.

SANTOS, Lao. **O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Derlane. José de Alencar: **(Des) Construção da Identidade Nacional**. 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1982.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)**. Erechim: Edelbra, 1996.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARCUS AMÉRICO LAVOR CRUZ

Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana do Cone Sul (2024).

MARIA ROSELY SOARES MOREIRA

Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociales (2024).

STEFANIA RODRIGUES DE SOUSA

Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociales (2024).

VANESSA RAMOS VIEIRA MOURA

Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2026).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como tema os jogos e brincadeiras no desenvolvimento motor de crianças nas aulas de Educação Física. O estudo busca analisar a importância das atividades lúdicas como estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento das habilidades motoras na infância. A Educação Física escolar possui papel fundamental na formação integral dos alunos, pois possibilita experiências corporais que estimulam a coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade, a agilidade, a força, a percepção espacial e a socialização. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras tornam-se recursos importantes, uma vez que permitem à criança aprender de forma prazerosa, participativa e significativa. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, baseada em estudos e autores que discutem a relação entre ludicidade, movimento e desenvolvimento infantil. Observa-se que, quando bem planejadas pelo professor, as práticas lúdicas contribuem não apenas para o desenvolvimento físico e motor, mas também para aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Dessa forma, conclui-se que os jogos e brincadeiras devem ser valorizados nas aulas de Educação Física, pois favorecem a aprendizagem, a interação entre os alunos e a construção de uma relação positiva com o movimento corporal.

Palavras-chave: Educação Física; Jogos; Brincadeiras; Desenvolvimento

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita experiências corporais que contribuem para a formação física, motora, cognitiva, social e afetiva dos alunos. Durante a infância, o movimento é uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem, sendo por meio dele que a criança explora o ambiente, conhece o próprio corpo e desenvolve habilidades essenciais para sua vida cotidiana.

Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras ocupam um lugar importante nas aulas de Educação Física, pois permitem que as crianças aprendam de maneira lúdica, prazerosa e participativa. Essas práticas favorecem o desenvolvimento de capacidades motoras como equilíbrio, coordenação, lateralidade, agilidade, força, velocidade e noção espacial. Além disso, contribuem para a socialização, o respeito às regras, a cooperação, a criatividade e a autonomia dos alunos.

O desenvolvimento motor infantil está diretamente relacionado às oportunidades de movimento oferecidas às crianças. Assim, quanto mais variadas forem as experiências corporais vivenciadas no ambiente escolar, maiores serão as possibilidades de aprimoramento das habilidades motoras básicas, como correr, saltar, lançar, rolar, equilibrar-se e deslocar-se em diferentes direções. Dessa forma, as aulas de Educação Física tornam-se um espaço privilegiado para estimular o desenvolvimento motor por meio de atividades planejadas e adequadas à faixa etária dos estudantes.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender a importância dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar. Muitas vezes, essas atividades são vistas apenas como momentos de recreação, quando, na verdade, possuem grande valor educativo e contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento motor de crianças nas aulas de Educação Física. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre ludicidade e desenvolvimento motor, identificar as contribuições dos jogos e brincadeiras para as habilidades motoras infantis e discutir o papel do professor de Educação Física na organização de práticas pedagógicas lúdicas e inclusivas.

Portanto, estudar os jogos e brincadeiras no contexto da Educação Física escolar é essencial para valorizar práticas que respeitem as características da infância e promovam uma aprendizagem significativa. A partir de uma abordagem lúdica, o professor pode favorecer não apenas o desenvolvimento motor, mas também a formação social, emocional e cognitiva dos alunos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA

A pedagogia crítica é uma corrente educacional que emerge como contraponto às abordagens tradicionais e tecnicistas de ensino. Ela se fundamenta na compreensão de que o processo educativo está intrinsecamente ligado à realidade social, cultural e política dos indivíduos. Ao invés de tratar o aluno como um receptor passivo de informações, a pedagogia crítica propõe uma educação emancipadora, em que o sujeito é visto como agente de sua própria formação. Nesse sentido, o conhecimento não é neutro, mas atravessado por valores, interesses e ideologias que precisam ser discutidos e problematizados no espaço escolar.

Historicamente, a pedagogia crítica ganha força nas décadas de 1960 e 1970, especialmente na América Latina, em resposta aos contextos de opressão, autoritarismo e desigualdade social. O educador brasileiro Paulo Freire torna-se o principal representante dessa proposta, ao desenvolver uma prática pedagógica voltada para a alfabetização de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. Sua experiência demonstrou que a educação poderia ser uma ferramenta de libertação quando articulada ao contexto de vida dos educandos e orientada por princípios dialógicos e democráticos.

A pedagogia crítica rompe com a ideia de que ensinar é simplesmente transmitir conteúdo. Ao contrário, defende que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento a partir do diálogo entre sujeitos. Essa abordagem pressupõe um reposicionamento do professor, que deixa de ser a única fonte de saber e passa a assumir o papel de facilitador e mediador. Do mesmo modo, os estudantes deixam de ser vistos como recipientes vazios e se tornam protagonistas do processo educativo, construindo coletivamente o saber com base em suas vivências e contextos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro ponto central da pedagogia crítica é o compromisso com a transformação social. Ao promover uma leitura crítica da realidade, essa abordagem estimula os alunos a identificar injustiças, refletir sobre suas causas e buscar formas de intervenção. Assim, a educação vai além do espaço da sala de aula e se projeta como prática social e política, articulando-se com os desafios da sociedade contemporânea. Os fundamentos teóricos da pedagogia crítica, portanto, não se limitam a uma metodologia, mas constituem um projeto de educação comprometido com a emancipação humana.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Paulo Freire é considerado o principal expoente da pedagogia crítica latino-americana. Em sua obra seminal "Pedagogia do Oprimido" (1970), o autor critica o modelo de educação tradicional, que ele denomina de "educação bancária". Nesse modelo, o professor deposita conteúdos nos alunos sem permitir a construção conjunta do saber. Para Freire, a verdadeira educação deve ser dialógica, problematizadora e libertadora.

Segundo o autor, a consciência crítica é o resultado de um processo no qual o educando compreende a realidade de forma reflexiva e se reconhece como sujeito histórico. Esse tipo de consciência é essencial para o desenvolvimento da cidadania e da participação política. A pedagogia do diálogo, baseada na escuta, na empatia e na valorização da experiência do outro, torna-se, assim, um instrumento de transformação.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA VERSUS EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A educação bancária está enraizada em práticas autoritárias e conservadoras, que veem o aluno como um ser vazio, a ser preenchido com conteúdos preestabelecidos. Já a educação problematizadora se apoia na investigação da realidade concreta, permitindo que os conteúdos escolares façam sentido na vida dos alunos. Nessa abordagem, o professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a ser um mediador do conhecimento.

A pedagogia problematizadora pressupõe um currículo contextualizado, interdisciplinar e comprometido com a realidade sociocultural dos estudantes. Como salienta Giroux (1988), o currículo deve ser um espaço de disputa ideológica e política, no qual os alunos aprendam a interpretar criticamente as narrativas dominantes.

A PRÁTICA DOCENTE COMO ATO POLÍTICO

A prática docente vai muito além da transmissão de conteúdos curriculares; ela é, essencialmente, uma prática política. Isso não significa que o professor deva ser necessariamente militar por um partido ou ideologia específica, mas sim que sua atuação está inserida num contexto social e histórico permeado por relações de poder, ideologias e disputas de sentidos. Ao decidir o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, o educador faz escolhas que influenciam diretamente a formação dos estudantes e a construção de uma determinada visão de mundo.

Nesse sentido, é impossível pensar a atuação docente como uma prática neutra. Toda educação carrega intencionalidades — explícitas ou implícitas — que refletem valores, crenças e objetivos sociais. A neutralidade, muitas vezes reivindicada como sinônimo de imparcialidade, acaba por ocultar uma reprodução do status quo e das estruturas de dominação existentes. Assim, assumir a docência como ato político é reconhecer a sua capacidade de influenciar criticamente o pensamento dos estudantes, despertando neles a consciência sobre a realidade que os cerca.

Ao compreender a sala de aula como espaço de diálogo e problematização, o professor crítico contribui para que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de agir sobre o mundo. Isso exige uma postura ativa, reflexiva e comprometida com os princípios da justiça social, da equidade e da dignidade humana. Mais do que apenas aplicar métodos pedagógicos, o educador precisa ter clareza sobre sua intencionalidade formativa e sobre o papel que desempenha na mediação entre o conhecimento escolar e a vivência concreta dos alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Por esse motivo, a formação docente deve incluir o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o próprio fazer pedagógico. O professor precisa ser capaz de analisar as implicações éticas e políticas de sua prática, questionar estruturas que perpetuam desigualdades e buscar formas de torná-la mais inclusiva, participativa e transformadora. O reconhecimento da docência como ato político não é um ônus, mas sim uma oportunidade de potencializar o poder transformador da educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A NEUTRALIDADE INEXISTENTE NA EDUCAÇÃO

Não há educação neutra. Essa é uma das afirmações mais contundentes de Paulo Freire. O ato de educar implica sempre uma tomada de posição diante das questões sociais. Nesse sentido, o professor é um sujeito político, que atua num espaço de tensões e disputas.

Freire (1996) argumenta que assumir uma postura crítica não é doutrinar, mas sim permitir que os alunos desenvolvam sua autonomia intelectual e política. Ao reconhecer a não neutralidade do processo educativo, o professor assume sua responsabilidade ética e política na formação de sujeitos transformadores.

FORMAÇÃO DOCENTE E COMPROMISSO SOCIAL

A formação de professores deve ir além da capacitação técnica, incluindo uma dimensão ético-política. Isso significa preparar o docente para lidar com a complexidade das relações sociais, culturais e econômicas que atravessam o cotidiano escolar.

Segundo Apple (2006), a prática pedagógica deve ser reflexiva e comprometida com os valores democráticos. O autor defende uma educação crítica que questione as desigualdades estruturais e promova a equidade. Nesse sentido, a prática docente não pode ser apenas reprodutora do conhecimento dominante, mas deve buscar caminhos alternativos que permitam a construção coletiva do saber.

PEDAGOGIA CRÍTICA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

A relação entre educação e cidadania é um dos pilares centrais da pedagogia crítica. Para além da formação técnica ou da preparação para o mercado de trabalho, a escola deve ser um espaço de construção da cidadania plena, onde os indivíduos desenvolvem não apenas competências cognitivas, mas também a consciência de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais. A cidadania, nesse contexto, não é compreendida como um conjunto de formalidades legais, mas como uma prática ativa de participação e transformação da realidade.

A pedagogia crítica propõe que a formação cidadã não pode ocorrer de forma desvinculada das condições concretas de vida dos estudantes. É preciso que o currículo dialogue com os problemas sociais, políticos e econômicos que afetam diretamente suas comunidades. Questões como racismo, desigualdade social, violência, preconceito de gênero e degradação ambiental devem fazer parte das discussões escolares, pois são dimensões reais da cidadania vivida. Ignorar essas temáticas equivale a esvaziar o sentido político da educação.

Nesse cenário, o papel do educador é fundamental. Cabe ao professor criar condições para que os estudantes compreendam criticamente o mundo em que vivem e se sintam capazes de intervir nele. Isso exige a promoção de práticas pedagógicas que valorizem o debate, a argumentação, a escuta e o respeito à diversidade de ideias e experiências. A cidadania, assim compreendida, não se ensina de forma expositiva, mas se constrói coletivamente, por meio da vivência democrática cotidiana no espaço escolar.

Ao valorizar a participação dos alunos nos processos decisórios e nas atividades escolares, a pedagogia crítica fortalece a cultura democrática desde a base da sociedade. A escola deixa de ser um espaço de mera reprodução de normas e conteúdos para se tornar um ambiente onde se aprende a conviver, a dialogar e a agir com responsabilidade social. Dessa forma, o desenvolvimento da cidadania crítica torna-se um dos objetivos centrais da educação emancipadora, orientada pela pedagogia crítica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CIDADANIA CRÍTICA: MAIS QUE DEVERES E DIREITOS

A pedagogia crítica compreende a cidadania como um exercício permanente de construção social. Ser cidadão não é apenas votar ou cumprir leis, mas participar ativamente das decisões que afetam a coletividade. A escola, nesse processo, tem papel central na formação de sujeitos capazes de intervir criticamente no mundo.

A cidadania crítica pressupõe a compreensão das estruturas de poder, dos mecanismos de exclusão e das possibilidades de resistência. Isso exige uma prática pedagógica que incentive o debate, a argumentação e a análise crítica dos acontecimentos cotidianos.

PROJETOS PEDAGÓGICOS E O ENGAJAMENTO SOCIAL

A construção de projetos pedagógicos coletivos, baseados nos princípios da pedagogia crítica, pode ser uma poderosa ferramenta para promover o engajamento social dos estudantes. Tais projetos devem partir da realidade vivida pelos alunos e propor ações concretas de intervenção.

Exemplos disso são projetos sobre meio ambiente, direitos humanos, desigualdade social, gênero e raça, que articulam teoria e prática, escola e comunidade. Com isso, os estudantes passam a compreender sua capacidade de agir no mundo e se tornam protagonistas de sua própria formação.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA

A implementação da pedagogia crítica na escola pública brasileira enfrenta inúmeros desafios, que vão desde barreiras estruturais até questões ideológicas e culturais. Embora a proposta de uma educação libertadora tenha conquistado espaço nos discursos pedagógicos e em algumas diretrizes curriculares, sua efetivação concreta nas salas de aula ainda é limitada por fatores diversos. É necessário reconhecer que o ambiente escolar é atravessado por tensões políticas, desigualdades sociais e carências materiais que dificultam práticas educativas transformadoras.

Entre os principais obstáculos está a resistência a mudanças paradigmáticas dentro das próprias instituições de ensino. Muitos currículos ainda são organizados de maneira tradicional, fragmentada e conteudista, o que impede uma abordagem interdisciplinar, contextualizada e crítica do conhecimento. Além disso, avaliações externas padronizadas, como o ENEM e provas do SAEB, reforçam uma lógica meritocrática que valoriza a memorização e o desempenho numérico em detrimento da reflexão e da participação cidadã. Isso acaba pressionando professores a priorizarem conteúdos "cobrados nas provas", reduzindo o espaço para discussões críticas.

Outro desafio diz respeito à formação docente. Embora muitos cursos de licenciatura abordam os fundamentos da pedagogia crítica, essa formação nem sempre é aprofundada ou articulada com a prática. Muitos professores ingressam na rede pública sem o devido preparo para lidar com contextos de vulnerabilidade social, exclusão, diversidade cultural e conflitos éticos. Soma-se a isso a escassez de políticas públicas que garantam formação continuada, valorização profissional e condições adequadas de trabalho. Assim, o ideal da educação crítica muitas vezes se choca com a dura realidade das escolas públicas brasileiras.

No entanto, apesar dos desafios, há também inúmeras experiências positivas e inspiradoras. Diversas escolas, coletivos de educadores e projetos sociais vêm desenvolvendo práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da pedagogia crítica. Tais iniciativas demonstram que, mesmo em contextos adversos, é possível construir uma educação mais democrática, participativa e engajada com a transformação social. Para tanto, é fundamental o fortalecimento de redes colaborativas entre educadores, gestores, pesquisadores e comunidades, criando espaços de resistência e inovação dentro do sistema educacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Um dos principais obstáculos à implementação da pedagogia crítica na escola pública brasileira é a precarização do trabalho docente. Baixos salários, jornadas exaustivas, falta de recursos e ausência de formação continuada dificultam a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e críticas.

Apesar disso, muitos educadores resistem e criam espaços de reflexão e ação em suas escolas. A valorização do professor como intelectual e sujeito político é fundamental para que a pedagogia crítica possa se consolidar como prática cotidiana.

A RESISTÊNCIA AO PENSAMENTO CRÍTICO

Outro desafio é a resistência institucional e social ao pensamento crítico. Em tempos de avanço do autoritarismo e do conservadorismo, discursos que associam a pedagogia crítica à doutrinação ideológica se tornam frequentes. É preciso reafirmar a importância de uma educação plural, democrática e comprometida com os direitos humanos.

A escola deve ser um espaço de liberdade, diversidade e diálogo. Isso só será possível com o fortalecimento da autonomia pedagógica dos professores e com a valorização da educação pública como bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia crítica representa uma alternativa potente à educação tradicional, ao propor uma prática pedagógica centrada na emancipação dos sujeitos. Sua base é o diálogo, a problematização e o engajamento com a realidade social. Ao romper com a lógica bancária da educação, a pedagogia crítica permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e se tornem protagonistas de sua formação.

O papel do professor é, nesse contexto, essencial. Trata-se de um educador que, consciente de sua responsabilidade política, atua como mediador na construção do conhecimento e da cidadania crítica. Contudo, a efetivação dessa proposta esbarra em desafios estruturais e políticos que precisam ser enfrentados com políticas públicas, valorização profissional e engajamento coletivo.

A construção de uma sociedade mais justa e democrática passa, necessariamente, pela construção de uma escola crítica, reflexiva e libertadora. A pedagogia crítica, nesse sentido, não é apenas uma metodologia de ensino, mas um projeto ético e político de transformação social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera M. **Educação e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

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

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ENTRE ATENÇÃO E APRENDIZAGEM: COMO OS MECANISMOS ATENCIONAIS INFLUENCIAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

MARISA MOREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2009); Especialização em Docência do ensino superior (2017); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre os mecanismos atencionais e a aprendizagem escolar, destacando a importância da atenção para a aquisição, organização e consolidação dos conhecimentos e analisando possibilidades de intervenção pedagógica. Para tanto,a pesquisa possui caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, fundamentando-se em estudos relacionados à neurociência, psicologia cognitiva e educação. Conclui-se que compreender os mecanismos atencionais pode auxiliar o professor na organização de experiências educativas mais adequadas, sem reduzir as dificuldades de atenção a problemas individuais do estudante ou transformar conhecimentos neurocientíficos em fórmulas pedagógicas.

Palavras-chave: Atenção; Aprendizagem; Neurociência; Educação; Processos Cognitivos. Prática Pedagógica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Para muitos estudiosos, a aprendizagem escolar envolve diferentes processos cognitivos que atuam de maneira integrada. Para compreender um conteúdo, resolver um problema, interpretar um texto, acompanhar uma explicação ou produzir uma atividade, o estudante precisa mobilizar recursos relacionados à atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio e funções executivas.

Entre esses processos, a atenção ocupa posição particularmente importante. Em uma sala de aula, o estudante está constantemente exposto a diferentes estímulos. Sons, conversas, movimentos, imagens, informações apresentadas pelo professor e acontecimentos externos podem disputar seus recursos atencionais.

Diante dessa realidade, aprender não significa simplesmente estar fisicamente presente na sala de aula. É necessário conseguir direcionar a atenção para aquilo que está sendo trabalhado, selecionar informações relevantes e manter o envolvimento durante o tempo necessário para realizar determinada tarefa.

Cosenza e Guerra (2011) destacam a importância da atenção para os processos relacionados à aprendizagem, indicando que o cérebro não processa todos os estímulos disponíveis no ambiente com a mesma intensidade. Existe uma seleção daquilo que recebe maior prioridade. Essa característica possui importantes implicações para a educação.

O professor pode organizar uma excelente explicação, mas isso não garante que todos os estudantes estejam atentos às informações apresentadas. Da mesma maneira, uma atividade considerada interessante por determinado aluno pode não produzir o mesmo envolvimento em outro. A atenção está relacionada a diferentes fatores e não deve ser compreendida simplesmente como "ficar quieto" ou "olhar para o professor".

Um estudante pode permanecer sentado e aparentemente concentrado sem estar efetivamente processando o conteúdo. Da mesma forma, pode movimentar-se durante uma atividade e ainda assim estar envolvido cognitivamente com aquilo que está realizando. Lent (2010) apresenta a atenção como um conjunto de mecanismos que permite selecionar determinados estímulos e direcionar os recursos do sistema nervoso para informações consideradas relevantes.

Essa compreensão amplia a maneira de observar o comportamento dos estudantes. No contexto escolar, dificuldades atencionais podem aparecer de diferentes formas. Alguns estudantes apresentam dificuldade para iniciar uma tarefa; outros têm dificuldade para manter o foco; alguns se distraem facilmente diante de estímulos externos, enquanto outros apresentam dificuldade para organizar etapas de uma atividade. Essas manifestações não devem ser interpretadas automaticamente como falta de interesse ou ausência de esforço.

ATENÇÃO E FUNCIONAMENTO COGNITIVO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A atenção pode ser compreendida como um conjunto de mecanismos responsáveis por direcionar os recursos cognitivos para determinadas informações, atividades ou objetivos. Como a capacidade de processamento humano é limitada, torna-se necessário selecionar aquilo que receberá maior prioridade.

Em uma sala de aula, essa seleção acontece continuamente. O estudante precisa identificar a voz do professor em meio a outros sons, acompanhar informações apresentadas no quadro, interpretar uma questão, lembrar uma instrução e organizar uma resposta. Essas ações dependem da coordenação de diferentes processos cognitivos. Posner e Petersen (1990) descrevem a atenção como envolvendo diferentes sistemas relacionados à orientação, manutenção do estado de alerta e controle da atividade cognitiva.

Essa compreensão permite perceber que "atenção" não representa uma habilidade única. Existem diferentes componentes atencionais, e eles podem ser mobilizados de acordo com a tarefa realizada. A atenção seletiva, por exemplo, permite direcionar o foco para determinadas informações enquanto outros estímulos são temporariamente ignorados. No ambiente escolar, esse mecanismo pode ser observado quando o estudante precisa concentrar-se na explicação do professor apesar de estímulos presentes ao seu redor. A atenção sustentada está relacionada à capacidade de manter o foco durante determinado período.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essa dimensão é importante em atividades como leitura, resolução de problemas, produção textual e realização de exercícios que exigem continuidade. Também existe a necessidade de alternar ou dividir recursos atencionais em determinadas situações. Uma tarefa pode exigir que o estudante leia uma instrução, consulte informações, organize dados e execute diferentes etapas.

Diamond (2013) relaciona processos como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva ao funcionamento das funções executivas. Essas capacidades possuem relação importante com a aprendizagem escolar. O controle inibitório, por exemplo, permite reduzir respostas impulsivas ou interferências que possam prejudicar a realização de uma tarefa.

A memória de trabalho permite manter temporariamente informações necessárias para a realização de uma atividade. A flexibilidade cognitiva possibilita modificar estratégias quando uma determinada forma de resolver um problema não funciona. Esses processos mostram que a aprendizagem não depende apenas de receber informações, mas também da capacidade de organizar e controlar a própria atividade mental.

A RELAÇÃO ENTRE ATENÇÃO, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

A atenção e a memória estão profundamente relacionadas no processo de aprendizagem. Para que uma informação seja posteriormente recuperada, ela precisa ser processada de maneira adequada. Se o estudante não direciona atenção suficiente para determinada informação, sua aprendizagem pode ser prejudicada. Izquierdo (2011) explica que a memória envolve processos relacionados à aquisição, conservação e evocação de informações.

No ambiente escolar, isso significa que o estudante precisa inicialmente entrar em contato com o conteúdo e processá-lo de maneira significativa para que posteriormente possa recuperá-lo.

Por essa razão, a atenção pode ser compreendida como uma espécie de porta de entrada para determinadas experiências de aprendizagem, embora não seja suficiente, sozinha, para garantir que a aprendizagem aconteça.

Uma criança pode prestar atenção durante uma explicação e ainda assim não compreender completamente o conteúdo. A compreensão depende também dos conhecimentos prévios, da linguagem utilizada, da organização da informação e das estratégias pedagógicas empregadas. Dehaene (2020) destaca a importância da atenção e do envolvimento ativo nos processos de aprendizagem, ressaltando que o cérebro precisa selecionar e processar informações para construir conhecimentos.

A relação entre atenção e memória também ajuda a compreender a importância da retomada dos conteúdos. Uma informação que foi apresentada uma única vez pode não ser suficientemente consolidada. A revisão, a recuperação de conhecimentos e a utilização do conteúdo em diferentes situações podem favorecer sua aprendizagem (DEHAENE, 2020).

Por isso, o professor pode utilizar estratégias como perguntas de revisão, atividades práticas, produção textual, resolução de problemas e discussões. Essas estratégias não precisam ser vistas apenas como formas de avaliação. Elas também podem funcionar como oportunidades para recuperar conhecimentos e estabelecer novas relações (DEHAENE, 2020). A aprendizagem escolar, portanto, envolve um movimento contínuo entre atenção, processamento, memória e recuperação.

EMOÇÕES, MOTIVAÇÃO E AMBIENTE ESCOLAR

A atenção não acontece de maneira isolada das emoções. O estudante participa da atividade escolar levando consigo experiências, expectativas, preocupações e sentimentos que podem influenciar seu envolvimento. Um ambiente marcado por medo, humilhação ou insegurança pode dificultar a participação. Da mesma forma, relações baseadas em respeito, acolhimento e possibilidade de participação podem favorecer o envolvimento com as atividades (DEHAENE, 2020).

Cosenza e Guerra (2011) ressaltam a importância das emoções nos processos relacionados à aprendizagem. Isso não significa que uma aula precisa ser constantemente divertida para que o estudante aprenda. A

aprendizagem também exige esforço, persistência e capacidade de lidar com dificuldades. Entretanto, existe diferença entre uma atividade desafiadora e uma situação que produz constantemente medo ou desmotivação.

A motivação também pode influenciar o direcionamento da atenção. Quando o estudante compreende o objetivo de determinada atividade e percebe relação entre o conteúdo e sua realidade, pode apresentar maior disposição para participar (COSENZA; GUERRA 2011).

Isso não significa que todos os conteúdos escolares precisam ser imediatamente relacionados aos interesses individuais de cada estudante. O papel do professor também envolve ampliar interesses e apresentar conhecimentos que inicialmente podem não fazer parte do universo do aluno (COSENZA; GUERRA 2011).

Freire (1996) destaca a importância de uma educação baseada no diálogo e no reconhecimento do estudante como sujeito do processo educativo. Essa perspectiva contribui para compreender que a atenção também está relacionada à qualidade da relação estabelecida entre o estudante, o professor e o conhecimento. O ambiente físico também merece atenção.

Excesso de ruído, circulação constante de pessoas, organização inadequada dos materiais e estímulos visuais excessivos podem dificultar o direcionamento da atenção em determinadas situações. Isso não significa que a sala precise ser completamente silenciosa ou sem estímulos. O importante é organizar o ambiente de acordo com os objetivos da atividade. Uma tarefa que exige leitura concentrada pode demandar condições diferentes de uma atividade coletiva, de um jogo pedagógico ou de uma experiência prática.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FAVORECER A ATENÇÃO

Compreender os mecanismos atencionais pode auxiliar o professor a pensar em estratégias que favoreçam o envolvimento dos estudantes. Uma primeira possibilidade consiste em estabelecer objetivos claros. Quando o estudante compreende aquilo que precisa realizar, torna-se mais fácil direcionar sua atenção para as informações relevantes (POSNER, 2010).

Instruções muito extensas podem ser divididas em etapas menores. Em vez de apresentar várias orientações simultaneamente, o professor pode organizar a atividade em sequência, verificando a compreensão dos estudantes antes de avançar. Essa estratégia pode ser especialmente útil em atividades que envolvem várias etapas (POSNER, 2010).

Outra possibilidade consiste em diversificar as formas de apresentação dos conteúdos. Uma explicação oral pode ser acompanhada de imagens, exemplos, esquemas, atividades práticas ou perguntas. A diversificação não significa utilizar muitos recursos ao mesmo tempo. Excesso de estímulos também pode prejudicar a seleção da informação relevante. O objetivo deve ser utilizar recursos que realmente contribuam para a compreensão do conteúdo. Atividades que envolvem participação ativa também podem favorecer o envolvimento (POSNER, 2010).

Perguntas, resolução de problemas, debates, experimentos, jogos pedagógicos e atividades colaborativas podem criar oportunidades para que o estudante participe diretamente do processo. Entretanto, é importante lembrar que atividade dinâmica não significa necessariamente aprendizagem. Uma proposta pode ser divertida e, ao mesmo tempo, apresentar pouco valor pedagógico. A escolha da estratégia precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem. As pausas também podem ser consideradas no planejamento. Atividades que exigem atenção sustentada durante períodos muito longos podem gerar cansaço. Alternar momentos de concentração com pequenas mudanças de atividade pode favorecer a organização da rotina (POSNER, 2010).

Uma proposta pode ser divertida e, ao mesmo tempo, apresentar pouco valor pedagógico. A escolha da estratégia precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem. As pausas também podem ser consideradas no planejamento. Atividades que exigem atenção sustentada durante períodos muito longos podem gerar cansaço. Alternar momentos de concentração com pequenas mudanças de atividade pode favorecer a organização da rotina (IZQUIERDO, 2011).

Uma proposta pode ser divertida e, ao mesmo tempo, apresentar pouco valor pedagógico. A escolha da estratégia precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem. As pausas também podem ser consideradas

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

no planejamento. Atividades que exigem atenção sustentada durante períodos muito longos podem gerar cansaço. Alternar momentos de concentração com pequenas mudanças de atividade pode favorecer a organização da rotina (IZQUIERDO, 2011).

Uma proposta pode ser divertida e, ao mesmo tempo, apresentar pouco valor pedagógico. A escolha da estratégia precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem. As pausas também podem ser consideradas no planejamento. Atividades que exigem atenção sustentada durante períodos muito longos podem gerar cansaço. Alternar momentos de concentração com pequenas mudanças de atividade pode favorecer a organização da rotina (IZQUIERDO, 2011).

Isso não significa reduzir constantemente o tempo de concentração. Pelo contrário, a capacidade de sustentar a atenção também pode ser desenvolvida progressivamente. O professor pode aumentar gradualmente a complexidade e a duração das tarefas, respeitando o desenvolvimento dos estudantes (IZQUIERDO, 2011).

Outra estratégia importante é ensinar o estudante a organizar sua própria atenção. Ele pode aprender a identificar distrações, organizar materiais, estabelecer etapas para uma tarefa e verificar o próprio desempenho. Essa prática contribui para o desenvolvimento da autonomia. A atenção, portanto, não deve ser vista apenas como algo que o professor exige do aluno. Também pode ser objeto de aprendizagem (IZQUIERDO, 2011).

ATENÇÃO, DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os estudantes não apresentam exatamente as mesmas características atencionais. Diferenças individuais fazem parte da experiência escolar e precisam ser consideradas na organização das práticas pedagógicas. Alguns estudantes conseguem permanecer concentrados por longos períodos em determinadas atividades, enquanto outros necessitam de maior alternância ou apoio para manter o foco (KANDEL, 2014).

Isso não significa que exista um único padrão correto de atenção. A escola precisa reconhecer que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes formas de organização. Em uma perspectiva inclusiva, dificuldades atencionais não devem ser utilizadas automaticamente para rotular ou excluir estudantes (KANDEL, 2014).

É necessário observar a situação concreta e compreender quais fatores podem estar dificultando a participação. Vygotsky (2007) enfatiza a importância da mediação e das interações sociais no desenvolvimento. Essa perspectiva pode contribuir para pensar a prática pedagógica como espaço de apoio e construção progressiva de habilidades.

O professor pode utilizar recursos visuais, instruções organizadas, rotinas previsíveis, divisão das tarefas e acompanhamento mais próximo quando necessário. Essas estratégias podem beneficiar diferentes estudantes, não apenas aqueles que apresentam dificuldades relacionadas à atenção. Também é importante evitar interpretações mirabolantes (KANDEL, 2014).

Dizer que um estudante "não presta atenção porque não quer" simplifica uma questão que pode envolver diferentes fatores. A atenção pode ser influenciada pelo sono, pelo estado emocional, pelo interesse, pela complexidade da tarefa, pelo ambiente, pelos conhecimentos prévios e por características individuais (KANDEL, 2014).

Por isso, observar o comportamento do estudante é apenas o primeiro passo. O professor precisa investigar pedagogicamente aquilo que está acontecendo e pensar em estratégias que favoreçam sua participação.

Em situações nas quais existem dificuldades persistentes e significativas, a escola pode precisar trabalhar em articulação com outros profissionais e com a família, respeitando as necessidades específicas do estudante. A educação inclusiva pressupõe justamente essa capacidade de adaptar práticas sem reduzir o aluno à sua dificuldade (KANDEL, 2014).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DA ATENÇÃO E DA APRENDIZAGEM

O professor ocupa papel fundamental na criação de condições favoráveis à atenção e à aprendizagem. Sua função não consiste em controlar permanentemente o comportamento dos estudantes, mas em organizar experiências que possibilitem participação, compreensão e desenvolvimento (DEHAENE, 2020).

O planejamento é uma das principais ferramentas para isso. Uma aula bem planejada considera os objetivos, os conhecimentos prévios dos estudantes, a sequência das atividades, os recursos utilizados e as formas de acompanhamento. A organização das informações também pode fazer diferença. Conteúdos complexos podem ser apresentados gradualmente, estabelecendo relações entre conceitos. A retomada de conhecimentos anteriores pode ajudar o estudante a compreender novas informações. O professor também precisa observar as respostas da turma (DEHAENE, 2020).

Se muitos estudantes apresentam a mesma dificuldade, isso pode indicar a necessidade de modificar a estratégia de ensino. A avaliação, nesse sentido, não deve acontecer apenas no final do processo. Ela pode ocorrer durante toda a aprendizagem. Perguntas, observações, atividades curtas e produções dos estudantes podem oferecer informações sobre o nível de compreensão e atenção apresentado pela turma (DEHAENE, 2020).

O professor pode utilizar essas informações para ajustar o planejamento. Essa postura torna a prática pedagógica mais flexível e responsiva. Também é importante compreender que atenção não significa ausência completa de movimento. Especialmente em determinadas faixas etárias, pequenas movimentações podem fazer parte da experiência escolar sem necessariamente indicar ausência de aprendizagem (DEHAENE, 2020).

O que importa é verificar se o estudante está conseguindo participar, compreender e realizar as atividades propostas. Dessa maneira, a atenção precisa ser observada em relação ao processo de aprendizagem e não apenas ao comportamento visível (DEHAENE, 2020).

LIMITES DA NEUROCIÊNCIA E OS CUIDADOS COM OS MECANISMOS ATENCIONAIS

A aproximação entre neurociência e educação oferece possibilidades importantes, mas também exige cautela. Não é adequado transformar conhecimentos sobre atenção em receitas pedagógicas universais (KANDEL et al. (2014).

O cérebro é complexo e os processos de aprendizagem são influenciados por diversos fatores. Uma estratégia que funciona bem para determinado grupo pode precisar de adaptações em outro contexto. Também é necessário evitar os chamados neuromitos (KANDEL et al. (2014).

A ideia de que cada estudante possui um estilo cerebral fixo de aprendizagem, por exemplo, pode levar a classificações simplificadas que não representam adequadamente a complexidade dos processos cognitivos. Da mesma forma, não é possível afirmar que determinada atividade, isoladamente, garantirá aumento automático da atenção ou da inteligência.

Kandel et al. (2014) demonstram a complexidade do funcionamento do sistema nervoso e a interação entre diferentes processos neurais. Por isso, os conhecimentos científicos precisam ser utilizados como elementos de reflexão e não como justificativa para promessas educacionais sem evidências.

O professor deve manter uma postura crítica diante de propostas que utilizam termos relacionados ao cérebro para apresentar métodos como soluções definitivas. A neurociência pode ajudar a compreender melhor determinados mecanismos, mas a educação possui conhecimentos próprios construídos historicamente por diferentes campos (KANDEL et al. (2014).

A prática pedagógica precisa integrar essas contribuições sem reduzir o estudante ao funcionamento de seu cérebro. O aluno é também sujeito social, histórico e cultural. Sua aprendizagem acontece em um contexto de relações humanas (KANDEL et al. (2014).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que a atenção possui papel fundamental no processo de aprendizagem escolar. Ela participa da seleção das informações, do direcionamento dos recursos cognitivos, da manutenção do foco e da realização de atividades que exigem organização mental.

Entretanto, a atenção não pode ser compreendida como uma capacidade isolada. Ela se relaciona com memória, emoções, motivação, funções executivas, conhecimentos prévios e características do ambiente. No contexto escolar, compreender esses mecanismos pode auxiliar o professor a observar de maneira mais cuidadosa as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Um aluno que se distrai frequentemente não deve ser imediatamente interpretado como desinteressado ou descompromissado. É necessário compreender o contexto. A atividade pode estar acima ou abaixo de seu nível de desenvolvimento, as instruções podem não estar claras, o ambiente pode apresentar muitos estímulos ou o estudante pode estar enfrentando dificuldades emocionais ou cognitivas.

Por essa razão, estratégias pedagógicas precisam ser planejadas de maneira flexível. Objetivos claros, instruções organizadas, diversificação de estratégias, atividades significativas, pausas adequadas, retomada dos conteúdos e oportunidades de participação podem contribuir para favorecer a atenção.

Também é importante ensinar o próprio estudante a desenvolver estratégias de organização e autorregulação. A atenção não precisa ser apenas exigida. Ela também pode ser desenvolvida. Conclui-se que compreender os mecanismos atencionais pode contribuir para uma prática pedagógica mais consciente e inclusiva. A neurociência oferece conhecimentos importantes para compreender parte dos processos envolvidos na aprendizagem, mas não deve ser utilizada para criar explicações simplificadas ou soluções universais.

O desafio da escola consiste em transformar esses conhecimentos em práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e ofereçam oportunidades reais de aprendizagem. Em última análise, favorecer a atenção não significa simplesmente fazer o estudante permanecer quieto ou olhando para o professor. Significa criar condições para que ele consiga envolver-se cognitivamente com aquilo que aprende, atribuir sentido ao conhecimento e participar ativamente do próprio processo de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **How we learn: why brains learn better than any machine... for now**. New York: Viking, 2020.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, 2013. p. 135-168.

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

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KANDEL, Eric R. et al. **Princípios de neurociências**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2010.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POSNER, Michael I.; PETERSEN, Steven E. **T**he attention system of the human brain. **Annual Review of Neuroscience**, v. 13, 1990. p. 25-42.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DA TECNOLOGIA E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SEGURANÇA PÚBLICA: DESAFIOS E CONVERGÊNCIAS COM OS DIREITOS FUNDAMENTAIS INDIVIDUAIS E SOCIAIS

PERÇO EVANDRO CARAZZO

Graduado em Formação Direito pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003; Pós-Graduação em Tecnologia da Informação: Conceitos e Fundamentos – IBRA, 2023.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A aplicação de tecnologias pautadas em inteligência artificial desempenha um papel crucial na segurança pública atual. A Constituição de 1988 estabelece a segurança como uma responsabilidade do estado e um direito de todos os cidadãos, embora sua efetivação enfrente vários obstáculos. Este artigo analisa as políticas de segurança na Era Digital, enfatizando o uso dessas tecnologias e sua interação com os direitos fundamentais. A questão de pesquisa proposta é: como deve ser delineada a política de segurança pública no Brasil diante da introdução de tecnologias e inteligência artificial, em relação aos direitos individuais? O método utilizado é o dialético, com uma abordagem monográfica. O estudo investiga os princípios atuais do direito à segurança, os fundamentos das políticas públicas e os conflitos com os direitos fundamentais. Ao término da análise, chega-se à conclusão de que o Brasil ainda carece de mecanismos eficazes para salvaguardar os direitos individuais diante da aplicação de tecnologias na segurança pública.

Palavras-chave: Segurança; Desafios; Digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

As políticas públicas têm um papel fundamental na realização dos direitos essenciais, particularmente em relação à segurança pública, que é um assunto de grande importância no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a segurança como uma obrigação do Estado e um direito de todos os cidadãos; no entanto, a efetiva implementação desse direito enfrenta vários obstáculos.

Um dos desafios mais significativos está relacionado ao aumento do uso de tecnologias digitais e ferramentas de inteligência artificial, como o reconhecimento facial, que estão sendo adotadas nas práticas de segurança pública, mas ainda necessitam de uma regulamentação legal apropriada.

Nesse cenário, levantam-se dúvidas sobre a compatibilidade dessas inovações tecnológicas com os direitos fundamentais dos indivíduos, como a privacidade e a proteção de dados.

Este artigo visa investigar a organização necessária das políticas de segurança pública no Brasil, considerando a aplicação de tecnologias emergentes, em especial a inteligência artificial, e suas repercussões sobre os direitos fundamentais.

A pesquisa pretende responder à pergunta: de que maneira a política de segurança pública no Brasil pode ser transformada para incorporar o uso de tecnologias avançadas, respeitando, ao mesmo tempo, os direitos individuais assegurados pela Constituição?

A análise irá explorar as conexões entre direitos sociais e individuais, abordando a importância de ajustar as políticas públicas às novas exigências tecnológicas e sociais.

A abordagem adotada é a metodologia dialética, que possibilita a confrontação de diversas perspectivas sobre o tema, utilizando uma análise monográfica centrada no Brasil.

O estudo inicia com a exploração das bases teóricas do Estado em relação às inovações tecnológicas, examinando como pensadores como Manuel Castells e Pierre Lévy tratam a influência da revolução digital nas estruturas sociais e nos direitos. Na sua obra "Sociedade em Rede", Castells descreve o fenômeno da interligação global, que transformou substancialmente as interações entre o Estado e a sociedade, aumentando a abrangência e o poder das tecnologias digitais, especialmente nas políticas de segurança pública.

Lévy, por sua vez, investiga o conceito de cibercultura e as mudanças nas práticas sociais e governamentais no ambiente cibernético, ressaltando a importância da Internet e de suas tecnologias na vida moderna. As contribuições desses autores são essenciais para fundamentar a análise do efeito das tecnologias na reinterpretação dos direitos fundamentais e na ação do Estado.

No contexto jurídico, o artigo aborda as novas exigências que emergem com a adoção de tecnologias, como a inteligência artificial, enfatizando a necessidade urgente de criar regulamentações, principalmente no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à prevenção de abusos associados ao uso dessas ferramentas.

A falta de uma legislação específica que regule a utilização de tecnologias de vigilância, como o reconhecimento facial, no âmbito da segurança pública representa uma lacuna significativa na estrutura normativa brasileira. Como foi destacado por especialistas como Ingo Sarlet e Danilo Doneda, a proteção de dados pessoais se configura como um dos desafios mais importantes da era digital, já que a utilização de grandes bases de dados e algoritmos para elaborar perfis e monitorar comportamentos pode ameaçar direitos fundamentais, incluindo a privacidade e a autodeterminação informativa.

O texto também analisa a função da inteligência artificial na segurança pública, ponderando sobre os desafios éticos e legais que sua implementação traz. A discriminação algorítmica se destaca como um problema significativo, pois sistemas de IA, ao manipular grandes quantidades de dados, podem perpetuar preconceitos e desigualdades, algo já visto em diversas partes do mundo.

No Brasil, a aplicação de sistemas de reconhecimento facial para identificar indivíduos suspeitos em locais públicos, por exemplo, suscita preocupações sobre a salvaguarda dos direitos individuais e o risco de erros e abusos por parte das autoridades. A falta de uma regulamentação apropriada para a implementação

dessas tecnologias, conforme apontam Sarlet e outros acadêmicos, se torna ainda mais alarmante considerando o impacto potencial nas liberdades civis e nos direitos humanos.

Durante a pesquisa, são abordados os obstáculos práticos e teóricos na busca por um equilíbrio entre a segurança pública e os direitos individuais em um cenário de inovações tecnológicas.

A crescente implementação de tecnologias na área de segurança pública oferece possibilidades de melhorar a eficácia das políticas governamentais, porém, também demanda uma regulamentação sólida que assegure a proteção dos cidadãos contra abusos.

A investigação ressalta que, na ausência de diretrizes bem definidas, a aplicação de tecnologias como inteligência artificial na segurança pública pode infringir direitos básicos, estabelecendo um ambiente de vigilância excessiva e limitação das liberdades.

O PAPEL DA TECNOLOGIA E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SEGURANÇA PÚBLICA

As tecnologias recentes têm promovido transformações nas instituições e nos direitos, principalmente nos direitos fundamentais. Desde que a Internet surgiu, a evolução de novos métodos, tecnologias, mercados e serviços tem sido tema de discussão em várias áreas do conhecimento.

Diversas correntes teóricas buscam delinear ideias e explicações nesse contexto. Manuel Castells (2016) descreve o crescimento acelerado do que ele denomina de Sociedade em Rede, ou seja, relações interconectadas em uma vasta rede fundamentada na comunicação entre indivíduos. Essa visão também impactou a relação com o Estado, já que a Internet passou a ser um espaço desterritorializado e descentralizado (Castells, 2003), enriquecendo o debate sobre a proteção no campo jurídico.

Outro autor que se propõe a explorar visões sobre o fenômeno digital, que se baseia principalmente na Internet, é Pierre Lévy. Segundo Lévy (2010), a rede global de computadores é chamada de ciberespaço, onde se desenvolve a cibercultura, que abrange as práticas ligadas à expansão desse ciberespaço.

Esse fenômeno, que surgiu em razão da evolução tecnológica e da forma como as informações são compartilhadas, transformou de maneira significativa as interações sociais e as dinâmicas do Estado (CASTELLS, 2016). A expansão das capacidades tecnológicas possibilita atualmente que o Estado utilize a Internet para realizar suas atividades, apoiando-se em grandes plataformas digitais. Um exemplo recente é a aprovação da Lei do Governo Digital no Brasil e todos os efeitos que isso trará.

Assim, as visões sobre o papel do Estado e da sociedade mudaram, resultando na influência das novas tecnologias, iniciadas com a Internet, sobre os direitos fundamentais. Segundo Landa (2016, p. 2), "nesta nova fase de transformação do Estado e da sociedade, a Internet se torna a base essencial para a construção da nova identidade dos direitos fundamentais".

Conforme Sarlet (2010), novos direitos fundamentais emergiram, refletindo perspectivas de quarta ou quinta dimensão, devido ao impacto da Internet e suas tecnologias. Essas novas interações estão fazendo com que a teoria dos direitos fundamentais atribua uma identidade renovada a esses direitos.

Landa (2019) observa que a Internet não apenas alterou a dinâmica entre os direitos, mas também se estabeleceu como um direito fundamental ao proporcionar às pessoas a oportunidade de exercer direitos e liberdades tradicionais em um ambiente digital.

Em resumo, a influência das tecnologias nas interações sociais e jurídicas alcançou a esfera dos direitos básicos, levantando a discussão sobre uma nova interpretação desses direitos em sua concepção tradicional, que hoje demanda diferentes formas de proteção.

O cenário dos direitos fundamentais nas tecnologias apresenta-se como um terreno instável, considerando as particularidades da Internet e das inovações tecnológicas. Isso evidencia a complexidade enfrentada pelo Estado ao gerenciar os riscos associados à Era da Informação, especialmente no que tange à sua atuação

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

em segurança pública. Segundo Leal (2020), é essencial promover a integração entre as políticas de segurança e novos direitos, como a proteção de dados pessoais, especialmente em situações de crise.

Em especial, as liberdades são significativamente afetadas pelas inovações tecnológicas, especialmente devido às políticas de criminalidade. Um exemplo claro é o alto risco que esse direito enfrenta com o uso de sistemas de reconhecimento facial em espaços públicos, que possibilitam, entre outras coisas, a identificação e a correlação com bancos de dados de indivíduos que possuem mandados de prisão em aberto.

A supervisão atualmente abrange diversos aspectos do nosso dia a dia: lares e locais de trabalho. Todos esses espaços estão repletos de uma variedade de sistemas avançados de monitoramento e tecnologias complexas de vigilância, refletindo a influência do Estado Digital.

Breves considerações sobre direito fundamental à segurança pública e reflexões contemporâneas

A segurança pública, há pouco tempo, passou a ser considerada sob a ótica de um direito fundamental no Brasil, com os estudos e investigações nessa área surgindo há cerca de vinte anos.

Embora já esteja prevista na Constituição brasileira, especialmente nos artigos 5º, que a reconhece como um direito individual fundamental, e 6º, que a classifica como um direito social fundamental, o debate sobre sua definição tem sido conduzido por estudiosos com o objetivo de esclarecer as funções e responsabilidades dos diferentes órgãos governamentais. Esta pesquisa parte da hipótese de que a segurança pública deve ser entendida como um direito fundamental, uma vez que está respaldada por nossa Constituição. Segundo Leal (GILIOLI, 2018, p. 34):

> O direito à segurança pública é um dos direitos considerados essenciais na Constituição. Esse direito não existe apenas porque está formalmente estabelecido como uma obrigação do Estado e uma responsabilidade compartilhada, mas, acima de tudo, por sua importância na implementação de políticas públicas que buscam garantir conceitos fundamentais, como a vida, a propriedade e a liberdade.

Na teoria internacional, observa-se que a questão da segurança é uma preocupação antiga, especialmente em relação aos seus fundamentos políticos, sociais e institucionais (TORRE, 2014). Esta pesquisa não tem como objetivo restringir os detalhes do direito à segurança. Contudo, é essencial ressaltar suas bases e possibilidades no âmbito teórico, considerando o significativo crescimento da utilização de tecnologias neste campo e sua conexão com aspectos jurídicos de natureza tecnológica.

A segurança pública representa um direito pessoal, ao garantir a proteção individual de cada cidadão, mas também se caracteriza como um direito social fundamental, pois assegura a proteção coletiva e difusa, entre outras formas. Portanto, esse direito não se limita a um aspecto apenas coletivo ou individual, considerando que

No que diz respeito aos princípios constitucionais da segurança, podemos mencionar as duas abordagens previamente mencionadas: por um lado, a que a considera um interesse coletivo, e, por outro, a que a reconhece como um direito fundamental individual. No entanto, essas visões não são incompatíveis e precisam estar interligadas, pois as dimensões individuais e coletivas das interações humanas, atualmente e cada vez mais, apresentam conexões integradoras. É só observar o que acontece nas chamadas redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Google+); tudo e todos estão conectados.

Refere-se à proteção de uma vida digna, onde se assegura a utilização de outros direitos que pertencem tanto ao indivíduo quanto à sociedade. É fundamental ressaltar que, sendo um direito social básico, a segurança pública exige que o Estado tome medidas proativas para sua promoção. Como destaca Novais (2010, p. 251):

> Ter um direito fundamental, em um Estado que se fundamenta na Constituição, implica que esse direito possui uma relevância, uma dignidade e um reconhecimento formal que, nas interações gerais entre o Estado e o cidadão, conferem ao bem, à posição ou à situação protegida uma função de limite jurídico-constitucional na atuação das instituições públicas (NOVAIS 2010, p. 251).

Em outras palavras, a interação entre o bem-estar individual e coletivo é fundamental e crucial para definir os critérios legais e os mecanismos de proteção do direito à segurança pública, especialmente no que diz respeito às restrições legais, prevenindo abusos e práticas ilícitas. Esse princípio é a base do Estado de Di-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

reito, especialmente ao buscar "a eliminação da arbitrariedade nas ações do Estado que impactam os cidadãos" (ZAGREBELSKY, 1992, p. 21).

No contexto da segurança pública, observa-se tanto o papel repressivo, que é principalmente voltado para a persecução penal, quanto o papel de promoção, por meio da atuação do Estado na proteção dos interesses e na garantia dos direitos individuais e coletivos.

Segundo Peroni (2008), o direito fundamental à segurança é um valor primordial que está intrinsecamente ligado à vida, à integridade física, ao bem-estar, à qualidade de vida e à dignidade humana. Atualmente, percebe-se que esse direito se manifesta na proteção dos interesses sociais, com ênfase na salvaguarda da vida humana e nos limites da esfera privada.

Frosini destaca uma valiosa lição sobre a segurança como um aspecto jurídico que suscita preocupação no âmbito constitucional. Em relação ao avanço tecnológico, é evidente que o Brasil apresenta uma significativa lacuna na regulamentação das normas referentes à segurança pública.

Um exemplo notável é a utilização de dados pessoais no setor penal, juntamente com a falta de disposições legais que abordam o tratamento de informações pessoais na segurança pública e na investigação criminal.

É importante ressaltar que as alíneas a e d do inciso III do artigo 4º da LGPD indicam que essa lei não se aplica às atividades voltadas para segurança pública e à investigação e repressão de crimes, sendo necessária uma regulamentação específica para essas áreas (BRASIL, 2018).

Assim, surge a proposta e a necessidade de uma legislação própria que aborde especificamente essas questões, visando regulamentar assuntos relacionados a investigações criminais, processos judiciais e prevenção de delitos. Leal igualmente destaca que a LGPD deixou espaço para a criação de uma legislação específica nessa área, embora mencione que ainda existem diversos desafios ligados a este assunto.

Simultaneamente, o artigo 4º, inciso III, da norma permitiu a adaptação desses direitos com propósitos específicos, tais como: a) segurança pública; b) defesa nacional; c) proteção do Estado; ou d) ações de investigação e combate a delitos, estipulando que o tratamento de dados pessoais indicado neste inciso será regulado por legislação própria, a qual deve estabelecer medidas proporcionais e estritamente necessárias para a promoção do interesse público, respeitando o devido processo legal, os princípios gerais de proteção e os direitos dos titulares conforme disposto nesta Lei.

Isso traz novos desafios, especialmente no que tange à definição concreta dos níveis e opções de medidas que sejam proporcionais e estritamente necessárias para a aplicação da norma, considerando as diversas situações particulares que podem surgir, como a segurança da saúde pública durante uma pandemia.

Nesse contexto, observa-se uma movimentação legislativa voltada para a regulamentação. No entanto, atualmente, trata-se apenas de um projeto inicial de LGPD-Penal, sem impacto direto na prática cotidiana no Brasil. Diversos instrumentos são empregados pelas atividades de segurança pública para alcançar os objetivos dos direitos fundamentais.

O Estado está cada vez mais utilizando essas ferramentas em sua atuação na segurança, como na previsão de comportamentos, mapeamento de áreas com maior risco e reconhecimento facial. Brandão e Arbix (2022) realizam uma pesquisa significativa sobre a utilização da inteligência artificial nas políticas públicas de transporte, com ênfase na aplicação de sistemas de reconhecimento facial.

O estudo examina diversas cidades brasileiras que implementam IA para identificar usuários do transporte público, visando combater e prevenir fraudes. Os autores observaram que o nível de responsabilidade técnica e jurídica é baixo, destacando os desafios elevados para o uso responsável desses mecanismos, especialmente em relação às capacidades institucionais (BRANDÃO; ARBIX, 2022).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Novas tecnologias, inteligência artificial e segurança pública: limites e Desafios

Esta pesquisa não tem como objetivo aprofundar-se nas aplicações e conceitos relacionados à inteligência artificial no Brasil. O intuito aqui é examinar os desafios e as sinergias entre a IA e a segurança pública, buscando proteger o indivíduo em face dos novos instrumentos, especialmente sob a perspectiva dos direitos fundamentais, tanto sociais quanto individuais.

Nesse contexto, a questão delicada não se dá entre liberdade e segurança em tempos de risco, mas sim entre a segurança e a liberdade de terceiros; em outras palavras, as liberdades de grupos minoritários suspeitos, como homens muçulmanos adultos.

A adoção de medidas de vigilância em massa resulta em um desequilíbrio na relação entre as liberdades civis e a segurança em situações de ameaça. A partir dessa análise, surge a pergunta: até que ponto as pessoas estão dispostas a abrir mão de suas liberdades em nome da segurança pública? Este é um aspecto crucial a ser explorado nessa discussão, que começará com uma breve abordagem conceitual.

Para fins de definição, a inteligência artificial, conforme descrito por Freitas e Freitas (2021, p. 30), pode ser entendida como um "sistema algorítmico que se adapta, tem um certo grau de autonomia e replica a tomada de decisões humanas". Em essência, seu funcionamento é baseado na combinação de dados e na aplicação de algoritmos em contextos específicos.

Hoffmann-Riem (2022) observa que, embora as abordagens teóricas contemporâneas estejam predominantemente focadas na utilização de dados para vigilância por parte do Estado e de entidades privadas, a proteção legal deve ser mais abrangente, contemplando todas as dimensões que envolvem a tecnologia e o direito, com especial atenção à inteligência artificial.

Atualmente, a aplicação de Inteligência Artificial (IA) nas atividades de segurança tem ganhado destaque, especialmente por meio do videomonitoramento, que captura imagens e dados de indivíduos. Nesse contexto, a combinação de dados pessoais com a tecnologia de inteligência artificial permite a obtenção de informações significativas sobre as pessoas, uma vez que os dados pessoais são essenciais para as análises geradas pela IA, conforme ressalta Doneda:

Os dados pessoais são analisados por meio de abordagens estatísticas e técnicas de inteligência artificial, visando a obtenção de uma "metainformação", que representa uma síntese dos costumes, gostos e outros registros da vida do indivíduo. Esse resultado pode ser empregado para delinear padrões sobre as futuras escolhas, condutas e trajetórias de uma pessoa ou coletivo.

Dessa forma, percebe-se que, para garantir a segurança do indivíduo em tais contextos, é essencial o desenvolvimento de políticas públicas, especialmente nas áreas regulatórias. Segundo Schmidt (2018, p. 127), política pública é definida como "um conjunto de decisões e ações implementadas por entidades públicas e organizações sociais, que são deliberadamente coerentes e que, sob a supervisão do Estado, visam resolver um problema político". Entre os seus instrumentos, destaca-se a regulação por meio de legislações voltadas à proteção dos direitos fundamentais (RECK, 2022).

No aspecto analisado, nota-se que se trata de uma área ainda carente de proteção adequada, especialmente no que diz respeito ao emprego de Big Data na atividade policial (Hoffmann-Riem, 2022, p. 151). Surge, portanto, a questão da necessidade de limitar o poder do Estado para assegurar a proteção individual e, ao mesmo tempo, garantir meios efetivos e procedimentos adequados nesse contexto.

Isso se deve ao fato de que "a necessidade de cumprir os requisitos do Estado de Direito ao realizar a vigilância do Poder Público permanece essencial" (Hoffmann-Riem, 2022, p. 151). A utilização dessas ferramentas não apenas influencia a prevenção de delitos, mas também o controle do comportamento das pessoas e das ações policiais de repressão e prevenção (HOFFMANN-Riem, 2022, p. 74).

Além disso, no que diz respeito à utilização de inteligência artificial através de algoritmos, há um aumento significativo na possibilidade de discriminação algorítmica, visto que uma parte considerável do processamento de dados e informações nessa área é realizada por sistemas automatizados.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Mendes e Mattiuzzo observam que a discussão "sobre discriminação algorítmica deve focar na ideia de que os valores que norteiam a sociedade e o direito não podem ser ignorados quando se discute automação e inteligência artificial" (2019, p. 61).

Brandão e Arbix (2022), em sua pesquisa anterior, identificam vários casos ao redor do mundo relacionados à discriminação e aos preconceitos gerados por algoritmos, especialmente em situações que envolvem reconhecimento facial em contextos de segurança pública, como é o caso de bancos de dados contendo mandados de prisão em aberto.

Dessa forma, surge a questão da segurança pública e das ferramentas legais disponíveis para a proteção do indivíduo. No entanto, não há nenhuma norma na legislação federal que trate de forma específica do uso de videomonitoramento destinado à segurança pública. Assim, é necessário estabelecer diretrizes e avaliar os direitos envolvidos no conflito entre a segurança pública e a proteção de dados pessoais.

De diversas maneiras, podemos afirmar que o Direito Fundamental à Segurança da sociedade pode se sobrepor, dentro do Estado Democrático de Direito, aos direitos fundamentais do indivíduo que, em certas circunstâncias, possam ameaçar ou prejudicar essa coletividade. No entanto, essa prevalência deve se dar apenas nos limites necessários para a restauração da segurança que foi comprometida ou violada, sendo que o Estado tem a obrigação de prestar contas de suas ações e omissões (LEAL, 2020, p. 167).

É evidente a existência de conflitos entre diferentes direitos, uma vez que não há soluções jurídicas claras para esses casos. Além disso, a LGPD garante, por exemplo, o direito à explicação sobre decisões que são tomadas de maneira automatizada, como no uso de reconhecimento facial com inteligência artificial. No entanto, como mencionado anteriormente, a própria LGPD limita sua aplicação em questões de segurança pública, impossibilitando que ela seja utilizada como base para a proteção individual.

Atualmente, tanto o país quanto o mundo estão se esforçando para abordar essa temática sob uma perspectiva regulatória. Na União Europeia, existe o IA Act, um regulamento voltado para a proteção da inteligência artificial no continente. No Brasil, há vários projetos que visam o mesmo propósito, embora nenhum tenha sido aprovado em qualquer fase até agora.

Neste trabalho, não será realizada uma análise aprofundada dos casos brasileiros. No entanto, para ilustrar como a questão é tratada no Brasil, ao examinar o Projeto de Lei nº 2338/2023, que ainda está em discussão no Senado Federal, observa-se que o uso da inteligência artificial na segurança pública é considerado de alto risco, permitindo sua utilização somente com autorização judicial ou uma legislação específica, além de prever medidas que sejam proporcionais e adequadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com objetivo exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e documental.

A investigação busca compreender os impactos da utilização de tecnologias digitais e da inteligência artificial nas políticas de segurança pública brasileiras, analisando sua compatibilidade com os direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Para tanto, foram consultadas obras doutrinárias, artigos científicos, legislações, documentos oficiais e publicações especializadas que abordam a relação entre inovação tecnológica, segurança pública, proteção de dados e direitos fundamentais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, adotou-se o método dialético, por possibilitar a análise crítica das contradições existentes entre a ampliação do uso de tecnologias de inteligência artificial na segurança pública e a necessidade de preservação das garantias constitucionais individuais e sociais.

O estudo também utilizou o método monográfico, concentrando-se na realidade jurídica e institucional brasileira, permitindo examinar de forma aprofundada os desafios relacionados à utilização de ferramentas como reconhecimento facial, videomonitoramento inteligente, análise de dados (Big Data) e sistemas algorítmicos aplicados às atividades de segurança pública.

A pesquisa documental contemplou a análise da Constituição Federal de 1988, da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), do Projeto de Lei nº 2.338/2023, que dispõe sobre a regulamentação da inteligência artificial no Brasil, bem como de outros diplomas legais e documentos relacionados ao tema.

Os dados obtidos foram submetidos à análise interpretativa, buscando identificar os principais desafios jurídicos e institucionais decorrentes da implementação dessas tecnologias, bem como as possíveis convergências entre a eficiência das políticas de segurança pública e a efetiva proteção dos direitos fundamentais individuais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito examinar as políticas de inteligência em relação ao direito social fundamental à segurança pública. A partir das informações apresentadas, é viável extrair algumas conclusões e orientações sobre o assunto.

O texto abordou a criação de políticas públicas, com ênfase na área de inteligência e segurança nacional, sublinhando a relevância da participação cidadã e da clareza nas ações.

Nesse cenário, é viável obter algumas inferências e orientações para aprimoramento. A criação de políticas públicas demanda tomadas de decisão em diversas etapas e momentos, evidenciando a complexidade e a relevância do processo de decisão.

Assim, é essencial reconhecer e otimizar os modelos e agentes que desempenham papéis-chave na formulação da política pública, assegurando sua efetividade e legitimidade.

Nesse contexto, a expansão democrática destaca a importância de aumentar a participação nas tomadas de decisões, englobando tanto os objetivos e diretrizes quanto a estrutura organizacional, com o intuito de promover uma maior inclusão da sociedade.

É amplamente reconhecido que a legitimidade das ações governamentais, especialmente nas atividades de inteligência, se baseia na transparência e no debate público referentes às ações e fundamentos das políticas públicas.

Um aspecto final de grande importância é a necessidade de regulamentar o manuseio e uso de informações pessoais nas atividades de inteligência e segurança pública, o que se torna crucial para assegurar a privacidade e a proteção dessas informações.

Esse é um tema que envolve a transparência e a segurança do país, pois, apesar das informações confidenciais que dizem respeito à segurança nacional, é vital promover a clareza nas políticas públicas, assegurando que elas respeitem os princípios de privacidade e proteção de dados.

Em conclusão, ao considerar todos os aspectos discutidos, a regulamentação é um elemento crucial nas políticas públicas, pois tem o potencial de aumentar sua eficácia, especialmente ao levar em conta os direitos que permeiam todo o ciclo da política.

Em síntese, a elaboração de políticas públicas, notadamente nas áreas de inteligência e segurança, deve seguir uma linha democrática, clara e que valorize os direitos fundamentais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A sociedade em rede.** 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FERONI, Cerrina. La sicurezza: un valore superprimario**.** In: **Percorsi costituzionali: quadrimestrale di diritti e libertà.** Roma: Rubbettino, 2008.

FROSINI, Tommaso Edoardo. **Il diritto costituzionale alla sicurezza**. In Forum on line di Quaderni costituzionali, Disponível em: http://www.forumcostituzionale.it/wordpress/wp-content/ uploads/pre_2006/440.pdf. Acesso em: 20 Jul. 2026.

FREITAS, Juarez; FREITAS, Thomas Bellini. **Direito e inteligência artificial: em defesa do humano.** 1. reimp. Belo Horizonte: Fórum, 2020.

HOFFMANN-RIEM, Wolfgang. **Teoria geral do direito digital: desafios para o direito.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

LANDA, César. **Derecho fundamental a internet. Primeras Jornadas Nacionales de Derechos Fundamentales**. 2016. p. 1-26.

LEAL, Rogério Gesta. Direito fundamental à proteção de dados em tempos de pandemia: necessárias equações entre segurança pública e privada. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais e Justiça**, Belo Horizonte, ano 14, n. 43, jul-dez., 2020. p. 357-374.

MENDES, Laura Schertel; MATTIUZZO, Marcela. **Discriminação algorítmica: conceito, fundamento legal e tipologia**. Direito Público, [S. l.], v. 16, n. 90, 2019. Disponível em: https:// www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/3766. Acesso em: 02 Jul. 2026.

NOVAIS, J. R. **Direitos sociais: teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais.** Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2010.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceitu-ais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista de Direito da UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, set-dez. 2018. p. 119-149.

TORRE, Alessandro (a cura di). **Costituzioni e sicurezza dello Stato**. Rimini: Maggioli Editore, 2014.

ZAGREBELSKY, Gustavo. **El derecho dúctil**. Torino: Giulio Einaudi, 1992.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO OPOSITIVO-DESAFIADOR NO CONTEXTO ESCOLA

RENATA STEFANIA CEREJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade UNICID – Universidade da Cidade de São Paulo em (1998). Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Educação Física pela FCE. Pós-Graduação em: Neuropsicopedagogia, Artes e Educação, Letramento e Autismo - Transtorno do Espectro Autista. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede Municipal de São Paulo – EMEI Dr. Mario Alves de Carvalho.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) caracteriza-se por um padrão persistente de comportamentos desafiadores, opositores e, muitas vezes, hostis direcionados a figuras de autoridade, o que pode gerar impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas que possam contribuir para a inclusão e o desenvolvimento educacional de estudantes com Transtorno Opositivo-Desafiador no ambiente escolar. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em estudos e produções acadêmicas da área da educação inclusiva, psicologia educacional e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Os resultados indicam que a adoção de práticas pedagógicas mediadoras, a construção de vínculos positivos entre professor e estudante, a utilização de rotinas estruturadas, o estabelecimento de regras claras e o incentivo ao diálogo e à mediação de conflitos são estratégias fundamentais para promover um ambiente escolar mais acolhedor e favorável à aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno Opositivo Desafiador; Estratégias Pedagógicas; Educação Inclusiva; Práticas Educativas; Ambiente Escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem enfrentado inúmeros desafios relacionados à garantia de uma aprendizagem significativa para todos os estudantes, sobretudo no contexto da educação inclusiva.

Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de compreender e atender adequadamente estudantes que apresentam dificuldades comportamentais que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) tem sido cada vez mais discutido no campo educacional e psicológico, pois envolve comportamentos persistentes de oposição, desafio e resistência a figuras de autoridade, o que pode comprometer as relações interpessoais no ambiente escolar e dificultar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

O Transtorno Opositivo-Desafiador caracteriza-se por um padrão recorrente de comportamentos negativistas, desafiadores e hostis, frequentemente direcionados a adultos ou figuras de autoridade, como pais, professores e outros profissionais da escola.

Crianças e adolescentes com esse transtorno tendem a apresentar dificuldades em aceitar regras, demonstrar irritabilidade constante, discutir com adultos, desafiar normas estabelecidas e, em alguns casos, manifestar comportamentos de provocação ou culpabilização de terceiros por suas próprias atitudes. Essas características podem gerar conflitos frequentes no ambiente escolar, afetando não apenas o processo de aprendizagem do estudante, mas também a dinâmica da sala de aula e as relações com colegas e educadores."A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1996, p. 67).

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento social, emocional e cognitivo desses estudantes, uma vez que o ambiente escolar constitui um espaço privilegiado de convivência, aprendizagem e construção de valores.

Entretanto, lidar com comportamentos opositores e desafiadores exige do professor e da equipe escolar não apenas conhecimento pedagógico, mas também sensibilidade, preparo e estratégias específicas que favoreçam a mediação de conflitos, o desenvolvimento socioemocional e a construção de relações baseadas no respeito e no diálogo (FREIRE, 1996).

A perspectiva da educação inclusiva reforça a necessidade de que a escola esteja preparada para atender à diversidade de estudantes presentes no ambiente educacional. De acordo com esse princípio, todos os alunos têm direito ao acesso, permanência e aprendizagem de qualidade na escola, independentemente de suas características individuais, condições sociais, emocionais ou comportamentais (FREIRE, 1996).

Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino desenvolvam práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada estudante, promovendo um ambiente acolhedor, participativo e favorável ao desenvolvimento integral.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas assumem um papel central no processo de inclusão de estudantes com Transtorno Opositivo-Desafiador. Tais estratégias envolvem práticas que buscam promover a organização do ambiente escolar, o estabelecimento de regras claras, a construção de rotinas estruturadas e o fortalecimento das relações interpessoais entre professores e estudantes (FREIRE, 1996).

Além disso, é importante que os educadores adotem uma postura mediadora, baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização das potencialidades do aluno, evitando práticas punitivas que possam intensificar comportamentos de oposição e conflito.

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos profissionais da educação. Muitos professores relatam dificuldades para lidar com estudantes que apresentam comportamentos desafiadores, especialmente quando não possuem formação específica sobre transtornos do comportamento ou estratégias de manejo pedagógico adequadas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial para que os educadores possam compreender melhor as características do Transtorno Opositivo-Desafiador e desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas (FREIRE, 1996).

Além da atuação do professor, a parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar também desempenha um papel fundamental no acompanhamento de estudantes com TOD. A colaboração entre esses diferentes atores possibilita a construção de estratégias conjuntas de intervenção, contribuindo para a compreensão das necessidades do estudante e para o desenvolvimento de ações que favoreçam seu crescimento acadêmico, social e emocional (FREIRE, 1996).

Dessa forma, o trabalho coletivo torna-se um elemento indispensável para a promoção de um ambiente escolar mais equilibrado e inclusivo. Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto escolar. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também um ambiente de formação humana, no qual os estudantes aprendem a conviver, respeitar diferenças, resolver conflitos e construir relações saudáveis (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a empatia e a mediação de conflitos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de estudantes com comportamentos opositores, auxiliando-os na construção de formas mais adequadas de interação social.

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar as discussões sobre estratégias pedagógicas que possam auxiliar professores e gestores escolares no atendimento a estudantes com Transtorno Opositivo-Desafiador.

A compreensão das características desse transtorno, aliada à adoção de práticas pedagógicas inclusivas e mediadoras, pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecendo os princípios da educação inclusiva.

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância das estratégias pedagógicas no atendimento educacional de estudantes com Transtorno Opositivo-Desafiador no contexto escolar, destacando práticas que possam contribuir para a promoção da aprendizagem, da convivência e do desenvolvimento socioemocional desses estudantes (FREIRE, 1996).

Ao refletir sobre esse tema, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas e humanizadas, capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e promover uma educação comprometida com o respeito à diversidade e com o direito à aprendizagem de todos.

O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

A educação contemporânea tem sido marcada por profundas transformações sociais, culturais e pedagógicas que exigem da escola novas formas de organização e atuação. Entre essas mudanças, destaca-se o fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva, que busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. Nesse contexto, a capacitação docente torna-se um elemento fundamental para que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão (MANTOAN, 2003).

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes possuem direito à educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. Esse paradigma rompe com modelos tradicionais de ensino que, historicamente, segregam estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas. Assim, a escola passa a assumir o compromisso de adaptar suas práticas, metodologias e estratégias pedagógicas para atender à diversidade dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais justo, democrático e acessível (MANTOAN, 2003).

Nesse cenário, o professor desempenha um papel central na construção de práticas educacionais inclusivas. É o docente que, no cotidiano da sala de aula, media o processo de ensino e aprendizagem, estabelece relações com os estudantes, organiza atividades pedagógicas e promove experiências que contribuem para o

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Entretanto, para que essa atuação ocorra de maneira eficaz, torna-se necessário que os professores estejam preparados para compreender as diferentes necessidades presentes no ambiente escolar e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para atender a essa diversidade (MANTOAN, 2003).

A capacitação docente, portanto, surge como um processo essencial para o fortalecimento da educação inclusiva. Trata-se de um conjunto de ações formativas que buscam ampliar os conhecimentos, habilidades e competências dos profissionais da educação, possibilitando que eles atuem de forma mais segura, reflexiva e consciente diante dos desafios do contexto escolar (MANTOAN, 2003).

A formação docente não se limita apenas à aquisição de conteúdos teóricos, mas envolve também a construção de práticas pedagógicas inovadoras, a reflexão crítica sobre o processo educativo e o desenvolvimento de atitudes voltadas à valorização da diversidade. "A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na aprendizagem." (MANTOAN, 2003, p. 16).

Um dos principais objetivos da capacitação docente é promover a compreensão dos fundamentos da educação inclusiva e das políticas educacionais que garantem o direito à educação para todos. No Brasil, diversas legislações e diretrizes educacionais reforçam a importância da inclusão no ambiente escolar, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essas normativas estabelecem que a escola deve garantir condições adequadas para que todos os estudantes participem plenamente do processo educativo (MANTOAN, 2003).

No entanto, a implementação efetiva da educação inclusiva depende, em grande medida, da preparação dos profissionais da educação. Muitos professores relatam sentir-se inseguros ou despreparados para lidar com situações que envolvem estudantes com necessidades educacionais específicas, dificuldades comportamentais ou transtornos do desenvolvimento. Essa realidade evidencia a importância de investir em programas de formação continuada que possibilitem aos educadores ampliar seus conhecimentos e desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas (MANTOAN, 2003).

A formação continuada dos professores constitui um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Diferentemente da formação inicial, que ocorre durante os cursos de graduação, a formação continuada acontece ao longo da carreira docente e busca responder às demandas e desafios que surgem no cotidiano escolar. Nesse sentido, a capacitação docente permite que os professores atualizem seus conhecimentos, reflitam sobre suas práticas pedagógicas e compartilhem experiências com outros profissionais da educação (MANTOAN, 2003).

Outro aspecto importante da capacitação docente refere-se ao desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à inclusão. Para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, o professor precisa compreender que os estudantes aprendem de maneiras diferentes e que, portanto, as estratégias de ensino devem ser diversificadas. A utilização de metodologias ativas, atividades colaborativas, recursos pedagógicos diferenciados e adaptações curriculares são exemplos de práticas que podem contribuir para a participação e aprendizagem de todos os estudantes (MANTOAN, 2003).

Além disso, a capacitação docente também contribui para o desenvolvimento de uma postura pedagógica mais sensível e acolhedora em relação às diferenças. A inclusão não se resume apenas à presença do estudante na sala de aula, mas envolve a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e estimule a participação de todos. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental na promoção de relações baseadas no diálogo, na empatia e na cooperação (MANTOAN, 2003).

Outro ponto relevante refere-se à importância da reflexão sobre a prática pedagógica. A formação docente deve incentivar os educadores a analisarem suas próprias ações, identificarem desafios e buscarem alternativas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Essa postura reflexiva contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva (MANTOAN, 2003).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A capacitação docente também favorece o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. A inclusão escolar exige a participação de diferentes atores, como professores, gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio e equipes multidisciplinares. A formação continuada pode estimular o diálogo e a troca de experiências entre esses profissionais, fortalecendo o trabalho em equipe e contribuindo para a construção de estratégias coletivas de atendimento aos estudantes (MANTOAN, 2003).

Outro elemento importante refere-se à parceria entre escola e família. A participação da família no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente quando se trata de alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. Professores capacitados tendem a estabelecer uma comunicação mais eficaz com as famílias, compartilhando informações, orientações e estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento dos estudantes tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar. "O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Além disso, a capacitação docente contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Quando os profissionais da educação compreendem a importância da inclusão e se sentem preparados para lidar com a diversidade, a escola passa a desenvolver práticas mais acolhedoras e democráticas. Essa cultura inclusiva fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, reduz situações de exclusão e promove um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores. Trabalhar em um contexto inclusivo exige sensibilidade, paciência, flexibilidade e capacidade de mediação de conflitos. A formação docente pode contribuir para o fortalecimento dessas competências, auxiliando os educadores a lidarem com situações desafiadoras de forma mais equilibrada e construtiva (VYGOTSKY, 1998).

É importante destacar que a capacitação docente não deve ser compreendida apenas como um processo individual, mas também como uma responsabilidade institucional e política. As redes de ensino e as instituições educacionais precisam investir em programas de formação que atendam às necessidades dos professores e estejam alinhados às demandas do contexto escolar. Esse investimento é fundamental para garantir que os profissionais da educação tenham condições adequadas para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas (VYGOTSKY, 1998).

Dessa forma, a capacitação docente constitui um elemento essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao ampliar os conhecimentos, habilidades e competências dos profissionais da educação, a formação continuada contribui para que os professores estejam mais preparados para enfrentar os desafios da diversidade no ambiente escolar e promover práticas pedagógicas que valorizem o potencial de cada estudante (VYGOTSKY, 1998).

Portanto, investir na formação e capacitação dos professores significa fortalecer o compromisso da escola com a inclusão e com o direito à educação de qualidade para todos. Quando os profissionais da educação recebem apoio, orientação e oportunidades de desenvolvimento profissional, tornam-se mais capazes de construir ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças e promovam a participação de todos os estudantes. Assim, a capacitação docente consolida-se como um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com a diversidade (VYGOTSKY, 1998).

A PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A construção de uma educação inclusiva representa um dos maiores desafios da escola contemporânea. A presença de estudantes com diferentes características, necessidades e formas de aprendizagem exige que as instituições educacionais desenvolvam práticas pedagógicas capazes de promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos. Nesse contexto, a participação da gestão escolar torna-se um elemento fundamental para a consolidação de políticas e práticas inclusivas, especialmente no que se refere ao processo de capacitação docente e à organização de estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade (NÓVOA, 1992).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A gestão escolar desempenha um papel estratégico na organização e no funcionamento das instituições de ensino, sendo responsável por coordenar ações pedagógicas, administrativas e sociais que influenciam diretamente a qualidade da educação oferecida. No contexto da educação inclusiva, a atuação da equipe gestora torna-se ainda mais relevante, pois cabe a esses profissionais promover condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento da formação continuada dos professores (NÓVOA, 1992). "A formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos docentes meios de um pensamento autônomo e facilite a construção de sua própria identidade profissional." (NÓVOA, 1992, p. 25).

A perspectiva da educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. Esse paradigma educacional propõe a superação de práticas excludentes e a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova oportunidades de aprendizagem para todos. Para que essa proposta se concretize, é necessário que a escola esteja comprometida com a transformação de suas práticas pedagógicas e com a construção de uma cultura institucional pautada no respeito às diferenças (NÓVOA, 1992).

Nesse processo, a gestão escolar assume um papel essencial na liderança e na mobilização da comunidade educativa. O gestor escolar, juntamente com coordenadores pedagógicos e demais profissionais da equipe gestora, atua como mediador entre as políticas educacionais e a prática pedagógica cotidiana. Dessa forma, a gestão escolar precisa compreender os princípios da educação inclusiva e incentivar a implementação de ações que favoreçam o desenvolvimento de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com o direito à aprendizagem (NÓVOA, 1992).

Uma das principais responsabilidades da gestão escolar no contexto da inclusão refere-se ao incentivo e à organização da capacitação docente. A formação continuada dos professores constitui um elemento indispensável para que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, cabe à equipe gestora promover espaços de formação, reflexão e troca de experiências que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes (NÓVOA, 1992).

A capacitação docente possibilita que os professores ampliem seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, compreendam melhor as características e necessidades dos estudantes e desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes. Quando a gestão escolar valoriza e incentiva a formação continuada, cria-se um ambiente institucional que estimula a aprendizagem profissional e o aprimoramento constante das práticas educativas.

Além de promover a formação docente, a gestão escolar também desempenha um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico. A construção de um currículo flexível, a elaboração de adaptações pedagógicas e a implementação de estratégias de ensino diversificadas dependem de um planejamento coletivo que envolva professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola. Nesse sentido, a atuação da gestão escolar é essencial para garantir que as decisões pedagógicas sejam tomadas de forma participativa e alinhadas aos princípios da inclusão (NÓVOA, 1992).

Outro aspecto relevante da atuação da gestão escolar refere-se à criação de um ambiente institucional que favoreça o diálogo e a colaboração entre os profissionais da educação. A inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Dessa forma, a gestão precisa incentivar o trabalho colaborativo, promovendo reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de reflexão que permitam aos educadores compartilhar experiências e construir soluções conjuntas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar (NÓVOA, 1992).

"O trabalho docente constitui uma atividade intencional e planejada que tem como objetivo promover o desenvolvimento intelectual e social dos alunos." (LIBÂNEO, 1994, p. 71). A participação da gestão escolar também se manifesta na articulação com diferentes atores que fazem parte do processo educativo. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas frequentemente exige a atuação de equipes multidisciplinares, compostas por profissionais como psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e outros especialistas. Nesse contexto, a gestão escolar exerce um papel importante na articulação entre a escola e esses

profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias integradas de acompanhamento dos estudantes.

Outro elemento essencial refere-se à relação entre escola e família. A participação da família no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e para o fortalecimento das práticas inclusivas. A gestão escolar deve promover canais de comunicação e diálogo com as famílias, incentivando sua participação nas decisões pedagógicas e no acompanhamento do percurso escolar dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

Quando escola e família atuam de forma colaborativa, torna-se mais fácil compreender as necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social. Além disso, a gestão escolar tem a responsabilidade de garantir que a escola disponha de condições adequadas para o desenvolvimento de práticas inclusivas (LIBÂNEO, 1994).

Isso inclui a organização de recursos pedagógicos, a adaptação de espaços físicos, o acesso a tecnologias assistivas e a implementação de políticas institucionais que favoreçam a inclusão. Embora muitas dessas ações dependam de investimentos e decisões de instâncias superiores da administração educacional, a gestão escolar desempenha um papel importante na identificação das necessidades da escola e na busca por soluções que atendam às demandas dos estudantes e professores (LIBÂNEO, 1994).

Outro aspecto relevante da atuação da gestão escolar refere-se à construção de uma cultura institucional baseada no respeito, na diversidade e na valorização das diferenças. A inclusão escolar não se limita à adoção de práticas pedagógicas específicas, mas envolve a transformação das atitudes, valores e concepções presentes na comunidade escolar. Nesse sentido, a gestão escolar deve atuar como promotora de uma cultura inclusiva, incentivando práticas que estimulem o respeito às diferenças, a empatia e a convivência democrática (LIBÂNEO, 1994).

A liderança exercida pela gestão escolar também influencia diretamente o clima organizacional da escola. Um ambiente escolar positivo, baseado na cooperação, no diálogo e na valorização dos profissionais da educação, contribui para o fortalecimento das práticas inclusivas. Quando os professores se sentem apoiados e valorizados pela equipe gestora, tendem a demonstrar maior motivação para desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e enfrentar os desafios do cotidiano escolar (LIBÂNEO, 1994).

Outro ponto importante refere-se à necessidade de que a gestão escolar adote uma postura reflexiva e participativa em relação às práticas educacionais. A avaliação constante das ações pedagógicas, a análise dos resultados obtidos e a identificação de novas demandas são elementos essenciais para o aprimoramento das práticas inclusivas. A gestão escolar deve incentivar processos de avaliação institucional que permitam identificar avanços, desafios e possibilidades de melhoria no processo educativo (LIBÂNEO, 1994).

Nesse contexto, a participação da gestão escolar no processo de inclusão e capacitação docente revela-se fundamental para a construção de uma escola mais justa e democrática. Ao promover a formação continuada dos professores, incentivar o trabalho colaborativo, fortalecer a relação com as famílias e articular diferentes recursos e profissionais, a gestão escolar contribui significativamente para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, pode-se afirmar que a atuação da gestão escolar constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. A liderança pedagógica exercida pelos gestores escolares possibilita a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, capazes de reconhecer e valorizar as singularidades de cada estudante. Dessa forma, a participação ativa da gestão escolar no processo de capacitação docente e na organização das práticas pedagógicas contribui para que os profissionais da educação estejam mais preparados para trabalhar com a diversidade e promover uma educação comprometida com a inclusão (LIBÂNEO, 1994).

Assim, a gestão escolar assume um papel decisivo na construção de uma escola que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e que esteja comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Ao investir na formação docente, no fortalecimento das relações institucionais e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, a gestão escolar contribui para a construção de uma educação mais humanizada, equitativa e socialmente comprometida (LIBÂNEO, 1994).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste estudo permitiu compreender que a construção de uma educação inclusiva depende de múltiplos fatores que envolvem não apenas o trabalho direto do professor em sala de aula, mas também a atuação articulada de toda a comunidade escolar. Entre esses fatores, destacam-se a importância da capacitação docente e a participação efetiva da gestão escolar como elementos fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, torna-se evidente que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como a presença física de estudantes com diferentes necessidades no espaço escolar, mas como um processo contínuo de transformação das práticas educativas, das concepções pedagógicas e das relações estabelecidas dentro da escola.

Ao longo das reflexões apresentadas, foi possível observar que o processo de formação e capacitação dos profissionais da educação exerce um papel central na consolidação de práticas inclusivas. Professores que possuem acesso a programas de formação continuada tendem a desenvolver maior segurança em relação ao planejamento de estratégias pedagógicas diversificadas, à mediação de conflitos e à adaptação de metodologias que favoreçam a participação de todos os estudantes.

A capacitação docente contribui para ampliar o repertório pedagógico dos educadores, permitindo que eles compreendam melhor as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvam práticas que valorizem as potencialidades individuais de cada aluno. Dessa forma, a formação continuada torna-se um instrumento essencial para que os profissionais da educação possam enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar e promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acolhedores.

Entretanto, a capacitação docente não deve ser compreendida como um processo isolado ou individual, mas como parte de uma política institucional que envolva o compromisso da gestão escolar e das redes de ensino com o desenvolvimento profissional dos educadores.

Nesse sentido, a participação da gestão escolar assume um papel estratégico na organização de espaços de formação, reflexão e diálogo entre os profissionais da educação. A equipe gestora, ao incentivar práticas colaborativas e ao promover momentos de estudo e troca de experiências, contribui para a construção de um ambiente institucional que valoriza a aprendizagem contínua e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A atuação da gestão escolar também se revela fundamental na criação de condições estruturais e organizacionais que favoreçam a implementação de práticas inclusivas. A organização do currículo, o planejamento pedagógico coletivo, a articulação com profissionais de diferentes áreas e o fortalecimento da relação entre escola e família são aspectos que dependem diretamente da liderança e do compromisso da equipe gestora. Quando a gestão escolar assume uma postura participativa e democrática, torna-se possível construir uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade, na cooperação entre os profissionais e na valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo.

Outro aspecto importante que emerge das reflexões apresentadas refere-se à necessidade de fortalecer o trabalho coletivo no ambiente escolar. A inclusão educacional não pode ser responsabilidade exclusiva do professor, mas deve envolver todos os profissionais que atuam na escola, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio e demais membros da comunidade escolar. A construção de práticas inclusivas exige diálogo, planejamento conjunto e compartilhamento de responsabilidades, de modo que as ações pedagógicas possam atender de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes.

Além disso, é importante destacar que a participação das famílias no processo educativo constitui um elemento essencial para o sucesso das práticas inclusivas. A escola, ao estabelecer uma relação de parceria com as famílias, amplia as possibilidades de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento dos estudantes.

Essa relação colaborativa permite uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos e contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas à realidade de cada estudante. Nesse sentido,

a gestão escolar desempenha um papel fundamental na criação de canais de comunicação que favoreçam o diálogo e a participação ativa das famílias no contexto escolar.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de desenvolver uma cultura escolar que valorize o respeito às diferenças e promova a convivência democrática entre os estudantes. A inclusão não se limita à dimensão pedagógica, mas envolve também a construção de relações sociais baseadas na empatia, na solidariedade e na valorização da diversidade. Nesse contexto, a escola assume um papel importante na formação cidadã dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a convivência respeitosa e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a construção de uma educação inclusiva exige compromisso, planejamento e investimento contínuo na formação dos profissionais da educação. A capacitação docente, aliada à atuação comprometida da gestão escolar, constitui um dos pilares fundamentais para a transformação das práticas pedagógicas e para a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático.

Quando professores e gestores atuam de forma colaborativa e compartilham o compromisso com a inclusão, torna-se possível desenvolver estratégias pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Portanto, pode-se concluir que a educação inclusiva representa um processo em constante construção, que depende da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional. A valorização da formação docente, o fortalecimento da liderança pedagógica da gestão escolar e a construção de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade são elementos essenciais para que a escola possa cumprir seu papel social de garantir o direito à educação para todos.

Dessa forma, investir na capacitação dos profissionais da educação e na participação efetiva da gestão escolar significa fortalecer o compromisso da escola com a construção de práticas pedagógicas mais humanas, democráticas e inclusivas, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

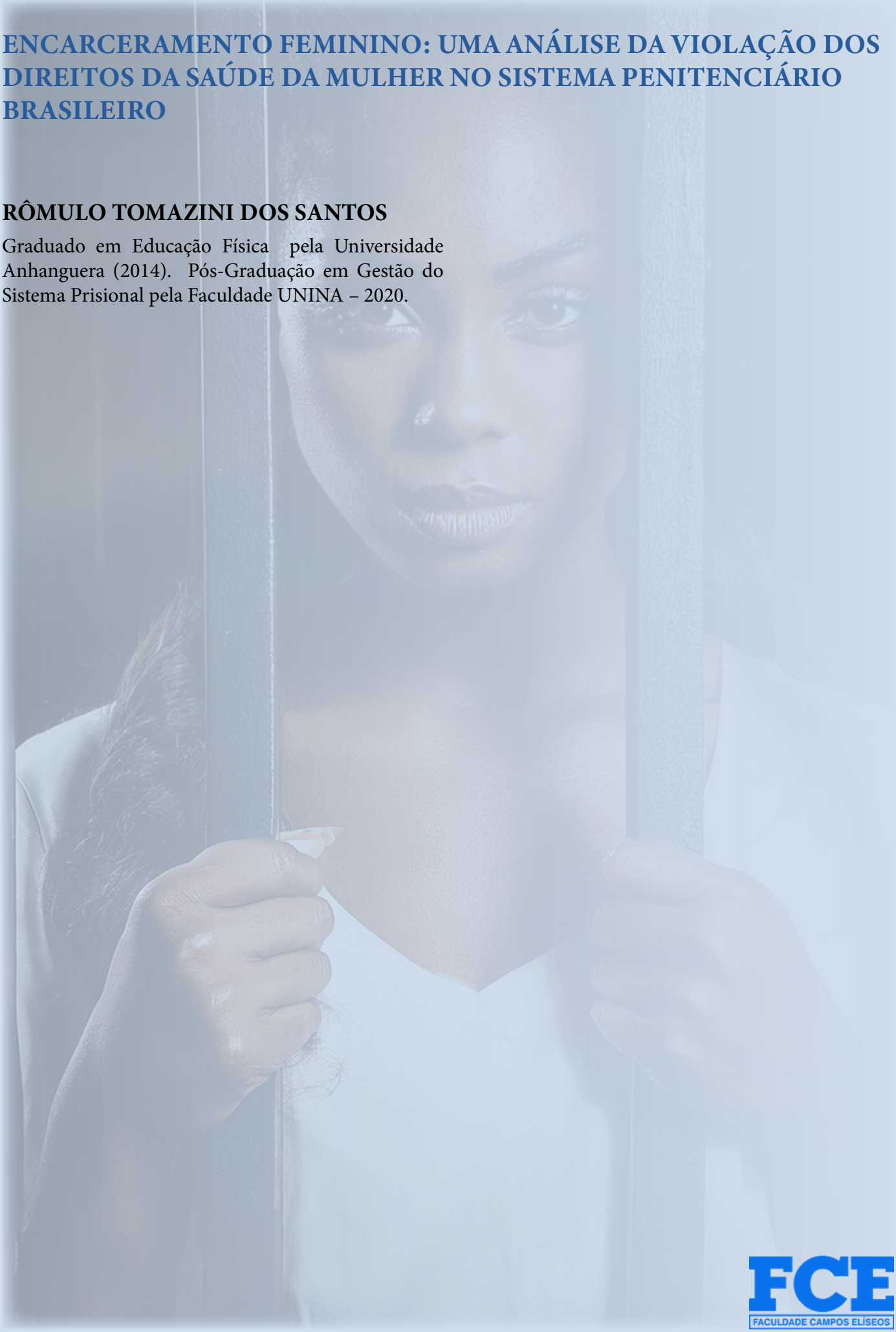
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ENCARCERAMENTO FEMININO: UMA ANÁLISE DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA SAÚDE DA MULHER NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

RÔMULO TOMAZINI DOS SANTOS

Graduado em Educação Física pela Universidade Anhanguera (2014). Pós-Graduação em Gestão do Sistema Prisional pela Faculdade UNINA – 2020.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o encarceramento feminino no sistema prisional brasileiro e as condições enfrentadas pelas mulheres privadas de liberdade. Serão abordados aspectos relacionados à evolução das prisões femininas, às condições de encarceramento, à saúde, à maternidade, à higiene e aos direitos fundamentais. Também será analisada a situação da mulher no sistema prisional e os principais desafios para sua ressocialização e reintegração à sociedade. Por fim, busca-se verificar se as garantias previstas na legislação brasileira são efetivamente cumpridas e quais medidas podem contribuir para a melhoria das condições das mulheres encarceradas.

Palavras-chave: Encarceramento Feminino; Sistema Prisional; Direitos Fundamentais; Saúde; Mulher; Ressocialização.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O encarceramento feminino constitui um importante tema relacionado ao sistema prisional brasileiro e à garantia dos direitos humanos. Embora as mulheres representem uma parcela menor da população prisional, suas necessidades são específicas e exigem atenção diferenciada por parte do Estado.

Questões relacionadas à saúde, higiene, maternidade, convivência familiar e ressocialização demonstram que a realidade das mulheres privadas de liberdade possui características próprias que não podem ser tratadas da mesma forma que a população carcerária masculina.

Ao longo da história, a forma de punição aplicada às mulheres passou por diferentes transformações, acompanhando as mudanças ocorridas no Direito Penal e na sociedade.

Durante muito tempo, as mulheres encarceradas foram submetidas a estruturas que não consideravam suas necessidades específicas. Com a evolução da legislação, passou-se a reconhecer a necessidade de garantir direitos fundamentais às pessoas privadas de liberdade, incluindo proteção à integridade física e moral, acesso à saúde e condições adequadas para o cumprimento da pena.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Execução Penal estabelecem importantes garantias para as pessoas encarceradas. A Lei nº 7.210/1984 determina que a assistência ao preso é dever do Estado e prevê assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Também existem disposições específicas destinadas às mulheres, principalmente em relação à gestação, ao parto e ao período posterior ao nascimento da criança. Entretanto, a existência dessas garantias não significa que elas sejam plenamente cumpridas na realidade das unidades prisionais.

Nesse contexto, problemas como superlotação, condições inadequadas de higiene, dificuldade de acesso aos serviços de saúde, falta de atendimento especializado, afastamento familiar e poucas oportunidades de estudo e trabalho podem comprometer a dignidade das mulheres privadas de liberdade.

Além disso, a maternidade e a saúde física e mental exigem atenção especial, uma vez que o encarceramento pode produzir consequências não somente para a mulher, mas também para seus filhos e familiares.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar o encarceramento feminino no Brasil, considerando a evolução das prisões femininas, as condições enfrentadas pelas mulheres privadas de liberdade e a garantia de seus direitos fundamentais.

Busca-se também analisar os principais obstáculos para a efetivação da dignidade, da saúde e da ressocialização das mulheres encarceradas, verificando a importância das políticas públicas e da aplicação da legislação para possibilitar melhores condições durante o cumprimento da pena e favorecer a reintegração social após a liberdade.

ENCARCERAMENTO FEMININO

A história do encarceramento de mulheres apresenta traços distintos em comparação ao encarceramento de homens. Por um longo período, as mulheres que cometiam crimes enfrentavam não apenas as penalidades estipuladas pela lei, mas também eram alvo de avaliações acerca de sua conduta moral e social. Assim, as sanções aplicadas às mulheres muitas vezes buscavam regular comportamentos que eram vistos como inadequados pelos padrões sociais vigentes.

Nos primórdios da história do sistema prisional, não havia instituições especificamente projetadas para a detenção de mulheres. Os indivíduos que estavam privados de liberdade eram alojados em ambientes que, em sua maioria, careciam de uma divisão apropriada entre os gêneros.

A necessidade de construir locais voltados unicamente para mulheres emergiu mais tarde, em consonância com as mudanças nas ideias sobre punição e a função das prisões.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ANGOTTI e SALLA (2018) afirmam que a trajetória das prisões femininas no Brasil revela várias lacunas, especialmente nos períodos históricos anteriores.

De acordo com os autores, no século XIX já havia diálogos sobre a urgência de locais apropriados para o aprisionamento de mulheres, mas a implementação de instituições dedicadas exclusivamente a esse grupo se concretizou de forma mais significativa apenas no século XX.

A falta de instituições voltadas para as particulares demandas das mulheres detidas revelava que suas necessidades não recebiam a devida atenção. O sistema prisional era estruturado essencialmente com foco nas exigências masculinas, resultando em uma realidade em que as mulheres enfrentavam um ambiente que ignorava aspectos como maternidade, saúde feminina, higiene e as diversidades sociais e familiares.

Conforme KLANOVICZ e BUGAI (2018), é essencial examinar a organização do sistema carcerário no Brasil levando em conta as relações de gênero, uma vez que o encarceramento de mulheres não pode ser visto exclusivamente como um aspecto ligado à criminalidade.

As autoras evidenciam que a vivência da mulher encarcerada é moldada pelas construções sociais dos papéis femininos e pela compreensão social do que é considerado um comportamento apropriado para elas.

No decorrer do século XX, observou-se o surgimento de novas configurações nas instituições voltadas para as mulheres. A implementação de locais dedicados foi um passo adiante em relação à segregação entre os gêneros, embora isso não tenha garantido a formação de um sistema que atendesse de maneira completa às demandas femininas.

Frequentemente, as organizações voltadas para o atendimento às mulheres imitavam normas vinculadas à disciplina e à moralidade. A meta não se restringia apenas à execução da pena, mas também incluía a intenção de transformar o comportamento feminino, a fim de que este se ajustasse às normas sociais vistas como aceitáveis.

ANGOTTI e SALLA (2018) destacam que as primeiras instituições voltadas para mulheres no Brasil, principalmente as que foram fundadas na primeira metade do século XX, estavam ligadas a uma ideia de reabilitação moral das mulheres.

Dessa forma, além da sanção pelo delito, havia também um interesse em promover a mudança no comportamento feminino. Essa particularidade evidencia que a prisão de mulheres carrega uma perspectiva de gênero que não deve ser desconsiderada.

Enquanto os homens detidos eram geralmente percebidos sob a ótica da violação da legislação, as mulheres condenadas eram igualmente avaliadas por terem rompido com as normas sociais atreladas ao seu papel tradicional.

Com o avanço dos direitos humanos e das garantias básicas, essa visão começou a ser transformada. A mulher em situação de encarceramento passou a ser vista como detentora de direitos, e a aplicação da pena passou a demandar um maior respeito por sua integridade física e ética.

No Brasil, essa transformação se tornou mais significativa com a Constituição Federal de 1988, que consagrou a dignidade da pessoa humana como base do Estado Democrático de Direito e garantiu aos detentos o respeito à sua integridade física e moral.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLIX, garante que "os detentos têm o direito ao respeito à sua integridade física e moral". Assim, a pena imposta não autoriza o Estado a privar o indivíduo preso de todos os seus direitos, mas somente daqueles que são especificamente afetados pela decisão judicial.

A trajetória histórica do aprisionamento de mulheres revela que, por muito tempo, a detenção feminina foi ligada não apenas à sanção por delitos, mas também ao controle de seu comportamento social e moral. Nos dias atuais, porém, a aplicação da pena precisa ser baseada no respeito aos direitos humanos, na dignidade e na equidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nos últimos anos, a participação de mulheres no sistema carcerário do Brasil aumentou consideravelmente. Apesar de ainda constituírem uma porcentagem menor de detentos em comparação aos homens, o crescimento do número de mulheres encarceradas têm despertado o interesse de estudiosos, instituições governamentais e ONGs que atuam na defesa dos direitos humanos.

PEREIRA (2024) enfatiza que houve um aumento significativo na população de mulheres encarceradas, especialmente a partir dos anos 2000, associado a diversas mudanças nas políticas de criminalização das drogas. A autora ainda aponta que o sistema penitenciário no Brasil enfrenta desafios para suprir as demandas particulares das mulheres, principalmente nas questões de saúde, higiene e respeito à dignidade.

A temática das drogas desempenha um papel relevante na compreensão do encarceramento de mulheres. Muitas delas acabam se envolvendo em atividades ligadas ao tráfico, geralmente exercendo funções subordinadas nas estruturas das organizações criminosas.

Isso indica que a participação no crime pode surgir em situações de vulnerabilidade econômica e social. A Lei nº 11.343/2006, popularmente chamada de Lei de Drogas, trouxe alterações significativas para a legislação do Brasil e favoreceu o aumento de prisioneiros por delitos associados às substâncias ilícitas.

No contexto das mulheres, várias pesquisas indicam que a abordagem punitiva em relação às drogas tem uma ligação relevante com o aumento da população feminina em regime de prisão.

SILVA, LIMA e ZAMBAM (2024) enfatizam que, a partir dos anos 2000, houve um aumento significativo na quantidade de mulheres presas, o que evidenciou questões ligadas à infraestrutura dos estabelecimentos prisionais, os quais, ao longo da história, não foram projetados levando em conta as necessidades particulares do público feminino.

Um fator relevante diz respeito ao contexto social das mulheres que estão na prisão. Grande parte delas apresenta nível educacional deficitário, enfrenta problemas financeiros e tem um passado marcado por situações de vulnerabilidade.

Assim, é essencial que o encarceramento feminino seja compreendido em relação às condições sociais que já existiam antes da detenção. As circunstâncias econômicas podem afetar o percurso dessas mulheres, especialmente quando há obstáculos no acesso à educação, ao mercado de trabalho e a condições de habitação adequadas.

A falta de oportunidades pode favorecer a exposição a contextos de criminalidade e intensificar a vulnerabilidade desses indivíduos. Muitas mulheres que estão em instituições prisionais têm a responsabilidade de cuidar de seus filhos e outros membros da família.

O ato de ser presa gera impactos que vão além da mulher condenada, afetando de maneira direta a estrutura familiar. DIAS (2023) enfatiza que as prisões femininas enfrentam desafios que abrangem não somente as condições estruturais das instalações, mas também o desamparo de suas famílias e a violência institucional que as mulheres enfrentam.

A autora aponta a importância de garantir os direitos básicos e manter os laços familiares ao longo do cumprimento da pena. A mulher que está presa se vê em uma condição de extrema fragilidade.

Além da restrição provisória de sua liberdade, ela pode ter que lidar com a separação dos filhos, a desintegração de vínculos afetivos, a discriminação e a dificuldade em se comunicar com os parentes.

A configuração do sistema penitenciário pode intensificar essas dificuldades. Quando a instituição não proporciona condições adequadas de saúde, higiene, educação e trabalho, o cumprimento da pena pode falhar em atingir seu objetivo de ressocialização.

Dessa forma, o aprisionamento de mulheres deve ser examinado não apenas pela ótica da penalização, mas igualmente considerando os direitos básicos que continuam a ser direitos delas durante o cumprimento da pena.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O crescimento da população carcerária feminina é um dos aspectos mais importantes para compreender a atual realidade das prisões brasileiras. Os dados históricos demonstram que o número de mulheres privadas de liberdade aumentou de maneira significativa nas últimas décadas, fazendo com que o tema passasse a receber maior atenção nas discussões sobre política criminal e direitos humanos.

Segundo dados apresentados no trabalho de Pereira (2024), a população carcerária feminina brasileira apresentou crescimento expressivo ao longo das últimas décadas, especialmente no período entre 2000 e 2014.

Esse crescimento ocorreu em um contexto de expansão do encarceramento relacionado principalmente aos crimes de drogas. O crescimento da população feminina encarcerada trouxe novos desafios para o sistema penitenciário.

As unidades que antes atendiam um número menor de mulheres passaram a receber uma quantidade maior de internas, aumentando a necessidade de investimentos em estrutura, profissionais, atendimento médico, educação, trabalho e assistência social.

De acordo com a Snappen (2026), os dados do Sistema Nacional de Informações Penais são atualizados semestralmente e apresentam informações sobre a população privada de liberdade, estabelecimentos prisionais, saúde, educação, trabalho e outras características do sistema penitenciário brasileiro.

O levantamento referente ao segundo semestre de 2025 é o dado oficial mais recente divulgado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais. O aumento da população prisional feminina também demonstra a necessidade de políticas públicas específicas.

Não é suficiente ampliar o número de vagas sem considerar as necessidades particulares das mulheres que ocupam essas vagas. A criação de novas unidades ou a ampliação das existentes precisa estar acompanhada de investimentos em atendimento médico, psicológico e social, além de programas de educação e profissionalização.

Macedo (2024) destaca que as necessidades específicas das mulheres encarceradas muitas vezes são negligenciadas pelo sistema prisional, sendo necessário compreender o encarceramento feminino a partir das particularidades dessa população.

O crescimento da população feminina privada de liberdade também exige uma análise sobre o uso da prisão como principal resposta do Estado à criminalidade.

Quando o encarceramento aumenta sem que existam políticas capazes de prevenir a reincidência e promover a reinserção social, o sistema pode apresentar dificuldades para alcançar seus objetivos.

Por isso, a análise do encarceramento feminino deve considerar não apenas quantas mulheres estão presas, mas também quem são essas mulheres, por quais motivos foram encarceradas, quais condições encontram dentro das unidades e quais oportunidades terão após o cumprimento da pena.

Essa análise permite compreender que o problema do encarceramento feminino não se resume à quantidade de mulheres presas. Trata-se também de uma questão relacionada à dignidade humana, à igualdade, à saúde pública, à maternidade, à família e às possibilidades de reintegração social.

As circunstâncias das prisões femininas são um dos maiores desafios associados ao encarceramento de mulheres no Brasil. Apesar de a legislação garantir que as pessoas detidas tenham direito a condições adequadas durante a execução da pena, muitas unidades ainda enfrentam problemas estruturais, escassez de recursos e restrições no acesso a serviços essenciais. Essas condições adversas podem impactar de maneira significativa a saúde física e mental das detentas, além de complicar o processo de reintegração social.

Segundo Pereira (2024), as mulheres em regime de prisão enfrentam desafios ligados à infraestrutura das instituições, à higiene, ao acesso à saúde e à falta de condições apropriadas para suprir as necessidades particulares das mulheres.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A autora ressalta que a deterioração desses espaços pode constituir uma violação dos direitos essenciais das mulheres encarceradas. A superlotação representa um dos elementos que intensificam as condições nas prisões.

Quando a quantidade de detentos excede a capacidade da instalação, as áreas para a socialização, descanso e cuidados pessoais se mostram inadequadas. Para além do mal-estar, essa circunstância pode facilitar a propagação de enfermidades e agravar os desentendimentos entre os prisioneiros.

A Lei nº 7.210/1984, conhecida como Lei de Execução Penal, estabelece que é obrigação do Estado oferecer assistência aos detentos e assegura que a aplicação da pena deve criar condições favoráveis à reintegração social do apenado. Portanto, manter indivíduos em locais impróprios não condiz com o objetivo definido pela legislação.

Um outro desafio significativo diz respeito à higiene. As mulheres têm exigências particulares ligadas ao ciclo menstrual e à saúde genital, o que implica que as instituições penitenciárias devem disponibilizar produtos higiênicos essenciais em quantidade adequada. A falta desses itens pode ocasionar situações embaraçosas e, ainda, trazer riscos à saúde.

A manutenção da higiene pessoal não deve ser vista como um privilégio concedido às mulheres em prisão, mas como uma exigência necessária para garantir sua dignidade.

É essencial disponibilizar itens como absorventes, sabonetes, papel higiênico, vestimentas apropriadas e outros produtos essenciais, para que o cumprimento da pena ocorra sem a imposição de agravos adicionais ao seu bem-estar.

A Lei de Execução Penal do BRASIL, promulgada em 1984, determina que a assistência material abrange aspectos como alimentação, roupa e condições de higiene. Assim, a legislação evidencia que é dever do Estado assegurar as condições materiais fundamentais durante o cumprimento da pena.

A nutrição é um aspecto significativo nas prisões femininas. A comida oferecida deve ter uma qualidade e uma quantidade adequada para satisfazer as necessidades das detentas. Essa questão ganha maior importância para mulheres que estão grávidas ou amamentando, já que suas exigências nutricionais podem variar em relação às demais mulheres.

Para além das condições físicas, é essencial levar em conta a segurança e a estruturação das unidades. A correta divisão das internas deve seguir diretrizes definidas pela legislação, prevenindo que mulheres com perfis e situações legais distintas sejam alocadas em espaços impróprios.

A falta de infraestrutura adequada das unidades pode dificultar a execução de atividades de educação, trabalho e lazer. Quando os ambientes físicos são limitados, as chances de aprendizado, emprego e interação social se tornam escassas, comprometendo diretamente o objetivo de reintegração social da pena.

Assim, a questão estrutural do sistema penal destinado às mulheres não pode ser vista apenas sob a ótica do bem-estar. É uma questão que envolve a concretização dos direitos básicos e a própria função da pena.

Quando as mulheres estão em um ambiente aviltante, com acesso restrito à saúde, educação e oportunidades de trabalho, a preparação para sua reintegração social se torna ainda mais desafiadora.

A saúde é um dos direitos fundamentais que precisam ser assegurados a mulheres que estão em instituições prisionais. A Constituição Federal afirma que a saúde é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado, e essa proteção se estende àqueles que estão sob custódia.

O fato de estar encarcerado não retira o direito ao acesso a cuidados médicos, tanto preventivos quanto assistenciais. Para as mulheres, a abordagem em relação à saúde deve levar em conta suas particularidades.

O cuidado deve abranger consultas médicas, monitoramento ginecológico, exames de prevenção, tratamento de enfermidades, acesso a medicamentos e suporte psicológico. A falta desses serviços pode fazer com que questões de saúde que poderiam ser facilmente diagnosticadas e tratadas se tornem mais sérias.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O Brasil, em 1984, por meio do artigo 14 da Lei de Execução Penal, determina que o cuidado com a saúde dos detentos e internados deve incluir serviços médicos, farmacêuticos e odontológicos.

Além disso, a norma assegura que as mulheres recebam acompanhamento médico, sobretudo durante a gravidez e após o parto, bem como assistência para os recém-nascidos.

É fundamental dar uma atenção diferenciada à saúde das mulheres no sistema penitenciário. A realização de exames preventivos, o monitoramento do ciclo menstrual, a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e o tratamento adequado de condições ginecológicas são ações essenciais para garantir o bem-estar das detentas.

A escassez de profissionais qualificados pode tornar o acesso a esses serviços mais complicado. Em determinados casos, a mulher pode necessitar de um encaminhamento para um atendimento em outra instituição, o que requer transporte, acompanhamento e a disponibilidade do serviço de saúde.

Quando esses trâmites demoram, o atendimento pode ser postergado, resultando em uma piora da condição de saúde. O Ministério da Saúde, através da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP), define orientações para aumentar o acesso dos detentos aos serviços e ações do Sistema Único de Saúde.

Essa política afirma que aqueles que estão privados de liberdade têm direito a ações voltadas à promoção, prevenção e recuperação da saúde. A aplicação dessas diretrizes é fundamental, pois possibilita que o cuidado à saúde das mulheres seja feito de forma mais coesa dentro do sistema de saúde pública.

Contudo, ter uma política pública em vigor não é o bastante se houver escassez de profissionais, medicações, infraestrutura e recursos para sua execução.

A saúde mental é um aspecto que não deve ser negligenciado. O contexto carcerário pode gerar emoções como ansiedade, medo, solidão e insegurança.

A distância dos filhos e parentes, as dificuldades enfrentadas dentro da prisão e as incertezas sobre o futuro podem intensificar o sofrimento emocional das mulheres.

Pereira (2024) enfatiza a relevância da saúde mental no âmbito do encarceramento de mulheres, evidenciando que as condições das prisões podem impactar negativamente o bem-estar psicológico das detentas.

A autora aponta a importância de um atendimento apropriado para que as mulheres privadas de liberdade tenham suas necessidades de saúde devidamente atendidas.

Assim, o suporte psicológico precisa ser integrado à rotina das instituições prisionais. Não se resume somente a atender mulheres que já enfrentam questões psicológicas, mas também a implementar iniciativas de prevenção e monitoramento ao longo do cumprimento da pena.

Um fator importante relacionado à saúde da mulher é a gestação. A gestante requer um monitoramento pré-natal adequado, uma dieta balanceada, a realização de exames e assistência médica durante todo o período da gestação. Além disso, o momento do parto deve acontecer em um ambiente seguro e humanizado.

A legislação sobre execução penal estabelece que devem haver cuidados especiais para mulheres grávidas e que as prisões femininas devem contar com infraestrutura apropriada para oferecer suporte médico durante a gravidez e após o nascimento do bebê.

Assim, assegurar o bem-estar das mulheres que estão no sistema prisional vai além de oferecer cuidados emergenciais. É fundamental implementar iniciativas constantes de prevenção, identificação e assistência médica, levando em conta as particularidades da população feminina.

A fragilidade no acesso aos serviços de saúde pode tornar a detenção em um estado ainda mais severo do que o estipulado pela decisão judicial. Dessa forma, assegurar o direito à saúde deve ser vista como uma das principais obrigações do Estado no contexto das prisões femininas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e bibliográfica, tendo como objeto de estudo o encarceramento feminino no sistema penitenciário brasileiro, com ênfase na garantia dos direitos fundamentais e no acesso à saúde das mulheres privadas de liberdade.

A abordagem qualitativa permite compreender as condições enfrentadas pelas mulheres encarceradas a partir de aspectos sociais, jurídicos e institucionais, considerando questões relacionadas à saúde física e mental, higiene, maternidade, condições estruturais e ressocialização.

O caráter descritivo busca apresentar e analisar a realidade do sistema prisional feminino e as principais dificuldades encontradas para a efetivação dos direitos assegurados pela legislação brasileira.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, legislação e documentos institucionais, selecionados de acordo com sua pertinência ao tema.

Entre as principais fontes utilizadas encontram-se os estudos de Angotti e Salla (2018), Klanovicz e Bugai (2018), Pereira (2024), Silva, Lima e Zambam (2024), Dias (2023) e Macedo (2024), além da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 7.210/1984 (Lei de Execução Penal), da Lei nº 11.343/2006 e das políticas públicas relacionadas à saúde das pessoas privadas de liberdade, especialmente a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP).

Também foram considerados dados e informações oficiais da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SNAPPEN), com o propósito de contextualizar a evolução e as características da população prisional feminina brasileira.

A análise foi realizada por meio de leitura, seleção, sistematização e interpretação das informações encontradas nas fontes pesquisadas. Inicialmente, foram identificados os aspectos históricos e sociais relacionados ao encarceramento feminino; posteriormente, foram analisadas as condições de cumprimento da pena, especialmente quanto à saúde, higiene, maternidade, infraestrutura e manutenção dos vínculos familiares.

Por fim, foram confrontadas as garantias previstas na legislação com os problemas apresentados pela literatura e pelos dados institucionais, buscando verificar os principais obstáculos à efetivação dos direitos das mulheres privadas de liberdade.

Dessa forma, a pesquisa procura compreender em que medida o sistema penitenciário brasileiro assegura, na prática, os direitos fundamentais e o acesso à saúde das mulheres encarceradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste estudo possibilitou examinar a situação do encarceramento de mulheres no Brasil e entender que as condições enfrentadas por essas detentas possuem particularidades que devem ser levadas em conta pelo sistema prisional.

Durante a investigação, percebeu-se que a questão do encarceramento feminino evoluiu ao longo do tempo, deixando de ser vista exclusivamente sob a ótica da punição e ampliando-se para incluir a urgência de assegurar direitos básicos durante o cumprimento da pena.

Constatou-se que, embora haja progressos na legislação brasileira, especialmente com a Constituição de 1988 e a Lei de Execução Penal, permanecem desafios para assegurar que os direitos das mulheres presas sejam plenamente respeitados.

Questões ligadas à infraestrutura das instalações, à condição de higiene, à superlotação, à qualidade da alimentação e à disponibilidade de serviços públicos revelam um abismo entre o que é estipulado na lei e a situação encontrada em diversas penitenciárias.

O estudo revelou que a saúde feminina requer cuidados específicos nos estabelecimentos prisionais. O acesso a serviços médicos, ginecológicos e psicológicos, além do suporte durante a gravidez, o parto e o pós-natal, é essencial para assegurar a dignidade das mulheres em regime de prisão.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Assim, a situação de encarceramento não deve servir como argumento para restringir direitos que não foram abolidos pela condenação. Um aspecto relevante que foi observado diz respeito à conexão entre a prisão de mulheres e a maternidade.

Muitas detentas são mães e exercem uma função significativa em suas famílias. A separação resultante da condenação pode ter efeitos prejudiciais tanto para as mulheres quanto para seus filhos.

Dessa forma, é crucial preservar os laços familiares e implementar políticas focadas na maternidade dentro do sistema prisional, a fim de minimizar os efeitos adversos do encarceramento.

Foi possível notar que a ressocialização está ligada a fatores que vão além do tempo que a mulher permanece encarcerada. A educação, a inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades profissionais, o suporte social e o acompanhamento pós-libertação são ferramentas essenciais para criar novas oportunidades.

Sem essas iniciativas, a punição corre o risco de se tornar predominantemente punitiva, relegando a reintegração social a um papel secundário.

Assim, chega-se à conclusão de que o sistema penitenciário para mulheres no Brasil enfrenta muitos desafios que comprometem a plena asseguração da dignidade e dos direitos básicos das detentas.

A presença de legislações é um avanço significativo, porém sua efetividade requer aportes financeiros, supervisão e a aplicação de políticas direcionadas ao público feminino.

A melhoria das condições de encarceramento das mulheres requer uma intervenção estatal que leve em conta as especificidades das detentas. É fundamental aportar recursos para a infraestrutura dos estabelecimentos, assim como nas áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, maternidade e no fortalecimento dos laços familiares.

Apenas com tais iniciativas será viável alinhar a realidade prisional às metas definidas pela lei e oferecer condições que permitam à mulher, após o cumprimento de sua pena, reintegrar-se à sociedade com melhores oportunidades de reconstruir sua vida.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Bruna; SALLA, Fernando. **Obra sobre a história das prisões femininas no Brasil**. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984.

_____. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006.** Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

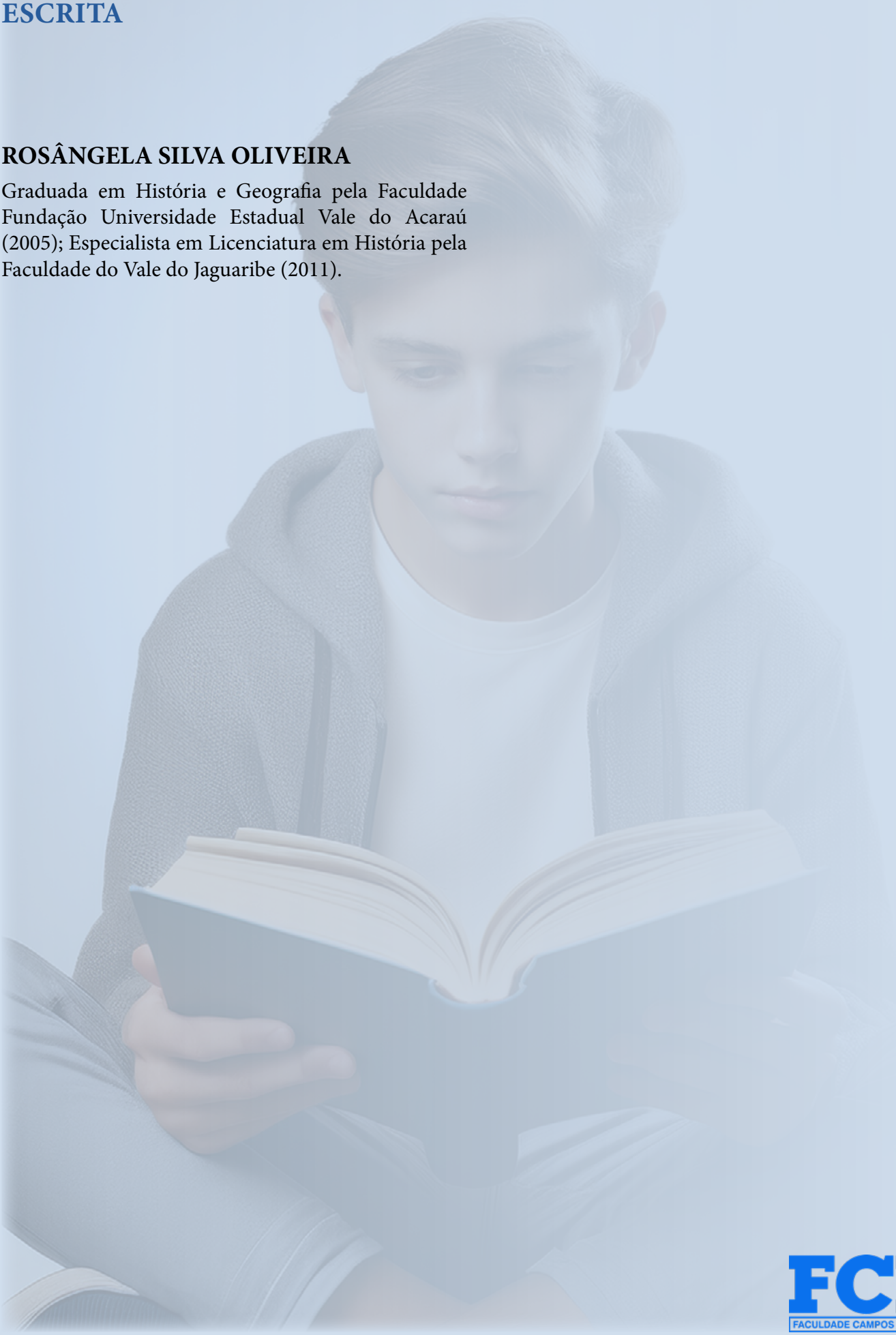
KLANOVICZ, Luciana Rosa Ferreira; BUGAI, Fernanda de Azevedo. **Obra sobre gênero e sistema carcerário brasileiro**. 2018.

SENASP – SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIS. **Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN)**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Dados referentes ao sistema penitenciário brasileiro.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

ROSÂNGELA SILVA OLIVEIRA

Graduada em História e Geografia pela Faculdade Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005); Especialista em Licenciatura em História pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (2011).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo discute o papel do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita, tomando como base uma revisão de literatura recente sobre a temática. Partiu-se da compreensão de que a alfabetização e o letramento não se reduzem à decodificação de palavras, mas envolvem práticas de mediação que favorecem a construção de sentidos, a autonomia do estudante e sua inserção crítica nas práticas sociais da linguagem. O estudo evidencia que o professor ocupa posição central nesse processo, pois é responsável por criar situações pedagógicas significativas, selecionar estratégias adequadas e promover atividades que articulem compreensão leitora, produção textual e reflexão sobre os usos da língua. Também se observou que a formação inicial e continuada do docente é fundamental para o fortalecimento de sua prática, especialmente diante das dificuldades recorrentes no ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, conclui-se que a atuação docente, quando pautada em planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica, contribui de maneira efetiva para a formação de leitores e escritores mais críticos, autônomos e participativos.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Papel; Professor.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita constituem dimensões fundamentais da formação escolar, porque atravessam todas as áreas do conhecimento e influenciam diretamente a maneira como o estudante compreende o mundo, organiza suas ideias e participa das práticas sociais, das técnicas, elas representam formas de interação, expressão e construção de sentido, exigindo do aluno mais do que a simples repetição de conteúdos.

Nesse processo, o professor ocupa uma posição indispensável, pois é a partir de sua mediação que muitas crianças e jovens começam a desenvolver uma relação mais significativa com o texto escrito. Quando o trabalho docente é sensível, planejado e coerente com a realidade da turma, a leitura deixa de ser uma tarefa obrigatória e passa a se tornar uma experiência de descoberta, reflexão e diálogo.

Da mesma forma, a escrita deixa de ser vista apenas como exercício avaliativo e passa a funcionar como instrumento de autoria, participação e elaboração do pensamento. Assim, compreender o papel do professor nesse campo significa reconhecer que a aprendizagem da linguagem escrita depende de condições pedagógicas que favoreçam o interesse, a curiosidade e a autonomia do estudante.

Partindo dessa compreensão, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, de que modo a atuação do professor contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto escolar. Trata-se de uma reflexão voltada para as práticas pedagógicas que fortalecem a formação leitora e escritora, considerando que o ensino da linguagem não ocorre de forma espontânea, mas exige intencionalidade, conhecimento teórico e capacidade de intervenção.

Nesse sentido, a questão que orienta este estudo é: qual é a importância da mediação docente para o avanço da leitura e da escrita dos alunos? A partir dessa indagação, busca-se discutir aspectos relacionados à formação do professor, às estratégias de mediação e à articulação entre leitura, escrita e autoria, evidenciando que o trabalho pedagógico comprometido com a linguagem é também um trabalho voltado para a formação crítica e integral do sujeito. Desse modo, a introdução delimita o tema, explicita sua relevância educacional e aponta o caminho investigativo adotado ao longo do artigo.

Diante disso, torna-se pertinente destacar que a discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita ultrapassa a esfera metodológica e alcança também a dimensão formativa da escola, uma vez que é por meio da linguagem que o estudante amplia sua capacidade de compreender, dialogar e participar da vida social.

Nesse cenário, o trabalho docente não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, respeitando o ritmo, as necessidades e as possibilidades de cada turma. Assim, ao refletir sobre a atuação do professor, este artigo busca reforçar que ensinar a ler e a escrever é um processo que exige intencionalidade, sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação integral do aluno.

FORMAÇÃO DOCENTE E CONSCIÊNCIA LEITORA

A formação do professor ocupa lugar central quando se discute o desenvolvimento da leitura e da escrita, porque não se trata apenas de dominar conteúdos, mas de compreender a linguagem como prática social e, ao mesmo tempo, como instrumento de construção de sentidos.

Nesse cenário, a leitura deixa de ser vista como simples decodificação e passa a ser entendida como um processo de interpretação, reflexão e posicionamento diante do texto e do mundo. Farias e Bortolanza (2012) mostram que o professor precisa ser formado como leitor para conseguir atuar de modo consistente na mediação pedagógica, pois sua prática em sala de aula está diretamente ligada às experiências leitoras que construiu ao longo da vida acadêmica.

Em sintonia com essa compreensão, Albuquerque (2010) destaca que a atuação docente nas séries iniciais exige atenção especial às práticas de leitura, já que é nesse período que muitos estudantes consolidam suas primeiras relações

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

mais significativas com o texto escrito. Assim, a formação inicial e a disponibilidade para aprender continuamente tornam-se elementos decisivos para que o professor consiga favorecer experiências leitoras mais ricas, críticas e duradouras.

Além disso, a literatura consultada indica que a formação continuada não deve ser vista como complemento eventual, mas como parte integrante da identidade profissional docente. Costa (2022) enfatiza que o professor que enfrenta dificuldades ligadas à leitura e à escrita precisa de espaços formativos que ampliem seu repertório e lhe permitam rever estratégias, repensar práticas e superar abordagens excessivamente mecânicas.

Essa perspectiva é importante porque o ensino da leitura e da escrita não se sustenta apenas na repetição de atividades, mas na capacidade de o professor observar como os alunos interpretam, escrevem, reescrevem e constroem sentido. Nesse ponto, Ângelo e Menegassi (2018) contribuem ao mostrar que o desenvolvimento de habilidades leitoras exige intencionalidade pedagógica, especialmente quando o trabalho em sala envolve mediação, inferência e compreensão dos textos em circulação.

Em outras palavras, o professor precisa dominar não só o conteúdo, mas também o modo como conduz a relação do estudante com a linguagem, para que a aprendizagem deixe de ser passiva e passe a ser realmente significativa. Nessa mesma direção, a formação do professor não pode ser pensada como algo separado da própria prática de leitura.

Farias e Bortolanza (2012) lembram que a escola e a universidade precisam funcionar como espaços de leitura reflexiva e de formação leitora, o que implica reconhecer que o professor também aprende ao ler, ao interpretar e ao discutir textos de diferentes naturezas. Ribeiro e Rodrigues (2026) reforçam essa ideia ao apontar que o papel docente no desenvolvimento da leitura infantil passa pela capacidade de organizar situações em que a criança perceba sentido no ato de ler, e não apenas reproduza respostas prontas.

Por isso, a consciência leitora do professor interfere diretamente no tipo de experiência que ele oferece ao aluno: quanto mais amplo for seu contato com textos, gêneros e práticas de linguagem, maiores serão suas possibilidades de mediar aprendizagens mais consistentes.

Desse modo, a formação docente precisa articular teoria, prática e reflexão crítica, pois é essa base que sustenta uma atuação comprometida com a leitura e com a escrita em sentido pleno.

A formação docente, quando compreendida em sua amplitude, ultrapassa a ideia de domínio técnico dos conteúdos e passa a envolver uma postura intelectual comprometida com a leitura como prática de interpretação do mundo. Nesse sentido, o professor não atua apenas como transmissor de informações, mas como sujeito que precisa ler com sensibilidade, analisar criticamente os textos e reconhecer que toda experiência leitora produz efeitos sobre a maneira como ele ensina.

Farias e Bortolanza (2012) contribuem para essa discussão ao evidenciarem que a leitura integra a própria constituição profissional do professor, o que significa dizer que sua consciência leitora interfere diretamente na qualidade das mediações realizadas em sala de aula. Quando o docente desenvolve uma relação mais madura com diferentes gêneros e formas de linguagem, ele se torna mais preparado para propor atividades que despertem a curiosidade do estudante e o levem a compreender a leitura como experiência de reflexão, e não como prática mecânica ou repetitiva.

Além disso, é importante considerar que a consciência leitora do professor se consolida no encontro entre teoria, experiência e atualização contínua. A prática pedagógica tende a se empobrecer quando o docente permanece preso a procedimentos rígidos e pouco dialogados com as necessidades reais da turma, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, fase em que os estudantes constroem suas primeiras referências sobre o ato de ler.

Albuquerque (2010) mostra que o trabalho do professor nesse período é decisivo, pois é a partir dele que se formam bases mais sólidas para a compreensão textual e para a relação afetiva com a leitura. Dessa forma, quanto mais o professor investe em sua própria formação, mais condições tem de oferecer situações significativas de aprendizagem, nas quais o aluno seja levado a interpretar, questionar e atribuir sentido ao texto, desenvolvendo progressivamente sua autonomia leitora.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENSINO DA LEITURA

O professor exerce papel decisivo na mediação da leitura, pois é ele quem organiza as situações didáticas, seleciona os textos, propõe os encaminhamentos e cria condições para que o aluno se envolva de maneira ativa com aquilo que lê.

Pinto e Muniz (2026) defendem que o desenvolvimento da leitura e da escrita depende fortemente da intervenção pedagógica, uma vez que o estudante não aprende sozinho a interpretar, argumentar e produzir textos com autonomia plena.

Essa mediação se torna ainda mais relevante quando se compreende que ler não é apenas localizar informações, mas estabelecer relações, questionar o texto e construir sentidos a partir de repertórios prévios. Angelo e Menegassi (2018) também reforçam que o ensino da leitura precisa estimular habilidades como antecipação, inferência e retomada de informações, o que exige do professor uma atuação cuidadosa e planejada.

Assim, a aula de leitura não deve ser reduzida a exercícios mecânicos; ao contrário, deve promover diálogo, problematização e participação efetiva dos estudantes no processo de compreensão. Essa mediação pedagógica ganha força quando o professor adota uma concepção de leitura que valoriza a interação e a construção de sentidos, e não a simples reprodução de respostas.

O material analisado de Lima (2010) mostra que a compreensão ativa se desenvolve quando o docente cria condições para que o aluno responda, interprete e complemente o texto de forma consciente, assumindo uma posição mais crítica diante do que lê. Essa postura se afasta de práticas centradas apenas na memorização e se aproxima de uma leitura dialogada, em que o estudante é convidado a pensar, discordar, argumentar e relacionar o texto à sua realidade.

Nesse sentido, Pinto e Muniz (2026) ajudam a compreender que o papel do professor é essencial não apenas para ensinar a ler, mas para ensinar a ler com propósito, criticidade e sentido social. Quando a mediação é bem conduzida, a leitura deixa de ser uma atividade isolada e passa a integrar o cotidiano intelectual do aluno, ampliando sua capacidade de compreender textos e o mundo ao redor.

Além disso, a mediação do professor precisa ser flexível e sensível às dificuldades reais da turma, porque cada grupo apresenta diferentes modos de aprender e de responder às propostas de leitura. Costa (2022) observa que a formação continuada pode contribuir justamente para que o docente aprenda a lidar com essas dificuldades sem recorrer a soluções prontas, mas produzindo intervenções mais conscientes e ajustadas ao contexto.

Albuquerque (2010) também evidencia que, nas séries iniciais, o professor precisa assumir uma postura organizadora das experiências de leitura, criando situações em que o texto seja discutido, explorado e relacionado à vivência dos alunos. Isso significa que o planejamento pedagógico deve prever momentos de leitura individual, coletiva e compartilhada, além de espaços para conversa, reescrita e retomada de ideias.

Quando isso acontece, o ensino da leitura deixa de ser um ato isolado e passa a se constituir como uma prática formativa ampla, capaz de fortalecer a autonomia intelectual do estudante.

A mediação pedagógica se configura como um dos aspectos mais relevantes no ensino da leitura, porque é por meio dela que o texto deixa de ser um objeto distante e passa a integrar a experiência concreta do estudante. O professor, ao selecionar materiais, organizar os encaminhamentos e problematizar o conteúdo lido, cria possibilidades para que a turma participe ativamente do processo de construção de sentidos.

Nessa perspectiva, a leitura precisa ser entendida como atividade dialógica, na qual o aluno não apenas recebe informações, mas estabelece relações, formula hipóteses e reage ao que lê. Angelo e Menegassi (2018) reforçam essa compreensão ao apontarem que o desenvolvimento das habilidades leitoras depende de intervenções planejadas, capazes de estimular inferência, antecipação e compreensão mais profunda dos textos. Assim, a sala de aula se torna um espaço em que a leitura assume função formativa, pois passa a articular conhecimento, reflexão e posicionamento crítico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esse processo ganha maior consistência quando o professor abandona práticas centradas exclusivamente na resposta pronta e passa a valorizar o percurso interpretativo do aluno. Ler, nesse caso, não significa apenas localizar ideias explícitas, mas mobilizar saberes prévios, confrontar informações e relacionar o texto à vivência de quem lê.

Lima (2010) contribui para essa discussão ao mostrar que a compreensão ativa se fortalece quando o docente oferece condições para que o estudante interprete, complemente e até questione o que foi lido, assumindo uma postura mais consciente diante da linguagem. Em sintonia com essa visão, Pinto e Muniz (2026) destacam que o papel do professor é fundamental para tornar a leitura mais significativa, especialmente quando ela é trabalhada com propósito social e pedagógico. Desse modo, a mediação docente não se limita a facilitar o acesso ao texto, mas se amplia como prática que orienta, desafia e sustenta o avanço intelectual do aluno.

LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS INTEGRADAS

A leitura e a escrita não devem ser tratadas como habilidades separadas, pois uma alimenta a outra no processo de formação do sujeito letrado. Pinto e Muniz (2026) destacam que o professor tem papel fundamental nesse movimento, uma vez que a produção escrita dos alunos costuma melhorar quando eles têm contato frequente com bons modelos textuais, variadas experiências de leitura e oportunidades reais de expressar ideias com autoria. Isso mostra que ler não é apenas compreender o que está escrito, mas também ampliar repertório para produzir textos mais organizados, coesos e coerentes.

Ribeiro e Rodrigues (2026) reforçam esse entendimento ao evidenciarem que o desenvolvimento da leitura na criança está ligado ao modo como o professor articula atividades em que texto lido e texto produzido dialogam entre si.

Dessa forma, o ensino da escrita ganha sentido quando nasce da leitura, da observação de gêneros textuais e da reflexão sobre como os textos funcionam socialmente. A integração entre leitura e escrita também depende da qualidade das intervenções docentes.

Albuquerque (2010) mostra que o trabalho nas séries iniciais deve favorecer a construção de bases sólidas para que a criança avance na compreensão e na produção textual, sem ficar presa a atividades repetitivas ou descontextualizadas.

Costa (2022), por sua vez, argumenta que a formação continuada do professor é essencial para enfrentar dificuldades persistentes em leitura e escrita, já que muitas dessas dificuldades decorrem de práticas pedagógicas pouco articuladas entre si.

Nessa perspectiva, Ângelo e Menegassi (2018) contribuem ao evidenciar que a leitura precisa ser ensinada de forma ativa, com foco na participação do aluno, na interpretação e no uso consciente da linguagem.

Quando o professor planeja atividades em que o estudante lê, comenta, reescreve e reelabora suas ideias, a escrita deixa de ser um exercício isolado e passa a se consolidar como resposta à leitura, o que fortalece o aprendizado de modo mais orgânico. Por fim, é importante destacar que a articulação entre leitura e escrita também tem dimensão formativa e social.

Farias e Bortolanza (2012) defendem que a leitura é um eixo fundamental da formação docente, justamente porque ela amplia a capacidade de reflexão e sustenta a prática pedagógica em sala de aula.

Quando o professor compreende a leitura como prática social, ele passa a enxergar a escrita como forma de participação no mundo, e não apenas como tarefa escolar. Pinto e Muniz (2026) apontam que esse deslocamento é decisivo para que o aluno se reconheça como sujeito autor, capaz de produzir textos com sentido e finalidade.

Assim, o desenvolvimento da leitura e da escrita exige um trabalho pedagógico integrado, contínuo e intencional, no qual o professor atua como mediador, formador e incentivador de experiências linguísticas mais amplas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

É nesse encontro entre leitura, escrita e mediação docente que se fortalece uma educação mais crítica, mais viva e mais comprometida com a formação do estudante.

A articulação entre leitura e escrita se fortalece quando o professor compreende que essas duas dimensões não se desenvolvem de maneira isolada, mas se alimentam mutuamente ao longo do processo de escolarização. Ler fornece ao estudante repertório linguístico, modelos de organização textual e familiaridade com diferentes formas de dizer; escrever, por sua vez, exige a retomada desse repertório para a produção de sentidos próprios.

Pinto e Muniz (2026) evidenciam que a produção textual dos alunos tende a ganhar qualidade quando há contato frequente com bons textos e quando a escola oferece oportunidades reais para que eles escrevam com intenção, autoria e coerência. Assim, a escrita deixa de ser vista como mera tarefa avaliativa e passa a ser compreendida como resposta a experiências significativas de leitura, o que amplia a capacidade do estudante de organizar ideias e expressar-se de forma mais consistente.

Nessa mesma direção, a integração entre leitura e escrita também depende da forma como o professor conduz as atividades em sala, evitando procedimentos fragmentados que separam artificialmente compreender de produzir. Ribeiro e Rodrigues (2026) ressaltam que a criança desenvolve melhor sua relação com a escrita quando encontra na leitura uma base concreta para estruturar pensamentos e perceber o funcionamento dos gêneros textuais.

Albuquerque (2010) e Costa (2022) reforçam, cada uma a seu modo, que o trabalho pedagógico precisa ser intencional e continuamente revisto, sobretudo quando surgem dificuldades de aprendizagem que exigem acompanhamento mais atento.

Ao favorecer momentos em que o aluno lê, discute, reescreve e reelabora suas ideias, o professor contribui para que a escrita se construa com sentido e a leitura se torne, de fato, uma prática geradora de autoria. Dessa maneira, o ensino da linguagem adquire maior profundidade, pois passa a formar sujeitos capazes de interpretar o mundo e também de nele intervir por meio da palavra.

LEITURA, ESCRITA E AUTORIA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

A relação entre leitura e escrita ganha profundidade quando o professor deixa de tratá-las como etapas isoladas do ensino e passa a compreendê-las como práticas complementares, que se fortalecem mutuamente no cotidiano da sala de aula.

É nesse movimento que a autoria começa a se formar, porque o estudante, ao ler diferentes textos, amplia seu repertório, observa modos variados de dizer, reconhece estruturas discursivas e passa a perceber que também pode produzir sentidos próprios.

Pinto e Muniz (2026) ressaltam que o professor exerce influência direta sobre esse processo, sobretudo quando cria situações em que o aluno lê para interpretar, para argumentar e para escrever com mais segurança. Em perspectiva semelhante, Ribeiro e Rodrigues (2026) mostram que a criança desenvolve melhor sua relação com a escrita quando encontra na leitura uma base concreta para organizar ideias, construir frases e compreender o funcionamento dos gêneros textuais.

Assim, o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas se converte em um espaço de circulação de vozes, em que o aluno aprende a dialogar com os textos e, ao mesmo tempo, a produzir os seus próprios. Além disso, a escrita escolar precisa ser entendida como um processo gradual, que depende tanto da qualidade das experiências de leitura quanto da forma como o professor intervém nas atividades propostas.

Albuquerque (2010) observa que, nas séries iniciais, o trabalho com a leitura e a escrita deve favorecer a participação ativa do estudante, evitando práticas mecânicas que reduzem a linguagem a cópias e preenchimentos automáticos.

Costa (2022) também contribui ao demonstrar que as dificuldades de aprendizagem ligadas à leitura e à escrita exigem acompanhamento atento e formação continuada do professor, já que nem sempre as fragilida-

des apresentadas pelos alunos decorrem apenas de limitações individuais; muitas vezes, elas revelam lacunas na própria condução pedagógica.

Nessa direção, Angelo e Menegassi (2018) reforçam que o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras depende da criação de atividades que estimulem inferencial, reorganização de ideias e produção consciente de texto.

Desse modo, a autoria não surge como um efeito espontâneo, mas como resultado de um processo de mediação no qual o professor orienta, escuta, retoma e provoca o estudante a avançar em sua escrita. Por fim, a formação da autoria exige que a escola reconheça o valor da leitura e da escrita como práticas sociais que ultrapassam o ambiente da sala de aula.

Farias e Bortolanza (2012) defendem que a leitura precisa integrar a própria formação do professor, pois é a partir de um olhar leitor mais maduro que se constroem intervenções pedagógicas mais consistentes.

Quando o docente compreende isso, sua atuação favorece não apenas o domínio técnico da língua, mas também a possibilidade de o aluno se reconhecer como sujeito que pensa, escreve e participa do mundo por meio das palavras.

Pinto e Muniz (2026) mostram que esse reconhecimento é decisivo para a produção textual, porque o estudante passa a escrever com mais sentido quando percebe que sua fala pode ser transformada em texto e que seu texto pode circular, provocar respostas e comunicar ideias.

Nesse cenário, ler e escrever deixam de ser tarefas paralelas e passam a compor um mesmo percurso formativo, no qual a escola tem a responsabilidade de garantir experiências que fortaleçam a autonomia, a criatividade e a consciência crítica dos estudantes.

A relação entre leitura, escrita e autoria se consolida de maneira mais consistente quando o estudante percebe que escrever não é apenas reproduzir informações já vistas, mas elaborar um posicionamento próprio diante do que leu e discutiu em sala. Nesse processo, a leitura amplia o repertório linguístico e discursivo do aluno, oferecendo-lhe modelos de organização textual, formas variadas de argumentação e diferentes maneiras de construir sentidos.

Pinto e Muniz (2026) destacam que o professor exerce influência direta nesse percurso ao propor situações em que o aluno lê para interpretar, argumentar e escrever com mais segurança, o que reforça a ideia de que a autoria não nasce de forma espontânea, mas se desenvolve gradualmente, a partir de experiências pedagógicas bem orientadas.

Assim, quando o trabalho docente valoriza a leitura como espaço de reflexão e a escrita como espaço de expressão, o estudante passa a compreender que suas ideias têm valor e que pode transformá-las em texto de modo mais consciente, coerente e responsável.

Além disso, a autoria na formação do estudante se fortalece quando a escola reconhece que ler e escrever são práticas sociais que ultrapassam a dimensão escolar imediata. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser visto apenas como alguém que responde às atividades e passa a ocupar o lugar de sujeito que interpreta, seleciona e produz sentidos a partir de sua vivência e de sua interação com os textos.

Ribeiro e Rodrigues (2026) mostram que a leitura da criança se desenvolve melhor quando há diálogo entre o texto lido e o texto produzido, enquanto Albuquerque (2010) e Costa (2022) indicam que esse avanço depende de uma mediação atenta, contínua e sensível às necessidades da turma. Desse modo, a autoria se torna resultado de um percurso formativo mais amplo, no qual o professor ajuda o estudante a perceber que escrever é também agir sobre o mundo, organizar o pensamento e afirmar sua voz em contextos cada vez mais significativos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o papel do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita é decisivo para a formação escolar e humana dos estudantes, uma vez que sua atuação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se consolida como mediação essencial entre o aluno e os saberes da linguagem.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a construção de leitores e produtores de texto competentes depende de práticas pedagógicas intencionais, dialógicas e sensíveis às necessidades reais da turma, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, quando se formam as bases do vínculo com a linguagem escrita.

Nesse sentido, o professor assume a responsabilidade de organizar situações de aprendizagem que despertem o interesse, favoreçam a compreensão e estimulem a autoria, permitindo que o estudante leia não apenas para responder às atividades, mas para interpretar, questionar, refletir e se posicionar diante do mundo.

Também se percebeu que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é indispensável para sustentar esse processo, pois é por meio dela que o professor amplia seu repertório teórico e metodológico, revê práticas e encontra caminhos mais eficazes para lidar com as dificuldades de leitura e escrita presentes em sala de aula.

Assim, a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas indissociáveis, integradas a um ensino comprometido com o desenvolvimento cognitivo, social e crítico do aluno.

Portanto, ao reconhecer a centralidade da mediação docente, este trabalho reafirma que ensinar a ler e a escrever é também formar sujeitos autônomos, participativos e capazes de atribuir sentido às palavras e à própria experiência no mundo.

Portanto, conclui-se que o desenvolvimento da leitura e da escrita depende de uma atuação docente consciente, planejada e comprometida com a construção de aprendizagens que façam sentido para o estudante. Quando o professor compreende a linguagem como prática viva e significativa, sua mediação contribui para formar sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de atribuir sentido ao que leem e escrevem.

Desse modo, o ensino da leitura e da escrita deixa de ser uma exigência escolar isolada e passa a integrar um projeto educativo mais amplo, voltado para a formação de indivíduos participativos, reflexivos e preparados para interagir com o mundo por meio das palavras.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Michele Pereira. **A leitura e a atuação do professor das séries iniciais.** 2010.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. **O desenvolvimento de habilidades de leitura no estágio docente em Português na Sala de Recursos Multifuncionais.** Entre palavras (Sistema de Submissão), v. 8, n. 3, p. 103-125, 2018.

COSTA, Regina Celia Pires. **Formação continuada: contribuições possíveis para a atuação do professor nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.** 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas.** Poíesis Pedagógica,

v. 10, n. 2, 2012, p. 32-46.

LIMA, Antonio Carlos Santos de et al. **O papel do professor de LM no desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura.** 2010.

PINTO, Rosana do Carmo Novaes; MUNIZ, Kassandra. **O papel do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.** 2026.

RIBEIRO, Katia Cristina; RODRIGUES, Patrícia. **O papel do professor no desenvolvimento da leitura da criança no ensino fundamental I.** DADOS GERAIS, p. 3. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

APRENDIZAGEM POR MEIO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES

ROSELI CRISTINA JANES MONTAGNINI

Bacharel em Psicologia pela Faculdade UNIA - Santo André (2010), Graduação em Pedagogia e em Educação Especial pela Faculdade UNIMES - Santos (2017/2022); Especialista em Psicopedagogia, Autismo, Direito Aplicado à Educação e Educação Infantil; Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University (2026); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na Creche Padre José Mahon – Prefeitura Municipal de Santo André.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a aprendizagem por meio do brincar na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com base em autores como Kishimoto, Brougère, Vygotsky e em documentos oficiais como a BNCC. A análise evidencia que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática pedagógica essencial, que favorece a construção de conhecimento, a expressão de sentimentos e o fortalecimento de vínculos sociais. O estudo também aborda o papel do educador na mediação das brincadeiras, as práticas pedagógicas com jogos e brinquedos, e os desafios enfrentados para a valorização do brincar no contexto escolar. Conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, exigindo intencionalidade, formação docente e principalmente, compromisso institucional com uma educação que respeite a infância em sua essência.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas; Mediação Docente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O brincar é uma prática fundamental na Educação Infantil, reconhecida como direito da criança e como eixo estruturante do currículo, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mais do que uma atividade recreativa, o brincar constitui uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa emoções, constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e estabelece relações sociais. Diversos estudiosos, como Kishimoto, Brougère, Marques e Santos, têm contribuído para o entendimento do brincar como prática pedagógica legítima e potente.

Este artigo tem como objetivo discutir a aprendizagem por meio do brincar na Educação Infantil, abordando seus fundamentos teóricos, às práticas pedagógicas com jogos e brinquedos, o papel do educador na mediação das brincadeiras, a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança e os desafios e possibilidades para sua valorização no contexto escolar.

A partir da análise de quatro artigos acadêmicos e de referenciais teóricos consagrados, busca-se evidenciar que o brincar é uma forma legítima de aprender e de ser no mundo, exigindo compromisso pedagógico, sensibilidade e respeito à infância.

O Brincar e seus desdobramentos

O brincar é uma atividade essencial na infância, reconhecida por diversos teóricos como um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vygotsky, o jogo simbólico permite à criança operar em um nível superior ao seu comportamento cotidiano, favorecendo a internalização de normas sociais e o desenvolvimento da linguagem. Piaget, por sua vez, destaca o papel do brincar na construção do pensamento lógico e na adaptação ao meio. Essas abordagens convergem na ideia de que o brincar é uma forma de expressão e elaboração de experiências.

Segundo Kishimoto (2007), o brincar é uma linguagem própria da infância, que articula fantasia, realidade e cultura.

A autora defende que a escola deve reconhecer o brincar como conteúdo e método, e não apenas como intervalo entre atividades formais. Essa perspectiva amplia o entendimento do brincar como prática pedagógica legítima, capaz de promover aprendizagens significativas e respeitar os tempos e modos da criança.

Brougère (1998) também contribui para essa discussão ao afirmar que o brincar é uma atividade cultural, socialmente construída, que varia conforme o contexto e as relações.

Ele propõe que o educador observe e compreenda as brincadeiras das crianças como manifestações de seus saberes, desejos e conflitos. Assim, o brincar deixa de ser apenas uma atividade espontânea e passa a ser reconhecido como espaço de construção de conhecimento.

A BNCC reforça essa concepção ao afirmar que o brincar é uma das práticas fundamentais da Educação Infantil.

A orientação é que os professores promovam experiências lúdicas que estimulem a curiosidade, a imaginação, a resolução de problemas e a interação entre pares. Isso exige uma postura ativa do educador, que deve planejar, mediar e refletir sobre as brincadeiras propostas.

O artigo de Marques et al. (2020) destaca que o brincar favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de reflexão.

Ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, testa hipóteses e elabora estratégias, o que contribui para a construção de sua identidade e para o fortalecimento de vínculos afetivos. O brincar, portanto, é também um espaço de subjetivação e de construção de sentido.

Santos (2025) reforça que o brincar é um direito da criança e deve ser garantido como parte integrante do currículo da Educação Infantil. O autor aponta que, ao reconhecer o brincar como prática educativa, a es-

cola assume o compromisso de respeitar a infância em sua essência, valorizando a ludicidade como forma de aprender e de se relacionar com o mundo. Essa abordagem exige uma mudança de paradigma na organização do tempo, do espaço e das interações escolares.

Em síntese, os fundamentos teóricos sobre o brincar revelam que essa prática é muito mais do que diversão: é um modo de ser, de aprender e de se desenvolver.

Ao compreender o brincar como linguagem, cultura e experiência, o educador amplia sua capacidade de planejar ações pedagógicas que respeitem a infância e promovam aprendizagens significativas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática pedagógica na Educação Infantil deve considerar o brincar como eixo estruturante do currículo. Isso significa que jogos, brinquedos e brincadeiras não são apenas recursos auxiliares, mas elementos centrais na organização das experiências educativas.

Ao planejar atividades lúdicas, o educador promove situações que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da criança, respeitando sua forma própria de aprender.

Segundo Kishimoto (2007), os jogos e brinquedos são instrumentos culturais que mediam a relação da criança com o mundo. Ao manipular objetos, explorar regras e interagir com os colegas, a criança constrói significados e amplia sua compreensão da realidade. A autora destaca que o educador deve selecionar materiais que estimulem a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico, considerando a faixa etária e os interesses do grupo.

O artigo de Marques et al. (2020) apresenta experiências pedagógicas que utilizam jogos simbólicos como forma de trabalhar conteúdos curriculares.

Por exemplo, ao brincar de "mercadinho", as crianças desenvolvem noções de matemática, linguagem e organização social. Essa abordagem permite que o conhecimento seja construído de forma contextualizada, significativa e prazerosa, valorizando a cultura infantil.

Brougère (1998) defende que o educador deve observar as brincadeiras espontâneas das crianças para compreender seus interesses e necessidades. A partir dessa escuta sensível, é possível propor atividades que dialoguem com os saberes infantis e promovam aprendizagens.

O autor sugere que o planejamento pedagógico seja flexível, permitindo que o brincar aconteça de forma livre, dirigida ou combinada, conforme os objetivos e as situações.

A BNCC orienta que os professores organizem o ambiente de forma a favorecer o brincar. Isso inclui a disposição dos espaços, a variedade de materiais e a criação de contextos que estimulem a imaginação e a interação.

A proposta é que o brincar esteja presente em todas as áreas do conhecimento, como linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes e movimento, sempre de forma integrada e lúdica.

Santos (2025) destaca que o papel do educador é o de mediador das experiências lúdicas. Isso significa que ele deve estar atento às possibilidades de aprendizagem que emergem do brincar, intervindo quando necessário para ampliar os desafios, promover reflexões ou apoiar as interações. Essa mediação exige sensibilidade, escuta ativa e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Em resumo, as práticas pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil devem ser planejadas com intencionalidade, respeitando a ludicidade como forma legítima de aprender.

Ao valorizar o brincar como prática educativa, o educador contribui para a formação de crianças curiosas, criativas, colaborativas e capazes de construir conhecimento de forma significativa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS BRINCADEIRAS E NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

O educador na Educação Infantil desempenha um papel essencial na mediação das brincadeiras, atuando como facilitador das experiências lúdicas e promotor da aprendizagem.

Essa mediação não implica controlar ou dirigir o brincar, mas sim criar condições para que ele ocorra de forma rica, significativa e desafiadora. O educador observa, escuta, intervém e propõe, sempre respeitando o protagonismo da criança.

Segundo Kishimoto (2007), o educador deve conhecer os diferentes tipos de brincadeiras e suas potencialidades pedagógicas. Ao compreender o valor simbólico, motor, social e cognitivo do brincar, pode planejar intervenções que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

A autora destaca que a mediação exige sensibilidade para perceber os interesses infantis e flexibilidade para adaptar as propostas conforme as necessidades do grupo.

Brougère (1998) reforça que o educador deve atuar como parceiro das crianças nas brincadeiras, participando sem dominar, sugerindo sem impor. Essa postura favorece a construção de vínculos afetivos e a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

O autor propõe que o educador esteja presente de forma ativa, mas discreta, permitindo que as crianças explorem, criem e resolvam conflitos por meio do brincar.

O artigo de Marques et al. (2020) apresenta práticas em que o educador utiliza a observação das brincadeiras espontâneas para identificar temas relevantes e propor atividades pedagógicas.

Por exemplo, ao perceber que as crianças estão brincando de "família", o professor pode explorar questões de identidade, cuidado, organização do espaço doméstico e relações sociais. Essa abordagem valoriza os saberes infantis e os transforma em conteúdo educativo.

A BNCC orienta que o educador promova experiências que articulem o brincar com os campos de experiência, como "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Isso exige que o professor planeje situações lúdicas que estimulem a curiosidade, a investigação, a expressão e a convivência, sempre com intencionalidade pedagógica.

Santos (2025) destaca que a mediação do educador deve considerar a diversidade das crianças, respeitando seus ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais.

O autor aponta que o brincar pode ser um espaço de inclusão, onde todas as crianças têm voz, vez e oportunidade de participar. Para isso, o educador deve garantir acessibilidade, promover interações respeitosas e valorizar as diferenças.

Em síntese, o papel do educador na mediação das brincadeiras é o de criar pontes entre o universo infantil e o conhecimento.

Ao atuar com escuta, sensibilidade e intencionalidade, o professor transforma o brincar em uma prática educativa potente, que respeita a infância e promove aprendizagens significativas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e simbólicos.

Ao brincar, a criança experimenta o mundo, expressa emoções, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação. Essa prática, quando valorizada pela escola, contribui para uma educação que respeita a infância em sua totalidade.

Segundo Kishimoto (2007), o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico, da coordenação motora e da criatividade.

A autora destaca que, ao brincar, a criança elabora situações vividas, resolve conflitos internos e aprende a lidar com regras e limites. O brincar, portanto, é uma forma de aprender sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

Brougère (1998) reforça que o brincar é uma atividade cultural que permite à criança apropriar-se de valores, normas e significados sociais.

Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança desenvolve habilidades de convivência, como cooperação, negociação, respeito às diferenças e resolução de conflitos. Essas competências são fundamentais para a formação de sujeitos éticos, críticos e participativos.

O artigo de Marques et al. (2020) apresenta evidências de que o brincar contribui para o desenvolvimento emocional da criança, permitindo a expressão de sentimentos, o enfrentamento de medos e a construção da autoestima.

Ao assumir papéis, criar histórias e resolver problemas, a criança fortalece sua identidade e sua capacidade de lidar com desafios. O brincar, nesse sentido, é também um espaço terapêutico e de cuidado.

A BNCC reconhece o brincar como prática que promove aprendizagens em todos os campos de experiência. Ao explorar materiais, espaços e situações lúdicas, a criança desenvolve competências como curiosidade, imaginação, iniciativa, persistência e autonomia. Essas habilidades são essenciais para a aprendizagem ao longo da vida e para a construção de projetos pessoais e coletivos.

Santos (2025) destaca que o brincar é uma forma de expressão que permite à criança comunicar seus desejos, medos, alegrias e descobertas. O autor aponta que, ao brincar, a criança constrói narrativas sobre o mundo e sobre si mesma, desenvolvendo a capacidade de simbolizar, criar e transformar. Essa dimensão simbólica do brincar é fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e da capacidade de pensar.

Em resumo, o brincar é uma prática que articula diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagens significativas e respeitando a singularidade de cada criança.

Ao valorizar o brincar como eixo da Educação Infantil, a escola contribui para a formação de sujeitos íntegros, criativos, sensíveis e capazes de construir conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Desafios e possibilidades para a valorização do brincar na Educação Infantil

Apesar do reconhecimento do brincar como prática essencial na Educação Infantil, ainda existem muitos desafios para sua valorização efetiva no cotidiano escolar.

Entre eles, destacam-se a visão tradicional de ensino, a pressão por resultados acadêmicos precoces, a falta de formação específica dos educadores e a organização rígida dos tempos e espaços escolares. Esses fatores podem limitar as oportunidades de brincar e comprometer a qualidade das experiências infantis.

Kishimoto (2007) aponta que um dos principais obstáculos é a concepção de que o brincar é uma atividade secundária, sem valor pedagógico.

Essa visão reduz o brincar a momentos de recreação ou recompensa, desconsiderando seu potencial formativo. A autora defende que é preciso superar essa lógica e reconhecer o brincar como conteúdo e método, integrando-o ao planejamento curricular com intencionalidade e respeito à infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Brougère (1998) destaca que a valorização do brincar exige uma mudança de postura por parte dos educadores, que devem assumir o papel de mediadores sensíveis e reflexivos.

Para isso, é necessário investir em formação continuada, que promova o estudo das teorias do brincar, a análise das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias para potencializar as experiências lúdicas. O autor reforça que o brincar não se ensina, mas se promove.

O artigo de Marques et al. (2020) apresenta possibilidades para superar os desafios, como a criação de ambientes ricos em materiais lúdicos, a flexibilização da rotina escolar e o envolvimento das famílias no processo educativo.

Os autores sugerem que a escola valorize as brincadeiras espontâneas, promova projetos interdisciplinares e incentive a escuta das crianças como forma de planejar ações pedagógicas mais significativas.

A BNCC oferece um importante suporte para a valorização do brincar, ao estabelecer que essa prática deve estar presente em todas as experiências da Educação Infantil.

No entanto, sua implementação exige compromisso institucional, formação docente e revisão das práticas escolares. É preciso que gestores, professores e famílias compreendam que brincar é aprender, e que essa aprendizagem é profunda, complexa e essencial.

Santos (2025) propõe que a escola se torne um espaço de cultura lúdica, onde o brincar seja reconhecido como direito, linguagem e forma de expressão. Para isso, é necessário repensar a organização dos espaços, dos tempos e das relações, promovendo uma educação que respeite a infância em sua essência. O autor destaca que o brincar é também uma forma de resistência, que afirma a potência da criança diante das exigências adultas.

Em síntese, os desafios para a valorização do brincar são reais, mas as possibilidades são igualmente potentes. Ao reconhecer o brincar como prática educativa legítima, a escola transforma-se em um espaço de escuta, criação e aprendizagem. Essa valorização exige coragem, sensibilidade e compromisso com uma educação que respeite a infância e promova o desenvolvimento integral das crianças.

Considerações Finais

A aprendizagem por meio do brincar na Educação Infantil revela-se como uma prática pedagógica potente, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma linguagem própria da infância, um modo de ser, de aprender e de se relacionar com o mundo.

Os fundamentos teóricos apresentados evidenciam que o brincar é uma prática cultural, simbólica e educativa, reconhecida por autores como Kishimoto, Brougère, Marques e Santos, além de estar respaldada pela BNCC. As práticas pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras demonstram que o educador, ao planejar com intencionalidade e sensibilidade, transforma o cotidiano escolar em um espaço de experiências significativas.

O papel do educador como mediador das brincadeiras é essencial para garantir que o brincar seja respeitado, valorizado e potencializado como forma legítima de aprendizagem. Além disso, o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança, fortalecendo sua autonomia, criatividade e capacidade de expressão.

Por fim, os desafios para a valorização do brincar exigem uma mudança de paradigma na Educação Infantil, que passa pela formação docente, pela reorganização dos tempos e espaços escolares e pelo compromisso institucional com uma pedagogia da escuta e da ludicidade. As possibilidades são muitas, e todas elas apontam para uma educação que respeita a infância em sua essência.

Valorizar o brincar é reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de construir conhecimento, cultura e sentido por meio da ludicidade. É afirmar que aprender brincando não é apenas possível, mas necessário para uma educação mais humana, sensível e transformadora.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. MEC/SEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Cortez. 1995. Disponível em: https://www.cortezeditora.com.br/educacao/brinquedo-e-cultura-983/p.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade na educação infantil: um estudo sobre o atendimento em creches**. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras.** Pioneira Thomson Learning. 2011. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Jogo_brinquedo_brincadeira_e_a_educa%C3%A7%C3%A3.html?id=On02DwAAQBAJ

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez. 2002. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-Zilma-Moraes-Oliveira/dp/8524915749

SARMENTO, M. J.; GOULART, D. M. **A infância e seu lugar na educação**. 2016. Vozes. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf

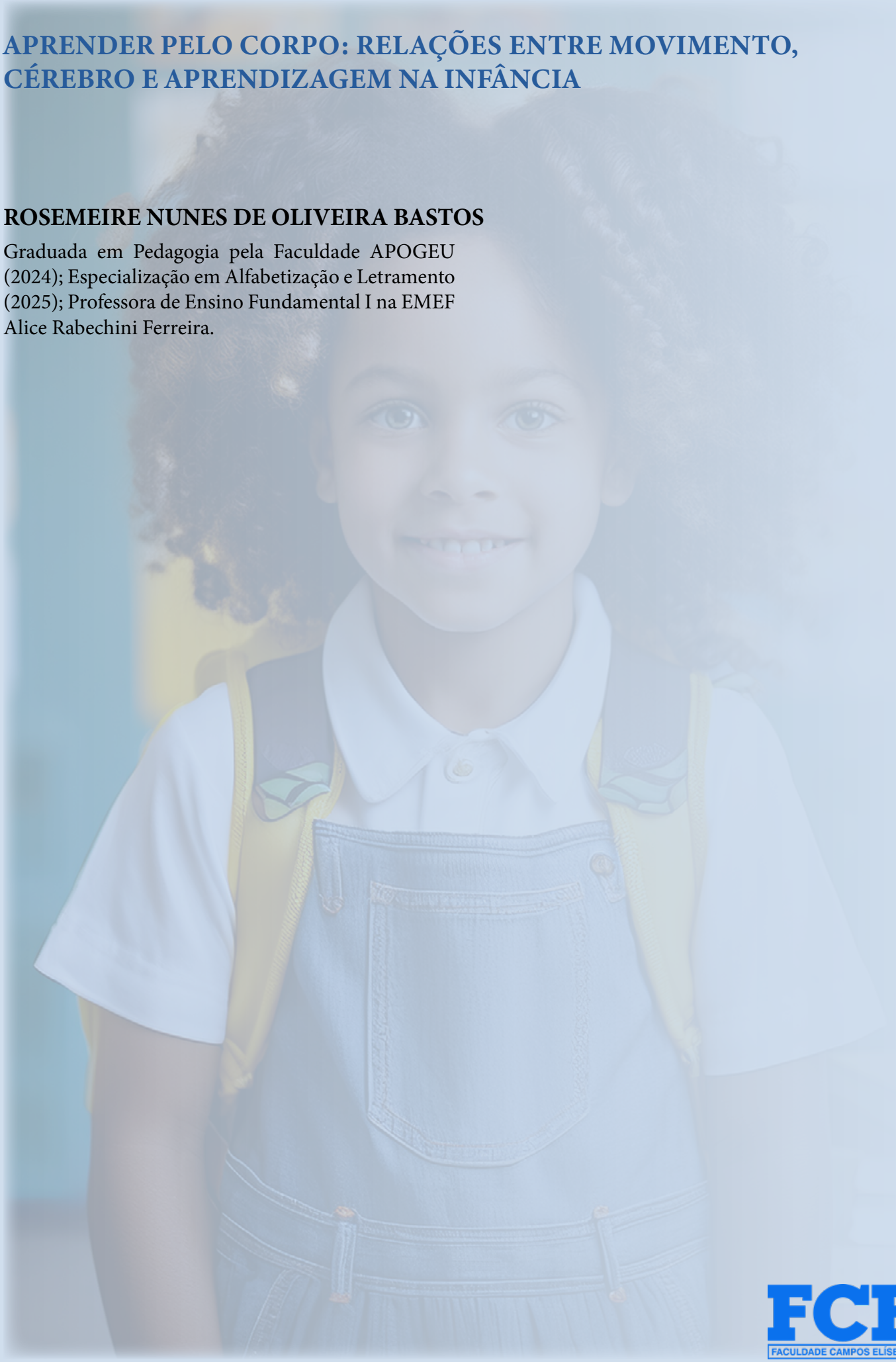
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1998. Martins Fontes. http://penta3.ufrgs.br/edu/Vygotsky/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

APRENDER PELO CORPO: RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTO, CÉREBRO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

ROSEMEIRE NUNES DE OLIVEIRA BASTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade APOGEU (2024); Especialização em Alfabetização e Letramento (2025); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A aprendizagem na infância constitui um processo complexo que envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano, entre elas os aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Nesse contexto, o corpo e o movimento ocupam lugar importante, pois a criança conhece, explora e interage com o mundo por meio de experiências corporais desde os primeiros anos de vida. O presente artigo tem como objetivo discutir as relações entre movimento, funcionamento cerebral e aprendizagem na infância, destacando as possibilidades de utilização das experiências corporais como parte das práticas pedagógicas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em contribuições da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Neurociência. A discussão considera autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Le Boulch, Fonseca, Cosenza e Guerra, Lent, Kandel e Relvas. A análise demonstra que o movimento não deve ser compreendido apenas como atividade física ou recreação, mas como uma dimensão importante do desenvolvimento infantil. As experiências motoras possibilitam que a criança explore o espaço, manipule objetos, estabeleça relações, desenvolva a percepção corporal e participe de situações que envolvem atenção, memória, planejamento e resolução de problemas. A relação entre corpo e aprendizagem também pode ser observada em atividades que utilizam jogos, brincadeiras, música, dança, circuitos motores e experiências práticas. Entretanto, é necessário evitar interpretações simplificadas que apresentem o movimento como solução automática para dificuldades de aprendizagem. As práticas corporais precisam estar articuladas a objetivos pedagógicos e considerar as características individuais das crianças. Conclui-se que valorizar o corpo e o movimento no processo educativo pode contribuir para uma concepção mais ampla de aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito ativo que aprende por meio da interação com o ambiente, com outras pessoas e com o próprio corpo.

Palavras-chave: Movimento; Corpo; Aprendizagem; Infância; Neurociência; Desenvolvimento Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A infância é marcada por intensas experiências de descoberta. A criança observa, toca, corre, pula, manipula objetos, brinca, imita movimentos e explora diferentes espaços. Antes mesmo de dominar a linguagem escrita ou compreender conceitos escolares mais complexos, ela já utiliza o corpo como uma das principais formas de conhecer e interagir com o mundo. Essa característica torna importante refletir sobre o papel do movimento no processo de aprendizagem.

Durante muito tempo, algumas práticas escolares estabeleceram uma separação rígida entre atividades consideradas "intelectuais" e atividades relacionadas ao corpo. Em determinados contextos, momentos de movimento eram tratados apenas como intervalos entre atividades consideradas realmente educativas. Essa compreensão vem sendo ampliada.

O desenvolvimento infantil envolve diferentes dimensões que se relacionam entre si. A criança não aprende apenas por meio da transmissão de informações. Ela aprende também pela experiência, pela interação, pela exploração e pela participação em situações concretas. Piaget (1976) compreende o desenvolvimento infantil a partir da interação do sujeito com o ambiente. Nos primeiros períodos do desenvolvimento, a ação sobre objetos e situações possui papel importante na construção do conhecimento.

O movimento, nesse sentido, não pode ser reduzido à dimensão física. Quando uma criança corre em um espaço, precisa perceber obstáculos, controlar seus movimentos, calcular distâncias e ajustar sua ação. Quando participa de um jogo, precisa compreender regras, prestar atenção, tomar decisões e interagir com outras crianças. A experiência corporal pode, portanto, envolver diferentes processos cognitivos.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento. As brincadeiras e atividades corporais também constituem espaços de interação nos quais a criança aprende com outras pessoas, desenvolve formas de comunicação e participa de experiências culturalmente construídas.

Wallon (2007), por sua vez, atribui grande importância ao movimento e às emoções no desenvolvimento infantil, considerando a integração entre aspectos motores, afetivos e cognitivos. A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender o corpo como parte integrante do processo educativo.

O presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre movimento, cérebro e aprendizagem na infância, discutindo de que maneira as experiências corporais podem contribuir para o desenvolvimento infantil e para a organização de práticas pedagógicas. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, reunindo contribuições da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Neurociência.

O CORPO COMO PRIMEIRO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM

O corpo constitui uma das primeiras formas de relação da criança com o ambiente. Por meio dos sentidos e dos movimentos, ela começa a reconhecer objetos, pessoas, espaços e possibilidades de ação. Um bebê movimenta braços e pernas, acompanha objetos com o olhar, segura diferentes materiais e gradualmente desenvolve maior controle sobre seus movimentos. Essas experiências fazem parte de um processo progressivo de exploração.

À medida que cresce, a criança amplia suas possibilidades corporais. Ela aprende a caminhar, correr, subir, descer, saltar, equilibrar-se e manipular objetos. Cada nova habilidade amplia também suas possibilidades de interação com o ambiente. Le Boulch (1987) destaca a importância do desenvolvimento psicomotor para a organização da relação da criança com o próprio corpo e com o espaço. A percepção corporal permite que a criança compreenda limites, posições e possibilidades de movimento.

Essa aprendizagem possui relação com experiências posteriores. Conceitos como dentro e fora, perto e longe, em cima e embaixo, direita e esquerda podem ser explorados inicialmente por meio de experiências concretas com o corpo. Isso não significa afirmar que todo conhecimento escolar depende diretamente de uma atividade motora específica.

Significa reconhecer que a experiência corporal pode constituir uma importante possibilidade de exploração e construção de significados durante a infância. A criança aprende enquanto experimenta. Ao brincar com blocos, por exemplo, ela pode perceber formas, tamanhos, equilíbrio e relações espaciais. Ao participar de uma brincadeira de roda, pode desenvolver noções de ritmo, sequência e interação social. O corpo, portanto, não está separado do processo cognitivo. Ele participa das experiências pelas quais a criança conhece o mundo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

O movimento envolve a participação coordenada de diferentes sistemas do organismo. Para realizar uma ação aparentemente simples, como pegar uma bola, a criança precisa perceber o objeto, identificar sua posição, planejar a ação e coordenar diferentes movimentos.

Lent (2010) apresenta a complexidade do funcionamento do sistema nervoso e das relações entre percepção, movimento e processos cognitivos. Isso ajuda a compreender que as experiências motoras envolvem mais do que músculos e movimentos físicos.

Quando a criança participa de uma atividade corporal, diferentes informações são recebidas e processadas. Ela precisa perceber o ambiente, interpretar estímulos, tomar decisões e ajustar suas ações.

Kandel et al. (2014) demonstram a complexidade dos mecanismos relacionados ao funcionamento do sistema nervoso e à integração entre diferentes sistemas. No contexto educacional, essa compreensão reforça a importância de oferecer experiências diversificadas.

Uma criança que participa de jogos motores pode precisar lembrar regras, controlar impulsos, esperar sua vez e adaptar seu comportamento às ações dos colegas. Essas situações podem envolver funções cognitivas importantes.

Entretanto, é necessário evitar a ideia de que qualquer atividade física produz automaticamente melhorias em todas as áreas da aprendizagem. A relação entre movimento e desenvolvimento é complexa e depende da qualidade da experiência, da idade da criança, dos objetivos da atividade e de diversos outros fatores. Por isso, a utilização de atividades corporais precisa estar associada a objetivos claros.

MOVIMENTO, ATENÇÃO E MEMÓRIA NA INFÂNCIA

A atenção possui papel importante na aprendizagem infantil. Uma criança precisa direcionar sua atenção para aquilo que está realizando, selecionar informações relevantes e manter o envolvimento durante determinado período. Atividades corporais podem criar situações que exigem diferentes formas de atenção. Em uma brincadeira na qual a criança precisa parar quando determinado som é apresentado, por exemplo, ela precisa prestar atenção ao estímulo, compreender a regra e controlar sua resposta. Nesse tipo de atividade, movimento e atenção estão articulados. Cosenza e Guerra (2011) destacam a importância dos processos atencionais para a aprendizagem e ressaltam a relação entre diferentes funções cognitivas.

A memória também pode ser envolvida nas atividades corporais. Em um circuito motor, a criança pode precisar lembrar a sequência das estações. Em uma brincadeira com regras, precisa recordar aquilo que foi combinado. Em uma atividade com música e movimentos, pode acompanhar sequências que foram aprendidas anteriormente. Essas experiências podem contribuir para tornar determinados conteúdos mais concretos. Entretanto, novamente, não se trata de afirmar que movimentar-se sempre melhora a memória. A aprendizagem depende de diversos fatores. O valor pedagógico está na maneira como a atividade é planejada e relacionada aos objetivos de aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

A BRINCADEIRA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM CORPORAL

A brincadeira ocupa lugar central na infância. Brincar permite que a criança explore situações, estabeleça relações, experimente diferentes papéis e construa formas de interação com outras pessoas.

Vygotsky (2007) atribui importância significativa ao brincar no desenvolvimento infantil, especialmente por possibilitar situações nas quais a criança atua além de determinados comportamentos cotidianos. Nas brincadeiras corporais, essa dimensão aparece de maneira bastante evidente. Ao brincar de amarelinha, por exemplo, a criança pode trabalhar equilíbrio, coordenação, atenção, regras e relações espaciais.

Em jogos de imitação, precisa observar o movimento do outro e reproduzi-lo. Em brincadeiras de correr e parar, precisa controlar sua ação de acordo com uma regra. Em atividades com dança, pode-se explorar ritmo, expressão corporal e criatividade. Essas experiências podem ser utilizadas pelo professor de maneira planejada. A brincadeira não precisa perder seu caráter lúdico para possuir objetivos pedagógicos. O desafio está justamente em construir situações nas quais a criança possa aprender enquanto brinca.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CORPO, EMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O corpo também está relacionado à expressão das emoções. A criança demonstra alegria, medo, ansiedade, entusiasmo e frustração por meio de diferentes comportamentos corporais. Wallon (2007) destaca a importância da dimensão afetiva e motora no desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como um sujeito no qual diferentes dimensões do desenvolvimento estão profundamente relacionadas. Essa perspectiva possui consequências para a prática pedagógica.A criança que apresenta dificuldade para participar de determinada atividade pode estar expressando insegurança ou medo de errar.

Da mesma forma, atividades corporais podem oferecer possibilidades de expressão que não dependem exclusivamente da linguagem verbal. Dança, teatro, jogos de expressão e brincadeiras podem permitir que a criança comunique sentimentos e experiências de diferentes maneiras. Isso é especialmente importante porque nem todas as crianças conseguem expressar verbalmente aquilo que estão sentindo. O professor precisa observar esses sinais sem transformar qualquer comportamento corporal em diagnóstico. A observação pedagógica deve considerar o contexto. O movimento pode expressar entusiasmo, necessidade de exploração, dificuldade de autorregulação ou simplesmente características próprias da idade. Por isso, interpretar o comportamento infantil exige cuidado (WALLON, 2007).

MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A utilização do movimento no ensino pode acontecer de diversas maneiras. Na Educação Infantil, atividades envolvendo circuitos, jogos, dança, brincadeiras tradicionais e exploração de diferentes espaços podem fazer parte da rotina. Em atividades de alfabetização, por exemplo, o professor pode organizar brincadeiras nas quais as crianças encontrem letras em diferentes pontos da sala, formem palavras com cartões ou associam sons e movimentos. Na Matemática, podem ser criadas atividades envolvendo contagem, sequência, formas geométricas e relações espaciais (FONSECA, 2008).

Uma brincadeira pode solicitar que as crianças pulem determinado número de vezes ou organizem objetos conforme critérios previamente definidos. No ensino de Ciências, experiências corporais podem ajudar a explorar temas relacionados ao corpo humano, sentidos, movimento e saúde. O importante é que o movimento esteja relacionado ao objetivo da atividade. Não é necessário transformar toda aula em uma atividade física. A questão central é reconhecer que determinadas aprendizagens podem ser enriquecidas quando a criança tem oportunidade de experimentar corporalmente aquilo que está estudando (FONSECA, 2008).

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A psicomotricidade apresenta contribuições importantes para compreender as relações entre movimento, percepção e desenvolvimento.

Fonseca (2008) discute a relação entre desenvolvimento psicomotor e processos envolvidos na aprendizagem, destacando diferentes componentes relacionados à organização motora e cognitiva.

Aspectos como equilíbrio, lateralidade, coordenação motora, orientação espacial e percepção corporal podem ser trabalhados por meio de experiências adequadas à faixa etária. Esses elementos são importantes para a autonomia da criança. Uma criança que desenvolve maior controle corporal pode ampliar suas possibilidades de participação nas atividades cotidianas (FONSECA, 2008).

Entretanto, é necessário evitar uma visão reducionista da psicomotricidade. Não se deve afirmar que o desenvolvimento de determinada habilidade motora garantirá automaticamente o desenvolvimento de uma habilidade acadêmica específica. O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada e não por relações mecânicas simples (FONSECA, 2008).

As atividades psicomotoras podem contribuir para ampliar experiências e possibilidades de desenvolvimento, mas precisam estar inseridas em uma prática pedagógica mais ampla (FONSECA, 2008).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DO CORPO

O professor possui papel fundamental na construção de uma escola que reconheça o corpo como parte da aprendizagem. Para isso, é necessário superar a ideia de que aprender exige permanecer imóvel durante todo o período. A criança pode aprender sentada, em movimento, em grupo, individualmente, explorando objetos ou participando de experiências práticas (COSENZA; GUERRA, 2011).

Cada atividade possui necessidades diferentes. O planejamento precisa considerar essas diferenças. Cosenza e Guerra (2011) contribuem para aproximar conhecimentos sobre funcionamento cerebral e educação, mas essa aproximação precisa ocorrer de maneira crítica e articulada aos conhecimentos pedagógicos.

O professor não precisa transformar-se em especialista em Neurociência. Precisa, porém, compreender que o desenvolvimento infantil envolve diferentes dimensões e que experiências corporais podem fazer parte do processo educativo. A observação da criança também é essencial. O professor pode perceber quais atividades favorecem maior participação, quais apresentam dificuldades e quais estratégias precisam ser modificadas. Dessa forma, o corpo passa a ser compreendido não como obstáculo à aprendizagem, mas como uma das dimensões por meio das quais a criança experimenta e constrói conhecimentos (COSENZA; GUERRA, 2011).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENTES FORMAS DE MOVIMENTO

A valorização do movimento também precisa considerar a diversidade existente entre as crianças. Nem todas apresentam as mesmas habilidades motoras, o mesmo ritmo de desenvolvimento ou a mesma facilidade para participar de determinada atividade. Uma prática inclusiva precisa oferecer possibilidades variadas de participação (LENT, 2010).

Uma criança pode não conseguir realizar determinado movimento da mesma maneira que os colegas, mas pode participar da atividade por meio de outra estratégia. O objetivo não deve ser fazer com que todas as crianças executem exatamente o mesmo movimento. O objetivo é garantir que todos tenham oportunidades de participar e aprender. Essa perspectiva exige adaptações quando necessário (LENT, 2010).

Espaços, materiais, regras e tempo de realização podem ser modificados de acordo com as necessidades dos estudantes. A inclusão não significa retirar o desafio. Significa criar condições para que o desafio seja acessível. Nesse processo, o professor precisa observar avanços individuais e valorizar diferentes formas de participação (LENT, 2010).

LIMITES E CUIDADOS NA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO E APRENDIZAGEM

Apesar das contribuições apresentadas, é importante evitar afirmações exageradas sobre os efeitos do movimento no cérebro. Não é correto afirmar que qualquer atividade corporal produzirá automaticamente melhorias na aprendizagem escolar. O cérebro não funciona de maneira tão simples. A aprendizagem resulta da interação de diferentes processos e condições (LE BOULCH, 1987).

Também é necessário evitar propostas que utilizem termos neurocientíficos para prometer resultados rápidos. Uma atividade não se torna cientificamente comprovada apenas porque envolve movimento ou porque é apresentada como capaz de "ativar o cérebro". As práticas pedagógicas precisam estar fundamentadas em objetivos claros e conhecimentos consistentes (LE BOULCH, 1987).

Além disso, o movimento não deve substituir outras experiências importantes. Crianças precisam brincar, conversar, ouvir histórias, desenhar, manipular objetos, observar, criar, escrever e participar de diferentes situações de aprendizagem. O corpo é uma dimensão importante, mas não é a única. A melhor perspectiva é compreender o movimento como parte de uma experiência educativa ampla (LE BOULCH, 1987).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste artigo demonstra que o corpo ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem durante a infância. A criança conhece e interpreta o mundo não apenas por meio da observação, da linguagem ou da transmissão de informações, mas também por meio da ação, da exploração, da experimentação e das experiências corporais que vivencia diariamente. Desde os primeiros anos de vida, o movimento constitui uma importante forma de interação com o ambiente e com as pessoas que fazem parte de sua realidade.

Nesse sentido, compreender a aprendizagem infantil exige considerar a criança em sua integralidade. Aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais não acontecem de maneira completamente isolada. Eles estabelecem relações e influenciam diferentes experiências do desenvolvimento. O movimento, portanto, pode participar de situações que envolvem atenção, percepção, memória, planejamento, tomada de decisões, controle da ação, comunicação e interação social.

Essa compreensão contribui para superar uma visão limitada de aprendizagem baseada exclusivamente na permanência da criança sentada, silenciosa e concentrada em atividades de papel e lápis. Embora essas experiências tenham seu valor e façam parte do processo escolar, elas não precisam ser as únicas formas de ensinar e aprender. A infância possui características próprias, e o movimento pode constituir uma importante possibilidade de exploração, expressão e construção de conhecimentos.

Brincadeiras, jogos, danças, circuitos motores, atividades psicomotoras, dramatizações e experiências práticas podem ampliar as oportunidades de participação das crianças. Essas atividades também podem favorecer situações nas quais os estudantes precisam observar, lembrar regras, resolver problemas, interagir com os colegas, controlar movimentos e tomar decisões.

As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon possibilitam compreender diferentes aspectos dessa relação entre desenvolvimento e experiência. Piaget destaca a importância da ação do sujeito na construção do conhecimento; Vygotsky enfatiza a interação social e a mediação; Wallon evidencia as relações entre movimento, afetividade e desenvolvimento. Le Boulch e Fonseca contribuem para a compreensão do desenvolvimento psicomotor, enquanto Cosenza e Guerra e Lent permitem estabelecer relações com conhecimentos sobre funcionamento cerebral e processos envolvidos na aprendizagem.

A articulação dessas contribuições demonstra que pensar a aprendizagem a partir do corpo não significa reduzir a educação a atividades físicas. Pelo contrário, significa reconhecer que a criança aprende por meio de experiências diversas e que o movimento pode fazer parte de situações educativas planejadas.

Entretanto, também é necessário evitar interpretações simplificadas. O movimento não constitui uma fórmula capaz de garantir automaticamente a aprendizagem. Não é possível afirmar que determinada atividade corporal produzirá necessariamente um determinado resultado cognitivo em todas as crianças. O desenvolvimento infantil é complexo e sofre influência de diferentes fatores.

Por essa razão, as atividades corporais precisam possuir objetivos pedagógicos claros. O professor deve compreender por que determinada atividade está sendo realizada, quais aprendizagens pretende favorecer e de que maneira poderá acompanhar a participação e o desenvolvimento das crianças.

Também é importante considerar que cada criança apresenta características próprias. Algumas podem demonstrar maior facilidade em atividades que envolvem equilíbrio, coordenação ou velocidade, enquanto outras podem precisar de mais tempo, apoio ou adaptações. Essas diferenças não devem ser utilizadas para classificar ou excluir os estudantes.

Em uma perspectiva inclusiva, o planejamento precisa considerar diferentes possibilidades de participação. Uma mesma proposta pode ser adaptada quanto ao espaço, aos materiais, às regras, ao tempo de realização ou à forma de execução. O objetivo não é fazer com que todas as crianças apresentem exatamente o mesmo desempenho, mas garantir que todas possam participar de experiências significativas de aprendizagem.

Nesse processo, o professor assume papel fundamental. Cabe a ele observar as crianças, identificar necessidades, planejar experiências, realizar adaptações e acompanhar os avanços individuais. A observação do comportamento corporal também pode oferecer informações importantes sobre a maneira como a criança está participando da atividade, embora não deva ser utilizada isoladamente para estabelecer diagnósticos ou conclusões sobre seu desenvolvimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto importante diz respeito à dimensão emocional. O corpo também comunica sentimentos. A criança pode demonstrar entusiasmo, insegurança, medo, alegria ou frustração por meio de suas expressões e comportamentos corporais. Criar um ambiente no qual ela possa movimentar-se, experimentar e participar sem medo de ser ridicularizada contribui para uma experiência escolar mais acolhedora.

Valorizar o corpo significa, portanto, reconhecer que a criança não chega à escola apenas como alguém que precisa receber conteúdo. Ela chega trazendo experiências, sentimentos, conhecimentos, formas de comunicação e diferentes maneiras de interagir com o mundo. A aprendizagem não acontece apenas "na cabeça". Ela ocorre em um sujeito que sente, percebe, movimenta-se, interage, pensa, cria, experimenta e estabelece relações com o ambiente. Essa compreensão amplia a própria ideia de educação e permite olhar para o desenvolvimento infantil de maneira mais integrada.

Também é importante reconhecer que a valorização do movimento não diminui a importância das atividades de leitura, escrita, matemática, linguagem, artes e demais áreas do conhecimento. O movimento pode dialogar com essas aprendizagens e enriquecer determinadas experiências, mas não deve substituir outras formas de ensinar.

Uma escola que valoriza o corpo pode criar momentos em que a criança aprenda por meio da experimentação e depois registre, converse, desenhe, escreva e reflita sobre aquilo que vivenciou. Dessa forma, experiência corporal e conhecimento sistematizado podem estabelecer relações produtivas.

O professor pode, por exemplo, utilizar uma brincadeira para explorar conceitos espaciais e posteriormente desenvolver uma atividade de registro. Pode utilizar uma dança para trabalhar ritmo e sequência e depois propor uma atividade relacionada à linguagem ou à música. Pode-se organizar um circuito para desenvolver noções de orientação espacial e, posteriormente, discutir com as crianças os caminhos percorridos.

Essas possibilidades demonstram que movimento e aprendizagem podem estar articulados dentro de uma proposta pedagógica planejada. Outro ponto relevante é a necessidade de formação dos professores. Para que o corpo seja efetivamente integrado ao processo educativo, é importante que os profissionais tenham acesso a conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, psicomotricidade, práticas corporais, inclusão e processos de aprendizagem.

Essa formação não precisa transformar o professor e especialista em neurociência ou em desenvolvimento motor. Deve, entretanto, oferecer condições para que ele compreenda os limites e as possibilidades das diferentes estratégias e possa tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Também é necessário cuidado com informações simplificadas sobre o cérebro. A relação entre movimento e aprendizagem é complexa e não deve ser apresentada por meio de promessas de resultados automáticos. A Neurociência pode contribuir para ampliar a compreensão sobre determinados processos, mas não oferece uma receita pronta para a prática pedagógica.

Assim, o conhecimento científico precisa dialogar com a realidade da escola, com a experiência dos professores e com as características concretas dos estudantes. Em uma perspectiva mais ampla, aprender pelo corpo significa reconhecer que a infância é uma etapa marcada pela curiosidade, pela exploração e pela necessidade de experimentar. A criança precisa de oportunidades para movimentar-se, criar, brincar, interagir e descobrir.

Quando essas experiências são incorporadas ao cotidiano escolar de maneira planejada, o ambiente educativo pode tornar-se mais dinâmico e significativo. Portanto, as relações entre corpo, movimento, cérebro e aprendizagem devem ser compreendidas sem simplificações, mas também sem ignorar as possibilidades que as experiências corporais oferecem. O corpo pode ser um importante caminho para a exploração, a expressão e a construção de conhecimentos durante a infância.

Conclui-se que movimento e pensamento não precisam ser tratados como dimensões opostas. Na infância, ambos podem caminhar juntos e contribuir para experiências educativas mais significativas, participativas e humanizadas. Valorizar essa relação significa reconhecer a criança como um sujeito integral, que aprende não apenas ouvindo e observando, mas também fazendo, experimentando, movimentando, interagindo e atribuindo sentido às experiências que vivencia.

Desse modo, uma educação comprometida com o desenvolvimento integral não deve perguntar apenas o que a criança consegue responder, mas também o que ela consegue experimentar, criar, expressar e construir por meio de suas diferentes formas de agir no mundo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KANDEL, Eric R. et al. **Princípios de neurociências.** Porto Alegre: AMGH, 2014.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2010.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL E A HISTÓRIA DO CONSELHO CENTRAL DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONSÓRCIO CEDERJ

TERTULIANO SOARES E SILVA

Mestre em Direito Constitucional (UFF) e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT - IFRJ). Pós-Graduação em Direito Educacional (UCAM), Administração e Supervisão Escolar (UCAM), Planejamento Implementação e Gestão em Educação a Distância (UFF), Gestão de Pessoas e Projetos Sociais (UNIFEI), Gestão de Negócios e Inteligência Competitiva (UNIRIO), Advocacia Cível (FMP), Direito do Trabalho e Previdenciário e Direito Militar (FMP). Licenciado em Pedagogia (UERJ) e em Física (UNINTER), Bacharel em Direito (UNISUAM) e Tecnólogo em Gestão de Turismo (CEFET-RJ). Advogado e Consultor em Educação a Distância, Projetos Sociais e Políticas Públicas. E-mail: tertuliano@tertuliano.pro.br

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o surgimento do Conselho Central dos Estudantes de Educação a Distância (CONCENTRE EaD), enquanto movimento estudantil dos alunos de EaD no Consórcio CEDERJ buscando compreender as suas dimensões políticas, pedagógicas e organizacionais. O estudo foi realizado em três etapas, a saber, documental, outra bibliográfica e outra de narrativa autobiográfica. Por meio da narrativa em forma de depoimento ancorado em fatos documentados foi descrita a história do movimento estudantes de EaD e a criação do CONCENTRE EaD. O estudo contribuí para o reconhecimento da agenda política dos alunos de EaD e registra a criação da uma nova entidade estudantil para representação desses interesses. A originalidade e relevância da pesquisa consiste em ser o primeiro relato histórico desse movimento social que busca dentro das instituições de ensino superior sua participação política.

Palavras-chave: Movimento Estudantil; Abordagem; Ciclo de Políticas; Prática Democrática; CONCENTRE EAD; Consórcio CEDERJ.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma pesquisa teve por objetivo discutir a criação do Conselho Central de Estudantes de EaD (CONCENTRE) no Consórcio CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro - a luz da Abordagem do Ciclo de Políticas em suas contribuições para a realização da prática democrática. E especificamente contribuir para a memória do movimento estudantil dos alunos de EaD, bem como do Consórcio CEDERJ – uma vez que registra os acontecimentos que deram origem a entidade de base dos seus estudantes.

A problematização consiste em enfrentar a questão sobre como uma entidade de base estudantil pode ser a exteriorização de uma prática democrática no contexto de novos movimentos sociais que surgem imersos nas novidades tecnológicas das últimas duas décadas. Os movimentos estudantis tradicionais nasceram dentro escolas presenciais sem grande necessidade de tecnologias de comunicação para promover a interação entre os seus militantes. No caso em estudo, os estudantes realizam sua graduação por meio de tecnologias de informação e comunicação e não frequentam regularmente salas de aulas presenciais. Os militantes do CONCENTRE realizaram e ainda hoje operam a construção de sua mobilização por meio da novidade das redes sociais como Orkut, Facebook, Twitter e outras.

O corpus de análise é CONCENTRE enquanto uma organização estudantil que abarca a representação política dos aproximadamente 60 mil alunos de EaD das Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte do Consórcio CEDERJ. Esse público de alunos EaD alteram o balanço de interesses políticos dentro da política universitária que impõe sua inclusão – ainda não realizada – aos processos eleitorais diversos que compõem os mecanismos de participação na elaboração da agenda de ações administrativas, didáticas, científicas, financeiras, de pesquisa, ensino e extensão das IES.

Os referenciais teóricos para a compreensão dos fenômenos sociais envolvidos consistem na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball com as contribuições de Mainardes (2006) e Oliveira (2016); e para a compreensão das práticas de gestão democrática nas escolas recorreu-se a contribuições de Mouffe (2005, 2015) e Mouffe e Errejón (2016).

A metodologia consistiu numa abordagem qualitativa na forma documental, bibliográfica e de narrativa autobiográfica. A partir da experiência de vida que o autor deste trabalho teve com a participação na fundação do CONCENTRE, dos documentos do movimento estudantil e dos atos constitutivos foram tecidas análises e reflexões sobre o movimento estudantil dos alunos de EaD.

A pesquisa realizada apresenta como resultados a demonstração de que o movimento social realizado pelo CONCENTRE se categoriza como um movimento estudantil legítimo, legal e inserido num contexto da prática democrática que pode ser compreendido pela Abordagem do Ciclo de Políticas. A comunidade escolar de uma universidade tem o direito de participação nos processos decisórios que lhe afetam.

E os alunos da EaD, embora não estejam convivendo presencialmente nos diversos campus, são regularmente matriculados e, por direito, têm legitimidade para participar da política para votar e ser votado nos diversos processos eleitorais da Instituição de Ensino Superior. A previsão legal para tal participação estão ancoradas nas Leis Federais 7395/85 e Lei 9394/96 o que impõe não haver espaço para discriminação entre alunos de EaD e demais alunos da IES na forma da nossa Constituição Federal. O CONCENTRE EaD diante desse contexto se constituí um movimento estudantil legítimo, legal e formalizado numa entidade de base única que busca elaborar e influências políticas de acordo com o interesse de seus associados.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Metodologia

A proposta de estudo a ser desenvolvida no âmbito do estudo de Instituições e Processos Educativos, contextualiza-se na abordagem das Ciências Sociais em conjunto com a Ciência da Educação. Assim a abordagem é qualitativa, na forma documental, bibliográfica e de narrativa autobiográfica.

Segundo Gil (2008) a pesquisa documental é utilizada em todas áreas das ciências sociais, tendo o documento primário que não teve tratamento ou interpretação, mas que comprova fato ou acontecimento. Para fins de elencar algumas categorias o autor descreve:

> Dentre os mais utilizados nas pesquisas estão: 1. documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações; 2. documentos pessoais, como cartas e diários; 3. material elaborado para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites; 4. documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; 5. documentos iconográficos, como fotografias, quadros e imagens; e 6. registros estatísticos (GIL, 2008, p.8).

A fase de pesquisa documental dessa pesquisa observou as etapas previstas de "formulação do problema; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; análise e interpretação dos dados; redação do relatório"(GIL, 2008, p.13). No primeiro momento localizei os temas inerentes ao problema central deste trabalho, a saber, "Movimento Estudantil", "Prática Política", "Gestão Democrática do Ensino Superior" e "CONCENTRE EAD", num segundo momento reuniu documentos na forma de textos, e-mails, fotos e outros que demonstram o fatos que marcaram a criação e o desenvolvimento organizacional do CONCENTRE EAD.

Doutro ainda segundo Gil (2008, p.4) a pesquisa bibliográfica é:

> elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2008, p. 4).

Portanto, como etapa essencial a compreensão do tema e da abordagem do problema é um momento que se busca o "estado da arte". Isto é identificar as produções mais recentes em termos de interpretação dos fenômenos que envolvem a criação do CONCENTRE e o surgimento de um movimento estudantil próprio de alunos de EaD.

No momento seguinte da pesquisa, ou em toda a sua realização, coube aplicar a narrativa autobiográfica como ferramenta descritiva e reflexiva para investigação do objeto desta pesquisa, uma vez que eu fui testemunha e protagonista do fenômeno analisado. Segundo Santos e Garns (2014) o método autobiográfico tem dois aspectos que devem ser considerados com atenção, a saber, a sua subjetividade e a sua novidade enquanto método. Segundo Ferrarotti (2010, p. 43 apud SANTOS E GRANS, 2014, p. 4097): "Devemos voltar a trazer ao coração do método biográfico os materiais primários e sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observad".

Destarte sendo os materiais primários aqueles que têm origem na própria narrativa autobiográfica, ou seja, na percepção subjetiva de tudo que o narrador testemunhou, sentiu e apropriou-se na sua memória como retrato verossímil da realidade a qual descreve e interpreta. Outro elemento secundário são os materiais que possui que ancoram sua verdade, a saber, jornais, revistas, panfletos, fotografias e etc. A convergência desses elementos forma os dados do acontecimento investigado.

De sorte que assim culmina o estudo realizado com a sistematização dos materiais colhidos ao longo desses 22 anos de militância e envolvido no movimento estudantil dos alunos de EaD através do CONCENTRE.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Movimento Estudantil

O movimento estudantil é segundo Ferrari (2013) uma categoria de movimento social que se compõe de jovens estudantes que buscam participação na opinião e na política pública em defesa de condições políticas, sociais, econômicas e educacionais tendo por origem, ou não, seu cotidiano escolar. A autora identifica como um momento marcante da consagração do movimento estudantil enquanto força política de relevo na política brasileira quando da fundação da União Nacional dos Estudantes em 1937. Mas de modo algum marcou seu início, ou primeiro acontecimento como tal, o que segundo Poerner (1979 apud Ferrari, 2013) ocorreu em 1710 quando jovens estudantes de escolas confessionais resistiram à invasão dos franceses.

Nessa abordagem histórica identifica-se alguns atributos comuns no movimento estudantil que são a ampla presença de jovens estudantes que empregam sua força a defesa de interesses que julgam comum ao coletivo que se sentem pertencentes; a motivação ancorada na inovação do conhecimento social e político de que se apropriam levando-os a avidez por mobilizá-los a mudança; e compromisso com o ideal de um projeto de nação ao qual querem pertencer e construir.

Tal força prospectiva que foi ao longo dos anos demonstrada com o surgimento de agremiações estudantis em superação a manifestação esporádica que viam a público em determinados momentos de agitação social. É caso da Liga Nacionalista de 1917, Juventude Comunista em 1932 e Frente Democrática da Mocidade em 1937 (FERRARI, 2013). Cada qual alinhada a novidade ideológica que poderia dar resposta aos anseios daqueles movimentos que faziam parte para o desenvolvimento de um projeto de sociedade brasileira.

Assim surge o reconhecimento da União Nacional dos Estudantes no II Congresso Nacional dos Estudantes em 05 de dezembro de 1938 com a unificação do movimento estudantil em torno de uma Associação de Estudantes de caráter nacional onde todos as demais organizações estudantis nacionais participaram.

No decurso da história brasileira com a contribuição da UNE o movimento estudantil ganha força tamanha que o Estado Brasileiro passa a regular seu funcionamento dá através do Decreto-lei nº 4.105 de 11 de fevereiro de 1942 – que reconhecia o papel da UNE como entidade nacional representativa dos estudantes brasileiros; seguida da Lei nº 4.464 de 9 de novembro de 1964 – que implantou a censura e a desarticulação da atividade política dos estudantes; a Lei nº 6.680 de 16 de agosto de 1979 – que buscou disciplinar a relação de representação política entre corpo discente e as IES; e por último, ora em vigor, a Lei 7.395 de 31 de outubro de 1985 – que estabelece o reconhecimento da UNE, UEE e DCEs em seus status de organizações de representação estudantil perante o Estado Brasileiro. A Lei 7.395/1985 é de suma importância para o movimento estudantil por definir os papéis de cada entidade:

LEI No 7.395, DE 31 DE OUTUBRO DE 1985.

> Art . 1º - A União Nacional dos Estudantes - UNE, criada em 1937, é entidade representativa do conjunto dos estudantes das Instituições de Ensino Superior existentes no País.
>
> Art . 2º - As Uniões Estaduais dos Estudantes UEEs são entidades representativas do conjunto dos estudantes de cada Estado, do Distrito Federal ou de Território onde haja mais de uma instituição de ensino superior.
>
> Art . 3º - Os Diretórios Centrais dos Estudantes - DCEs são entidades representativas do conjunto dos estudantes de cada instituição de ensino superior.
>
> Art . 4º - Fica assegurado aos Estudantes de cada curso de nível superior o direito à organização de Centros Acadêmicos - CAs ou Diretórios Acadêmicos - DAs como suas entidades representativas.
>
> Art . 5º - A organização, o funcionamento e as atividades das entidades a que se refere esta Lei serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em assembléia-geral no caso de CAs ou DAs e através de congressos nas demais entidades.
>
> Art . 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.Art . 7º - Revogam-se as disposições em contrário, especialmente as contidas na Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, e na Lei nº 6.680, de 16 de agosto de 1979.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Mesquita (2003) investigando o movimento estudantil em sua atualidade acabou por antever as novidades que seriam incorporadas aos atributos presentes para explicar a mobilização e estudantes – as novas tecnologias e novos elementos, estratégias e repertórios discursivos. Tal fenômeno pode ser compreendido pela Teoria dos Novos Movimentos Sociais que conforme Sousa (1999, p. 117 apud MESQUITA, p.119), como sendo:

> um novo tipo de expressão coletiva que introduz outros atores sociais organizados sob outras referências não ligadas às tradicionais esferas e aos canais 'clássicos' de representação social (partidos, governos, sindicatos, etc.), redescobrindo novos modos de intervenção social que exigiam um novo olhar sobre a expressão política do cidadão comum (SOUSA et al. 1999).

O lócus temporal do autor é final dos anos 2000 quando as primeiras tecnologias baseadas em INTERNET começavam a surgir sendo que alguns anos depois nasce a rede social ORKUT.COM, FACEBOOK.COM e outras formas de relacionamento humano baseado em Tecnologias das Informação e da Comunicação (TICs). O movimento estudantil sem dúvida passa a sofrer influência e novidades em sua forma de existir.

E ao longo do final do XX e início do século XXI passa a existir a oferta de cursos de graduação a distância por diversas IES pelo Brasil fazendo surgir um novo público para fazer parte do corpo discente: os alunos de graduação a distância ou de educação a distância (EaD). Tal público realiza sua formação através de serviços educacionais baseados em TICs, não frequentam regularmente os campi das IES, sua participação em atividades presenciais ocorrem nos Polos de Apoio Presencial com professores tutores e funcionários administrativos locais desses espaços. Esses serviços e espaços destinados aos alunos de EaD devem ser de qualidade e seus usuários podem reivindicar sua melhoria através da participação política por meio de sua entidade de base.

Tal público nasce com todas as prerrogativas que os fazem capazes de militância no movimento estudantil, mas sofrem com o preconceito por parte de seus pares por diversas razões as quais destaco a adesão do discurso de são produto de uma forma de neoliberalismo em expansão, que são alunos de segunda classe com formação precarizada, por serem mais velhos e com uma idade que não os enquadra na tipologia de jovens, portanto, segundo uma abordagem mais clássica não seriam adequados a fazer parte do movimento estudantil que é destinado a "jovens estudantes". Assim são até hoje apartados da participação da vida democrática compreendida como participação política nos processos decisórios de suas IES – o que será aprofundado adiante.

A POLÍTICA DEMOCRÁTICA E ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO ENSINO SUPERIOR

As IES públicas brasileiras têm o dever de conformação ao princípio da gestão democrática do ensino público assentado no inciso VI do Art 206 da Constituição Federal. Tal conformação indica mais do que uma necessidade, mas sim um imperativo de as IES públicas criarem mecanismos de participação de toda a sua comunidade nas decisões políticas que determinam sua gestão em sede de exercício de cumprir o Art. 207 da Constituição Federal que determina as universidades "o exercício da autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial, e que obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Assim é preciso compreender como se pode compreender a política democrática e como ela pode ser elaborada em seu sentido substancial e formal. De sorte que inicialmente há de se reconhecer no acontecimento político existem duas dimensões que lhe são inerentes, a saber, o antagonismo e a luta por hegemonia Mouffe (2015, 2016 apud CASTRO E AMARAL, 2019). O antagonismo vai afirmar-se como o enfrentamento natural entre os interesses diversos e a hegemonia vai ser luta pela afirmação de um interesse sobre outro. Essa luta é um processo de negociação contínua que realiza uma constante desarticulação-rearticulação onde o que se entende como contra hegemonia acontece – o minoritário buscando ser majoritário. Esse diálogo que é imposto pelas condições materiais nas os opostos são obrigados a conviver ocorrendo em ciclos que oscilam com concessões de uma parte a outra e é nessas oportunidades que novos conteúdos são incorporados para uma agenda que a todos é comum (CASTRO e AMARAL, 2019).

Segundo Mouffe (2015, 2016 apud CASTRO E AMARAL, 2019) esse movimento dialógico de formulação política se dá em duas dimensões: uma que diz respeito onde nasce e por quem é regulada a ordem – a política; e a segunda diz respeito ao sujeito que realiza a ação política – o político. O político opera, contesta, destrói, ou constrói, ordem social que é a política comum.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Uma contribuição para o entendimento desse fenômeno vem da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) onde os autores identificam que os políticos atravessam por três contextos, não necessariamente subsequentes, que são o de influência, o de produção e prática.

O contexto de influência se dá no lugar em que as políticas públicas têm sua origem junto com seus discursos. Nesse espaço os políticos confrontam suas concepções num intenso debate até que um consenso se estabeleça ou não o havendo uma força majoritária que se afirme forte o suficiente para impor seu interesse sobre a minoria.

O contexto de produção é o momento da positivação em letra de lei do interesse majoritário. É a etapa de produção da norma que irá abrigar o conteúdo vencedor do debate na arena institucional. É um momento em que a linguagem assume um papel decisivo porque o texto irá disciplinar a vida social na realidade a qual se destina.

O contexto da prática é momento do ciclo de vida da política onde ela é conformada a vida concreta, ocasião em é interpretada, reinterpretada e, por fim, recriada. As contribuições de Lopes e Macedo (2011) sobre a abordagem do ciclo de políticas identificam ainda dois outros contextos que devem ser considerados, o de resultados e o de estratégia.

O contexto de resultados é um momento em que desdobramentos quanto às temáticas de justiça, igualdade e liberdade possam ser visíveis e identificáveis como dados que podem subsidiar o processo de avaliação da política bem como ser o ponto de partida para que o político atue na criação de novos projetos. O contexto de estratégias é a fase em que os políticos operam novos mecanismos de desarticulação e rearticulação entre os atores para contestar a política não adequada e não pacificadora dos conflitos que se propunha a superar.

Figura 1 – Abordagem do Ciclo de Políticas.

***Fonte**:* Oliveira (2016)".

O CONCENTRE EaD, por meio das redes sociais disponíveis, debate com suas bases estudantis em todo o Consórcio CEDERJ as suas necessidades e interesses políticos reduzindo a termo na forma de propostas de agenda política e propostas de ação. A prática que busca realizar ocorre no interior dos próprios PAP, das redes sociais, das IES conveniadas no CEDERJ e, principalmente, no Conselho de Estratégias Acadêmicas – que é atualmente o único espaço para conselheiros que são alunos de EaD apresentarem as demandas de sua categoria. No diálogo propositivo com os diversos atores da vida acadêmica (professores, alunos presenciais, dirigentes políticos do movimento estudantil e partidos políticos que influenciam o campo) e instâncias administrativas das IES e da Fundação CECIERJ, CONCENTRE EaD avalia o impacto de suas ações em seus fóruns de discussão das ações e proposições sucedidas e aquelas que fracassaram. E por fim o CONCENTRE EaD diante das conclusões vem sempre reformulando suas estratégias de enfrentamento dos preconceitos e das tentativas constantes de inviabilização de sua pauta por categorias que não reconhecem os direitos dos alunos de EaD ou não desejam perder recursos para o atendimento desse público.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O CONSÓRCIO CEDERJ

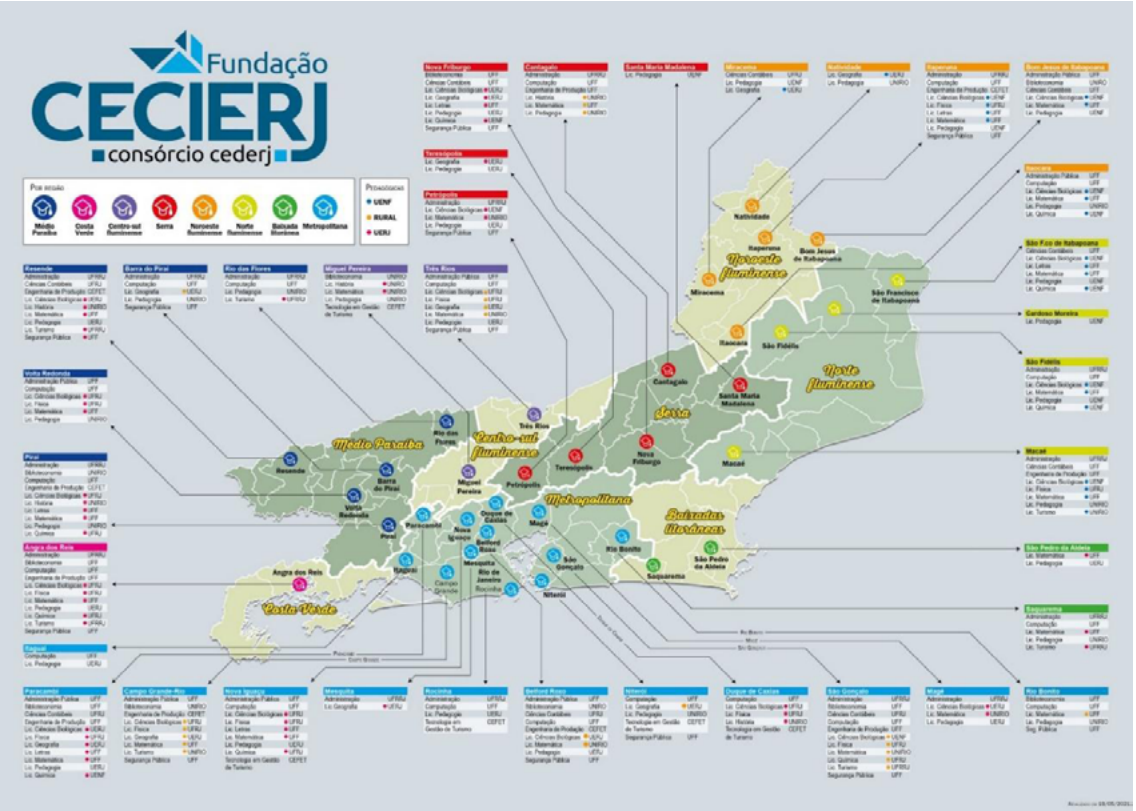
Segundo Bielschowsky (2017) o Consórcio CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro foi a realização de um projeto de inspiração do Educador Brasileiro Darcy Ribeiro que tinha por intenção a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Uma vez o empreendimento idealizado não foi viabilizado a ocasião, um ilustre pesquisador da UFRJ, Wanderley de Souza, que também fora colaborador próximo de Darcy Ribeiro quando da elaboração da LDB e primeiro reitor da Universidade Estadual do Norte Fluminense, concebeu que o Consórcio CEDERJ aos moldes da concepção de Darcy Ribeiro para a UAB.

O modelo de oferta de cursos de graduação a distância baseou-se na idéia de formação de um consórcio de IES públicas do RJ para somar competências organizacionais para viabilizar o empreendimento. O Termo de Convênio deu origem ao CEDERJ foi assinado em 26 de janeiro de 2000 pelo governador do Estado Anthony Garotinho com as seguintes instituições de ensino superior (IES): Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; e posteriormente o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ, a Universidade Estadual da Zona Oeste – UEZO, Fundação Apoio a Escola Técnica – FAETEC, o Instituto Federal Fluminense – IFF e o Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ. (CECIERJ, 2022)

As IES consorciadas oferecem ao todo 18 cursos, a saber, cursos semipresenciais que contemplam as carreiras de , Administração, Administração Pública, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Sistemas de Computação, Tecnologia de Segurança Pública e Social, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Turismo, Licenciatura em Química, Tecnologia em Gestão de Turismo, Engenharia de Produção e Engenharia Meteorológica (CECIERJ, 2022).

A oferta é realizada através de 42 polos de apoio presencial (PAP) que atendem cerca de 60 mil alunos e impactam o desenvolvimento de mais de 92 municípios. O número de vagas para o vestibular 2022.2 são de 7589 vagas (CECIERJ, 2022). Taís números demonstram por si próprios o impacto social que o Consórcio CEDERJ promove nas regiões onde seus polos estão presentes.

Figura 2: Mapa dos Polos CEDERJ



Fonte: CECIERJ (2022)

A democratização do acesso e da permanência no Ensino Superior bem como a interiorização de sua oferta são uma das primeiras consequências dessa política educacional. Mas para fins deste estudo o que devo ressaltar é que esses 60 mil alunos são alunos das IES consorciadas, ou seja, um novo público que faz jus à participação política no movimento estudantil. Na maioria das faculdades das IES ofertantes de cursos pelo Consórcio CEDERJ o número de alunos EaD supera em quase o triplo de alunos presenciais.

O CONSELHO CENTRAL DE ESTUDANTES DE EAD NO CEDERJ – CONCENTRE a origem da EAD

Os alunos matriculados em cursos de graduação na modalidade a distância nas diversas IES do Rio de Janeiro que os realizam através do CONSÓRCIO CEDERJ foram identificando a necessidade de participação e de uma representação política de seus interesses. O aluno de EaD no CEDERJ tem necessidades de representação e participação política junto a Fundação CECIERJ que administra toda a infraestrutura acadêmica e sua logística, junto a seus polos de apoio presencial – que tem participação da municipalidade em alguns casos na gestão - e nos diversos colegiados das IES quando da ausência de diretórios acadêmicos ou centros acadêmicos locais.

Quando dos primeiros anos do Consórcio CEDERJ, os alunos de EaD em diversas regiões começaram a ter a iniciativa de criar CAs e DAs em seus polos seja entre os alunos de determinado curso seja para todo o polo – os Diretórios Acadêmicos de Polo. No entanto tal modelo fica restrito a discussão de pautas locais do polo ou de em caráter mais estrito dos cursos junto a coordenadores de curso locais ou Diretores Adjuntos de Polo.

Problemas diversos do cotidiano acadêmico dos alunos de EaD ficavam sem solução em face das limitações quanto a responsabilidade das autoridades acadêmicas locais e a dificuldade de num modelo consorciado de oferta apurar e cobrar demandas que poderiam ser da Fundação CECIERJ, da IES, do colegiado de curso, da prefeitura local e outros. A complexidade do CEDERJ em termos de compreensão do fluxo de responsabilização dos processos era enorme, pois, em cada PAP acontecem diferentes cursos de graduação com diferentes instituições de ensino, estas por sua vez possuem regimentos internos diferentes e particularidades relevantes. O local de realização de provas e aquisição de material de estudo são nos PAPs e se constituem ponto de convergência entre todos os alunos da modalidade EAD do Rio de Janeiro dentro do CEDERJ. É bem comum até os dias de hoje que os alunos não venham a conhecer o campus físico da suas IES.

Assim surgiu a necessidade de uma organização de estudantes que promovesse a integração e inclusão política e institucional dos alunos de EaD em primeiro lugar às suas IES e a Fundação CECIERJ, e num segundo momento ao movimento estudantil orgânico e suas entidades (UNE, UEE e DCE) uma que força de lei representam o universo de alunos das universidades, mas que se tornam obstáculo à realização de direitos dos alunos de EaD pela negação a participação de oferecem aos mesmos em seus processos eleitorais.

Eu propus o projeto do CONCENTRE EAD na primeira Assembleia de Estudantes de EaD no CEDERJ que se realizou em 18 de setembro de 2006 na sede da Fundação CECIERJ. Tal evento foi um desdobramento de intensos debates dentro dos DAs, DAPs e representantes diversos que existiam no CEDERJ. Diante desse cenário, em 2005, colabora o surgimento das redes sociais, dentre elas o ORKUT.COM que foi uma ferramenta importante de criação de comunidades on-line que permitiam a interação e colaboração entre os alunos além do ambiente do AVA da Fundação CECIERJ.

Além dessa rede social foi criado por mim o grupo do CEDERJ no portal Yahoo Grupos - hoje descontinuado – que foi decisivo para a discussão e debate dos rumos do movimento estudantil dos alunos de EaD por meio de uma organização formal. Mas havia dúvidas se tal organização deveria ser estrita de composição de alunos de EaD criando um DCE do CEDERJ ou deveríamos compor os DCEs das IES com alunos presenciais.

Diante das diversas controvérsias e a necessidade foi criada a Comissão Pró -EaD que era composta por representantes de vários polos com a finalidade de preparar de discutir o desenho da organização estudantil a ser criada bem como apresentar o estatuto. As teses iniciais consolidadas para as finalidades da entidade representativa eram: indicar representantes para o conselho de Estratégias Acadêmicas do Consorcio CEDERJ; informar todo o corpo discente de seus direitos e deveres como alunos de graduação, graduação, pós-graduação à distância nas universidades públicas consorciadas bem como de qualquer outra categoria discente a ser criada pelos projetos de EaD do Consórcio CEDERJ ou da Fundação CECIERJ; compreender as realidades e o perfil de cada um dos públicos que realizam seus estudos à distância nas universidades consorciadas bem como defender melhorias junto as instâncias municipais, estaduais e federais; criar espaços de discussão apropriados para desenvolver propostas

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

que contribuam para o aperfeiçoamento do sistema de formação dos estudantes EAD; agir de todos os meios democráticos para atingir suas finalidades de representação dos estudantes da EAD junto a Fundação CECIERJ, no Conselho de Estratégicas Acadêmicas do Consórcio CEDERJ e diante de outros diante dos quais possua legitimidade legal para tal; promover a educação inclusiva em todas as suas dimensões; promover a interiorização da educação superior de modo a contribuir para a efetividade do direito a educação na forma da Constituição Federal; trabalhar pela integração plena entre os públicos presencial e EAD; promover debates amplos, livres e democráticos sobre temas da realidade brasileira que são necessários ao universitário compreender e articular para cumprir sua missão profissional e de cidadão livre.

Diante do consenso inicial, restou claro que existia uma legislação de regência que orientava os regimentos da IES de modo que a participação e representação formal dos alunos de EaD no CEDERJ junto aos seus respectivos cursos e IES deveriam ser por CAs ou DAs e DCEs. Assim defendi que o CONCENTRE EAD deveria ser uma entidade de base que indicasse os representantes ao Conselho de Estratégicas Acadêmica do CEDERJ que era único espaço formalmente previsto no Regimento do CEDERJ que previa espaço para estudantes de EaD, mas não sua regulamentação que deveria partir de sua base. Tal tese foi discutida e aprovada em Assembleia Geral que consagrou a criação do CONCENTRE como uma entidade de base de caráter representativo junto a Fundação CECIERJ com a responsabilidade de indicação de de representantes discentes para o CEA dentre os membros de sua direção que são eleitos por Assembleia Geral de estudantes de EaD no CEDERJ.

O processo de regulamentação discente no Conselho de Estratégia Acadêmica deu-se início com o pedido para a Presidência da Fundação CECIERJ, ocupada pelo Professor Carlos Bielschowsky, a cumprir o regimento do CEDERJ pela indicação de dois representantes e dois suplentes para aos conselheiros discentes no CEA CEDERJ. Em ato decorrente tais conselheiros foram indicados mediante Assembleia de Alunos realizada na sede da Fundação CECIERJ em 18 de agosto de 2006.

Após esse momento deu-se início a um debate e formulação da regulamentação da indicação de representantes em eleições futuras. Os debates e discussões duraram até a Assembleia Geral de 11 de julho de 2009 que foi ratificado também na Assembleia Geral de 28 de setembro de 2013 que aprovou o seguinte regulamento:

DOCUMENTO DE REGULAMENTAÇÃO

FUNDAÇÃO CECIERJ / CONSÓRCIO CEDERJ

RESOLVEM:

Estabelecer como critérios para a regulamentação do processo de escolha dos representantes discentes ao Conselho de Estratégia Acadêmica (CEA) da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ:

Artigo 1o - Os estudantes de EAD de graduação, pós-graduação e extensão no Consórcio CEDERJ reconhecem o Conselho Central de Estudantes de EAD no CEDERJ - CONCENTRE – como sua organização estudantil de base, na forma de seu estatuto sendo que os representantes Discentes serão indicados pela direção executiva do CONCENTRE para mandato de um ano podendo ser substituídos conforme necessidade, conveniência e oportunidade ao longo do mesmo mandato.

§ 1º - Os candidatos serão quaisquer alunos de graduação, pós-graduação e extensão no Consórcio CEDERJ .

§ 2º - A escolha da direção executiva se dará em Assembléia Geral convocada para este fim por votação direta.

§ 3º - O mandato dos representantes titulares e suplentes será de um ano, contando a partir da primeira reunião do CEA, podendo ser substituídos extraordinariamente por alunos que não sejam da Direção Executiva durante o mandato estabelecido conforme necessidade, conveniência e oportunidade pela Direção Executiva do CONCENTRE.

Artigo 2º Os casos omissos serão resolvidos em assembléia geral do CONCENTRE.

Artigo 3º - Esta Regulamentação entra em vigor após comunicação ao Conselho de Estratégias Acadêmicas.

Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2013.

A regulamentação do processo de escolha dos representantes discentes no CEA consistiu num ciclo de formulação de uma política que tornava o CONCENTRE oficialmente reconhecido como entidade de base dos estudantes de EaD no Consórcio CEDERJ. A aprovação da regulamentação enfrentou oposição vindos de diversos atores políticos dentro do Consórcio CEDERJ e de outros movimentos estudantis que viam com estranheza que os alunos de EaD se organizassem de forma independente de qualquer aparelhamento ideológico e partidário.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

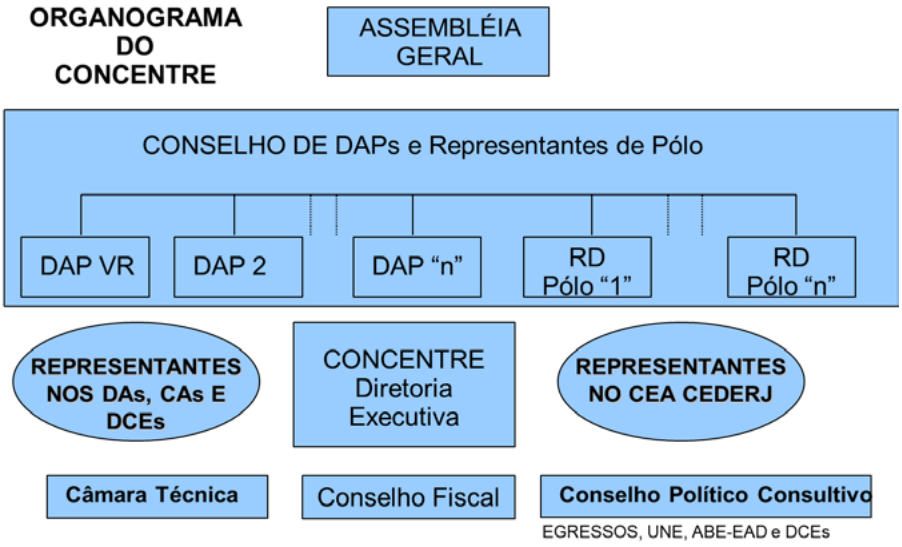
REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O modelo organizacional do CONCENTRE EAD

As instituições de movimento estudantil são organizações que buscam ter modelos de gestão participativa, isto é, seus processos e atividades visam construir consensos propositivos em resposta aos sentimentos e desejos que identificam em seus públicos. Os militantes do CONCENTRE EAD ao longo de anos de intensa discussão por meio das tecnologias de redes sociais e de listas de grupo criaram uma proposta organizacional que parte do reconhecimento de especificidades de seu público e das instituições com as quais deve ser o interlocutor de interesses.

Os alunos de EaD no CEDERJ realizaram um percurso de aprendizagens sobre si mesmo enquanto movimento com imensa diversidade e heterogeneidade. Foi obtido um grande êxito do aprendizado sobre como incorporar alunos com perfis bem diferentes e de regiões de todo estado de modo ativo e participativo, doutro, como se relacionar e se articular com todos os atores de seu ambiente político. Assim a Comissão Pró-EAD que foi uma comissão de alunos criada a partir da primeira Assembleia Geral que desenvolveu uma síntese do modelo organizacional desejado e os atores políticos conforme abaixo:

Figura 3: Modelo Organizacional



Fonte: Elaborado pela Comissão Pró-EaD

O desenho institucional de uma organização formal para acomodar o movimento social que se desenvolvia então concebia os espaços e atores conforme tabela abaixo.

Essa configuração de espaços de atuação serve para acomodar os diversos perfis de aluno de EaD que existem no movimento. Alguns traços diferenciadores do movimento estudantil como o conhecemos é que seu público é mais idoso, realizam não raramente sua segunda ou terceira graduação, já possuem pós-graduação e são chefes de família. Portanto é comum que o militante do CONCENTRE seja já atualmente um advogado, um administrador de empresas, professores de diversas disciplinas, contadores e até políticos profissionais com cargo na gestão pública. De modo que cada instância oferece uma possibilidade de contribuição, a exemplo, quem quer dar apenas contribuições técnicas e pontuais vai para a Câmara Técnica, ou se é um egresso que compreendeu e participou mais da atividade política pode ir para o Conselho Político Consultivo e continuar servindo ao movimento aconselhando e orientando sobre questões mais sensíveis.

De sorte o movimento buscou criar possibilidades que viabilizassem a identificação das pautas e sentimentos dos alunos nos PAP para então construir pautas de reivindicações coletivas e comuns. E a partir daí dialogar com os diversos atores políticos que têm poder de interferir na vida acadêmica dos alunos de EaD no Consórcio CEDERJ.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Quadro : Órgãos administrativos do CONCENTRE EAD e os Atores Políticos

Orgãos Administrativos do CONCENTRE EaD	Descrição
Assembleia Geral	Instância máxima e deliberativa formada por todos os alunos de EAD no Consórcio CEDERJ
Diretório Acadêmico de Polo	Associação dos alunos de EAD do PAP presencial com finalidade de representação junto a autoridades acadêmicas e administrativas locais incluindo prefeituras
Conselho de DAPs e de Representantes de Polo	Órgão deliberativo do CONCENTRE que é o colegiado de DAPs e Representantes dos Pólos que não possuírem DAPs constituídos
Direção Executiva.	Órgão executivo, administrador e coordenador das atividades do CONCENTRE, é constituída de dez órgãos permanentes: Presidente, Vice-Presidente, Secretaria, Tesouraria, Administrativo, Comunicação, Social e de Cultura, Acadêmico, Tecnologia e Relações Institucionais
Conselho Político Consultivo	Órgão consultivo composto por eminentes da sociedade que tenham grande destaque e prestígio por terem dado contribuições relevantes ao desenvolvimento da educação à distância como em quaisquer áreas do saber e das atividades humanas. Seus deverão ser, preferencialmente, aluno egressos de IES no CEDERJ ou convidados
Câmara Técnica	Órgão consultivo composto profissionais das áreas educacionais, jurídicas, de tecnologia e outras diversas podendo ser alunos, egressos e colaboradores externos que oferecem subsídios técnicos para o CONCENTRE cumprir suas finalidades institucionais
Atores Políticos	Descrição
Fundação CECIERJ	Instituição que lidera o CEDERJ e preside o Conselho de Estratégia Acadêmica do CEDERJ – espaço que o CONCENTRE possui dois representantes indicados dentre sua diretoria executiva.
IES Consorciadas	São as IES consorciadas que oferecem cursos de graduação a distância e tem em seus conselhos superiores e colegiados de curso arenas de debates para formulação de políticas internas para os alunos de EaD
DCE	Os DCE são as entidades de base de representação de todos os alunos, inclusive os de EAD. Porém não oferecem espaço e negam em maioria a participação dos alunos de EaD em sua composição bem com pautam temas em desacordo com os interesses dos alunos de EaD
CAs ou DAs	São as entidades de representação de alunos por curso assim podem existir CAs e DAs por curso de graduação em EAD uma vez que possuem autorização de funcionamento distintas. Tem voz e voto nos colegiados de curso.
UNE	A UNE tem previsão legal de representação de todos os alunos do Brasil frente ao Estado Brasileiro. Sendo um ator importante para formulação de políticas públicas tendo assumido uma posição política em desfavor do alunado de EaD
UEE	As UEEs tem previsão legal de representação de todos os alunos de um estado da federação frente ao governo estadual. Sendo um ator importante para formulação de políticas públicas tendo assumido uma posição política em desfavor do alunado de EaD
Organizações estudantis diversas como a União da Juventude Socialista (UJS) e congêneres	São as organizações que representam movimentos de diversas matrizes ideológicas e brigam por espaço na gestão das entidades de base dos estudantes inclusive obtendo financiamento partidário e de sindicatos.
Prefeituras Municipais	Resume todos os atores do executivo e legislativo municipal que o PAP carece de lidar para manter seu funcionamento e suas políticas de atuação. Uma vez afetando o interesse dos alunos os DAPs apoiados pelo CONCENTRE mobilizam esforços para defesa dos interesses naquele município
Governo Estadual	Resume todos os atores do executivo e legislativo estadual que operam para que a Fundação CECIERJ realize seu papel na liderança do Consórcio CEDERJ bem como manter seu funcionamento e suas políticas de atuação. Uma vez afetando o interesse dos alunos o CONCENTRE mobiliza esforços para defesa de seus interesses do alunos de EAD.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O CONCENTRE EAD em movimento

O CONCENTRE EAD é um produto educacional na forma de uma organização estudantil se for percebido como o resultado de um processo de aprendizagens no interior de um movimento social que é o de estudantes de EaD em suas peculiaridades distintas dos alunos presenciais. Destaca-se o fenômeno social de ser oriundo de um diálogo internacional mediado por TICS e pelas redes sociais com grande destaque ao ORKUT.COM, do Yahoo Grupos e aplicativos de mensagens como o Microsoft Messenger seguido de suas evoluções.

Nesse sentido algumas lutas do CONCENTRE EAD serão descritas à luz da minha participação pessoal na concepção e desenvolvimento desse movimento social. O olhar é de uma testemunha que acompanhou de muito próximo todas as fases vividas até o presente momento dessa organização de estudantes que abriga um movimento social de imensa possibilidade de mudar o balanço de poder político nas IES consorciadas. Busco uma síntese para viabilizar os eventos que podem ser analisados à luz dos referenciais teóricos ora adotados.

O modelo de oferta de cursos de graduação na modalidade a distância oferecido pelas IES no Consórcio CEDERJ se baseia no semipresencial tendo o PAP como espaço de convívio acadêmico e da intermediação da vida administrativa dos alunos como trânsito de documentos e materiais didáticos impressos. E no PAP é que se dão as primeiras ocorrências de necessidade de representação estudantil junto aos coordenadores de curso, direção adjunta do polo, professores tutores e etc. Os problemas que surgem como algo natural de qualquer oferta de serviço educacional podem ser mediados mais apropriadamente por representantes eleitos pelos estudantes.

Essa foi a primeira fase do movimento estudantil de criação de CAs e DAPs por curso ou de DAPs reunindo todos os alunos do PAP independentemente de sua IES. O primeiro modelo é previsto em lei, porém sua correta interpretação ainda não foi reconhecida a ocasião e ainda não é aplicada em face das dificuldades de sua implementação. Pois consiste em um CA ou DA por curso autorizado, o que levaria que os alunos de todos os polos de um determinado curso estivessem sob tutela desta entidade de base que os represente no colegiado do curso com voz e voto. Hoje, o Centro Acadêmico Maria da Glória do CEFET-RJ do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo possui tal modelo, mas luta pelo direito de ter voz e voto no seu Colegiado.

No passado, aos anos de 2005, quando ingressei no Curso de Pedagogia da UERJ no CEDERJ tal realidade ainda era mais complicada. Mas como aluno do Curso no PAP de Petrópolis pude me confrontar com os dilemas comuns e daí com a participação de todo alunado do Polo foi criado o Diretório Acadêmico Paulo Freire do Curso de Pedagogia EaD (DAPF). E que foi marcante no processo de reconhecimento do DAPF foi a sua atuação junto a Direção da Faculdade de Pedagogia da UERJ, Profa Eloíza Oliveira, e do movimento estudantil da UERJ, cujo apoio da Juventude Psdbista foi crucial para que os alunos de Pedagogia pudessem pleitear voz e voto nos colegiados da UERJ, nas eleições para Diretória Acadêmico, DCE, Direções de Unidade e reitoria.

A eleição para Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia no modelo de uma única entidade de base para alunos de EaD e presenciais levou um pleito eleitoral onde pela primeira vez no Brasil alunos de EaD votavam e eram votados. De um lado havia um grupo apoiado por agremiações partidárias que eram contra a oferta de EaD pela UERJ e de que existisse um PAP no campus da UERJ no Maracanã. Tal grupo ganhou a eleição por uma diferença de 33 votos sendo que a comissão eleitoral apenas permitiu uma única urna eleitoral para que alunos de EaD votassem. Um completo absurdo porque havendo PAPs com alunos da UERJ por todo estado apenas se viabilizou a eleição para apenas alunos um PAP que foi o da UERJ sob um período de tempo. Na prática foi negado o direito de votar aos alunos de EaD.

Na primeira reunião de Colegiado de Curso o CA recém-eleitos defendeu o fim do PAP do Maracanã com o apoio de professores inclusive da nova Direção da Faculdade de Pedagogia que fora eleita sem a participação dos alunos de EaD no pleito. Como consequência houve o fim do PAP CEDERJ Maracanã.

Cabe assinalar que a negativa ao direito de voto aos alunos de educação a distância da UERJ em 2007 levou que eu realizasse a propositura de uma ação judicial sob Processo Nº 0173161-05.2007.8.19.0001 (2007.001.169123-5), 13º Vara da Fazenda Pública do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, que tinha como pedido principal que todos os alunos de EaD da UERJ tivessem o direito de votar e escolher seus gestores. A Fazenda Pública do Estado do Rio de Janeiro não deu provimento ao pedido sob alegação de

que os estudantes de EaD tinham uma realidade diversa dos alunos presenciais carecendo de tratamento desigual que no caso era a negativa ao direito de votar.

O caso do movimento estudantil na UERJ reverberou noutros espaços universitários e na UNIRIO culminou no sentido distinto onde os alunos de EaD foram incluídos nos processos eleitorais para DCE votando e sendo votados com o apoio da União da Juventude Socialista. Nesta ocasião eu era aluno de Direito na UNIRIO e participei por três gestões do Diretório Central de Estudantes na UNIRIO ao lado de colegas dos cursos de graduação a distância de história e pedagogia da UNIRIO.

O aprendizado que os alunos de EaD tiveram com esses casos os levaram a fortalecer a ideia de uma organização que lhes desse suporte e que centralizasse a discussão e a mobilização para esses pleitos eleitorais. E também, que nas IES onde os alunos de EaD participavam das escolhas de gestores a qualidade do curso, do serviço e do acesso à vida acadêmica da IES eram melhores. Onde havia de fato gestão democrática do ensino superior os alunos de EaD sentiam-se melhor atendidos e melhor formados. O primeiro ciclo culminou com a fundação do CONCENTRE EAD.

A atuação do CONCENTRE EAD dedicou-se a articulação com as IES tão somente via Conselho de Estratégias Acadêmicas do CEDERJ e na participação pontual em alguns pleitos eleitorais para DCE e representantes em Conselho Universitários. Tal fase marcou-se pelo aprendizado do movimento quanto ao papel de suas lideranças em razão do esvaziamento do interesse do alunado de EaD pelo CONCENTRE em particular porque uma vez que os líderes eleitos iam se aproximando da conclusão de seus cursos acabavam por afastar-se da militância e até mesmo abandonar as responsabilidades na entidade. Algo que é comum em movimento estudantil quando se baseia na atividade voluntária e não remunerada. Assim, a velocidade do desenvolvimento do CONCENTRE é diretamente marcado pelo perfil de liderança dos representantes discentes nos Polos.

Diante do esvaziamento da CONCENTRE decide realizar o vestibular do CEDERJ novamente para ingressar como aluno e voltar atuar na Direção Executiva do CONCENTRE. Aprovado no curso de física e, posteriormente, no curso de Tecnologia em Gestão do Turismo tomei a iniciativa de promover duas novas Assembleias Gerais, a primeira no Polo de Resende e a segunda no Polo da Rocinha. Para reformular a gestão e mobilizar novamente as bases para popular os órgãos administrativos do CONCENTRE.

Uma vez ao longo dos últimos anos a iniciativa teve sucesso com a renovação das lideranças que foram aprendendo sobre o movimento estudantil e se apropriando do CONCENTRE como uma ferramenta institucional importante para mobilizar os alunos de EaD como um todo. Novos CAs e DAPs foram criados e a visibilidade do CONCENTRE EAD chega aos maiores níveis. Hoje a página do CONCENTRE no Instagram é a quarta maior do Estado e figura entre as maiores do país.

Diversificando os pontos de diálogo para influenciar a políticas estudantis o CONCENTRE tem se aproximado de políticos no poder executivo e legislativo municipal, estadual e federal, bem como, de líderes estudantis junto a UEE e UNE para criar laços e pontos de convergência para política educacional como um todo.

Abaixo apresento uma sequência de imagens que contém a identidade visual e os canais de comunicação atuais do CONCENTRE EaD.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

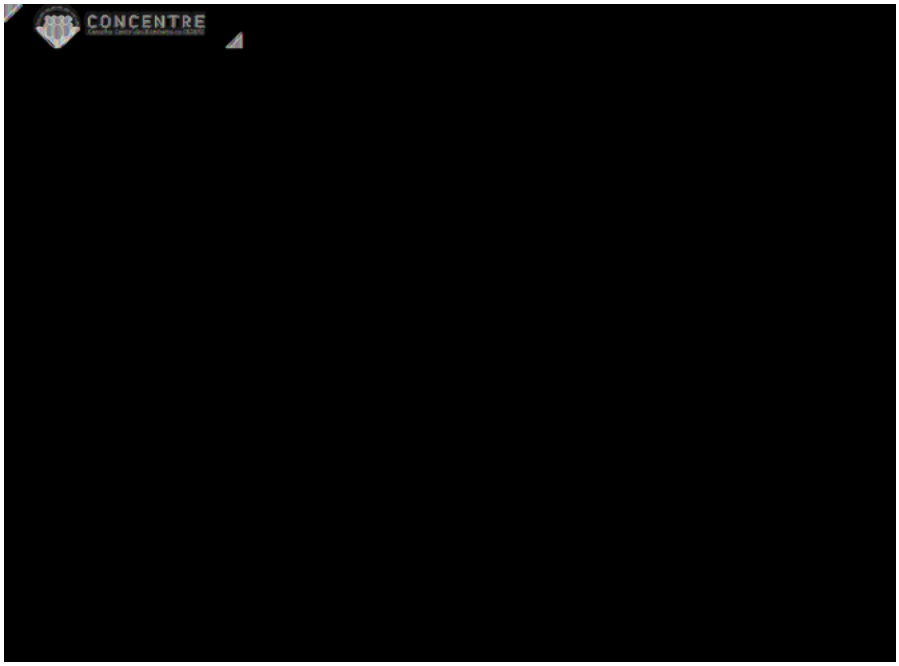
REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Figura 4: 1º Logomarca do CONCENTRE EAD

Fonte: http://concentreeadcederj.blogspot.com/

A primeira construção de identidade visual teve início em 2006 juntamente com a criação do DCECEDERJ no YahooGrupos onde todos os participantes ao longo de um período letivo puderam contribuir com ideais sendo realizado um concurso de uma votação para a escolha da identidade visual da entidade representativa em formação.

Figura 5: 1º Blog criado para comunicação do CONCENTRE



Fonte: http://concentreeadcederj.blogspot.com/

Um dos desafios iniciais do CONCENTRE EAD – ainda continua o sendo – foi criar mecanismos de comunicação com os alunos e com a sociedade por mecanismos além dos existentes na Plataforma CEDERJ. Por meio do AVA onde os alunos tinham limites para sua interação além do ensalamento em seus cursos.

Figura 6: 2º Logomarca do CONCENTRE

Fonte : https://www.concentreead.org/

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

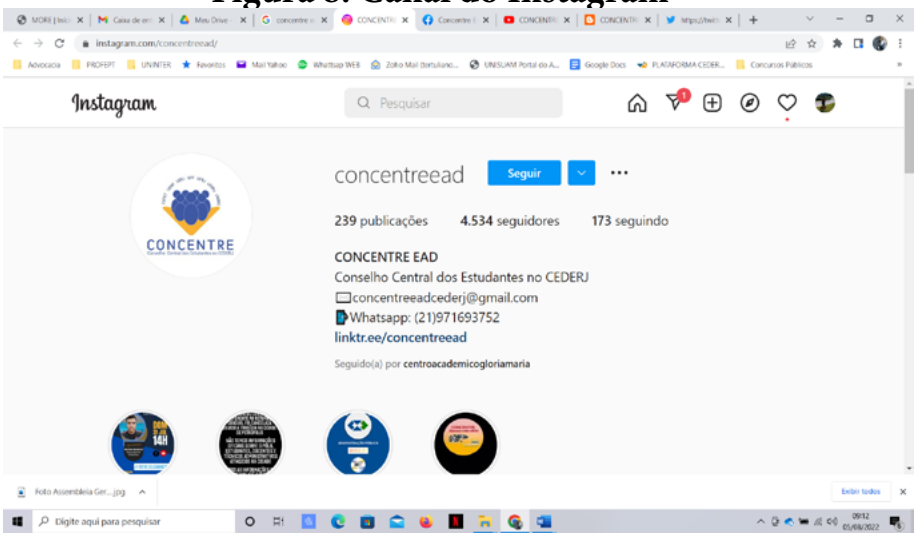
Diante da renovação da militância e da gestão do CONCENTRE , a nova geração de líderes estudantis entenderam ser oportuno rever a identidade visual da CONCENTRE e deixar a sua marca geracional. Assim nos dias atuais uma nova logomarca surgiu para a identidade visual do CONCENTRE EAD.

Figura 7: Portal do CONCENTRE EAD

Fonte: https://www.concentreead.org/

Uma ferramenta que potencializa a comunicação do CONCENTRE EAD com os diversos atores sociais com os quais se relaciona foi o Portal CONCENTRE EAD onde foi possível criar uma comunidade e ser um espaço para registro dos documentos essenciais do movimento de caráter público.

Figura 8: Canal do Instagram



Fonte: https://www.instagram.com/concentreead/

A atual gestão e os militantes desta nova geração se apropriarem criticamente das redes sociais e as utilizam proativamente para promover as pautas do movimento estudantil e realizar suas mobilizações em torno de temas de interesse.

A rede social tem sido uma das estratégias essenciais na aproximação com atores políticos para fins de realizar a articulação e formulação de políticas. Em tempos de eleições o CONCENTRE EAD tem realizado entrevistas com candidatos ao governo do Estado e assim aumentar sua networking e capacidade de influência.

A presença nas diversas redes sociais permite que se atinja públicos com diferentes perfis alcançando assim índices cada vez maiores de engajamento consciente no movimento estudantil de alunos de EaD.

Outro aspecto relevante que esses dados apontam é o processo de aprendizagem constante que ocorre no movimento social fazendo surgir produtos educacionais diversos para educar as gerações que ingressam na militância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O CONCENTRE EAD ENQUANTO MOVIMENTO ESTUDANTIL A LUZ DA ABORDAGEM DO CICLO POLÍTICAS

O CONCENTRE EAD traz consigo alguns atributos que são explicados à luz da Teoria dos Novos Movimentos Sociais. Notadamente a abordagem tradicional do movimento estudantil considera a faixa etária como uma característica do militante, mas que para uma parcela significativa dos alunos de EaD não é preenchida. São adultos e até idosos que começam sua militância estudantil quando da idade madura. Outros militantes do CONCENTRE desde sua origem fazem das TICs o principal mecanismo de convívio social e promoção da interatividade entre si. Notadamente tem outras referências de mecanismos de atividade política que não são os partidos políticos ou intermediários tradicionais de seus pleitos.

Os desafios dos alunos de EaD encontram-se na defesa de melhoria das condições de infraestrutura física de seus PAP, nos serviços educacionais prestados, no acolhimento de suas reivindicações junto às esferas acadêmicas, mas de toda a relevância na participação da vida política das suas IES.

O CONCENTRE tem enfrentado enquanto novo ator político conflitos que fazem parte de um antagonismo que lhe é oferecido por outras entidades estudantis. Os diversos movimentos estudantis e suas entidades de representação tem seus próprios dogmas em relação à proposta de educação. Algumas dessas correntes são reacionárias e que projetam estigmas nos alunos de EaD situando-os como materialização de um suposto projeto neoliberal e sucateamento do ensino superior. Esse discurso traz consigo uma agenda de busca de manutenção de hegemonia de determinadas forças políticas que se acomodaram na gestão das IES e das organizações estudantis.

Assim uma vez que surge um movimento novo com uma organização sobre a qual eles não detêm influência, o antagonismo surge para manter a posição hegemônica que possuem. De sorte o CONCENTRE como organização independente que é, sem afiliações partidárias, que constrói sua pauta a partir dos PAP e dos alunos de EaD, acaba por se apresentar como um ator contra hegemônico que deseja espaço e lugar na agenda de seus IES.

Diante da complexidade de atuação política do CONCENTRE é possível identificar sua imersão nos contextos previstos na Abordagem do Ciclo de Políticas. Diante da sua institucionalidade prevista no regimento da Consórcio CEDERJ e pela luta que por sua regulamentação que durou a contar da criação do CEDERJ mais de 7 anos, foi debatido no contexto de influências o conteúdo da representatividade do CONCENTRE que foi positivado através de um debate interno dentro do movimento estudantil de alunos de EaD para que o texto fosse aprovado e levado ao CEA para sua aprovação. Assim quanto a esse exemplo o CONCENTRE vive seu contexto de prática quando a consolidação de sua representatividade.

Outro exemplo que demonstra o papel do CONCENTRE quanto a formulação de política diz respeito ao seu pleito de participar de pleitos eleitorais quanto aos DCEs com a inclusão dos alunos de EaD nas votações. A luta para participarem dos processos eleitorais para escolha de reitores, diretores de unidade acadêmica e coordenadores de curso. Tal demanda foi levada aos tribunais pelo Presidente do CONCENTRE por meio do Processo Nº 0173161-05.2007.8.19.0001 (2007.001.169123-5). Na ocasião das eleições para Reitor e Diretores de Unidade na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2007 o Conselho Universitário e a comissão eleitoral negaram aos alunos de EaD o Direito de votar o que fez o movimento estudantil dos alunos de EaD na UERJ se mobilizar para participação levando a judicialização do pleito. Essa demanda de direito de votar e ser votado também ocorre na UNE e na UEE. Tais entidades que por força de Lei deveriam representar também os alunos de EaD não o fazem e inclusive lhes cerceiam o direito de nelas participar.

Em todas essas arenas o CONCENTRE vive os contextos previstos na Abordagem do Ciclo de Políticas. Conforme diz o preâmbulo de seu estatuto:

> A mobilização digital, a militância política no ciberespaço será a marca da luta pacífica, da busca do consenso e do entendimento frente às demandas do alunado e de seus egressos frente aos desafios que lhes aguardam como agentes de transformação da realidade social brasileira (CONCENTRE, 2013);

Em especial no atual momento o CONCENTRE tem investido esforços em criar mecanismos de contestação das políticas preconceituosas que os afastam de serem protagonistas com as demais forças internas das IES na sua gestão democrática. O preconceito recorrente é de que os alunos de EaD são a materialização do estratagema neoliberal de privatização e sucateamento do Ensino Superior que busca servir ao lucro ao invés de servir aos propósitos da educação nacional (JESUS, 2020). Assim, a crítica que tem por alvo a política de expansão da EaD sem regulamentação adequada no senso comum e alienado confunde-se com crítica aos alunos de EaD como protagonistas desse processo – o que não é verossímil. O CONCENTRE tem realizado aproximações importantes com políticos do poder executivo e legislativo para somar esforços e encontrar pontos de convergência que favoreçam a criação de legislações diversas nas IES e fora delas que incluam alunos de EaD – Lei do Passe Livre e recursos de assistência estudantil são alguns temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto o presente estudo contribui como um registro histórico da criação de uma organização estudantil cuja compreensão do seu papel político pode ser alcançada através da Abordagem do Ciclo de Políticas em suas aplicações para o aprimoramento da prática política e da gestão democrática das IES.

Este estudo também figura como um depoimento pessoal de um aluno de EaD egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ no Consórcio CEDERJ que pela sua trajetória pessoal e profissional é em si mesmo a demonstração do potencial que a EaD possui para a transformação das realidades, conscientização, libertação e emancipação dos sujeitos.

O estudo aponta a necessidade de pesquisas sobre os processos educacionais no interior de movimentos sociais, dentre eles os que surgem apoiados na TICs como ferramenta indissociável de convívio, interação e mobilização para realização de suas pautas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BIELSCHOWSKY, C. E. **Consórcio Cederj: a história da construção do projeto.** 2017**.** EaD Em Foco, *7*(2). Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.652.

CASTRO, M.; AMARAL, D. P. **Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro**. Jornal de Políticas Educacionais**.** v. 13, n. 2. Jan. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61277. Acesso em: 02 set. 2022.

FERRARI, T. L. **Revendo a história do movimento estudantil brasileiro**. 2013. 55 f. Monografia (Especialização) - Curso de Políticas e Programas Educacionais, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Cascavel, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_ped_pdp_taiza_lira_ferrari.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

FLACH, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. **Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antônio Gramsci**. ETD- Educação Temática Digital Campinas**,** SP v.19 n.1, jan.-mar. 2017. p. 165-186. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647613. Acesso em: 02 set. 2022.

GERENTE, E. G. **Modelo de formatação: dos artigos submetidos na Revista EaD em Foco.** EaD em Foco, v. 1, n. 1, 20 jan. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

JESUS, Nataly Batista de. **O sucateamento do ensino superior através da educação a distância.** Revista Eletrônica Arma da Crítica, Fortaleza, ano 10, n.13, maio de 2020. p. 202-216.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, jan-abr. 2006. p. 47-69. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

MESQUITA, M. R. **Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais.** Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 66, 2003, 1 out. 2012. Disponível em : http://journals.openedition.org/rccs/1151. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.1151. Acesso em: 2 set. 2022.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores.** In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais [...]. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/141766. Acesso em: 2 set. 2022.

OLIVEIRA, O. S. **A produção dos diplomas normativos e a gestão da educação municipal: "a voz" dos sujeitos formuladores das políticas.** Revista Transmutare, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 196-213, jul.-dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/5142. Acesso em: 02 set. 2022.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS MATRIZES AFRICANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CURRÍCULO, PRÁTICA E CIDADANIA

WESLEY RODRIGUES DE LIMA

Graduação em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2022); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Professor de Ensino Fundamental I e II - Educação Física - na EMEF Dona Chiquinha Rodrigues.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo apresenta e discute possibilidades metodológicas para o ensino das matrizes africanas no componente curricular de Educação Física escolar, fundamentando-se em referenciais críticos da educação e no ordenamento jurídico brasileiro. O objetivo geral é propor estratégias pedagógicas que tirem a Lei nº 10.639/03 do campo da prescrição e a materializem na prática docente. Para tanto, o estudo ampara-se nos aportes teóricos de Saviani (2008), Libâneo (2001) e Freire (1987) sobre a função social da escola, e em Silva (2011) e Hall (1997) para a discussão sobre currículo e identidade. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e enfoque aplicado, resultando na sistematização de sequências didáticas e rubricas de avaliação formativa. Os resultados indicam que a tematização das culturas africanas através dos jogos e brincadeiras tradicionais permite experiências que superam o tecnicismo motor, promovendo a valorização da pluralidade e o combate ao racismo estrutural. Conclui-se que o ensino das matrizes africanas é um pilar para a formação de cidadãos críticos, empáticos e conscientes de sua herança cultural, consolidando a Educação Física como um espaço de justiça curricular.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Metodologias Ativas; Cultura Africana; Lei 10.639/03; Diversidade Curricular.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar desempenha um papel estratégico e multifacetado na valorização da diversidade cultural e na construção das identidades dos estudantes, configurando-se como um dos componentes curriculares mais sensíveis às tensões sociais contemporâneas.

Diferente de outras disciplinas que operam predominantemente no plano discursivo, a Educação Física atua diretamente na dimensão do corpo, do movimento e da ludicidade, permitindo vivências que extrapolam o domínio puramente motor ou biológico.

Através da experiência cinestésica e da consciência corporal, o estudante mobiliza aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais que são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse cenário, a incorporação sistemática e intencional das matrizes africanas no planejamento pedagógico torna-se uma necessidade premente.

Trata-se de reconhecer o legado inestimável dos povos africanos e de seus descendentes na constituição do tecido social, econômico e cultural brasileiro, retirando esses saberes da invisibilidade histórica e combatendo o que se convencionou chamar de epistemicídio curricular.

Entretanto, observa-se ainda um hiato alarmante entre as conquistas legais — consolidadas em marcos normativos de reparação — e a realidade cotidiana das unidades escolares. A Lei nº 10.639/03, reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis de ensino.

Contudo, na Educação Física, essa implementação muitas vezes permanece incipiente, restrita a ações pontuais, descontextualizadas ou folclorizadas em datas festivas específicas do calendário. O corpo negro na escola, historicamente vigiado ou hipervalorizado apenas pela força física, raramente é convidado a expressar sua inteligência estratégica e simbólica. O desafio que se impõe, portanto, é de ordem estritamente metodológica: como transformar a quadra e a sala de aula em espaços efetivos de reconhecimento, pertencimento e igualdade radical?

A seleção de conteúdos na Educação Física foi, por décadas, balizada por uma lógica euro entrada e higienista, focada quase exclusivamente em esportes de rendimento e métodos ginásticos ocidentais que visavam a padronização do gesto. Romper com essa hegemonia exige um esforço intencional de reconfiguração curricular e de letramento racial por parte do docente.

A introdução de jogos, lutas e danças africanas não deve ser compreendida como um "conteúdo extra" ou uma curiosidade pedagógica, mas como um direito de aprendizagem previsto e amparado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao tematizar essas práticas, o professor oferece ao aluno a oportunidade vital de desconstruir estereótipos raciais e de valorizar a sofisticação tática e a riqueza estética de matrizes não-europeias, promovendo o que se denomina descolonização do currículo.

Para que essa transformação ocorra, é preciso superar a "educação bancária" e meramente expositiva. É necessário que o professor se aproprie de metodologias que incentivem o protagonismo do estudante e a escuta sensível das diferenças. O corpo, nesse sentido, é entendido como um arquivo de memórias e um manifesto político.

Quando um estudante vivencia um jogo tradicional africano, ele não está apenas exercitando músculos; ele está performando valores de coletividade, ancestralidade e resistência que são fundamentais para a coesão social. A ausência desses conteúdos sinaliza um projeto de exclusão, enquanto sua presença afirma a escola como um território democrático de partilha.

Diante desse contexto, este artigo discute caminhos metodológicos e possibilidades de intervenção prática que visam dar substância e fôlego ao ensino das matrizes africanas na educação básica. Busca-se investigar, com rigor acadêmico, como as metodologias ativas e a pedagogia do diálogo — inspirada nos princípios freirianos — podem ser mobilizadas para criar sequências didáticas que integrem harmonicamente o corpo, a história e a cidadania.

O objetivo primordial é fornecer subsídios teóricos e práticos para que o professor de Educação Física atue como um autêntico mediador de culturas. O ato de ensinar, nesta perspectiva, transforma-se em um exercício contínuo de resistência contra o racismo e em um convite ético à celebração da pluralidade que, em última análise, define a nossa própria humanidade e nação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS MATRIZES AFRICANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A sustentação teórica deste artigo organiza-se, primordialmente, em torno da função social da educação e das teorias críticas do currículo, estabelecendo um diálogo entre a tradição pedagógica brasileira e os estudos culturais contemporâneos.

Dermeval Saviani (2008), através da Pedagogia Histórico-Crítica, e José Carlos Libâneo (2001), na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, compreendem a educação como uma prática social intrinsecamente ligada à emancipação humana e à democratização do saber. Para esses autores, a função primordial da escola pública é mediar o acesso do estudante ao conhecimento sistematizado, erudito e historicamente acumulado pela humanidade.

Todavia, sob uma perspectiva decolonial, é imperativo questionar: quais conhecimentos foram validados como "históricos", "universais" ou "eruditos" no campo da Educação Física? Se a missão da escola é socializar o patrimônio cultural, os jogos, as lutas e os saberes de matriz africana devem compor o núcleo central desse repertório, sob pena de a instituição falhar em seu compromisso de oferecer uma formação integral, plural e efetivamente democrática. Negligenciar essas matrizes é, em última análise, sancionar um apagamento que desconsidera a base civilizatória de grande parte da população brasileira.

No campo da sociologia e das teorias curriculares, Tomaz Tadeu da Silva (2011) e Ilma Passos Alencastro Veiga (2004) destacam que o currículo não é uma lista neutra de conteúdos ou um documento puramente técnico, mas um espaço de disputa de sentidos, poder e construção de identidades. O currículo opera como um mecanismo de seleção: ele define o que é digno de ser ensinado e, por consequência, quais grupos sociais são dignos de serem representados e valorizados no ambiente escolar.

Silva (2011) é enfático ao argumentar que o currículo é um "documento de identidade"; ao omitir ou folclorizar a cultura africana, a escola comunica silenciosamente ao estudante negro que sua história e suas práticas corporais não possuem valor acadêmico ou científico. Portanto, a inclusão das matrizes africanas na Educação Física não é um mero adendo multicultural, mas um ato político de reconfiguração das relações de poder e de combate ao racismo estrutural dentro do espaço escolar. Paulo Padilha (2001) reforça essa necessidade ao defender que a diversidade cultural deve ser o eixo estruturante, e não periférico, de um projeto político-pedagógico que se pretenda ético, inclusivo e voltado para a justiça social.

A compreensão de cultura adotada neste estudo advém dos Estudos Culturais de Stuart Hall (1997), que a define não como um bloco estático de tradições, mas como um processo dinâmico, tenso e contínuo de produção e circulação de significados. Para Hall, as identidades não são fixas, mas construídas dentro da cultura através de sistemas de representação.

Assim, vivenciar um jogo tradicional africano na quadra escolar é uma forma de "representação afirmativa" que produz novos e potentes significados sobre o ser negro e sobre a história da África no Brasil. Complementarmente, Jan Masschelein e Maarten Simons (2017) oferecem uma perspectiva filosófica ao defenderem que a escola deve atuar como um "espaço público de igualdade".

Para os autores, a escola tem a capacidade de instituir o skholé (o tempo livre), um lugar onde as determinações sociais, econômicas e raciais que marcam os estudantes fora dos muros escolares são temporariamente postas em suspenso. A quadra de Educação Física, ao acolher a ludicidade africana de forma séria e planejada, materializa essa "suspensão" das hierarquias externas, criando um ambiente de estudo e encontro onde o corpo é valorizado por sua capacidade de criar, cooperar e expressar cultura.

Por fim, a metodologia de ensino e a práxis pedagógica aqui propostas são profundamente influenciadas pela pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987). A educação, para Freire, baseia-se na dialogicidade, na escuta sensível e na valorização dos "temas geradores" como ponto de partida para a conscientização crítica. Na Educação Física, os jogos e as brincadeiras africanas funcionam como potentes temas geradores que permitem discutir não apenas o movimento técnico ou a valência física, mas as relações sociais de poder, a história das nações africanas e o enfrentamento ao preconceito religioso e racial. A pedagogia freiriana orienta a transição necessária da teoria para a prática, transformando o papel do professor: ele deixa de ser um mero transmissor de regras técnicas para se tornar um mediador cultural que provoca reflexões críticas sobre como o corpo se move, como ele se relaciona com o outro e como ele se posiciona frente à história e à sociedade brasileira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, estruturado por meio de um levantamento bibliográfico e documental, com um enfoque prático-aplicado voltado para a transposição didática. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por sua adequação ao objeto de estudo: a educação e as relações étnico-raciais.

Conforme postula Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à mera tabulação ou quantificação de dados numéricos. O intuito é compreender as intenções pedagógicas e as representações culturais envolvidas no ensino das matrizes africanas, analisando a complexidade do ambiente escolar.

O levantamento bibliográfico foi estruturado para mapear o estado da arte das discussões sobre o tema e construir o referencial analítico da pesquisa. Para tanto, selecionaram-se obras de referência clássicas e contemporâneas sobre as teorias do currículo, a função social da escola pública e a pedagogia da ludicidade (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2001; FREIRE, 1987; SILVA, 2011). O critério de inclusão da literatura pautou-se na capacidade desses autores de fornecerem um arcabouço crítico que sustentasse a descolonização do currículo da Educação Física.

No plano documental, a pesquisa adotou os procedimentos de análise de conteúdo para escrutinar os marcos legais e prescritivos fundamentais que regem a educação básica brasileira. Foram analisadas as minúcias da Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo Paulista. O objetivo central dessa etapa analítica foi identificar as competências gerais e as habilidades específicas (sobretudo nas unidades temáticas de "Brincadeiras e Jogos", "Danças" e "Lutas") que conferem suporte jurídico e amparo pedagógico inquestionável para a inserção das culturas africanas no planejamento anual do professor regente.

Para a construção do enfoque prático-aplicado, o estudo mobilizou inventários de jogos e brincadeiras africanas provenientes de compilações acadêmicas validadas e acervos institucionais de renome, com destaque para as pesquisas de Kishimoto (2002) e o repositório do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP). A transposição desses dados teóricos para a prática docente seguiu uma metodologia de análise e criação estruturada em três etapas interdependentes:

SISTEMATIZAÇÃO E CURADORIA DE SABERES

Nesta primeira fase, procedeu-se à identificação e filtragem de práticas corporais africanas. O crivo analítico baseou-se em três critérios operacionais: o alto potencial educativo (capacidade de gerar reflexão crítica), a adequação ao desenvolvimento motor dos estudantes do Ensino Fundamental e a compatibilidade com a realidade material das escolas públicas brasileiras (priorizando jogos que exigem recursos materiais simples ou adaptáveis, como giz, bolas de iniciação e cordas).

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTEGRADAS

A segunda etapa consistiu na elaboração de roteiros de aula estruturados. A metodologia de construção dessas sequências rompe com a fragmentação do ensino, propondo uma progressão lógica que integra, na mesma aula: a contextualização histórica e geográfica do jogo (utilizando mapas e oralidade), a vivência motora efetiva (a experimentação corporal do jogo) e a reflexão crítica final (a roda de conversa no formato de círculos de cultura freirianos).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS FORMATIVOS

Por fim, a terceira etapa dedicou-se à criação de mecanismos de avaliação que superassem o foco exclusivo no desempenho técnico, na aptidão física ou na obediência cega a regras. Foram elaboradas rubricas de autoavaliação e coavaliação focadas em dimensões atitudinais (como a empatia, a cooperação e o respeito ao colega) e conceituais (a capacidade de o aluno relacionar a prática à cultura africana). Esses instrumentos permitem que o processo avaliativo seja diagnóstico e inclusivo.

Essa abordagem metodológica, que transita da reflexão teórica para a formulação de instrumentos aplicáveis, visa não apenas descrever e justificar o "porquê" de se ensinar as matrizes africanas, mas oferecer ferramentas concretas, exequíveis e rigorosas para o "como" fazer. Dessa forma, garante-se que a proposta de intervenção tenha viabilidade e robustez técnica para ser implementada no complexo e dinâmico cotidiano docente.

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A RECONFIGURAÇÃO DO VISÍVEL

A Educação Física escolar não deve ser compreendida como um componente curricular isolado, técnico ou puramente instrumental; ela é um espaço de expressão, comunicação e aprendizagem coletiva por excelência. Sua função social na contemporaneidade exige a superação definitiva do paradigma tecnicista, higienista e meramente biológico, que por décadas reduziu o corpo a uma máquina de rendimento, disciplina e biopolítica. É necessário abraçar a dimensão cultural do movimento, sob a égide da Abordagem Crítico-Superadora, entendendo que o gesto motor não é apenas um deslocamento mecânico, mas um ato carregado de história, memória e intenção social.

Incorporar as matrizes africanas no currículo significa realizar uma reparação histórica necessária, reconhecendo a multiplicidade constitutiva da cultura brasileira que foi sistematicamente silenciada por processos de colonização mental. Quando o docente substitui a centralidade absoluta dos esportes eurocentrados — muitas vezes pautados pela lógica da exclusão e pelo "mito da democracia racial" — pela vivência de jogos tradicionais de Gana, África do Sul ou Moçambique, ele opera uma reconfiguração do que é visível e valorizado no ambiente escolar. Como aponta Silva (2011), o currículo é um território de identidade e poder. Portanto, essa mudança de perspectiva é fundamental para que estudantes negros vejam sua ancestralidade não como algo exótico, primitivo ou subalterno, mas como portadora de um saber científico, estratégico e lúdico de alto nível. Essa prática combate frontalmente a autoimagem negativa e o "epistemicídio" curricular, promovendo o que Masschelein e Simons (2017) definem como a democratização radical do acesso aos bens culturais da humanidade, garantindo que o "tempo livre" da escola seja preenchido com a riqueza da diversidade global

METODOLOGIAS ATIVAS E A TEMATIZAÇÃO CULTURAL DE MATRIZ FREIRIANA

As metodologias ativas são estratégias de ensino que deslocam o estudante da posição de espectador passivo para o centro do processo de construção do conhecimento, estimulando sua autonomia, criticidade e protagonismo. No ensino das matrizes africanas, a "tematização cultural" — profundamente inspirada na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1987) — revela-se uma ferramenta de descolonização poderosa para a Educação Física.

Nesta abordagem, o jogo africano deixa de ser uma atividade física isolada para se tornar um "tema gerador". Através de um diálogo constante e problematizador, o professor provoca os estudantes a refletirem sobre as regras, as origens geográficas, os contextos históricos de resistência e os significados sociais de cada prática corporal. Essa metodologia evita a "educação bancária" — meramente transmissiva de técnicas de execução e regras fixas — e transforma a aula em um laboratório de investigação cultural. Os estudantes são convidados a pesquisar, questionar a ausência desses jogos na mídia de massa e nos grandes eventos esportivos e a recriar as práticas, tornando-se coautores do currículo. A quadra, sob essa ótica, torna-se o que se pode chamar de "espaço público de igualdade", onde o conhecimento é posto "em cima da mesa" para ser explorado e ressignificado por todos, independentemente de sua origem familiar ou social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO PRÁTICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Para que o ensino das matrizes africanas seja efetivo, profundo e transformador, ele deve ser planejado de forma orgânica, contínua e integrada, evitando a fragmentação episódica que costuma ocorrer em datas isoladas do calendário escolar, como o mês de novembro. O planejamento deve estar articulado aos eixos temáticos e às competências gerais da BNCC, como o "Repertório Cultural", a "Comunicação" e a "Empatia e Cooperação". Propõe-se uma sequência didática estruturada em quatro fases interdependentes, que podem ser adaptadas conforme o nível de ensino:

- **Semana 1: O Horizonte da Memória e a Desconstrução do Olhar.**

A sequência inicia-se com uma roda de conversa voltada para a desmistificação do continente africano. Utiliza-se mapas políticos, étnicos e recursos visuais contemporâneos para apresentar uma África tecnológica, urbana e diversa. O objetivo pedagógico é desconstruir a imagem estereotipada de um continente homogêneo e carente, preparando o terreno simbólico para a vivência motora. É o momento de "estudar o mundo" antes de movimentá-lo, criando uma curiosidade epistemológica nos alunos.

- **Semana 2: A Tecnologia do Gesto e a Inteligência do Corpo.**

Momento da vivência prática efetiva de jogos como Mamba (África do Sul) e Ampe (Gana). O docente foca na coordenação rítmica, na agilidade e na cooperação extrema necessária para a manutenção da dinâmica lúdica. Discute-se como a comunicação corporal nessas matrizes valoriza a circularidade e o apoio mútuo, estabelecendo um contraponto ético à linearidade competitiva, eliminatória e individualista de matriz ocidental. Aqui, o corpo é o próprio documento histórico.

- **Semana 3: Reflexão, Catarse e Registro Sensível.**

Etapa dedicada à sistematização do aprendizado. Os estudantes são incentivados a registrar suas impressões através de diversas linguagens (textos reflexivos, desenhos, fotografias das aulas ou portfólios digitais). O foco aqui é relacionar a prática corporal aos valores de coletividade (Ubuntu) e à resistência histórica dos povos africanos na diáspora. A avaliação aqui assume um caráter de "auto escuta", onde o aluno percebe como seu corpo reagiu a novos ritmos e lógicas grupais.

- **Semana 4: Protagonismo, Compartilhamento e o Festival das Culturas.**

A culminância ocorre com a organização de um "Festival das Brincadeiras Africanas" planejado pelos próprios alunos para outras turmas. Essa etapa é crucial para o fortalecimento do pertencimento, do orgulho cultural e do exercício da liderança ética, transformando o saber individual em um bem comum escolar.

AVALIAÇÃO FORMATIVA: INDICADORES DE APRENDIZAGEM INTEGRAL E EMANCIPATÓRIA

A avaliação na Educação Física voltada à diversidade deve ser contínua, diagnóstica e, fundamentalmente, participativa e emancipatória. O objetivo pedagógico não é medir o desempenho atlético, a velocidade ou a perfeição técnica do gesto, mas sim observar como o estudante se apropria do conhecimento cultural e como ele transforma suas atitudes e percepções frente ao outro e à diferença. O uso de Rubricas Avaliativas confere transparência, ética e objetividade aos critérios de aprendizagem, permitindo que o aluno acompanhe seu próprio progresso e o do grupo:

Dimensão de Avaliação	Critérios de Observação Sugeridos	Instrumento Pedagógico
Atitudinal	Demonstra cooperação ativa com colegas de diferentes níveis de habilidade? Respeita a ancestralidade das regras e a circularidade da prática?	Autoavaliação e Roda de Conversa (Círculo de Cultura)
Conceitual	Consegue identificar a origem geográfica do jogo e relacioná-la ao contexto histórico de resistência estudado? Diferencia jogo de esporte de rendimento?	Registro em Portfólio, Mapa Mental ou Diário de Bordo
Procedimental	Executa os movimentos rítmicos, saltos e deslocamentos coordenados propostos pelos jogos africanos com autonomia e fluidez?	Observação Participativa e Feedback Coletivo

Estes instrumentos deslocam o foco da performance física isolada e tecnicista para as dimensões ética, cultural e atitudinal da aprendizagem, promovendo uma consciência crítica sobre o respeito à diversidade e a importância da equidade social no cotidiano da escola pública.

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENFRENTAMENTO AO EPISTEMICÍDIO CURRICULAR

É imprescindível reconhecer que a implementação dessas propostas metodológicas esbarra, frequentemente, na carência de formação docente específica e na reprodução de um racismo institucional silencioso e persistente. Muitos professores relatam insegurança pedagógica e medo do erro por não terem tido contato com as matrizes africanas em suas graduações, que ainda preservam uma forte herança eurocêntrica, positivista e pautada no rendimento. Portanto, a valorização dos saberes africanos na escola exige políticas públicas de desenvolvimento profissional e letramento racial que alcancem efetivamente o "chão da quadra".

A superação do racismo curricular e do epistemicídio — termo utilizado para descrever a negação e o extermínio de conhecimentos produzidos por povos não-brancos — depende de um compromisso institucional que forneça ao professor suporte material (acervos bibliográficos, mapas, instrumentos rítmicos como atabaques e djembes) e tempo para o planejamento coletivo e interdisciplinar. É necessário fomentar redes colaborativas e comunidades de prática onde educadores possam partilhar experiências, planos de aula e superar medos. Somente com uma formação que promova o letramento racial do docente e que esteja inscrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola será possível transformar a Educação Física em um campo de resistência ativa, capaz de formar cidadãos que reconheçam, respeitem e honrem a pluralidade da identidade brasileira em todas as suas dimensões históricas e corporais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades metodológicas discutidas e sistematizadas ao longo deste artigo indicam que a Educação Física possui um potencial transformador inigualável no campo da educação para as relações étnico-raciais. Trabalhar as matrizes africanas de forma planejada, contínua e intencional não representa apenas o cumprimento burocrático da Lei nº 10.639/03, mas constitui um ato de profundo compromisso com a justiça curricular e com a dignidade humana. O professor de Educação Física, ao assumir o papel de mediador de culturas, precisa compreender que cada jogo, cada ritmo e cada movimento corporal carrega consigo uma carga histórica densa e um sistema de valores civilizatórios que podem ampliar significativamente a visão de mundo dos estudantes, rompendo com séculos de invisibilidade e silenciamento.

A tese defendida nesta investigação é que a escola, ao integrar metodologias ativas e avaliações formativas nesse processo, cumpre sua função social de formar cidadãos que sejam, simultaneamente, críticos, empáticos e conscientes de sua identidade nacional pluricultural. A ludicidade africana, alicerçada na coletividade e no respeito incondicional à ancestralidade, oferece um novo horizonte para as aulas de Educação Física. Ela permite superar a lógica da competitividade excludente e do rendimento físico tecnicista — heranças de um modelo esportivo tradicional e eurocêntrico — em favor de uma pedagogia que celebra o encontro, a interdependência e o reconhecimento mútuo.

Conclui-se que o ensino das matrizes africanas é um pilar essencial para a construção de uma escola verdadeiramente multicultural e democrática. As sequências didáticas e rubricas aqui propostas visam oferecer instrumentos concretos para que o docente transforme a quadra escolar em um laboratório de investigação social. No entanto, é fundamental reiterar que essa transformação exige um esforço sistêmico, que envolva desde a formação inicial e continuada de professores até o investimento público em materiais didáticos e acervos que reflitam a diversidade africana para além dos estereótipos. A justiça curricular não se faz sem suporte institucional e sem o fortalecimento de redes colaborativas de educadores engajados na descolonização do saber.

Espera-se que as reflexões e as proposições metodológicas aqui sistematizadas sirvam de subsídio teórico e prático para que outros educadores se sintam encorajados a reconfigurar suas práticas cotidianas. Transformar a quadra escolar em um território de visibilidade, resistência e celebração da diversidade é um passo decisivo para que o corpo negro na escola deixe de ser apenas um alvo de vigilância e passe a ser reconhecido como um corpo produtor de cultura e inteligência estratégica. A Educação Física, nesse sentido, atua na vanguarda da educação antirracista, pois intervém no plano do gesto e do afeto, onde as transformações sociais são mais profundas e duradouras.

Somente através de uma práxis pedagógica engajada, afetiva e rigorosamente planejada será possível garantir que a riqueza da herança africana seja, finalmente, reconhecida como patrimônio inalienável de todos os brasileiros. A edificação de um currículo pluricultural na Educação Física é, em última instância, um convite para que a escola brasileira honre suas raízes e eduque as futuras gerações para a convivência em uma sociedade onde a diferença não seja motivo de hierarquia, mas a base para a construção de um projeto comum de humanidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democracia e educação: políticas educacionais e escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PADILHA, P. **Currículo e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Educação: projetos e práticas pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2004.

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

fce.edu.br/educarfce