

Revista
V.1 | N.48 | JULHO 2026



EDIÇÃO

JULHO

UNIFAHE
Educacional

2026



www.unifahe.edu.br

ISSN 2764-9598

Revista Unifahe Educacional [recurso eletrônico] – v.1 n.48 (jul 2026).

Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026.

251p:il; color

Mensal

Modo de acesso: <https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/>
ISSN: 2764-9598 (digital)

1. Educação. 2. Capacidade motora .3. Educação infantil . 4. Prática de ensino 5. Alfabetização. 6. Arte - filosofia - estética . 7. Empreendedorismo 8. Educação especial. 9. História - estudo e ensino 10. Teatro na educação 11. Racismo na educação - Brasil 12. Antiracismo - Brasil 13. Psicomotricidade 14. Educação inclusiva 15. Arte de contar histórias 16. Língua portuguesa - história 17. EJA - Educação de jovens e adultos 18. Dança na educação. 19. Identidade de gêneros 20. Monteiro, Alcymar - 1953 21. Criança - desenvolvimento 22. Escolas p organização e administração 23. Ensino - metodologia 24. Arte indígena 25. Documentação narrativas da experiência pedagógica 26. Coordenação pedagógica 27. Educação física- estudo e ensino.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin - CRB: 1/S0025

CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo
Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Claudineia Conationi da Silva Franco
Ms. Cleverson Cirino Coelho da Silva
Esp. Davyd Myke Oliveira
Ms. Dercival Gomes dos Santos
Ms. Marco Aurélio Claudiano Da Silva
Ms. Marcelo BortoLi Uliana
Ms. Valdemar Dias de Souza
Ma. Gilmara Belmiro da Silva

EDITOR CHEFE

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Editora Arbe

PROJETO GRÁFICO

Editora Arbe

BIBLIOTECÁRIA

Maria Inês Meinberg Perecin
- CRB: 1/S0025

CICLO DE PUBLICAÇÃO

Mensal

IDIOMA ACEITO

Português

AUTOR INSTITUCIONAL

REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós -
Mundo Novo - MS CEP: 79.980-00

ISSN 2764-9598

EDITORIAL

Pesquisa Científica em Educação e Produção do Conhecimento

A pesquisa científica constitui base essencial para o avanço do campo educacional. Em julho, a revista dedica-se à discussão sobre metodologias de pesquisa, epistemologia da educação e os desafios da produção do conhecimento científico.

Os estudos apresentados reforçam a importância do rigor metodológico, da ética na pesquisa e da articulação entre investigação científica e prática educacional, contribuindo para a consolidação da educação como área de conhecimento e para a formação de pesquisadores comprometidos com a qualidade científica.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

- 5 Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil: Criança de 0 a 3 Anos na Creche - **ADRIANE CANDIDA DA SILVA**
- 14 Feedback Imediato e Acompanhamento Próximo: Práticas de Ensino para Promover Autorregulação, Engajamento e Autoestima na Aprendizagem - **AGUINALDO MARTINS**
- 24 A Importância da Alfabetização e do Letramento no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita na Educação Básica - **ALCENI FRANCISCA PORFÍRIO DOS SANTOS**
- 37 Estética e Filosofia da Arte as Grandes Mudanças - **ALCIONE TERESA HECHER**
- 46 Impactos de Grandes Empreendimentos no Desenvolvimento das Pequenas Cidades - **AMANDA BARBOZA DA ROCHA**
- 56 Os Desafios da Educação Especial nas Escolas Públicas na Atualidade - **AMARILDO ANDRADE DA SILVA**
- 66 Metodologias Ativas no Ensino de História - **ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA**
- 75 A Abordagem Triangular, a Linguagem Teatral e Aprendizagem Colaborativa: Contribuições para a Construção do Conhecimento no Ensino de Arte - **BRUNA MARIANA PEREIRA VAZ**
- 88 A Educação Infantil e a Construção das Práticas Antirracistas - **CONCEIÇÃO APARECIDA SILVA DE FREITAS**
- 101 Práticas Psicomotoras no Contexto da Educação Inclusiva - **CRISTINA BEZERRA ALENCAR DE OLIVEIRA**
- 111 Contação de Histórias como Recurso Pedagógico - **EDIRAILDE LIMA TORRES**
- 122 O Contexto Histórico da Língua Portuguesa: da Origem Latina a Expansão Global e as Transformações na Era Digital - **GISLENE SANDER DA SILVA**
- 134 O Desenvolvimento da Alfabetização de Jovens e Adultos - **GLAUCIA REGINA ULTRAMARI DE LIMA**
- 144 Gênero, Identidade e Corporeidade na Educação Infantil: Implicações Pedagógicas na Dança e nas Práticas Escolares - **HELENA SILVANIA DE PAULA**
- 157 A Geografia Cantada de Alcymar Monteiro: Representações do Território, da Paisagem e da Identidade Nordestina na Música Popular - **JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA - JOSÉ EDUARDO PENHA SILVA**
- 170 A Importância da Contação de Histórias na Educação Infantil: Contribuições para o Desenvolvimento Cognitivo, Linguístico e Socioemocional da Criança - **LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES**
- 183 O Coordenador Pedagógico e a Gestão Democrática: Construindo uma Escola Participativa e Transformadora - **NORMA PEDRO BOM**
- 191 O Papel das Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem da Educação Básica - **PAULA REIS DOS SANTOS**
- 202 Artes Indígenas e Ensino de Artes: Contribuições para uma Educação Intercultural - **ROSILENE DA C. SILVA SARAIVA**
- 207 A Documentação Pedagógica como Instrumento de Aprendizagem na Educação Infantil - **SABRINA NOGUEIRA DA COSTA**
- 218 O Coordenador Pedagógico e a Gestão Democrática: um Práxis em Movimento na Escola Contemporânea - **SARA EMERICK MANGANI**
- 227 Gênero na Educação Infantil e a Construção Social das Identidades - **SORAIA SANTANA SANTOS**
- 240 A Importância da Educação Física no Desenvolvimento Integral dos Alunos - **VANDA MARIA SALOMÃO**



DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA CRECHE

ADRIANE CANDIDA DA SILVA

Graduação em Licenciatura de Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Especialista em Deficiência Intelectual pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015);

RESUMO

Este artigo analisa a importância do desenvolvimento psicomotor em contextos de Educação Infantil, voltados especificamente para crianças de zero a três anos que residem em creches. O crescimento psicomotor envolve mesclar dimensões motoras, cognitivas, emocionais e sociais, sendo essencial para a formação total da criança. Durante os primeiros anos de vida, o movimento atua como método primário de investigação do ambiente, permitindo a construção do conhecimento, promovendo a independência e reforçando os laços sociais. Contribuições teóricas de estudiosos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Winnicott para a compreensão do processo de aprendizagem infantil. Também discute o papel da creche como espaço privilegiado para a promoção de experiências corporais, sensoriais e lúdicas que favorecem o desenvolvimento global das crianças. Além disso, evidencia a importância do brincar como instrumento pedagógico e analisa as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas ao campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na psicomotricidade contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, promovendo autonomia, criatividade, socialização e aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicomotor; Educação Infantil; Primeira infância; Psicomotricidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui importância fundamental para o desenvolvimento integral da criança. É nesse período que se estabelecem as bases para a aprendizagem, para a socialização e para a construção da identidade pessoal. As experiências vivenciadas na primeira infância influenciam significativamente o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, repercutindo em todas as etapas posteriores da vida.

Entre os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil destaca-se a psicomotricidade, entendida como a integração entre movimento, cognição, afetividade e relações sociais. Desde o nascimento, a criança utiliza o corpo como principal instrumento para explorar o ambiente, comunicar necessidades, estabelecer vínculos e construir conhecimentos. O desenvolvimento psicomotor ocorre de forma progressiva e acompanha o amadurecimento neurológico, possibilitando a aquisição de habilidades cada vez mais complexas.

A creche desempenha papel essencial nesse processo, pois constitui um espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse ambiente, as crianças têm oportunidades de explorar diferentes materiais, experimentar movimentos variados, interagir com outras crianças e estabelecer relações significativas com os adultos responsáveis por seus cuidados e educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância das experiências corporais na Educação Infantil, destacando o corpo, os gestos e os movimentos como elementos centrais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Dessa forma, compreender a importância do desenvolvimento psicomotor na faixa etária de zero a três anos torna-se indispensável para a organização de práticas pedagógicas adequadas às necessidades infantis.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil, especialmente no contexto das creches, abordando seus fundamentos teóricos, os marcos do desenvolvimento infantil, o papel do brincar e as contribuições pedagógicas para a promoção do desenvolvimento total das crianças.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento psicomotor pode ser compreendido como um processo contínuo de integração entre os aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. A criança desenvolve-se por meio da interação entre o corpo e o ambiente, utilizando o movimento como principal instrumento para conhecer o mundo.

Segundo Fonseca (2012), a psicomotricidade considera o indivíduo de forma global, compreendendo que pensamento, emoção e ação estão intimamente

relacionados. Assim, cada conquista motora representa também avanços mentais e emocional.

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento ocorre de maneira acelerada. Os reflexos presentes ao nascimento transformam-se gradativamente em movimentos voluntários e coordenados. A criança aprende a controlar a cabeça, sentar, engatinhar, andar e correr, ampliando progressivamente suas possibilidades de exploração e interação.

O desenvolvimento psicomotor não ocorre de forma isolada. Cada nova habilidade adquirida possibilita experiências mais complexas, favorecendo a construção do conhecimento, o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das relações sociais. Dessa forma, o movimento constitui um elemento essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento global da criança.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade desempenha um papel essencial na Educação Infantil por contribuir para o desenvolvimento total da criança. Por meio das experiências corporais, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais necessárias para sua adaptação ao meio e para futuras aprendizagens.

As atividades psicomotoras favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla, relacionada aos grandes movimentos corporais, e da coordenação motora fina, necessária para atividades que exigem precisão, como desenhar, pintar e manipular pequenos objetos.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da lateralidade, da orientação espacial e da organização temporal. Essas habilidades contribuem diretamente para o processo de alfabetização, uma vez que auxiliam na compreensão das direções, da sequência dos acontecimentos e da organização dos símbolos gráficos.

Além disso, as atividades psicomotoras estimulam a autoestima, a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Ao superar desafios motores, a criança fortalece sua confiança e amplia sua percepção sobre suas próprias capacidades.

No âmbito puramente físico, as atividades psicomotoras organizadas na creche dão suporte para o desenvolvimento de duas grandes vertentes motoras:

- **Coordenação motora ampla ou global (motricidade grossa):** engloba a atuação dos grandes grupos musculares responsáveis pela manutenção da postura, pelo equilíbrio estático e dinâmico, e pelas ações de locomoção e translação espacial, como saltar, correr, chutar, girar e transpor.
- **Obstáculos Coordenação motora fina (motricidade fina):** refere-se ao

controle e refinamento dos pequenos músculos, localizados principalmente nas mãos e nos dedos. Esta habilidade é rigorosamente necessária para a execução de tarefas cotidianas de precisão e autocuidado, tais como rasgar papéis, modelar massinhas, pintar, encaixar peças de tamanhos reduzidos, abotoar roupas, segurar talheres e, futuramente, realizar a preensão adequada do lápis no processo de escrita.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DA PSICOMOTRICIDADE

Diversos autores contribuíram para a compreensão do desenvolvimento infantil e da importância da psicomotricidade.

Jean Piaget destaca que, durante o estágio sensório-motor, que vai do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, a criança constrói conhecimentos por meio das ações realizadas sobre os objetos. O movimento constitui a base da inteligência nesse período.

Henri Wallon enfatiza a importância das emoções e do movimento no desenvolvimento humano. Para o autor, o corpo representa o primeiro meio de comunicação da criança com o mundo, sendo fundamental para a formação da personalidade e para a construção da identidade.

Lev Vygotsky destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento. Segundo sua teoria, a aprendizagem ocorre por meio da mediação realizada por adultos e por outras crianças mais experientes. Nesse contexto, as atividades corporais e as brincadeiras favorecem importantes aprendizagens sociais e cognitivas.

Donald Winnicott ressalta a importância do brincar como espaço de desenvolvimento emocional. Para o autor, as brincadeiras permitem que a criança expresse sentimentos, desenvolva a criatividade e construa relações saudáveis com o ambiente.

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE 0 A 1 ANO

O primeiro ano de vida é marcado por rápidas transformações no desenvolvimento infantil. Durante esse período, a criança passa de uma condição de dependência quase total para a capacidade de realizar diversos movimentos voluntários.

Nos primeiros meses, observa-se o fortalecimento da musculatura cervical, permitindo o controle gradual da cabeça. Em seguida, a criança começa a rolar, sentar com apoio e posteriormente sem apoio.

Entre seis e nove meses, o bebê geralmente desenvolve a capacidade de engatinhar, explorar objetos com maior precisão e manipular brinquedos de diferentes formas. Também ocorre importante evolução da coordenação viso motora,

possibilitando pegar objetos e transferi-los de uma mão para outra.

Próximo ao final do primeiro ano, muitas crianças iniciam os primeiros passos, ampliando significativamente suas possibilidades de exploração do ambiente e de interação social.

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE 1 A 2 ANOS

Entre um e dois anos de idade, ocorre significativa ampliação da mobilidade corporal. A criança aperfeiçoa a marcha, desenvolve maior equilíbrio e passa a explorar o ambiente com mais autonomia.

Nesse período, torna-se capaz de correr, subir pequenos degraus, empurrar objetos e realizar movimentos mais coordenados. Também ocorre avanço importante na coordenação motora fina, permitindo empilhar blocos, folhear livros e utilizar utensílios simples.

A linguagem apresenta desenvolvimento acelerado, favorecendo a comunicação e ampliando as possibilidades de interação social. O movimento continua sendo um elemento central para a aprendizagem e para a construção do conhecimento.

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE 2 A 3 ANOS

Entre dois e três anos, as crianças demonstram maior domínio corporal e capacidade de coordenação. Conseguem correr com mais segurança, saltar, chutar bolas, subir e descer escadas com auxílio e participar de brincadeiras mais complexas.

A coordenação motora fina também evolui significativamente. A criança passa a realizar rabiscos mais controlados, encaixar peças com maior precisão e manipular diferentes materiais.

Nesse período, observa-se maior independência nas atividades diárias, como alimentar-se, guardar brinquedos e colaborar em pequenas tarefas. Essas conquistas contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia.

O PAPEL DA CRECHE NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A creche representa um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento psicomotor. Por meio de ambientes planejados e experiências diversificadas, a instituição favorece o desenvolvimento total das crianças.

A organização dos espaços deve permitir a livre movimentação, a exploração segura e o acesso a diferentes materiais. Ambientes ricos em estímulos contribuem para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da aprendizagem.

O educador exerce papel fundamental ao observar as necessidades individuais das crianças e planejar atividades adequadas às diferentes fases do

desenvolvimento. Sua atuação deve valorizar a experimentação, a descoberta e o protagonismo infantil.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO

O brincar constitui uma atividade essencial na infância e representa uma das principais formas de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta movimentos, desenvolve habilidades motoras e constrói conhecimentos sobre o ambiente.

As brincadeiras promovem o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da lateralidade e da percepção corporal. Além disso, favorecem a socialização, a comunicação e a expressão emocional.

Brincadeiras com músicas, rodas cantadas, circuitos motores, jogos de encaixe, bolas, tecidos coloridos e materiais sensoriais oferecem inúmeras possibilidades de desenvolvimento psicomotor.

Ao brincar, a criança também aprende a compartilhar, respeitar regras simples, resolver conflitos e cooperar com outras crianças, ampliando suas competências sociais.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

As práticas pedagógicas voltadas para a psicomotricidade devem considerar as características e necessidades de cada faixa etária. O planejamento deve incluir atividades que estimulem o movimento, a exploração sensorial e a interação social.

Entre as atividades recomendadas destacam-se:

- Circuitos motores com obstáculos;
- Brincadeiras de equilíbrio;
- Jogos de encaixe;
- Atividades com bolas;
- Danças e movimentos corporais;
- Exploração de texturas;
- Brincadeiras com água e areia;

Essas experiências favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção sensorial, da criatividade e da autonomia.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio da observação contínua das experiências e conquistas das crianças. Não se trata de medir desempenho, mas de acompanhar o processo de desenvolvimento.

O educador pode registrar observações relacionadas à coordenação motora, ao equilíbrio, à exploração dos espaços, à interação social e à autonomia. Esses registros auxiliam na identificação de necessidades específicas e no planejamento de intervenções adequadas.

A parceria entre escola e família também é essencial para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, favorecendo a troca de informações e a construção de estratégias conjuntas de apoio à criança.

DESAFIOS PARA O TRABALHO PSICOMOTOR NAS CRECHES

Apesar da importância da psicomotricidade, muitas instituições enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, à formação profissional e à disponibilidade de recursos pedagógicos.

A falta de espaços adequados para atividades corporais, a escassez de materiais e o elevado número de crianças por educador podem comprometer a qualidade das experiências oferecidas.

Outro desafio refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais, garantindo conhecimentos atualizados sobre desenvolvimento infantil e práticas psicomotoras.

Investir em políticas públicas, formação docente e melhoria dos ambientes educativos constitui condição essencial para fortalecer a qualidade da Educação Infantil.

A BNCC E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A Base Nacional Comum Curricular destaca os direitos de aprendizagem e os campos de experiência como fundamentos da Educação Infantil. Entre esses campos, “Corpo, Gestos e Movimentos” enfatiza a importância das experiências corporais para o desenvolvimento integral.

A BNCC orienta que as crianças tenham oportunidades de movimentar-se, explorar diferentes espaços, expressar sentimentos e desenvolver autonomia por meio das experiências corporais.

Dessa forma, a psicomotricidade está diretamente relacionada aos objetivos educacionais propostos para a Educação Infantil, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento psicomotor constitui um dos pilares da formação total das crianças de zero a três anos. Por meio do movimento, da exploração do ambiente e das interações sociais, a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e fortalece sua identidade.

A creche possui papel essencial nesse processo ao oferecer ambientes seguros, acolhedores e ricos em experiências que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. O educador, como mediador das aprendizagens, deve planejar práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a exploração e a participação ativa das crianças.

As contribuições de autores como Piaget, Wallon, Vygotsky e Winnicott evidenciam a importância das experiências corporais para o desenvolvimento infantil. Da mesma forma, a BNCC reforça a necessidade de garantir oportunidades de movimento e expressão corporal como elementos centrais do currículo da Educação Infantil.

Portanto, investir em ações psicomotoras na creche significa promover uma educação de qualidade, respeitando as especificidades da infância e contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática da psicomotricidade na educação infantil. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.
- FONSECA, Vitor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artmed, 2001.



FEEDBACK IMEDIATO E ACOMPANHAMENTO PRÓXIMO: PRÁTICAS DE ENSINAGEM PARA PROMOVER AUTORREGULAÇÃO, ENGAJAMENTO E AUTOESTIMA NA APRENDIZAGEM

AGUINALDO MARTINS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2013); Especialista em Psicopedagogia Clínica e educacional na área de Educação (2014); Especialista em Educação para Autismo pela Faculdade XV de Agosto (2019); Professor de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura de São Paulo desde 2013.

RESUMO

Este artigo reflete sobre práticas pedagógicas que valorizam o acompanhamento próximo do estudante, o uso de duplas produtivas e o feedback imediato. A fundamentação teórica dialoga com autores que discutem avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizagem, além das contribuições de David Ausubel (aprendizagem significativa) e Lev Vigotski (Zona de Desenvolvimento Proximal). Os resultados observados em sala de aula, aliados a relatos práticos de alfabetização, mostram que tais estratégias fortalecem a autorregulação, promovem engajamento, elevam a autoestima e consolidam avanços significativos na aprendizagem.

Palavras-chave: Feedback Imediato; Avaliação Formativa; Aprendizagem Significativa; Zona de Desenvolvimento Proximal; Recuperação das Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica contemporânea tem enfatizado a importância de estratégias que promovam a autorregulação da aprendizagem e o protagonismo do estudante. Nesse sentido, o feedback imediato e o acompanhamento das atividades têm como objetivo fundamental garantir avanços significativos. A recuperação das

aprendizagens é parte fundamental desse processo. Possibilitar um ambiente acolhedor, tranquilo, transmite confiança e segurança, permitindo que os estudantes arrisquem sem medo de errar. Ensinar, portanto, vai além do conteúdo: é fundamental criar laços de confiança e proporcionar meios significativos para o fortalecimento da aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Entretanto, observa-se que um dos maiores desafios na prática pedagógica cotidiana é a tendência de os estudantes realizarem as atividades de forma mecânica. Muitas vezes, ao responderem com base apenas em hipóteses intuitivas sem a devida mediação, os alunos consolidam equívocos, acreditando erroneamente que o processo de aprendizagem foi concluído. A ausência de uma intervenção docente atenta e imediata permite que esses erros se cristalizem, repetindo-se em atividades subsequentes e comprometendo a construção sólida do conhecimento.

Diante desse contexto, esta investigação surge da necessidade de o educador se colocar não como transmissor de conteúdos, mas como um mediador estratégico capaz de propor dinâmicas de aprendizagem em sala de aula, atuando diretamente no rompimento de barreiras que interfiram nas aprendizagens dos estudantes. Compreender como o feedback imediato pode romper a barreira do automatismo e estimular o pensamento crítico é essencial para que a sala de aula se transforme em um espaço de investigação e superação.

Investigar tais estratégias torna-se, portanto, um exercício vital para garantir que a prática docente esteja alinhada às reais necessidades de desenvolvimento dos estudantes, prevenindo defasagens e promovendo uma aprendizagem consistente.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar os ganhos do feedback imediato na quebra das dificuldades de aprendizagem do ensino fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as práticas que levam à mecanização das atividades escolares; descrever as estratégias de acompanhamento próximo que favorecem a autorregulação; e avaliar como o diálogo constante entre professor e aluno contribui para a ressignificação do erro como etapa integrante do processo de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do conhecimento em sala de aula fundamenta-se na compreensão de que aprender é um processo ativo e mediado. Segundo David Ausubel (1968), a aprendizagem significativa ocorre de maneira efetiva quando novos conceitos se conectam à estrutura cognitiva já existente no estudante. Para o autor, o papel do docente é fundamental ao fornecer os chamados “subsunçores”, que funcionam como pontos de ancoragem necessários para que o aluno atribua sentido ao conteúdo novo, superando a aprendizagem mecânica e memorística.

Essa mediação docente encontra sustentação teórica na perspectiva de Lev

Vygotski (1978), especificamente através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa mediação encontra sustentação teórica no trabalho de Lev Vygotsky, especialmente ao tratar do que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em minha prática, entendo esse conceito não como uma definição pronta, mas como o espaço dinâmico em que o aprendizado acontece: é aquele desafio que o aluno ainda não vence sozinho, mas que ultrapassa com a minha intervenção ou com a ajuda de um colega que já domina a tarefa.

Nesse sentido, a intervenção pedagógica aqui compreendida como o acompanhamento próximo atua justamente no espaço entre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender com suporte.

Dentro desse processo de mediação, o feedback emerge como um instrumento estratégico. Conforme apontam Hattie e Timperley (2007), o feedback eficaz é aquele que não apenas corrige, mas eleva a autoestima do estudante e promove o engajamento cognitivo. Essa visão é corroborada por Butler (1988), que identifica o feedback como um pilar essencial para a autorregulação, permitindo que o aluno reconheça seus avanços e obstáculos.

A perspectiva de Daros e Prado (2015) corrobora a visão do feedback como um dispositivo pedagógico essencialmente construtivo. Em minha prática na EMEF Professor Cesar Yasigi, essa compreensão fundamenta o entendimento de que a devolutiva, longe de ser um apontamento de falhas, é o motor que redimensiona a interação entre ensinar e aprender.

Por fim, a integração dessas estratégias sustenta-se na perspectiva da avaliação formativa, que, na visão de Irala e Cristofari (2022), deve acompanhar a trajetória do estudante em seu percurso contínuo. Ao invés de uma medida punitiva, a avaliação formativa, quando aliada a um feedback constante e acolhedor, fortalece a autonomia do discente, permitindo que ele se torne protagonista de sua formação e compreenda o erro não como um fracasso, mas como parte integrante do caminho para o desenvolvimento.

METODOLOGIA

A prática pedagógica adotada estrutura-se em um ciclo contínuo e reflexivo, desenhado para garantir que o estudante supere a execução mecânica das tarefas. O processo inicia-se com a aplicação da atividade, seguida imediatamente pela correção e devolutiva individual. A partir desse feedback, o aluno é estimulado a reaplicar a tarefa, consolidando o aprendizado com base nas orientações recebidas.

Para potencializar essa dinâmica, organiza-se o trabalho em duplas produtivas, formadas a partir de um mapeamento prévio do nível de conhecimento de cada estudante, garantindo que as parcerias sejam desafiadoras e permitam que ambos avancem dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Nesse fluxo, a correção não se encerra em uma nota ou veredito. Após o trabalho em duplas e uma nova rodada de devolutivas, ocorre uma etapa de reaplicação primeiramente mantendo as mesmas duplas e, posteriormente, alternando os parceiros para ampliar a socialização das ideias. Esse ciclo de repetição e variação é finalizado com a avaliação dos resultados, que permite ao docente mensurar o progresso real da turma.

Um diferencial importante dessa metodologia é a postura do professor ao mediar o raciocínio dos alunos. Em vez de uma correção direta que rotula a resposta como correta ou incorreta, o docente solicita que os estudantes explicitem seus processos mentais. Esse procedimento permite identificar os subsunçores de Ausubel, permitindo que o professor auxilie o aluno a ajustar seu raciocínio de forma autônoma.

No trabalho com duplas produtivas, os estudantes são constantemente desafiados a ensinar uns aos outros, exercício que exige a explicitação e a descrição do que foi aprendido. Ao receberem a mesma atividade, ambos são incentivados a realizar a leitura compartilhada do problema e a explicar suas escolhas.

Quando ambos optam pelo mesmo caminho, o docente solicita que descrevam como o pensamento de ambos convergiu para a mesma direção. Em situações onde um estudante admite ter sido influenciado pelo colega, o professor intervém orientando sobre a necessidade de autonomia: estimula o aluno a tomar suas próprias decisões, a confrontar ideias e a dialogar sobre os saberes e divergências, reforçando que não se deve aceitar a resposta do outro de pronto, mas escutar, compreender as ideias do par e, juntos, construir a melhor escolha.

Esse movimento, conforme preconizado por Vigotski, promove a interação social e a construção compartilhada do conhecimento, transformando a sala de aula em um ambiente de investigação ativa onde o diálogo é o motor da aprendizagem.

A DINÂMICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO PLANEJAMENTO À INTERVENÇÃO

A práxis pedagógica realizada no 4º ano da EMEF Professor Cesar Yasigi não se limita à aplicação de exercícios, mas fundamenta-se em um ciclo de intervenção contínua e intencional. O processo inicia-se com a sondagem diagnóstica dos conhecimentos prévios da turma sobre o conteúdo planejado.

A partir dessa análise, elaboram-se atividades que, após serem aplicadas, passam por um processo rigoroso de correção individualizada e feedback imediato. O diferencial desta abordagem reside na reaplicação constante das atividades: o estudante não é confrontado apenas com seu erro, mas é instigado a retomar o processo de resolução com base nas orientações recebidas, transformando a tentativa em um aprendizado consolidado.

Para sustentar esse processo de recuperação e avanço, a organização espacial

da sala de aula foi reconfigurada. As carteiras foram dispostas em três fileiras de dez alunos, posicionadas de frente um para o outro, promovendo um ambiente de troca constante. Essa disposição arquitetônica não é meramente estética; ela foi pensada para que os estudantes se sintam desafiados mutuamente e, simultaneamente, acolhidos pelo grupo.

O acolhimento, neste cenário, é um elemento deliberado: ao olhar para o colega, o aluno percebe que compartilha das mesmas dificuldades e metas, reduzindo a ansiedade frente ao erro e fortalecendo o suporte socioemocional provido tanto pelos pares quanto pelo docente.

A mediação pedagógica é materializada, ainda, pelo uso extensivo de recursos concretos, essenciais para a concretização do pensamento abstrato, especialmente em lógica matemática. A utilização de materiais como o material dourado, palitos de sorvete e tampinhas de garrafa permite que os estudantes manipulem quantidades, visualizem trocas e compreendam o valor posicional dos números de forma tátil. Estes recursos, integrados aos jogos matemáticos, atuam como pontes entre a realidade concreta do aluno e o conceito matemático pretendido.

Nesse ecossistema de aprendizagem, a estratégia das “duplas produtivas” é o catalisador da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

As duplas são formadas a partir de verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, critérios estabelecidos pela avaliação contínua do que cada estudante domina. O professor interage com essas duplas, com o intuito de verificar as potencialidades de cada um, ele não atua como o detentor do saber, mas como um provocador de reflexão. A sequência de “aplicação, correção, devolutiva e reaplicação” ocorre dentro dessas parcerias, garantindo que o ciclo de construção do conhecimento seja ininterrupto. O resultado é uma sala de aula onde o erro é visto como um meio e não como um fim em si mesmo, o feedback é uma ferramenta dialógica e o processo de aprender é vivido como uma construção coletiva e constante.

O ERRO COMO DADO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA SEGURANÇA PSICOLÓGICA

Um dos pilares estruturantes da prática pedagógica na EMEF Professor Cesar Yasigi é a reconfiguração da cultura do erro em sala de aula. Historicamente, o sistema de ensino tradicional consolidou o erro como um marcador de falha ou desatenção, punindo-o com notas baixas e estigmas que frequentemente desestimulam o aluno.

Contudo, nesta proposta, o equívoco é ressignificado como um “dado pedagógico” indispensável: ele é, na verdade, a evidência mais clara do estado atual de compreensão do estudante e, portanto, a pista fundamental para o planejamento das próximas intervenções docentes.

A estratégia de criar um ambiente em que os pares possam se olhar de frente, olho no olho, e o acolhimento deliberado não são apenas uma escolha relacional,

mas uma necessidade neurobiológica. Estudos contemporâneos apontam que, sob estresse ou medo de julgamento, o cérebro humano ativa mecanismos de defesa que bloqueiam as funções executivas superiores responsáveis pelo pensamento crítico e pela resolução de problemas. Assim, ao estabelecer uma segurança psicológica em que o estudante se sente livre para expor suas hipóteses sem o medo de ser julgado como ‘ignorante’, o professor diminui a carga de ansiedade, permitindo que a energia cognitiva seja direcionada inteiramente para a aprendizagem.

Quando o professor válida a tentativa do aluno mesmo quando esta conduz a um equívoco e o convida a confrontar suas ideias com as do colega, estabelece-se um vínculo de confiança que transforma a sala de aula em um laboratório de investigação. Nesse processo, a mediação docente torna-se essencial: o erro é confrontado não pela correção direta, mas pela problematização dialógica. O estudante é instigado a questionar o próprio percurso: “Por que escolhi esse caminho?”, “Qual evidência no texto me faz pensar desta forma?”.

Esse suporte socioemocional, provido tanto pelo docente quanto pela mediação dos pares, atua como um facilitador de alto impacto para o engajamento cognitivo. Ao remover o estigma, permitimos que a autorregulação o processo consciente pelo qual o aluno monitora, avalia e ajusta sua própria trajetória de aprendizagem ocorra de forma plena. A criança deixa de ser uma espectadora passiva de sua correção para se tornar a protagonista da análise de seu próprio processo.

Em última instância, a sala de aula passa a operar sob a lógica da construção colaborativa, onde o “não saber” não é o oposto do saber, mas o ponto de partida necessário para a edificação de um conhecimento sólido, crítico e autônomo.

RESULTADOS

A implementação da prática pedagógica focada no feedback imediato e na avaliação formativa ocorreu durante o primeiro semestre de 2026, na EMEF Professor Cesar Yasigi, situada no município de São Paulo.

A intervenção foi realizada com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, em estrita observância às diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo, integrando competências de língua portuguesa e raciocínio lógico-matemático.

O procedimento de coleta de dados foi realizado de forma sistemática e contínua: todas as atividades propostas aos estudantes, tanto em matemática quanto em língua portuguesa, foram recolhidas pelo docente para análise detalhada do processo de apropriação do saber. Este método de monitoramento permitiu ao professor identificar, individualmente e por duplas, o estágio de desenvolvimento de cada aluno.

A estratégia adotada consistia em realizar a devolutiva imediata e, apenas após a confirmação via reaplicação ou análise de novas produções de que o estudante

havia superado o obstáculo e consolidado a apropriação do conhecimento, o docente avançava para o próximo objeto de aprendizagem.

Ao longo desse período letivo, a observação das interações e a análise dos registros permitiram constatar uma mudança significativa na postura da turma frente aos desafios acadêmicos, conforme evidenciam os depoimentos coletados:

- Autorregulação: “Professor, eu não tinha entendido, mas quando você falou pra ler novamente, eu li, daí eu vi onde eu havia errado.”
- Superação da mecanização: “Professor, eu estava errando porque eu pensava que, quando subia o número na conta de multiplicar, eu tinha que fazer igualzinho na de adição. Quando você me explicou de novo, eu entendi onde eu estava errando.”
- Significação de conceitos: “Ah, professor! Agora que você explicou de novo, eu entendi a pontuação. É tipo quando a gente termina de falar uma coisa e tem que começar outra, aí eu uso a vírgula.” Estratégia para resolução de problemas: “Professor, eu ia errar, mas lembrei que o senhor me disse que quando aparece a palavra ‘qual a diferença’, o texto quer que eu compare um com o outro.”

No campo da alfabetização e ortografia, registrou-se uma redução expressiva em erros de grafia fonética e na estruturação de palavras após as intervenções diretas em sala. Um aspecto de destaque foi o trabalho com a segmentação correta dos vocábulos. Observou-se, no início do período, que diversos estudantes realizavam a fragmentação indevida de palavras.

Para reverter esse quadro, o docente implementou uma sequência didática focada na consciência de palavra: foram utilizados textos fatiados, onde os alunos precisavam reorganizar a ordem das palavras para reconstruir o sentido; o trabalho com parlendas populares, que, por seu ritmo e rima, facilitam a percepção das unidades sonoras; e atividades de contagem de palavras dentro de textos, com a circularização e posterior criação de listas, o que auxiliou o aluno a visualizar o espaço em branco como um limite gráfico da unidade lexical.

Além disso, o uso recorrente de cruzadinhas mostrou-se uma estratégia eficaz para a fixação da escrita correta e a contagem de letras e sílabas, reforçando o limite de cada termo. Por meio dessa mediação, que também utilizou o próprio nome do aluno como referência, foi possível superar a fragmentação.

A prática constante de revisão, aliada à docência compartilhada — onde os próprios pares passavam a atuar como mediadores após compreenderem a norma —, resultou na consolidação da escrita segmentada de forma consciente e autônoma. Além disso, a estratégia das “duplas produtivas” favoreceu a cooperação eficiente entre estudantes com diferentes níveis de hipóteses de escrita.

Observou-se que essa organização de classe resultou em uma maior frequência de finalização das tarefas propostas sem a necessidade de intervenções docentes

repetidas, evidenciando que o suporte mútuo entre pares, mediado pela orientação docente, foi fundamental para o avanço qualitativo da turma da EMEF Professor Cesar Yasigi.

DISCUSSÃO:

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Os resultados obtidos na EMEF Professor Cesar Yasigi confirmam que o feedback imediato, quando associado a um acompanhamento intencional, é um motor potente para a aprendizagem. Conforme postulado por Ausubel (1968), a assimilação de novos conceitos depende da existência de “subsunçores”.

Ao solicitar que os alunos explicassem seu raciocínio, o professor atuou na criação dessas pontes. Quando o estudante compreende a lógica da operação, ele ressignifica sua estrutura cognitiva, superando a mera memorização mecânica. Este processo exige que o professor saia da posição de transmissor para a de mediador, validando os conhecimentos prévios que a criança traz para a sala de aula.

DO ESTUDANTE ESPECTADOR AO PROTAGONISTA: O CONTRATO DIDÁTICO

Um desafio central observado no início do semestre foi a postura passiva dos estudantes, que atuavam como espectadores do processo de ensino. Para romper com essa inércia, foi necessário estabelecer um novo contrato didático, baseado na transparência e no acolhimento.

Ao explicitar aos alunos que “a escola existe porque ainda estamos em processo de aprendizagem” e que, portanto, “não há motivo para medo de errar”, o docente promoveu a segurança psicológica necessária para a participação.

Essa abordagem humanizada não se limitou ao campo acadêmico. Ao reconhecer o saber dos alunos em áreas além do conteúdo curricular — como a valorização de seus desenhos e expressões artísticas —, o professor estabeleceu uma relação horizontal.

Essa abordagem encorajou os estudantes e fortaleceu o vínculo afetivo. Como propõe Wallon (1975), o desenvolvimento da criança é indissociável de sua dimensão afetiva; ao sentir-se respeitado e capaz, o aluno engaja-se mais profundamente com os desafios intelectuais, transformando o erro de um estigma a ser evitado para uma etapa diagnóstica necessária à construção do conhecimento.

A GESTÃO DAS “DUPLAS PRODUTIVAS” E A ZDP

De forma complementar, a estratégia das duplas produtivas revelou-se uma aplicação prática eficaz da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski

(1934). O trabalho do docente, contudo, é complexo: exige um mapeamento constante dos saberes individuais para agrupar estudantes com níveis distintos de hipóteses de escrita ou raciocínio lógico.

Essa organização cria condições favoráveis para que o aprendizado ocorra na interação entre pares. A exigência de que os estudantes justificassem suas escolhas fortaleceu a interação social, transformando a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem onde o suporte mútuo é mediado pela orientação docente, consolidando os avanços previstos no Currículo da Cidade de São Paulo.

INTERAÇÃO DIALÓGICA, METACOGNIÇÃO E AUTORREGULAÇÃO

As práticas relatadas permitem refletir sobre o papel da interação dialógica. O poder da pergunta mostrou-se superior ao fornecimento de respostas prontas. Ao questionar o estudante sobre a grafia ou o uso da vírgula, o professor instigou a metacognição. Essa abordagem, que acompanha o percurso do estudante, ganha sustentação teórica nas contribuições de Irala e Cristofari (2022).

Adicionalmente, a análise corrobora as teses de Hattie e Timperley (2007) e Butler (1988) sobre a autorregulação. O feedback, ao ser positivo e orientador (Daros & Prado, 2015), eleva a autoestima, permitindo que a criança arrisque.

A prática pedagógica na unidade escolar demonstra que, ao tratar o equívoco como uma ferramenta diagnóstica, o professor do 4º ano não apenas ensina conteúdos, mas instrumentaliza o aluno para que ele se torne protagonista de seu próprio desenvolvimento cognitivo, tornando a avaliação uma aliada constante do processo educativo.

O Diário de Bordo como Ferramenta de Autorregulação: A prática do Diário de Bordo, onde cada dia um aluno registra a aula, provou-se essencial. Esse registro é acompanhado diariamente pelo docente com feedback ortográfico imediato.

Essa mediação gerou avanços nítidos, ilustrados pelo relato de um estudante: “Professor, eu ia escrever ‘nossa’ com um ‘s’ só, mas lembrei que, no meu relatório da aula passada, você apontou o erro, daí eu corriji”. Este relato evidencia o ápice da autorregulação: o aluno antecipa o equívoco antes da escrita final.

O Diário de Bordo atua como um espelho, onde o erro apontado em um dia torna-se a base para o acerto no dia seguinte, consolidando o estudante como monitor de seu próprio percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de estratégias — feedback imediato, acompanhamento próximo, duplas produtivas, ancoragem cognitiva (Ausubel), interação social na ZDP (Vygotski), valorização dos avanços e uso de perguntas reflexivas — mostra-se eficaz para promover avanços na aprendizagem, desenvolver autorregulação, aumentar engajamento e elevar autoestima.

Ninguém aprende no vazio”: essa frase resume a necessidade de criar ambientes favoráveis ao aprendizado, onde os estudantes possam ser desafiados e encorajados a testar suas capacidades cognitivas. O artigo evidencia que a avaliação formativa, o feedback dialógico, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky são pilares de uma prática pedagógica inovadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BUTLER, D. L. Enhancing and undermining motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 1988.
- DAROS, M.; PRADO, J. Feedback como prática pedagógica positiva. *Revista de Educação*, 2015.
- HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- IRALA, V.; KERKHOFF CRISTOFARI, A. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem. *Revista Educação & Linguagem*, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1975.



A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALCENI FRANCISCA PORFÍRIO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia, pela faculdade Unifal com conclusão 2014. Especialista Educação Especial Faveni com conclusão 2023. Professora na rede Municipal de Embu das Artes, em sala de AEE.

RESUMO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para a formação dos estudantes, uma vez que possibilitam o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura, à escrita e à participação crítica nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Embora possuam especificidades, esses processos são complementares e devem ocorrer de forma articulada, permitindo que o aluno não apenas compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas também utilize a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da alfabetização e do letramento no processo de ensino e aprendizagem, destacando suas contribuições para a formação de leitores e escritores competentes, críticos e autônomos. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada nas contribuições de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Ângela Kleiman, Koch, Elias e nos documentos oficiais da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados evidenciam que alfabetizar letrando favorece aprendizagens significativas, amplia a participação social dos estudantes e fortalece o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da cidadania. Além disso, ressalta-se a importância da formação docente, da utilização de diferentes gêneros textuais e da incorporação do letramento digital às práticas pedagógicas contemporâneas.

Palavra-chave: Alfabetização; Letramento; Educação Básica

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos processos mais relevantes da Educação Básica, pois representa o início da inserção do indivíduo no universo da cultura escrita e possibilita o desenvolvimento das competências necessárias para a participação ativa na vida social. Ao aprender a ler e escrever, a criança amplia suas possibilidades de comunicação, interpretação da realidade, construção do conhecimento e exercício da cidadania. Entretanto, a alfabetização não deve ser compreendida apenas como a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas como um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, sociais, culturais e afetivos, permitindo ao sujeito utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações do cotidiano.

Historicamente, o acesso à leitura e à escrita esteve restrito a pequenos grupos sociais, sendo durante muitos séculos um privilégio das elites políticas, religiosas e econômicas. Somente com as transformações sociais ocorridas a partir da Revolução Industrial e da ampliação dos sistemas públicos de ensino a alfabetização passou a ser reconhecida como um direito fundamental e condição indispensável para o desenvolvimento das sociedades democráticas. No Brasil, embora importantes avanços tenham sido alcançados nas últimas décadas, ainda persistem desafios relacionados à garantia da alfabetização de todas as crianças na idade adequada, às desigualdades educacionais e à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Nesse contexto, as contribuições de pesquisadores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky modificaram significativamente a compreensão sobre o processo de alfabetização ao demonstrarem que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de receber o ensino formal. A perspectiva construtivista evidenciou que aprender a ler e escrever não consiste apenas em memorizar letras, sílabas ou palavras, mas em elaborar hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita por meio das interações estabelecidas com o ambiente e com diferentes práticas de leitura e escrita. Dessa forma, o estudante deixa de ser visto como um receptor passivo do conhecimento para assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem.

Paralelamente aos estudos sobre alfabetização, surgiu o conceito de letramento, amplamente difundido por Magda Soares e Ângela Kleiman, que amplia a compreensão do ensino da língua escrita ao considerar sua função social. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento diz respeito à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira competente nas diversas práticas sociais. Assim, alfabetizar letrando significa proporcionar situações em que a criança aprenda o funcionamento do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa de práticas reais de leitura, produção textual, interpretação

e comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer que o processo de alfabetização deve promover o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade de forma integrada, considerando os diferentes gêneros textuais, as múltiplas linguagens e as necessidades dos estudantes. O documento destaca ainda a importância da formação de leitores autônomos, críticos e capazes de produzir textos em diferentes contextos comunicativos, valorizando experiências significativas de aprendizagem que aproximem a escola das práticas sociais da linguagem.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às profundas transformações provocadas pelas tecnologias digitais na sociedade contemporânea. A expansão da internet, das redes sociais e dos recursos tecnológicos modificou as formas de comunicação, produção e circulação do conhecimento, tornando indispensável o desenvolvimento do letramento digital. Atualmente, não basta apenas dominar a leitura e a escrita em suportes impressos; é necessário compreender diferentes linguagens, selecionar informações, produzir conteúdos e utilizar as tecnologias de maneira crítica, ética e responsável. Dessa forma, a escola amplia sua função ao preparar os estudantes para atuarem em uma sociedade marcada pela cultura digital e pela constante circulação de informações.

Além disso, os desafios enfrentados durante e após a pandemia da COVID-19 evidenciaram a necessidade de repensar práticas pedagógicas, fortalecer a formação continuada dos professores e desenvolver estratégias capazes de minimizar as perdas de aprendizagem ocorridas no processo de alfabetização. A utilização de tecnologias educacionais, metodologias ativas e práticas colaborativas tornou-se fundamental para garantir o direito à aprendizagem e assegurar que todas as crianças tenham acesso às competências essenciais relacionadas à leitura e à escrita.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a importância da alfabetização e do letramento no desenvolvimento da leitura e da escrita, destacando as contribuições das práticas pedagógicas para a formação de leitores e escritores competentes, críticos e autônomos. Busca-se também refletir sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas e pelos professores, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

ALFABETIZAÇÃO

A ideia de alfabetização como um fenômeno em massa de toda a sociedade é uma noção muito recente se temos em conta que não faz muito tempo (século XIX aproximadamente) os únicos que sabiam ler e escrever costumavam ser sempre os setores mais altos da sociedade, com poder econômico e político para governar e

fazer o que quisessem sobre as populações submissas no analfabetismo.

O Brasil, como sempre normalmente atrasado em relação ao contexto mundial, demorou ainda mais tempo para conseguir chegar a um nível aceitável de alfabetização, embora ainda hoje tenhamos muitos analfabetos em nosso país. Não se sabe como a escrita nasceu e se desenvolveu em seus primórdios, mas temos pistas disso, através de artefatos preservados pelo tempo e que chegaram até nós.

O sistema alfabético (diferente de um mero sistema de comunicação escrita) mais antigo conhecido é a escrita Linear B, da qual derivou o grego antigo, com todas suas vertentes, e sabemos que ainda na época Clássica da Grécia Antiga, ler e escrever não eram habilidades comuns a todos os cidadãos. Ainda hoje existem documentos decifrados, escritos em línguas e alfabetos ainda não desvendados. Mas sabe-se que eram pouquíssimos aqueles que dominavam o ofício da leitura e da escrita, e exatamente por esse motivo os chamados escribas, nas mais diversas civilizações, sempre ocuparam uma posição de destaque. Ao longo da história, a escrita e a leitura sempre esteve ligada a aristocracia intelectual de uma sociedade.

Também é importante lembrar que antes da criação da imprensa, a produção de textos escritos era muito complexa, demorada e custosa, além de gerar muitos erros de reprodução, coisa que prejudica e atrapalha os estudiosos até hoje, quando estes tentam estabelecer um texto definitivo para determinada obra antiga, importante para a história de nossa civilização.

Ou seja, para as massas, a alfabetização sequer teria sentido. Para que aprender a ler em uma época em que mal existe o que se consumir em termos de leitura? Todo esse pensamento retrógrado perdurou durante muito tempo, e só nos últimos tempos é que pudemos ver a alfabetização sendo colocada como um fator crucial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos em seus pensamentos.

No entanto, a partir do século XIX, com os diferentes governos, com as sociedades cada vez mais complexas, começou-se a ver na alfabetização uma necessidade muito importante que em alguns momentos também foi utilizada para transmitir ideias políticas ou culturais determinadas, em último modo permitirá à sociedade crescer e se desenvolver.

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem

escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002, p.14):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivessem um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

Mesmo com os prós e contras da Lei, o importante foi que escolas estão gradativamente se adaptando à mudança. Pois sabemos que vários especialistas em Educação Infantil, já disseram que a criança aprende desde bem cedo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, nos anos 80, apresentam conclusões sobre este assunto, que as crianças, estejam elas ou não em processos de educação formal, são capazes de aprender a ler e a escrever e, sobretudo, desejam aprender.

O maior problema, de acordo com Ferreiro, é saber a maneira de ensiná-las a ler e a escrever, levando em consideração a sua forma de construir os conhecimentos, sua forma de interação com o mundo, sua maneira de interpretar os signos e símbolos.

Para que o ensino aprendizagem atinja seu objetivo é necessário que haja reuniões pedagógicas frequentemente com toda a equipe escolar, professores, orientadores e coordenadores e que busquem fazer projetos escolares em prol do desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

O primordial é fazer da escola um ambiente favorável a leitura, assim abrirá portas para possíveis mundos de encantamento, apto a formar cidadãos da cultura escrita.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém é um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização, conforme Ferreira e Teberosky (1970):

Alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita, das habilidades de leitura e escrita. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, portanto, constitui-se no domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

LETRAMENTO

Atualmente, ouvimos falar sobre a temática alfabetização e letramento para se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita. Alfabetização na acepção de se entender a técnica da escrita em si e letramento para se referir a aquisição de competências para fazer uso de práticas sociais da escrita, evidenciando os aspectos culturais de uma sociedade.

O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático, para que as habilidades de leitura e escrita aconteçam dentro de situações reais de comunicação, sem falar na riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais que esses suportes apresentam o que poderia contribuir com a visão crítica e cidadã dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo. A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.

A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto.

Conhecer as letras é só um caminho para chegar ao letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita.

O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio histórico e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade.

Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, são emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens os melhores amigos. Mas além do simples, também é o complexo. É poder desnudar camadas de significados de grandes autores, é poder descobrir os significados ocultos em um ato de uma peça de Shakespeare ou em um soneto de Camões. Letramento é descobrir a si mesmo por intermédio da leitura e da escrita, é entender quem é e quem poderá ser.

Portanto, podemos compreender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que devem caminhar sempre juntos, sem perder a especificidade de cada um. É importante reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para isso, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento realizadas em sala de aula sejam planejadas de forma que as crianças interajam na cultura escrita e participem de experiências variadas com a leitura e a escrita. E também que elas possam ter acesso aos mais diferentes tipos e gêneros de textos, para que possam compreender a função social de cada um deles.

Enfim, alfabetizar letrando é, pois, ensinar o aluno a ler e a produzir textos em situações reais de comunicação, substituindo as práticas tradicionais dos livros didáticos por práticas que façam sentido para a vida e para o cotidiano do aluno.

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ESCRITA: A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são as bases fundamentais para que os alunos aprendam todas as disciplinas curriculares. Por esse motivo, os alunos precisam desenvolver cada vez mais a sua prática de leitura e escrita. A escola precisa estabelecer na sua proposta pedagógica de maneira nítida os objetivos para a aprendizagem dos alunos em cada etapa, até o final do ensino fundamental. Desse modo, todos os professores precisam focalizar seus esforços para assim conseguir os melhores resultados. Koch e Elias (2012, p. 33) dizem:

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.

Sabemos que todas as crianças são capazes de aprender. Portanto, a instituição educacional precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, visando garantir que todos possam progredir na leitura e na escrita. A aprendizagem de todos os estudantes é um compromisso que deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe gestora da escola, que deve ajudar os docentes em seu exercício diário, avaliando o processo de aprendizagem dos alunos.

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, o objetivo de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes —para quês?— resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997b, p. 41).

EXERCÍCIO COGNITIVO DA LEITURA E DA ESCRITA

A alfabetização corresponde ao ato de ensinar a ler e a escrever. No entanto, ler e escrever estão intimamente relacionados cognitivamente e funcionam como faces de uma mesma moeda, como se existisse em conjunto, não fazendo sentido falar de um sem o outro. A leitura é um exercício cognitivo solitário de refinação do raciocínio, é uma busca da luz interior e quanto mais se lê mais se contribui para o autoconhecimento, para a descoberta dos valores e vontades internas do sujeito que realiza este ato. Seria possível discernir o conceito de “escuro” se não existisse o conceito de “claro”? Não, obviamente. Num outro nível, a relação escrita x leitura se dá dessa maneira, pois é impossível ser um bom leitor se não se pratica a escrita

fluente, de ideias bem concatenadas, assim como é impossível ser um bom escritor sem ser um leitor atento, capaz de tatear significados ocultos por baixo de um texto aparentemente simples. São sistemas interdependentes, e a proficiência em um deles não pode existir sem correspondência com o outro.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA

Nesse “novo normal”, os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente “salvar” o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autorregulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

Atualmente, o debate sobre a Prática Pedagógica no contexto escolar ganha

novos contornos, ao lado de um espaço de discussão mais amplo no meio acadêmico, visto que a sociedade tem mudado rapidamente com o avanço da tecnologia e as possibilidades de acesso à informação conhecimento adicionado aos desafios decorrentes da pandemia em que vivemos.

Para pensar a educação e seu meio ambiente sob essa nova perspectiva, é necessário sair de nossas ilhas e fazer um trabalho mais amplo e aprofundado. Análise epistemológica do contexto atual em que a educação está inserida para compreender os fundamentos.

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreender os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33). Também, destaca Kleiman (2005,p. 21) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”.

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde da década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas define o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao

ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético.

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria-se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente daquele que se compreendia nos década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) “os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade”. Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento constituem processos inseparáveis para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação integral dos estudantes. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que aprender a ler e escrever não significa

apenas dominar o sistema alfabético, mas compreender a função social da linguagem escrita e utilizá-la de forma crítica, competente e significativa nas diversas situações da vida cotidiana. Dessa maneira, alfabetizar letrando representa um compromisso pedagógico voltado à construção da autonomia, da cidadania e da participação social dos educandos.

As contribuições teóricas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Ângela Kleiman e outros pesquisadores demonstram que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio da interação da criança com diferentes práticas sociais de linguagem. Nesse processo, o estudante deixa de ser um receptor passivo do conhecimento para tornar-se sujeito ativo na construção de hipóteses, interpretações e significados, desenvolvendo competências que ultrapassam a simples decodificação das palavras.

O estudo também evidenciou que o professor exerce papel decisivo nesse processo, sendo responsável por planejar situações didáticas diversificadas, utilizar diferentes gêneros textuais, promover experiências significativas de leitura e escrita e acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a atuação da equipe gestora e o envolvimento da família fortalecem o processo de alfabetização, contribuindo para a criação de ambientes favoráveis à cultura escrita.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de integrar o letramento digital às práticas pedagógicas. Em uma sociedade marcada pelas tecnologias da informação e comunicação, torna-se indispensável preparar os estudantes para interpretar criticamente diferentes linguagens, utilizar recursos digitais de forma ética e produzir conhecimentos em ambientes virtuais. Assim, a alfabetização contemporânea amplia seu significado ao incorporar novas formas de leitura, escrita e interação social.

Apesar dos avanços proporcionados pelas pesquisas e pelas políticas públicas educacionais, permanecem desafios relacionados às desigualdades de acesso à educação, às dificuldades de aprendizagem, à formação continuada dos professores e às consequências do período pós-pandemia. Esses desafios exigem investimentos permanentes em políticas educacionais, recursos pedagógicos e metodologias que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Conclui-se, portanto, que alfabetização e letramento devem caminhar conjuntamente durante toda a trajetória escolar, constituindo-se como fundamentos indispensáveis para o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular e para a formação de leitores e escritores críticos, autônomos e participativos. Valorizar esses processos significa investir em uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente comprometida, capaz de promover o desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a transformação da realidade por meio da leitura, da escrita e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.11
- FERREIRO, E. "Alfabetização e cultura escrita", Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 90.
- GERALDI, W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.
- _____, Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: 26º Reunião da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- NOVA ESCOLA, Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/> acesso em 27/05/26 às 15h.
- RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, M. B. Letramento: tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- STREET, B. V. Literacy in theory and Practice. Cambridge, University Press, 1984.
- TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.



ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE AS GRANDES MUDANÇAS

ALCIONE TERESA HECHER

Pedagoga, formada em 2011, atua na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo desde 2018. Possui pós-graduação em Neuropsicopedagogia e extensões universitárias em Inteligências Múltiplas, Aprendizagem e Neurociência. Desenvolve práticas pedagógicas fundamentadas na neurociência e nas teorias contemporâneas da aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral da criança.

RESUMO

A Estética e a Filosofia da Arte constituem áreas da Filosofia dedicadas ao estudo da arte, da beleza, da sensibilidade humana e das formas de expressão artística. Ao longo da história, o conceito de arte passou por profundas transformações, acompanhando as mudanças sociais, culturais, políticas e intelectuais de cada período. A arte, que inicialmente era compreendida como uma forma de imitação da realidade (mimesis), passou a ser entendida como uma manifestação da criatividade humana, capaz de expressar sentimentos, transmitir ideias, questionar valores e provocar reflexões sobre a existência humana.

Na Antiguidade Clássica, filósofos como Platão e Aristóteles discutiram o papel da arte e sua relação com a realidade, destacando conceitos como imitação, beleza e função educativa da criação artística. Durante a Idade Média, a arte esteve fortemente ligada à religião, sendo utilizada como instrumento de representação da fé e dos valores espirituais. No Renascimento, ocorreu a valorização do ser humano, da razão, da ciência e do artista como criador, fortalecendo o pensamento humanista.

Na modernidade, pensadores como Immanuel Kant contribuíram para novas compreensões sobre o julgamento estético, destacando a importância da percepção e da experiência individual diante da obra de arte. Posteriormente, movimentos como o Romantismo, a Arte Moderna e a Arte Contemporânea ampliaram o conceito artístico, valorizando a emoção, a subjetividade, a inovação e o significado das obras além da beleza tradicional.

Atualmente, a arte apresenta múltiplas formas de expressão, incluindo pintura, cinema,

fotografia, música, performance e arte digital. A Filosofia da Arte contemporânea busca compreender não apenas o que é belo, mas principalmente o que caracteriza algo como arte, considerando seu contexto, intenção, interpretação e impacto social. Dessa forma, a Estética e a Filosofia da Arte permitem compreender como a humanidade cria, interpreta e transforma suas formas de representação cultural ao longo do tempo.

Palavras-chave: Estética; Filosofia da Arte; Beleza; Arte; Experiência estética; Mimesis; Catarse; Criação artística.

INTRODUÇÃO

A Estética e a Filosofia da Arte são áreas da Filosofia que buscam compreender a relação entre o ser humano, a arte, a beleza e as diferentes formas de expressão artística. Ao longo da história, o conceito de arte passou por grandes transformações, acompanhando as mudanças culturais, sociais e intelectuais de cada período.

Desde a Antiguidade Clássica, quando a arte era analisada como representação da realidade, passando pela visão religiosa da Idade Média, pela valorização do ser humano no Renascimento, pelas reflexões sobre o belo na modernidade e pelas novas concepções da arte contemporânea, a maneira de compreender a criação artística foi constantemente modificada.

Este trabalho apresenta essas grandes mudanças, destacando as ideias de importantes filósofos e movimentos artísticos que contribuíram para a construção do pensamento estético. Também busca mostrar que a arte não se limita à beleza, mas representa uma forma de expressar sentimentos, transmitir conhecimentos, questionar a realidade e refletir sobre a sociedade e a condição humana.

Na atualidade, a arte tornou-se cada vez mais ampla e diversificada, envolvendo diferentes linguagens, tecnologias e interpretações. Dessa forma, estudar a Estética e a Filosofia da Arte permite compreender como a humanidade cria, interpreta e atribui significado às manifestações artísticas ao longo do tempo.

A Estética constitui um dos principais ramos da Filosofia, dedicando-se ao estudo da beleza, da arte, da sensibilidade e das diferentes formas de percepção humana. Seu objeto de investigação ultrapassa a simples apreciação do belo, abrangendo a compreensão das experiências estéticas, dos processos de criação artística e das relações entre sujeito, obra e contexto histórico-cultural. Nesse sentido, a Filosofia da Arte busca compreender o que caracteriza uma obra de arte, quais são seus critérios de legitimidade, sua função na sociedade e de que maneira ela expressa valores, ideias, emoções e transformações culturais (PAREYSON, 1997; DANTO, 2006).

A Estética e a Filosofia da Arte desenvolveram-se ao longo da história como

áreas do conhecimento voltadas para compreender o significado da arte, da beleza e da experiência humana diante das manifestações artísticas. As ideias sobre o que é arte e qual suas funções foram modificadas conforme as transformações sociais, culturais e filosóficas de cada época.

Na Antiguidade Clássica, a arte era analisada principalmente a partir da relação entre realidade, beleza e conhecimento. Platão defendia que a arte era uma forma de imitação da realidade (mimesis), mas acreditava que ela poderia afastar o ser humano da verdade por valorizar as aparências. Já Aristóteles apresentou uma visão mais positiva, afirmando que a arte tinha uma função educativa e emocional, especialmente por meio da catarse, processo pelo qual a tragédia despertava e organizava os sentimentos humanos.

Durante a Idade Média, o pensamento artístico foi fortemente influenciado pela religião. A arte passou a ter como principal objetivo representar valores espirituais, transmitir ensinamentos religiosos e aproximar o ser humano do divino. A beleza era compreendida como reflexo da perfeição de Deus, associada à harmonia, à ordem e à proporção.

No Renascimento, ocorreu uma grande mudança na forma de compreender a arte. Influenciado pelo Humanismo, esse período colocou o ser humano no centro das reflexões, valorizando a razão, a ciência, a criatividade e a observação da natureza. O artista passou a ser reconhecido como um criador individual, com conhecimento e capacidade de inovação. Obras de artistas como Leonardo da Vinci e Michelangelo demonstraram a união entre arte, técnica e conhecimento científico. Na modernidade, a Estética tornou-se uma área independente da Filosofia. Immanuel Kant teve papel fundamental ao defender que a experiência estética envolve a percepção e o julgamento do indivíduo diante da obra de arte. Para Kant, o belo não depende apenas das características do objeto, mas também da forma como o ser humano percebe e interpreta aquilo que contempla.

No século XIX, o Romantismo valorizou a emoção, a imaginação e a liberdade criativa do artista, contrapondo-se ao excesso de racionalidade. A arte passou a ser vista como uma expressão da interioridade humana, revelando sentimentos, desejos e experiências pessoais. Filósofos como Hegel e Nietzsche contribuíram para ampliar a compreensão da arte como manifestação do espírito humano e como força capaz de revelar aspectos profundos da existência.

No século XX, aconteceram mudanças ainda mais profundas. A arte deixou de estar ligada apenas à ideia de beleza e passou a valorizar conceitos, críticas e novas formas de expressão. Movimentos como o Modernismo, as vanguardas artísticas e a arte conceitual questionaram os padrões tradicionais. O artista passou a explorar novos materiais, linguagens e temas, mostrando que uma obra de arte também pode ser uma reflexão sobre a sociedade.

Na contemporaneidade, a arte apresenta uma grande diversidade de formas e

possibilidades, incluindo cinema, fotografia, instalações, performances, arte digital e novas tecnologias. A Filosofia da Arte atual busca compreender não somente se uma obra é bela, mas principalmente qual é seu significado, sua intenção e sua relação com o contexto cultural e social. A arte tornou-se um espaço de diálogo, crítica e transformação, permitindo diferentes interpretações e experiências. Assim, as grandes mudanças na Estética e na Filosofia da Arte mostram que a compreensão da arte está sempre em movimento. De uma visão baseada na representação do belo, passou-se para uma compreensão mais ampla, na qual a arte representa uma forma de conhecimento, expressão humana e reflexão sobre o mundo.

Desde a Antiguidade Clássica, a reflexão filosófica sobre a arte ocupa posição central no pensamento ocidental. Na Grécia Antiga, Platão analisou a arte a partir do conceito de mimesis (imitação), compreendendo-a como uma representação do mundo sensível, o qual seria, por sua vez, uma cópia imperfeita do mundo das ideias. Em razão de sua capacidade de influenciar o comportamento humano, Platão atribuía à arte um importante papel educativo e moral, defendendo que sua produção deveria estar subordinada aos interesses da pólis (PLATÃO, 2000). Em contraposição, Aristóteles apresentou uma visão mais positiva da atividade artística ao reconhecer que a arte possui valor cognitivo, educativo e emocional. Em sua obra *Poética*, desenvolveu o conceito de catarse, segundo o qual a tragédia desperta e purifica sentimentos como o medo e a piedade, contribuindo para o desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo (ARISTÓTELES, 2015).

O estudo sistemático da Estética consolidou-se apenas no século XVIII, quando Alexander Gottlieb Baumgarten cunhou o termo “Estética” para designar a ciência do conhecimento sensível, atribuindo à experiência estética autonomia em relação à lógica e ao conhecimento racional (BAUMGARTEN, 1993). Posteriormente, Immanuel Kant promoveu uma das mais importantes contribuições para a Filosofia da Arte ao defender que o juízo estético se fundamenta em uma experiência subjetiva de prazer desinteressado, embora apresente uma pretensão de universalidade baseada nas faculdades comuns da razão humana (KANT, 2016). Já no século XIX, Georg Wilhelm Friedrich Hegel compreendeu a arte como uma das formas pelas quais o espírito absoluto manifesta-se historicamente, relacionando a produção artística ao desenvolvimento da cultura e da consciência humana (HEGEL, 2001).

No século XX, as discussões sobre a arte ampliaram-se significativamente diante das transformações sociais, políticas e tecnológicas. Theodor W. Adorno destacou que a arte possui uma dimensão crítica capaz de resistir à padronização imposta pela indústria cultural, defendendo sua autonomia frente à lógica mercantil e ao consumo de massa (ADORNO, 2002). Paralelamente, Arthur Danto problematizou os critérios tradicionais de definição da arte, argumentando que, na contemporaneidade, uma obra artística não pode ser compreendida apenas por suas características formais, mas também pelo contexto histórico, institucional e conceitual em que está

inserida (DANTO, 2006). Essas abordagens evidenciam que a experiência estética é dinâmica e acompanha as mudanças sociais e culturais de cada época.

Na contemporaneidade, a Estética dialoga com diferentes áreas do conhecimento, como História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Comunicação e Educação, permitindo compreender como as manifestações artísticas influenciam a construção das identidades, da memória coletiva e das relações sociais. A arte deixa de ser entendida exclusivamente como representação do belo para assumir funções críticas, políticas, educativas e comunicativas, tornando-se um importante instrumento de reflexão sobre a realidade e de questionamento dos valores estabelecidos (ECO, 2010; SUASSUNA, 2012).

DESENVOLVIMENTO

O termo “estética” deriva do grego *aisthesis*, que significa percepção, sensação ou conhecimento sensível. Inicialmente, o conceito estava ligado à capacidade humana de sentir e perceber o mundo por meio dos sentidos. Contudo, a Estética como disciplina filosófica autônoma surge apenas no século XVIII, com o filósofo alemão Alexander Baumgarten, que a definiu como a “ciência do conhecimento sensível”. Para Baumgarten, a Estética não deveria ser considerada inferior à lógica, mas sim uma forma legítima de conhecimento, ainda que distinta do conhecimento racional e conceitual (BAUMGARTEN, 1993; PAREYSON, 1997).

Na Antiguidade, a reflexão sobre a arte estava inserida em debates éticos, políticos e metafísicos. Platão compreendia a arte como mimesis (imitação) da realidade sensível, a qual, por sua vez, já seria uma cópia imperfeita do mundo das ideias. Em sua concepção, a arte poderia afastar o ser humano da verdade, pois operaria no campo das aparências. Por essa razão, defendia que a produção artística deveria ser regulada na cidade ideal, considerando seus efeitos morais e políticos (PLATÃO, 2000; REALE; ANTISERI, 2003).

Em contraposição, Aristóteles apresentou uma visão mais positiva da arte. Em sua obra *Poética*, argumentou que a tragédia exerce função pedagógica e emocional por meio da catarse, entendida como purificação ou equilíbrio das paixões. Para Aristóteles, a arte não apenas imita a realidade, mas a recria de forma organizada, revelando aspectos universais da experiência humana (ARISTÓTELES, 2015).

No período moderno, Immanuel Kant promoveu uma das mais influentes reflexões sobre o juízo estético. Em sua análise, o belo não é uma propriedade objetiva do objeto, mas resulta de uma relação entre sujeito e objeto. O juízo estético é subjetivo porque se baseia no sentimento de prazer; contudo, possui pretensão de universalidade, pois pressupõe uma faculdade comum a todos os seres humanos. Kant também introduziu a noção de “desinteresse”, segundo a qual a experiência estética autêntica não está vinculada à utilidade prática ou ao desejo de posse, mas

ao livre jogo das faculdades cognitivas (KANT, 2016; SUASSUNA, 2012).

Já no século XIX, Georg Wilhelm Friedrich Hegel compreendeu a arte como manifestação histórica do espírito absoluto. Para ele, a arte expressa o desenvolvimento cultural da humanidade, sendo uma das formas pelas quais o espírito toma consciência de si. Hegel também propôs uma análise histórica das formas artísticas — simbólica, clássica e romântica — relacionando-as a diferentes estágios da consciência humana (HEGEL, 2001).

2.2 Principais teorias da Filosofia da Arte

A pergunta “O que é arte?” constitui um dos principais problemas da Filosofia da Arte. Ao longo da história, diversas teorias buscaram definir seus critérios e delimitar seus contornos conceituais (DANTO, 2006; PAREYSON, 1997).

A teoria mimética, predominante na Antiguidade, entende a arte como imitação da realidade. Nessa perspectiva, o valor artístico estaria associado à capacidade de representar fielmente o mundo (PLATÃO, 2000; ARISTÓTELES, 2015).

A teoria expressiva, desenvolvida especialmente a partir do Romantismo, concebe a arte como expressão de sentimentos, emoções e subjetividades do artista. Aqui, a ênfase desloca-se da obra como representação objetiva para a obra como manifestação interior (TOLSTÓI, 1994).

A teoria formalista privilegia os elementos estruturais da obra — como forma, cor, ritmo, composição e harmonia — defendendo que o valor artístico reside na organização interna desses elementos, independentemente de conteúdos externos (BELL, 2007).

Já a teoria institucional, associada ao pensamento contemporâneo, sustenta que algo é considerado arte quando reconhecido como tal pelo sistema artístico (museus, críticos, galerias e instituições culturais). Essa perspectiva amplia o conceito de arte e problematiza seus limites (DANTO, 2006; DICKIE, 2007).

No século XX, Theodor Adorno analisou a arte sob a ótica crítica da Escola de Frankfurt. Para ele, a indústria cultural tende a transformar a arte em mercadoria, esvaziando seu potencial emancipador. Contudo, a arte autônoma preservaria a capacidade de questionar a realidade social e revelar contradições do sistema capitalista. Assim, a obra de arte não seria apenas objeto estético, mas também forma de resistência e crítica social (ADORNO, 2002; ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Dessa maneira, percebe-se que a arte não possui uma definição única e definitiva. Sua compreensão depende de contextos históricos, culturais e filosóficos, o que torna a Filosofia da Arte um campo dinâmico e em constante revisão (DANTO, 2006; ECO, 2010).

2.3 Arte, sociedade e educação

A arte está profundamente vinculada às transformações históricas e sociais. Movimentos artísticos como o Renascimento, o Barroco, o Modernismo e as vanguardas do século XX refletem mudanças nas concepções de mundo, nas estruturas políticas e nas formas de organização social (GOMBRICH, 2015; HAUSER, 2000).

Além de refletir a sociedade, a arte também a transforma. Ao provocar estranhamento, questionar padrões e propor novas formas de sensibilidade, a arte contribui para ampliar horizontes culturais e estimular o pensamento crítico. Nesse sentido, ela desempenha papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva (FISCHER, 1987; ADORNO, 2002).

CONSIDERAÇÕES

A Estética e a Filosofia da Arte constituem importantes áreas da reflexão filosófica, pois investigam a relação entre arte, sensibilidade, razão e cultura. Ao longo da história, a arte deixou de ser entendida apenas como técnica ou imitação da natureza, passando a ser reconhecida como uma forma de conhecimento, expressão da subjetividade e construção da identidade cultural (PAREYSON, 1997; ECO, 2010). A análise da Estética e da Filosofia da Arte ao longo da história permite compreender que a arte está em constante transformação, acompanhando as mudanças do pensamento humano, da cultura e da sociedade. O conceito de arte não permaneceu fixo; ele passou por diferentes interpretações, desde a ideia de representação da realidade e busca pelo belo na Antiguidade Clássica até a compreensão contemporânea da arte como expressão, comunicação, crítica e produção de significados.

As reflexões de filósofos como Platão e Aristóteles foram fundamentais para o desenvolvimento do pensamento estético, pois estabeleceram discussões sobre a relação entre arte, realidade, conhecimento e emoção. Enquanto Platão questionava o valor da arte como cópia do mundo sensível, Aristóteles reconhecia sua importância como forma de aprendizado e transformação das emoções humanas por meio da catarse.

Na Idade Média, a arte assumiu uma forte dimensão religiosa, sendo compreendida como instrumento de representação da fé e da ordem divina. Já no Renascimento, ocorreu uma mudança significativa com a valorização do ser humano, da razão, da ciência e da criatividade individual do artista, estabelecendo novas formas de compreender a produção artística.

Na modernidade, a contribuição de Immanuel Kant ampliou o debate estético ao destacar o papel da sensibilidade e do julgamento humano na experiência do belo. Posteriormente, pensadores como Hegel e Nietzsche aprofundaram a compreensão da arte como manifestação da cultura, do espírito humano e das forças emocionais presentes na criação artística. Com o surgimento da arte moderna e

contemporânea, a ideia tradicional de beleza deixou de ser o único critério para definir uma obra de arte. A arte passou a valorizar conceitos, experiências, críticas sociais e novas linguagens, incorporando diferentes formas de expressão, como fotografia, cinema, performance, instalações e arte digital. Nesse contexto, autores como Walter Benjamin e Arthur Danto contribuíram para compreender a influência da tecnologia, da reprodução e da interpretação no significado das obras artísticas.

Portanto, conclui-se que a Estética e a Filosofia da Arte são fundamentais para compreender a maneira como o ser humano cria, interpreta e atribui sentido às manifestações artísticas. A arte não representa apenas o belo, mas também revela valores, conflitos, sentimentos e ideias de uma determinada época. Seu papel permanece essencial na construção da identidade cultural, na reflexão sobre a realidade e na ampliação das formas de compreender o mundo e a própria existência humana.

Na filosofia clássica, Platão compreendeu a arte como mimesis, atribuindo-lhe influência sobre a formação ética e política dos indivíduos (PLATÃO, 2000). Em contraste, Aristóteles defendeu que a arte possui uma função educativa ao promover a catarse, permitindo a compreensão dos conflitos humanos e o aperfeiçoamento da experiência (ARISTÓTELES, 2015). Posteriormente, Baumgarten consolidou a Estética como disciplina filosófica, enquanto Kant destacou o juízo estético como uma experiência baseada no prazer desinteressado e com pretensão de universalidade (BAUMGARTEN, 1993; KANT, 2016).

Nos séculos XIX e XX, Hegel interpretou a arte como manifestação histórica do espírito e da cultura, enquanto Adorno enfatizou sua capacidade crítica frente à sociedade e à indústria cultural, defendendo que a arte autônoma mantém seu potencial de questionar a realidade social (HEGEL, 2001; ADORNO, 2002; ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Dessa forma, conclui-se que a arte desempenha um papel essencial na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico. A Estética e a Filosofia da Arte permanecem fundamentais para compreender a produção artística como patrimônio cultural, forma de conhecimento e instrumento de reflexão sobre a sociedade e a condição humana (BARBOSA, 2010; SUASSUNA, 2012; DANTO, 2006).

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Poética. Tradução e estudos sobre a arte, a imitação (mímesis) e a catarse na tragédia.
- PLATÃO. A República. Reflexões sobre arte, beleza, conhecimento e a relação entre aparência e realidade.
- KANT, Immanuel. Crítica da Faculdade do Juízo. Investigação sobre o belo, o sublime e o julgamento estético.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Cursos de Estética. Análise da arte como manifestação histórica e cultural do espírito humano.
- NIETZSCHE, Friedrich. O Nascimento da Tragédia. Estudo sobre a relação entre arte, emoção, razão e criação.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica. Reflexões sobre tecnologia, reprodução e transformação da experiência artística.
- DANTO, Arthur C. Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História. Discussão sobre o conceito de arte e a importância da interpretação.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. Estética. Obra que contribuiu para a consolidação da Estética como área filosófica independente.
- ECO, Umberto. História da Beleza. Estudo sobre as diferentes concepções de beleza ao longo da história.
- GOMBRICH, Ernst Hans. A História da Arte. Análise da evolução dos estilos, movimentos e manifestações artísticas.



IMPACTOS DE GRANDES EMPREENDIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DAS PEQUENAS CIDADES

AMANDA BARBOZA DA ROCHA

É pedagoga e atua na Prefeitura de São Paulo desde 2024, no Ensino Fundamental I. Formou-se em Bacharelado em Ciência e Tecnologia e Engenharia Biomédica pela UFABC, realizando também intercâmbio na Universidade de Pisa, na Itália. Em 2022, concluiu Pedagogia pela UNINOVE. Possui experiência na Educação Infantil e atualmente atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização e no desenvolvimento integral dos estudantes.

RESUMO

Os grandes empreendimentos econômicos, como indústrias, usinas, mineradoras, complexos logísticos, grandes obras de infraestrutura e investimentos imobiliários, exercem significativa influência sobre o desenvolvimento das pequenas cidades, provocando transformações nos aspectos econômicos, sociais, ambientais e territoriais. A instalação desses projetos pode representar uma oportunidade de crescimento local, geração de empregos, aumento da arrecadação municipal, melhoria da infraestrutura urbana e atração de novos serviços, contribuindo para a dinamização da economia e para a inserção do município em novas redes de desenvolvimento regional.

Entretanto, os impactos decorrentes desses empreendimentos não são exclusivamente positivos. A chegada de grandes investimentos pode provocar mudanças profundas na organização espacial e social das pequenas cidades, ocasionando aumento populacional acelerado, pressão sobre os serviços públicos, elevação do custo de vida, alterações no uso e ocupação do solo, especulação imobiliária e possíveis conflitos relacionados ao meio ambiente e aos recursos naturais. Em muitos casos, os benefícios econômicos não são distribuídos de maneira equilibrada, podendo gerar desigualdades entre diferentes grupos sociais e comprometer modos de vida tradicionais. O desenvolvimento proporcionado por grandes empreendimentos depende diretamente da capacidade de planejamento e gestão dos municípios envolvidos. A ausência de políticas públicas adequadas

pode transformar oportunidades de crescimento em problemas urbanos e sociais, especialmente quando a infraestrutura local não acompanha o ritmo das mudanças provocadas pelo investimento. Nesse sentido, torna-se fundamental a participação do poder público, da iniciativa privada e da comunidade na construção de estratégias que promovam um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Segundo Sachs (2002), o desenvolvimento sustentável deve considerar a integração entre crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental, evitando que o progresso econômico ocorra em detrimento da qualidade de vida das populações locais. Para Milton Santos (2006), as transformações territoriais provocadas por grandes investimentos alteram as relações sociais e espaciais, modificando a dinâmica dos lugares e criando novas formas de organização do território.

Dessa forma, os grandes empreendimentos podem atuar como agentes importantes de transformação das pequenas cidades, contribuindo para o desenvolvimento econômico e

Estrutural, desde que sejam acompanhados por planejamento territorial, avaliação dos impactos socioambientais e políticas públicas voltadas à inclusão social. O desafio consiste em garantir que o crescimento gerado por esses investimentos resulte em melhorias permanentes para a população local, fortalecendo a autonomia municipal e promovendo um desenvolvimento equilibrado.

Palavras-chave: Grandes empreendimentos; pequenas cidades; Desenvolvimento urbano.

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento das pequenas cidades brasileiras tem sido profundamente influenciado pela implantação de grandes empreendimentos econômicos, tais como indústrias, usinas, empreendimentos minerários, complexos agroindustriais, obras de infraestrutura, centros logísticos e projetos imobiliários. Esses investimentos representam importantes agentes de transformação territorial, pois modificam as dinâmicas econômicas, sociais, ambientais e espaciais dos municípios onde são instalados. Em muitos casos, a chegada desses empreendimentos é apresentada como uma oportunidade de crescimento, geração de emprego e renda, melhoria da infraestrutura e fortalecimento da economia local. Entretanto, seus efeitos podem ser complexos e contraditórios, produzindo tanto possibilidades de desenvolvimento quanto novos desafios para a gestão urbana e social.

Historicamente, as pequenas cidades possuem estruturas econômicas e administrativas mais limitadas, dependendo muitas vezes de atividades tradicionais, recursos públicos e relações regionais para sua manutenção. Dessa forma, a implantação de um grande empreendimento pode alterar significativamente a organização

desses espaços, provocando mudanças na dinâmica populacional, no mercado de trabalho, no uso do território e na oferta de serviços públicos. Segundo Santos (2006), o território é resultado das relações entre sociedade, técnica e espaço, sendo constantemente reorganizado conforme novos agentes e investimentos passam a atuar sobre ele. Assim, grandes empreendimentos não representam apenas investimentos econômicos, mas também elementos capazes de redefinir as relações sociais e espaciais existentes.

A influência desses projetos sobre as pequenas cidades pode ser observada por diferentes perspectivas. Do ponto de vista econômico, podem ocorrer aumento da arrecadação municipal, criação de novos postos de trabalho, atração de empresas prestadoras de serviços e ampliação da circulação de capital. Entretanto, esses benefícios nem sempre alcançam toda a população, podendo ocorrer concentração de renda, aumento da desigualdade e dependência econômica em relação ao empreendimento instalado. Conforme destaca Sen (2000), o desenvolvimento não deve ser compreendido apenas como crescimento econômico, mas como ampliação das capacidades e das oportunidades das pessoas, garantindo melhores condições de vida e participação social.

Além dos impactos econômicos, grandes empreendimentos podem gerar profundas alterações ambientais e territoriais. A expansão urbana desordenada, a pressão sobre recursos naturais, a alteração das paisagens, a valorização especulativa da terra e os conflitos pelo uso do território são consequências frequentemente associadas à implantação de grandes projetos. Para Zhou e Laschefski (2010), muitos processos de desenvolvimento econômico produzem conflitos ambientais porque diferentes grupos sociais possuem interesses distintos sobre os territórios e seus recursos. Dessa maneira, torna-se essencial avaliar não apenas os benefícios financeiros dos investimentos, mas também seus efeitos sobre as comunidades locais e o equilíbrio ambiental.

Nesse contexto, o planejamento urbano e regional assume papel fundamental para que os impactos positivos sejam potencializados e os negativos sejam reduzidos. A ausência de planejamento pode fazer com que pequenas cidades enfrentem dificuldades para acompanhar o crescimento provocado por novos empreendimentos, resultando em problemas como déficit habitacional, sobrecarga dos serviços públicos, aumento da violência, precarização das condições de trabalho e perda de características culturais locais. O Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) reforça a importância do planejamento participativo e da gestão democrática do território, buscando garantir que o desenvolvimento urbano esteja associado ao bem-estar coletivo.

De acordo com Sachs (2002), o desenvolvimento sustentável deve integrar crescimento econômico, inclusão social e preservação ambiental, evitando modelos de desenvolvimento que gerem benefícios imediatos, mas comprometam

as condições futuras das comunidades. Nesse sentido, a instalação de grandes empreendimentos em pequenas cidades deve ser acompanhada por políticas públicas, participação comunitária, estudos de impacto e estratégias de desenvolvimento local que considerem as características e necessidades da população.

Assim, compreender os impactos de grandes empreendimentos no desenvolvimento das pequenas cidades é fundamental para analisar como esses investimentos transformam os territórios e influenciam a qualidade de vida das populações envolvidas. O desafio consiste em construir modelos de desenvolvimento capazes de conciliar crescimento econômico, justiça social, preservação ambiental e fortalecimento das identidades locais, garantindo que as transformações promovidas pelos grandes projetos contribuam efetivamente para o desenvolvimento sustentável dos municípios.

Os grandes empreendimentos, como indústrias, aeroportos, rodovias, portos e centros logísticos, desempenham importante papel na transformação do espaço geográfico e no desenvolvimento econômico das regiões onde são implantados. Em um contexto de globalização e expansão dos fluxos econômicos, esses investimentos contribuem para a geração de empregos, o aumento da arrecadação tributária e a melhoria da infraestrutura local.

Segundo Santos (2006), o espaço geográfico é constantemente transformado pelas relações entre sociedade, técnica e natureza. Nesse sentido, a implantação de grandes empreendimentos modifica a organização territorial e influencia diretamente as dinâmicas econômicas e sociais das comunidades locais.

Apesar dos benefícios econômicos, esses projetos também podem gerar impactos negativos, como pressão sobre os serviços públicos, crescimento urbano desordenado, conflitos territoriais e degradação ambiental. De acordo com Becker (2005), a ausência de planejamento adequado pode intensificar desigualdades socioespaciais e comprometer a sustentabilidade do desenvolvimento.

Dessa forma, torna-se fundamental analisar os efeitos dos grandes empreendimentos sobre o desenvolvimento local, considerando suas dimensões econômica, social e ambiental. O presente trabalho tem como objetivo discutir esses impactos, identificando benefícios, desafios e a importância do planejamento territorial para a promoção de um desenvolvimento sustentável.

A pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica, utilizando obras e estudos relacionados à Geografia, ao desenvolvimento regional e ao planejamento territorial, buscando compreender as transformações geradas por esses empreendimentos e suas consequências para a sociedade e o meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

Os grandes empreendimentos constituem importantes agentes de

transformação do espaço geográfico, influenciando diretamente a organização territorial, as atividades econômicas e as relações sociais. A instalação de indústrias, aeroportos, rodovias, portos, hidrelétricas e centros logísticos modifica significativamente a dinâmica das regiões onde são implantados, promovendo mudanças que podem gerar tanto benefícios quanto desafios para o desenvolvimento local. A implantação de grandes empreendimentos em pequenas cidades constitui um fenômeno capaz de modificar profundamente as estruturas econômicas, sociais, ambientais e territoriais desses municípios. Esses projetos, geralmente associados aos setores industrial, energético, mineral, agroindustrial, turístico e de infraestrutura, são frequentemente apresentados como instrumentos de modernização e desenvolvimento regional. Entretanto, seus efeitos ultrapassam a dimensão econômica, interferindo diretamente na dinâmica populacional, na organização urbana, nas relações de trabalho e na qualidade de vida da população local.

Um dos principais impactos positivos relacionados à chegada de grandes empreendimentos é o fortalecimento da economia municipal. A instalação de empresas e grandes obras pode gerar empregos diretos e indiretos, estimular o comércio local, ampliar a arrecadação de impostos e atrair novos investimentos. Pequenas cidades que anteriormente apresentavam economia baseada em atividades tradicionais podem passar por um processo de diversificação econômica, ampliando sua participação nos fluxos

A comunicação é fundamental para o desenvolvimento e a integração social. No caso das pessoas surdas, ao longo da história, diversos métodos foram propostos para facilitar a comunicação e a educação. Um deles é o método da Comunicação Total, que surgiu como uma alternativa ao Oralismo. Nesse sentido, assinale a alternativa correta sobre a Comunicação Total e sua relação com a Libras: Questão 5 Escolha uma opção: a. A Comunicação Total impede o uso da Libras, priorizando apenas a fala. b. A Comunicação Total restringe a comunicação apenas à leitura labial. c. A Comunicação Total favorece o uso combinado de Libras, fala e outros recursos. d. A Comunicação Total desvaloriza a cultura surda e sua identidade.

A implantação de grandes empreendimentos em pequenas cidades constitui um fenômeno capaz de modificar profundamente as estruturas econômicas, sociais, ambientais e territoriais desses municípios. Esses projetos, geralmente associados aos setores industrial, energético, mineral, agroindustrial, turístico e de infraestrutura, são frequentemente apresentados como instrumentos de modernização e desenvolvimento regional. Entretanto, seus efeitos ultrapassam a dimensão econômica, interferindo diretamente na dinâmica populacional, na organização urbana, nas relações de trabalho e na qualidade de vida da população local.

Um dos principais impactos positivos relacionados à chegada de grandes empreendimentos é o fortalecimento da economia municipal. A instalação de empresas e grandes obras pode gerar empregos diretos e indiretos, estimular o comércio

local, ampliar a arrecadação de impostos e atrair novos investimentos. Pequenas cidades que anteriormente apresentavam economia baseada em atividades tradicionais podem passar por um processo de diversificação econômica, ampliando sua participação nos fluxos regionais de produção e circulação de riquezas. Segundo Sen (2000), o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo de ampliação das oportunidades e capacidades humanas, e não apenas como aumento da produção econômica. Dessa forma, os investimentos precisam estar associados à melhoria das condições sociais da população.

Entretanto, os benefícios econômicos nem sempre são distribuídos de maneira igualitária. Muitas vezes, os grandes empreendimentos utilizam mão de obra especializada, atraindo trabalhadores de outras regiões e reduzindo a participação da população local nas oportunidades geradas. Esse processo pode provocar crescimento populacional acelerado, aumento da demanda por moradia, saúde, educação, transporte e segurança pública. Quando os municípios não possuem planejamento adequado, a chegada desses investimentos pode gerar problemas urbanos e ampliar desigualdades sociais.

De acordo com Santos (2006), o território é construído pelas relações entre sociedade, espaço e técnica, sendo constantemente transformado pela ação de diferentes agentes econômicos e sociais. Nesse sentido, grandes empreendimentos atuam como agentes de

Segundo Santos (2006), o espaço geográfico é produzido pela interação entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações, sendo constantemente reorganizado pelas atividades econômicas e pelas inovações técnicas. Nesse contexto, os grandes empreendimentos representam elementos capazes de redefinir o uso do território, atraindo investimentos, ampliando a circulação de mercadorias e fortalecendo a integração econômica regional.

Um dos principais argumentos favoráveis à implantação desses projetos está relacionado à geração de emprego e renda. Durante as fases de construção e operação, os empreendimentos demandam mão de obra especializada e não especializada, criando oportunidades de trabalho para a população local. Além disso, ocorre o fortalecimento de setores complementares, como comércio, transporte, alimentação, hospedagem e prestação de serviços, contribuindo para a dinamização da economia regional. Conforme destaca Castells (2000), a expansão das atividades produtivas pode favorecer o crescimento econômico e ampliar as possibilidades de inserção das regiões nos circuitos nacionais e internacionais de produção.

Outro benefício frequentemente observado é o aumento da arrecadação tributária municipal e estadual. A ampliação das receitas públicas possibilita investimentos em infraestrutura urbana, educação, saúde e mobilidade, contribuindo para a melhoria das condições de vida da população. De acordo com Corrêa (2003), a organização espacial das atividades econômicas exerce papel fundamental no

desenvolvimento regional, uma vez que os fluxos de capital e investimentos tendem a estimular novas formas de ocupação e valorização do território.

Além dos impactos econômicos, os grandes empreendimentos promovem transformações significativas na infraestrutura local. A necessidade de garantir eficiência logística e operacional leva frequentemente à construção ou modernização de estradas, sistemas de transporte, redes de energia elétrica, abastecimento de água e telecomunicações. Essas melhorias podem beneficiar não apenas as empresas instaladas, mas também a população residente, ampliando o acesso a serviços essenciais e fortalecendo a integração regional.

Entretanto, os efeitos positivos nem sempre são distribuídos de forma equilibrada. O rápido crescimento econômico pode provocar processos de desigualdade socioespacial, especialmente quando o planejamento urbano não acompanha o aumento populacional decorrente da atração de trabalhadores e investimentos. Segundo Lefebvre (2006), a produção do espaço urbano está frequentemente associada a interesses econômicos que podem gerar exclusão social e concentração de benefícios em determinados grupos.

Nesse sentido, um dos principais desafios observados é a pressão exercida sobre os serviços públicos. O aumento da população pode resultar em sobrecarga dos sistemas de saúde, educação, transporte e saneamento básico. Além disso, a valorização imobiliária decorrente da instalação de grandes empreendimentos pode elevar o custo de vida e dificultar o acesso à moradia para famílias de baixa renda. Em alguns casos, comunidades tradicionais são deslocadas para dar lugar aos projetos, gerando conflitos territoriais e perda de vínculos culturais e sociais.

Os impactos ambientais também ocupam posição central nos debates sobre desenvolvimento local. Dependendo do porte e da natureza do empreendimento, podem ocorrer processos de desmatamento, erosão do solo, contaminação dos recursos hídricos, emissão de poluentes atmosféricos e redução da biodiversidade. Essas alterações afetam diretamente os ecossistemas e podem comprometer a qualidade de vida das populações locais.

De acordo com Becker (2005), o avanço de grandes projetos econômicos sem planejamento adequado pode intensificar problemas socioambientais e ampliar desigualdades regionais. Por essa razão, a legislação ambiental brasileira estabelece a obrigatoriedade da realização de Estudos de Impacto Ambiental (EIA) e Relatórios de Impacto Ambiental (RIMA) para empreendimentos potencialmente causadores de significativa degradação ambiental. Esses instrumentos têm como objetivo identificar riscos, avaliar consequências e propor medidas mitigadoras e compensatórias.

A perspectiva do desenvolvimento sustentável surge como alternativa para conciliar crescimento econômico, preservação ambiental e justiça social. Conforme argumenta Sachs (2008), o desenvolvimento deve considerar simultaneamente as dimensões econômica, social, ambiental, territorial e política, buscando promover

melhorias na qualidade de vida sem comprometer os recursos naturais das futuras gerações. Outro ponto importante é a necessidade de integração entre empresas, governos e sociedade civil. A responsabilidade social dos empreendimentos deve ultrapassar a geração de empregos e envolver ações voltadas para educação, qualificação profissional, melhoria da infraestrutura e proteção ambiental. Essa articulação pode favorecer um desenvolvimento mais inclusivo, reduzindo conflitos e aumentando os benefícios permanentes para o município.

Portanto, os grandes empreendimentos possuem capacidade de transformar significativamente as pequenas cidades, podendo atuar como motores de crescimento econômico e modernização territorial. Contudo, seus resultados dependem da existência de planejamento, políticas públicas eficientes e participação social. O desenvolvimento local não deve ser medido apenas pelo volume de investimentos recebidos, mas pela capacidade de transformar esses recursos em melhorias concretas para a população, garantindo equilíbrio entre crescimento econômico, inclusão social e sustentabilidade ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos impactos de grandes empreendimentos no desenvolvimento das pequenas cidades evidencia que esses investimentos representam importantes agentes de transformação econômica, social, territorial e ambiental. A implantação de indústrias, obras de infraestrutura, complexos produtivos e outros projetos de grande porte pode proporcionar novas oportunidades de crescimento, contribuindo para a geração de empregos, aumento da arrecadação municipal, expansão do comércio e melhoria de determinados serviços e estruturas locais.

A análise dos impactos dos grandes empreendimentos no desenvolvimento local permitiu compreender que esses projetos desempenham papel significativo na transformação do espaço geográfico e na dinâmica econômica das regiões onde são implantados. Conforme discutido ao longo deste trabalho, empreendimentos como indústrias, aeroportos, rodovias, hidrelétricas e centros logísticos contribuem para a geração de empregos, ampliação da arrecadação tributária e modernização da infraestrutura, tornando-se importantes instrumentos de crescimento econômico e integração territorial.

Entretanto, os benefícios econômicos proporcionados por esses investimentos não devem ser analisados de forma isolada. Como destaca Santos (2006), o espaço geográfico é resultado das relações entre sociedade, técnica e natureza, sendo constantemente transformado pelas ações humanas. Dessa forma, a implantação de grandes empreendimentos provoca mudanças que vão além da esfera econômica, afetando também as relações sociais, culturais e ambientais das comunidades locais.

Os resultados da pesquisa evidenciam que, ao mesmo tempo em que esses projetos podem impulsionar o desenvolvimento regional, também podem gerar desigualdades socioespaciais, valorização excessiva do solo urbano, pressão sobre os serviços públicos e conflitos relacionados ao uso do território. Nesse sentido, as reflexões de Lefebvre (2006) mostram que a produção do espaço frequentemente atende aos interesses do capital, o que pode contribuir para processos de exclusão social e concentração dos benefícios econômicos em determinados grupos. Entretanto, os efeitos desses empreendimentos não devem ser avaliados apenas pela perspectiva do crescimento econômico. A chegada de grandes investimentos também pode produzir desafios significativos, como aumento da pressão sobre os serviços públicos, crescimento urbano desordenado, especulação imobiliária, alterações ambientais, desigualdade na distribuição dos benefícios e dependência econômica em relação ao empreendimento. Dessa forma, torna-se necessário compreender que desenvolvimento não significa apenas acumulação de recursos financeiros, mas envolve qualidade de vida, inclusão social, preservação ambiental e fortalecimento das capacidades locais.

Conforme destaca Sen (2000), o desenvolvimento deve ser entendido como um processo de ampliação das liberdades e oportunidades das pessoas, considerando aspectos sociais, culturais e humanos. Nesse sentido, os grandes empreendimentos devem ser planejados de modo que seus resultados beneficiem efetivamente a população local, evitando que os ganhos econômicos fiquem concentrados em determinados grupos ou setores.

Do ponto de vista ambiental, verificou-se que a implantação de grandes empreendimentos pode ocasionar impactos significativos sobre os ecossistemas, incluindo desmatamento, poluição dos recursos hídricos, degradação do solo e perda da biodiversidade. Por essa razão, a legislação ambiental brasileira, especialmente por meio da Resolução CONAMA nº 001/1986, estabelece mecanismos de avaliação e controle dos impactos ambientais, buscando assegurar maior equilíbrio entre crescimento econômico e preservação ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Resolução nº 001, de 23 de janeiro de 1986. Dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para a avaliação de impacto ambiental. Brasília, DF, 1986.
- CASTELLS, Manuel. A questão urbana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Região e organização espacial. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
- LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- SACHS, Ignacy. Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. ABC do desenvolvimento urbano. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Grandes projetos, urbanização e desenvolvimento regional na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 2016.
- VEIGA, José Eli da. Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.



OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE

AMARILDO ANDRADE DA SILVA

Formado em licenciatura plena em Educação Física, pós-graduado em educação física escolar segunda licenciatura em sociologia e história, pós graduado em educação especial. Atua como diretor concursado na secretaria de educação do Estado. Atualmente atua como professor de ensino fundamental II e médio em cargo efetivo na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

A Educação Especial nas escolas públicas brasileiras constitui uma modalidade de ensino essencial para a garantia dos direitos educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo como princípio fundamental assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em igualdade de condições. A partir dos avanços promovidos pelas políticas públicas de inclusão, especialmente após 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 (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o sistema educacional brasileiro passou a reconhecer a necessidade de superar práticas excludentes e construir espaços escolares mais democráticos e acessíveis.

Entretanto, apesar dos progressos legais e institucionais, a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas ainda enfrenta diversos desafios que envolvem dimensões estruturais, pedagógicas, administrativas e sociais. Entre os principais obstáculos estão a insuficiência de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, a necessidade de ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escassez de profissionais de apoio e as dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada dos professores para atuar diante da diversidade presente nas salas de aula.

A inclusão escolar, conforme apontam Mantoan (2003) e Sassaki (1997), não deve ser compreendida apenas como a inserção do estudante com deficiência

no ensino regular, mas como um processo de transformação da escola em seus aspectos organizacionais, curriculares e relacionais. Nesse sentido, a construção de uma educação inclusiva exige mudanças nas práticas pedagógicas, valorização das diferenças individuais, eliminação das barreiras que impedem a participação plena dos estudantes e desenvolvimento de uma cultura escolar fundamentada no respeito, na equidade e na valorização da diversidade humana. Destacam-se a inadequação da infraestrutura física das instituições de ensino, a ausência

Dessa forma, os desafios da Educação Especial nas escolas públicas na atualidade evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em políticas educacionais, formação qualificada dos profissionais da educação, melhoria da acessibilidade e fortalecimento da parceria entre escola, família e sociedade. Somente por meio de ações articuladas será possível garantir uma educação de qualidade para todos, na qual os estudantes com deficiência tenham não apenas o direito de frequentar a escola, mas também oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento de suas potencialidades e participação ativa no ambiente escolar

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão escolar; Escola pública; Pessoas com deficiência; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial constitui uma modalidade de ensino destinada a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando o direito a uma educação de qualidade e inclusiva. A partir dos princípios de igualdade, equidade e respeito à diversidade, a educação inclusiva busca superar modelos tradicionais de segregação e promover um ambiente escolar capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos.

Nas últimas décadas, o Brasil apresentou avanços significativos na construção de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garante atendimento educacional especializado aos estudantes que dele necessitam. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforçou o compromisso de assegurar que os alunos da Educação Especial frequentem as escolas regulares, com apoio e recursos que favoreçam seu desenvolvimento.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das conquistas sociais, a efetivação da inclusão nas escolas públicas ainda enfrenta inúmeros desafios. A inclusão escolar não se limita apenas à matrícula do estudante com deficiência no ensino regular; ela

exige a construção de práticas pedagógicas acessíveis, a adaptação dos espaços físicos, a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, a formação continuada dos professores e a existência de profissionais especializados para oferecer o suporte necessário.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva exige uma transformação na organização da escola, pois não basta inserir o aluno no ambiente escolar; é necessário modificar práticas, metodologias e atitudes para que todos possam aprender e participar de maneira significativa. Dessa forma, a escola precisa abandonar práticas padronizadas e desenvolver estratégias que valorizem as diferenças individuais, reconhecendo que cada estudante possui formas e ritmos próprios de aprendizagem.

Entre os principais desafios enfrentados pelas escolas públicas destacam-se a insuficiência de infraestrutura acessível, a falta de materiais pedagógicos adaptados, a carência de profissionais especializados e as dificuldades encontradas pelos docentes diante da diversidade presente em sala de aula. Conforme Sassaki (1997), a inclusão depende da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e sociais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Nesse sentido, discutir os desafios da Educação Especial nas escolas públicas na atualidade torna-se fundamental para compreender os avanços já alcançados e identificar os aspectos que ainda precisam ser aprimorados. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de ações conjuntas entre governo, instituições de ensino, profissionais da educação, famílias e sociedade, garantindo que todos os estudantes tenham seus direitos respeitados e oportunidades reais de desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

Um dos principais desafios da Educação Especial nas escolas públicas é a falta de infraestrutura adequada. Muitas instituições ainda não possuem acessibilidade física, recursos pedagógicos adaptados ou tecnologias assistivas que atendam às diferentes necessidades dos estudantes. A ausência desses recursos pode limitar a autonomia e a participação dos alunos com deficiência.

Outro desafio importante é a formação dos professores. Muitos profissionais da educação relatam dificuldades para trabalhar com a diversidade presente em sala de aula, principalmente quando não recebem formação continuada sobre práticas inclusivas, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas. A capacitação dos educadores é fundamental para que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem.

Além disso, a quantidade insuficiente de profissionais especializados, como

professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras e equipes

multidisciplinares, também representa uma dificuldade. A falta desses profissionais pode comprometer o acompanhamento individualizado necessário para alguns estudantes.

Outro ponto relevante é o preconceito e a falta de conscientização sobre a inclusão. Ainda existem barreiras sociais e culturais que dificultam a convivência entre alunos com e sem deficiência. A escola possui um papel essencial na construção de valores como respeito, empatia e valorização das diferenças.

Para superar esses desafios, é necessário investimento contínuo em políticas públicas, melhoria da estrutura escolar, formação profissional e participação da família e da comunidade. A inclusão escolar deve ser entendida como um compromisso coletivo, garantindo que todos os estudantes tenham seus direitos respeitados.

A Educação Especial nas escolas públicas brasileiras representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, apesar dos progressos alcançados por meio de legislações e políticas públicas inclusivas, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta diversos desafios relacionados aos aspectos estruturais, pedagógicos, administrativos e sociais.

A inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a inserção física do estudante com deficiência no espaço da escola regular, mas como um processo amplo que envolve a garantia de aprendizagem, participação, autonomia e desenvolvimento integral. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão exige uma transformação profunda na organização escolar, pois pressupõe mudanças nas práticas pedagógicas, na formação dos professores.

Além disso, a quantidade insuficiente de profissionais especializados, como professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras e equipes multidisciplinares, também representa uma dificuldade. A falta desses profissionais pode comprometer o acompanhamento individualizado necessário para alguns estudantes.

Outro ponto relevante é o preconceito e a falta de conscientização sobre a inclusão. Ainda existem barreiras sociais e culturais que dificultam a convivência entre alunos com e sem deficiência. A escola possui um papel essencial na construção de valores como respeito, empatia e valorização das diferenças.

Para superar esses desafios, é necessário investimento contínuo em políticas públicas, melhoria da estrutura escolar, formação profissional e participação da família e da comunidade. A inclusão escolar deve ser entendida como um compromisso coletivo, garantindo que todos os estudantes tenham seus direitos respeitados.

A Educação Especial passou por profundas transformações ao longo da

história, tanto em relação às práticas educacionais quanto aos termos utilizados para definir as pessoas que necessitam de atendimento educacional específico. Essas mudanças não ocorreram apenas por uma questão de linguagem, mas refletem transformações sociais, políticas e científicas na forma como a sociedade compreende a deficiência, a aprendizagem e o direito à participação de todos no ambiente escolar.

Durante muito tempo, foram utilizados termos como “deficiente”, “portador de deficiência”, “excepcional”, “inválido” ou “aluno especial”. Essas expressões estavam associadas a uma visão marcada pela limitação, pelo assistencialismo e pela ideia de que a pessoa deveria se adaptar às estruturas existentes. O termo “portador de deficiência”, por exemplo, deixou de ser utilizado porque transmite a ideia de que a deficiência é algo que a pessoa carrega ou pode deixar de carregar, quando, na realidade, a deficiência faz parte da condição da pessoa e está relacionada também às barreiras impostas pela sociedade.

Atualmente, os documentos oficiais e as políticas públicas utilizam preferencialmente a expressão “pessoa com deficiência”, pois coloca a pessoa em primeiro lugar, reconhecendo sua identidade e seus direitos antes da característica da deficiência. Essa mudança está fundamentada no princípio da dignidade humana e na perspectiva dos direitos humanos, defendida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009.

No campo educacional, também houve mudanças importantes. O termo “necessidades educacionais especiais” ganhou destaque a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defendeu que todas as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse conceito ampliou a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não estão apenas no estudante, mas também podem estar relacionadas ao modo como a escola organiza seus espaços, currículos e metodologias.

Atualmente, utiliza-se com maior frequência o conceito de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que compreende a Educação Especial como uma modalidade de ensino que oferece recursos, serviços e estratégias para apoiar a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), fazem parte desse público os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outro termo bastante utilizado atualmente é “estudantes público-alvo da Educação Especial”, uma expressão adotada pelas políticas educacionais brasileiras para identificar os alunos que possuem direito ao Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Esse atendimento não substitui o ensino comum, mas complementa e/ou suplementa a formação do estudante, oferecendo recursos que favoreçam sua autonomia e participação no processo educacional.

As mudanças terminológicas também acompanham a passagem de diferentes modelos de compreensão da deficiência. Historicamente, predominou o modelo médico, que entendia a deficiência principalmente como uma condição individual que precisava ser corrigida ou tratada. Com o avanço dos movimentos sociais e dos estudos sobre inclusão, ganhou força o modelo social da deficiência, que compreende que muitas limitações são produzidas pelas barreiras existentes na sociedade, como falta de acessibilidade, preconceito e ausência de adaptações necessárias.

Segundo Sassaki (1997), a inclusão social pressupõe a eliminação de barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência. Dessa forma, a mudança dos termos utilizados não representa apenas uma substituição de palavras, mas uma transformação na maneira de enxergar o sujeito. A pessoa deixa de ser vista pela sua deficiência e passa a ser reconhecida como cidadã, com direitos, capacidades e potencialidades.

Mantoan (2003) destaca que a educação inclusiva exige uma reorganização da escola, pois não basta modificar a nomenclatura utilizada; é necessário transformar práticas pedagógicas, currículos, avaliações e atitudes. A verdadeira inclusão ocorre quando a escola reconhece a diversidade como característica natural dos seres humanos e cria condições para que todos aprendam juntos.

Portanto, a evolução dos termos relacionados à Educação Especial demonstra uma mudança de paradigma: da exclusão e da segregação para a inclusão e a valorização da diversidade. A linguagem utilizada atualmente busca respeitar a identidade das pessoas com deficiência e reforçar a ideia de que a responsabilidade pela inclusão não está apenas no estudante, mas também nas instituições, nas políticas públicas e na sociedade como um todo.

A Educação Especial nas escolas públicas brasileiras tem passado por importantes transformações ao longo dos anos, principalmente a partir da consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. A mudança de uma perspectiva segregadora para um modelo inclusivo representa um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, a implementação dessa proposta ainda enfrenta diversos desafios que envolvem questões estruturais, pedagógicas, sociais e políticas.

Um dos principais desafios encontrados nas instituições públicas de ensino refere-se à garantia de uma infraestrutura adequada e acessível. Muitas escolas ainda apresentam limitações físicas que dificultam a mobilidade e a autonomia dos estudantes com deficiência, como ausência de rampas, banheiros adaptados, sinalização adequada e espaços preparados para atender às diferentes necessidades.

A acessibilidade é um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a eliminação de barreiras como condição fundamental para a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade. Além das barreiras físicas, existem desafios relacionados aos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis nas escolas. A Educação Especial exige materiais adaptados, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas que possibilitem aos estudantes desenvolverem suas habilidades e participarem efetivamente do processo de aprendizagem. A falta desses recursos pode limitar as oportunidades educacionais e comprometer a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto fundamental diz respeito à formação dos professores. A presença de estudantes com diferentes necessidades educacionais em sala de aula exige que os profissionais estejam preparados para utilizar metodologias diversificadas, realizar adaptações curriculares e compreender as especificidades de cada aluno. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar requer uma mudança na forma de organizar o ensino, pois todos os estudantes devem ser considerados sujeitos capazes de aprender, respeitando seus diferentes ritmos e formas de desenvolvimento.

A formação continuada dos educadores torna-se, portanto, indispensável para que a inclusão aconteça de maneira efetiva. Muitos professores ainda relatam insegurança diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar, especialmente quando não possuem apoio especializado ou conhecimentos suficientes sobre determinadas deficiências. Nesse sentido, a capacitação profissional deve ser uma ação permanente das políticas educacionais, garantindo aos docentes condições para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Outro desafio presente nas escolas públicas é a oferta insuficiente de profissionais especializados, como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras, profissionais de apoio e equipes multidisciplinares. Esses profissionais desempenham papel essencial no desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, auxiliando na identificação de necessidades específicas e na elaboração de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação escolar.

Além dos aspectos institucionais, a inclusão também enfrenta barreiras relacionadas ao preconceito e à falta de conscientização da comunidade escolar. Ainda existem concepções equivocadas sobre a capacidade das pessoas com deficiência, o que pode gerar exclusão, isolamento e dificuldades de convivência. Para Sasaki (1997), a inclusão social depende da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, sendo necessária uma transformação cultural que valorize as diferenças e reconheça a diversidade como característica humana.

A participação da família e da comunidade escolar também é um elemento

essencial para fortalecer a inclusão. A parceria entre escola e família contribui para compreender melhor as necessidades dos estudantes e construir estratégias conjuntas para seu desenvolvimento. A escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço democrático, onde todos tenham seus direitos respeitados e possam participar de forma ativa.

Dessa forma, os desafios da Educação Especial nas escolas públicas demonstram que a inclusão escolar é um processo contínuo e coletivo. Embora o Brasil possua uma legislação avançada nessa área, ainda é necessário ampliar investimentos, fortalecer a formação dos profissionais, garantir recursos adequados e promover mudanças nas práticas escolares. Conforme destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação deve assegurar não apenas o acesso dos estudantes com deficiência à escola regular, mas também sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial nas escolas públicas brasileiras representa uma conquista histórica no processo de garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ao longo das últimas décadas, importantes avanços foram alcançados por meio da criação de legislações, políticas públicas e movimentos sociais que defendem uma educação baseada nos princípios da igualdade, equidade e respeito à diversidade. No entanto, apesar desses avanços, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda constitui um grande desafio para as instituições de ensino.

A análise dos desafios enfrentados pela Educação Especial evidencia que a inclusão escolar vai muito além da simples presença do estudante com deficiência na escola regular. A matrícula representa apenas o primeiro passo de um processo mais amplo, que envolve a garantia de condições adequadas para a aprendizagem, participação social, autonomia e desenvolvimento integral do aluno. Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola deve assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes, eliminando barreiras que possam impedir sua participação plena no ambiente educacional.

Entre os principais desafios identificados estão a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar, a ampliação dos recursos de acessibilidade, a oferta de materiais pedagógicos adaptados e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muitas escolas públicas ainda enfrentam limitações para atender adequadamente à diversidade presente em suas salas de aula, seja pela falta de investimentos, seja pela ausência de profissionais especializados em quantidade suficiente para oferecer o suporte necessário aos estudantes.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação dos professores. A construção de uma escola inclusiva depende de profissionais preparados para compreender as diferentes formas de aprendizagem e desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades individuais dos alunos. Segundo Mantoan (2003), a inclusão exige uma reorganização da escola e uma mudança na concepção de ensino, substituindo práticas padronizadas por propostas que valorizem as diferenças e reconheçam todos os estudantes como sujeitos de direitos e potencialidades.

Além da formação docente, é indispensável promover uma mudança cultural dentro das escolas e da sociedade. As barreiras atitudinais, representadas pelo preconceito, pela discriminação e pelas baixas expectativas em relação às pessoas com deficiência, ainda dificultam o processo de inclusão. Nesse sentido, a escola possui uma função social essencial na construção de valores como respeito, solidariedade e convivência com a diversidade. Para Sassaki (1997), a inclusão social depende da eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais que limitam a participação das pessoas com deficiência. A legislação brasileira apresenta importantes garantias nesse campo, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e determina que sejam assegurados recursos, adaptações e apoios necessários para promover a igualdade de oportunidades. Entretanto, a existência de leis não garante, por si só, a transformação da realidade escolar; é necessário que haja compromisso político, planejamento, financiamento adequado e acompanhamento contínuo das políticas educacionais.

Dessa maneira, a construção de uma Educação Especial efetivamente inclusiva nas escolas públicas requer uma ação conjunta entre governos, gestores escolares, professores, famílias e comunidade. É fundamental compreender que a inclusão não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva da Educação Especial, mas como um compromisso de toda a escola. Todos os profissionais da educação devem participar da construção de práticas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Portanto, os desafios da Educação Especial nas escolas públicas na atualidade demonstram que a inclusão é um processo permanente, que envolve mudanças estruturais, pedagógicas e sociais. Uma escola inclusiva não é aquela que apenas recebe estudantes com deficiência, mas aquela que cria condições para que todos possam aprender, desenvolver suas habilidades e participar plenamente da vida escolar. Assim, garantir uma educação de qualidade para todos significa reconhecer a diversidade humana como um valor fundamental e assegurar que cada estudante tenha respeitadas suas características, necessidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA

Professora pós-graduada em educação especial, português e arte trabalha na prefeitura de São Paulo com dois cargos efetivos.

RESUMO

As metodologias ativas constituem uma abordagem pedagógica inovadora que transforma o processo de ensino e aprendizagem ao promover a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. Diferentemente do modelo tradicional, centrado na exposição de conteúdos pelo professor, essa proposta coloca o aluno como protagonista de sua aprendizagem, estimulando a autonomia, a investigação, a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. No ensino de História, essas metodologias favorecem uma aprendizagem significativa, permitindo que os estudantes compreendam os acontecimentos históricos de forma contextualizada, relacionando o passado com os desafios do presente e desenvolvendo uma visão crítica da sociedade. Entre as principais estratégias utilizadas destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL), a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, os estudos de caso, a pesquisa histórica, a análise de documentos, o uso de mapas conceituais e as tecnologias digitais. Essas metodologias tornam as aulas mais dinâmicas, participativas e colaborativas, incentivando a análise de diferentes fontes históricas, o debate de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e orientador da aprendizagem, criando situações que favoreçam a reflexão, a investigação e a participação ativa dos estudantes. Além de contribuir para o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as metodologias ativas fortalecem a formação cidadã ao estimular valores como respeito à diversidade, responsabilidade social, trabalho em equipe e consciência histórica. Conforme Freire (2021), ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que o estudante produza seu próprio saber. Da mesma forma, Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) destacam

que a aprendizagem ativa promove maior envolvimento dos alunos, favorecendo a construção de conhecimentos mais duradouros e significativos.

Conclui-se que a utilização das metodologias ativas no ensino de História representa uma importante estratégia para superar práticas baseadas exclusivamente na memorização de fatos e datas, tornando o processo educativo mais reflexivo, investigativo e conectado à realidade contemporânea. Dessa forma, contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, fortalecendo a qualidade da educação e preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino de História; Aprendizagem Significativa; Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos diante das constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas que caracterizam o século XXI. Nesse cenário, torna-se indispensável repensar as práticas pedagógicas tradicionais, buscando estratégias que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, crítica e participativa. O ensino de História, em particular, desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, pois possibilita a compreensão dos processos históricos, das transformações sociais, da construção das identidades culturais e do exercício da cidadania. Entretanto, durante muitos anos, essa disciplina esteve fortemente associada à memorização de datas, fatos e personagens históricos, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade investigativa dos alunos.

Diante desse contexto, as metodologias ativas surgem como um importante alternativo para transformar o processo de ensino e aprendizagem. Essas metodologias colocam o estudante no centro da construção do conhecimento, promovendo sua participação ativa, autonomia, criatividade, capacidade de investigação e resolução de problemas. O professor deixa de exercer exclusivamente a função de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, incentivando o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do saber (BACICH; MORAN, 2018).

No ensino de História, as metodologias ativas favorecem a contextualização dos conteúdos, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre o passado e o presente, interpretem diferentes fontes históricas e compreendam os acontecimentos de forma crítica. Estratégias como Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida, Gamificação, Estudos de Caso, Pesquisa Histórica e o uso de tecnologias

digitais tornam as aulas mais dinâmicas, colaborativas e investigativas, estimulando a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento histórico (MORAN, 2018).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino de História deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise de diferentes fontes, da valorização da diversidade cultural e da formação cidadã. Dessa forma, o estudante deixa de ser apenas receptor de informações para assumir uma postura investigativa diante dos fenômenos históricos, compreendendo que o conhecimento histórico é construído por meio da análise, da interpretação e da problematização dos acontecimentos (BRASIL, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição das metodologias ativas para a inclusão e para o respeito às diferentes formas de aprendizagem. Ao utilizar recursos tecnológicos, atividades colaborativas, projetos interdisciplinares e estratégias diversificadas, o professor amplia as possibilidades de participação dos estudantes, atendendo às diferentes necessidades educacionais e favorecendo uma educação mais democrática, participativa e inclusiva. Nesse sentido, Freire (2021) afirma que ensinar não consiste em transferir conhecimentos prontos, mas em criar condições para que o estudante produza seu próprio conhecimento de forma crítica e consciente. A utilização das metodologias ativas também está relacionada ao desenvolvimento de competências essenciais para a sociedade contemporânea, como comunicação, trabalho em equipe, autonomia, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. Essas competências são fundamentais para que os estudantes compreendam as transformações históricas e sociais e participem ativamente da construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar a importância das metodologias ativas no ensino de História, destacando seus fundamentos teóricos, suas principais estratégias pedagógicas, suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e os desafios encontrados em sua implementação nas instituições de ensino. Busca-se demonstrar que a adoção dessas metodologias representa uma importante inovação educacional, capaz de fortalecer o protagonismo estudantil, promover uma formação crítica e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de História na educação básica e superior.

As metodologias ativas representam uma das mais importantes transformações na educação contemporânea, especialmente no ensino de História. Essas metodologias surgiram da necessidade de superar o modelo tradicional de ensino, no qual o professor era considerado o único detentor do conhecimento e os estudantes exerciam um papel predominantemente passivo, limitando-se à escuta, à cópia de conteúdos e à memorização de informações. Com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, tornou-se evidente que esse modelo

já não atendia às necessidades da sociedade atual, que exige indivíduos capazes de pensar criticamente, resolver problemas, trabalhar em equipe, utilizar tecnologias e participar ativamente da vida em sociedade. No ensino de História, essa transformação é ainda mais significativa. Durante muito tempo, a disciplina foi ensinada de forma cronológica e baseada na memorização de datas, acontecimentos e personagens históricos. Embora esses conhecimentos sejam importantes, eles não são suficientes para desenvolver uma compreensão ampla dos processos históricos e de sua influência na sociedade contemporânea. As metodologias ativas propõem uma nova forma de ensinar História, estimulando o estudante a investigar, analisar documentos, interpretar diferentes fontes históricas, comparar versões dos acontecimentos e construir seu próprio entendimento sobre o passado.

Um dos aspectos mais relevantes das metodologias ativas é o protagonismo do estudante. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser apenas receptor das informações transmitidas pelo professor e passa a participar ativamente do processo de aprendizagem. Ele pesquisa, questiona, debate, levanta hipóteses, propõe soluções para problemas e desenvolve projetos relacionados aos conteúdos estudados. Essa participação favorece o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da criatividade e da capacidade de tomar decisões fundamentadas. Ao mesmo tempo, ocorre uma importante transformação no papel do professor. Em vez de atuar exclusivamente como transmissor de conteúdos, o docente assume a função de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Cabe ao professor organizar situações de ensino que estimulem a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo, participativo e inclusivo. Essa mudança fortalece a relação entre professor e aluno, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo.

Outro fato importante refere-se ao uso das tecnologias digitais. A expansão da internet, dos dispositivos móveis e das plataformas educacionais ampliou as possibilidades de ensino da História. Atualmente, professores podem utilizar vídeos, documentários, museus virtuais, mapas interativos, jogos educativos, podcasts, visitas virtuais a patrimônios históricos e recursos de inteligência artificial para enriquecer as aulas. Esses recursos aproximam os estudantes dos conteúdos históricos e favorecem uma aprendizagem mais envolvente, permitindo que eles tenham contato com diferentes fontes de informação e desenvolvam competências digitais. As metodologias ativas também contribuem para a formação da consciência histórica e da cidadania. Ao analisar acontecimentos históricos sob diferentes perspectivas, os estudantes aprendem a compreender a diversidade cultural, reconhecer os direitos humanos, respeitar as diferenças e refletir sobre problemas sociais atuais. O ensino de História deixa de abordar apenas acontecimentos do passado e passa a estabelecer relações entre os processos históricos e os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, formando cidadãos mais críticos, **participativos e**

conscientes de seu papel social.

Entre as principais metodologias ativas aplicadas ao ensino de História destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), na qual os estudantes investigam situações reais para construir soluções; a Aprendizagem Baseada em Projetos, que promove pesquisas coletivas sobre temas históricos; a Sala de Aula Invertida, em que o conteúdo é estudado previamente para que o tempo em sala seja utilizado em debates e atividades práticas; a Gamificação, que utiliza elementos dos jogos para aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes; os Estudos de Caso, que incentivam a análise crítica de acontecimentos históricos; e a Pesquisa Histórica, baseada na utilização de documentos, fotografias, mapas, relatos orais e outras fontes históricas.

Entretanto, a implementação das metodologias ativas ainda enfrenta desafios. Muitos professores necessitam de formação continuada para conhecer e aplicar essas estratégias de maneira adequada. Além disso, diversas instituições de ensino ainda apresentam limitações quanto ao acesso às tecnologias digitais, à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos necessários para desenvolver práticas inovadoras. Outro desafio importante é a resistência às mudanças, tanto por parte de alguns profissionais quanto de estudantes acostumados ao modelo tradicional de ensino.

Apesar dessas dificuldades, pesquisas educacionais demonstram que as metodologias ativas favorecem uma aprendizagem mais significativa, aumentam a participação dos estudantes, fortalecem o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contribuem para melhorar a qualidade do ensino. Ao estimular a investigação, o diálogo, a colaboração e o pensamento crítico, essas

Metodologias tornam o ensino de História mais próximo da realidade dos estudantes e mais preparado para responder às demandas da sociedade contemporânea.

Dessa forma, as metodologias ativas representam um importante avanço para a educação brasileira, pois promovem uma aprendizagem centrada no estudante, valorizam a construção coletiva do conhecimento e fortalecem a formação de cidadãos críticos, autônomos, éticos e capazes de compreender os processos históricos que influenciam o mundo atual. Assim, o ensino de História deixa de ser apenas um estudo do passado e passa a contribuir para que os estudantes compreendam o presente e atuem de maneira consciente na construção do futuro.

O ensino de História passou por profundas transformações ao longo dos séculos, acompanhando as mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas da sociedade. Essas mudanças alteraram não apenas os conteúdos ensinados, mas também os objetivos da disciplina, as metodologias utilizadas pelos professores e a forma como os estudantes constroem o conhecimento histórico. Atualmente, o

ensino de História busca desenvolver o pensamento crítico, a consciência histórica e a formação cidadã, superando práticas baseadas exclusivamente na memorização de datas e acontecimentos.

Nos séculos XIX e início do século XX, o ensino de História tinha como principal finalidade fortalecer o sentimento de nacionalidade e formar cidadãos obedientes ao Estado. As aulas eram centradas na narrativa dos grandes acontecimentos políticos, guerras, heróis nacionais e datas comemorativas. O professor era considerado a principal fonte do conhecimento, enquanto os estudantes assumiam um papel passivo, limitando-se à escuta, à cópia e à memorização das informações apresentadas. Nesse período, predominava um modelo tradicional de ensino, caracterizado por aulas expositivas e avaliações baseadas na repetição dos conteúdos.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente após as transformações sociais provocadas pelas guerras mundiais, pelos movimentos em defesa dos direitos humanos e pela ampliação do acesso à educação, surgiram novas concepções sobre o ensino de História. Os pesquisadores passaram a defender que o conhecimento histórico deveria ser construído de forma crítica, considerando diferentes grupos sociais, culturas e perspectivas históricas. A disciplina deixou de enfatizar apenas líderes políticos e grandes eventos para incluir temas relacionados às mulheres, aos povos indígenas, à população negra, aos trabalhadores, aos movimentos sociais e às diferentes manifestações culturais.

Outra mudança significativa ocorreu com o desenvolvimento das pesquisas na área da Educação e da História. Novas metodologias passaram a valorizar a investigação, a análise de documentos históricos, a interpretação de imagens, mapas, fotografias, jornais, cartas, relatos orais e outras fontes históricas. O estudante passou a ser incentivado a compreender que a História é construída por diferentes interpretações e que os acontecimentos podem ser analisados sob diversos pontos de vista.

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais provocou uma verdadeira transformação no ensino de História. O uso da internet, das plataformas educacionais, dos museus virtuais, dos documentários, dos podcasts, dos mapas digitais, dos jogos educativos e das ferramentas de inteligência artificial ampliou as possibilidades de aprendizagem. Essas tecnologias permitem que os estudantes tenham acesso a um grande volume de informações, desenvolvendo habilidades de pesquisa, seleção e análise crítica das fontes.

Paralelamente ao avanço tecnológico, ganharam destaque as metodologias ativas de aprendizagem. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Gamificação e os Estudos de Caso passaram a ser utilizadas para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas. Nesse modelo, o estudante assume o papel de protagonista do processo educativo, enquanto o professor atua como mediador, orientando pesquisas,

debates e atividades colaborativas.

A inclusão também representa uma das maiores mudanças no ensino de História. A escola contemporânea busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, culturais, sociais ou cognitivas, tenham acesso ao conhecimento. Dessa forma, práticas pedagógicas inclusivas, recursos de acessibilidade, ensino bilíngue para estudantes surdos, adaptações curriculares e valorização da diversidade passaram a fazer parte do cotidiano escolar, fortalecendo uma educação democrática e equitativa. No Brasil, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe novas orientações para o ensino de História, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao pensamento histórico, à análise crítica, ao respeito à diversidade cultural, à valorização dos direitos humanos e à formação cidadã. O foco deixou de ser apenas a transmissão de conteúdos para privilegiar a compreensão dos processos históricos e sua relação com os desafios da sociedade contemporânea.

Diante dessas transformações, o ensino de História tornou-se mais investigativo, interdisciplinar, tecnológico e participativo. O objetivo atual não é apenas ensinar fatos do passado, mas formar cidadãos capazes de compreender as mudanças históricas, interpretar diferentes fontes de informação, combater a desinformação, valorizar a diversidade cultural e participar de forma crítica e consciente da sociedade. Assim, o ensino de História continua evoluindo para responder às necessidades de um mundo em constante transformação, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da democracia e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou compreender que as metodologias ativas representam uma das mais importantes transformações ocorridas no campo da educação nas últimas décadas, especialmente no ensino de História. Em uma sociedade caracterizada por rápidas mudanças tecnológicas, sociais e culturais, torna-se cada vez mais necessário adotar práticas pedagógicas que promovam a participação efetiva dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que o ensino de História deixou de ser centrado apenas na memorização de datas, fatos e personagens históricos para assumir uma perspectiva investigativa, crítica e reflexiva. Atualmente, busca-se desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar diferentes fontes históricas, compreender a diversidade de interpretações sobre os acontecimentos e estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro. Essa mudança fortalece a formação da consciência histórica e da cidadania, permitindo que os alunos compreendam os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam a construção

das sociedades.

As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Gamificação, os Estudos de Caso e a Pesquisa Histórica, demonstram grande potencial para tornar o ensino de História mais dinâmico, significativo e contextualizado. Essas estratégias favorecem o protagonismo estudantil, estimulam a autonomia, a criatividade, o trabalho colaborativo, a comunicação, a investigação científica e o pensamento crítico, competências indispensáveis para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância das tecnologias digitais no processo educativo. Recursos como plataformas virtuais, bibliotecas digitais, museus virtuais, documentários, mapas interativos, podcasts, jogos educativos e ferramentas de inteligência artificial ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o acesso ao conhecimento histórico mais democrático, interativo e próximo da realidade dos estudantes. Contudo, para que esses recursos sejam utilizados de forma eficiente, é fundamental investir na formação continuada dos professores e na melhoria da infraestrutura das instituições de ensino.

Também foi possível constatar que a implementação das metodologias ativas está diretamente relacionada aos princípios da educação inclusiva. Ao reconhecer as diferentes formas de aprender e valorizar a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes, essas metodologias contribuem para uma educação mais democrática, equitativa e acessível, promovendo a participação de todos no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, apesar dos inúmeros benefícios apresentados, ainda existem desafios significativos para sua consolidação. Entre eles destacam-se a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica, políticas públicas voltadas à inovação educacional, formação continuada dos docentes, atualização curricular e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às demandas da sociedade contemporânea. A superação desses desafios depende do compromisso conjunto entre professores, gestores, instituições de ensino e órgãos governamentais na promoção de uma educação de qualidade.

Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas constituem um importante instrumento para a renovação do ensino de História, favorecendo uma aprendizagem significativa, investigativa e interdisciplinar. Mais do que transmitir conteúdos, elas possibilitam a formação de indivíduos capazes de interpretar criticamente a realidade, compreender os processos históricos, respeitar a diversidade cultural, utilizar tecnologias de forma responsável e atuar de maneira ética e participativa na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Assim, o ensino de História, fundamentado nas metodologias ativas, contribui não apenas para o conhecimento do passado, mas também para a formação de

cidadãos preparados para enfrentar os desafios do presente e participar conscientemente da construção do futuro.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.



A ABORDAGEM TRIANGULAR, A LINGUAGEM TEATRAL E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE ARTE

BRUNA MARIANA PEREIRA VAZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – Anhanguera Educacional (2009); Licenciatura em Letras – Português/ Inglês pelo Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI (2023); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Dom Bosco (2015); Especialista em Neuro aprendizagem (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia (2022); Especialista em Letramento e Alfabetização (2022); Especialista em Educação Infantil pela FAPETEC (2023). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU CEI Cantos do Amanhecer; Professora na EMEB Edson Mambelli, em Taboão da Serra/SP.

RESUMO

O presente artigo discute as contribuições da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, da linguagem teatral e da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação básica. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que defendem a arte como componente essencial para a formação integral do estudante, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Inicialmente, aborda-se a proposta da Abordagem Triangular, estruturada nos eixos de contextualização, leitura de imagens e fazer artístico, destacando sua relevância para a construção de conhecimentos significativos e para a ampliação do repertório cultural dos alunos. Em seguida, discute-se a linguagem teatral como ferramenta pedagógica capaz de estimular a criatividade, a expressão corporal, a socialização e o pensamento crítico. Por fim, analisa-se a aprendizagem colaborativa como estratégia metodológica que favorece a construção coletiva do conhecimento, a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de competências relacionadas à cooperação e à resolução de

problemas. Conclui-se que a integração entre arte, teatro e práticas colaborativas potencializa o protagonismo estudantil, fortalece a participação ativa dos alunos e contribui para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Abordagem Triangular; Ensino de Arte; Linguagem Teatral; Aprendizagem Colaborativa; Educação Artística

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de promover processos de ensino e aprendizagem que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos, favorecendo a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade. Nesse contexto, o ensino de Arte assume papel fundamental, uma vez que possibilita a ampliação da sensibilidade, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de expressão dos indivíduos. Mais do que uma disciplina voltada à apreciação estética, a Arte constitui um importante instrumento de construção de conhecimentos, de valorização cultural e de formação cidadã.

Ao longo das últimas décadas, importantes transformações ocorreram no campo da Arte-Educação brasileira. Entre elas, destaca-se a contribuição de Ana Mae Barbosa, que sistematizou a Abordagem Triangular como proposta metodológica para o ensino de Arte. Fundamentada nos eixos da contextualização, leitura de obras e fazer artístico, essa abordagem busca promover uma aprendizagem significativa, permitindo que os estudantes compreendam a arte em suas dimensões histórica, cultural, social e estética. Tal perspectiva rompe com práticas pedagógicas tradicionais centradas apenas na reprodução de técnicas e amplia as possibilidades de interpretação e produção artística pelos alunos.

A Abordagem Triangular representa um marco na educação artística brasileira por reconhecer que o aprendizado em Arte não ocorre apenas por meio da prática, mas também pela reflexão crítica e pela compreensão dos contextos históricos e culturais que envolvem as produções artísticas. Dessa forma, os estudantes tornam-se sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos, desenvolvendo competências relacionadas à observação, análise, interpretação e criação. Esse processo favorece não apenas a aprendizagem artística, mas também o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica.

Paralelamente, a linguagem teatral destaca-se como importante recurso pedagógico capaz de potencializar os processos educativos. O teatro oferece inúmeras possibilidades para a construção de conhecimentos, pois envolve expressão corporal, comunicação, criatividade, improvisação, resolução de problemas e interação

social. Além disso, contribui para o fortalecimento da autoestima, da confiança e da capacidade de trabalhar em grupo, elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao participar de jogos dramáticos, encenações e atividades de improvisação, os alunos experimentam diferentes formas de expressão e ampliam sua compreensão acerca de si mesmos e do mundo que os cerca.

A inserção do teatro no ambiente escolar também encontra respaldo nos documentos oficiais da educação brasileira, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que reconhecem as linguagens artísticas como componentes curriculares fundamentais para a formação dos educandos. Nesse sentido, o ensino teatral contribui para a promoção de experiências educativas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, aproximando o estudante dos conteúdos trabalhados e favorecendo a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante abordado neste estudo refere-se à aprendizagem colaborativa, compreendida como uma metodologia que valoriza a construção coletiva do conhecimento por meio da interação entre os sujeitos. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na figura do professor e reconhece a importância do diálogo, da cooperação e da troca de experiências entre os estudantes. A aprendizagem colaborativa possibilita que os alunos desenvolvam habilidades sociais, cognitivas e emocionais, aprendendo a trabalhar em equipe, resolver conflitos, respeitar opiniões divergentes e construir soluções coletivas para os desafios propostos.

A relação entre aprendizagem colaborativa e linguagem teatral mostra-se especialmente significativa, uma vez que ambas valorizam a participação ativa dos estudantes, a cooperação e a construção compartilhada de experiências. As atividades teatrais favorecem situações de interação que estimulam a escuta, o respeito mútuo, a criatividade e o senso de pertencimento ao grupo. Dessa forma, o teatro torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas colaborativas e para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos.

Além disso, em uma sociedade marcada por rápidas transformações tecnológicas, culturais e sociais, torna-se cada vez mais necessário desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento. O ensino de Arte, aliado à linguagem teatral e às metodologias colaborativas, oferece condições favoráveis para que os estudantes desenvolvam competências essenciais para o século XXI, como criatividade, comunicação, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Abordagem Triangular, da linguagem teatral e da aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Busca-se compreender de que maneira essas perspectivas pedagógicas podem contribuir para

a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

ABORDAGEM TRIANGULAR

Diante do processo histórico de redemocratização e reforma educacional no Brasil, Ana Mae Barbosa examina as realidades do ensino de arte e percebe suas trajetórias, buscando desenvolver estratégias independentes das influências europeias e americanas. A assessoria pedagógica é feita sem o uso de “dependências culturais, nem a busca inalcançável da originalidade modernista, mas a adequação e o detalhamento do diálogo com o Estado central” (BARBOSA, 1995, p. 61). Foi então que iniciou seus estudos e conheceu as Escuelas a Aire Libre de México, onde teve:

Também é influenciado pelo movimento de Estudos Críticos Britânicos e pela Discipline-Based Arts Education (DBAE), que propõe o ensino integrado da ideia de arte como expressão e cultura. No entanto, o movimento da crítica literária e o ensino das respostas do leitor literário americano inspiraram a leitura de obras de arte, um dos pilares de sua abordagem teórica ao ensino de arte. Essa é uma [...] tendência que potencializa a cognição, mas ao mesmo tempo leva em conta a importância da emoção na compreensão de uma obra de arte [...] A assimilação e adaptação na relação leitor-objeto estabelece uma resposta estética [. .]” (Barbosa, 1995, p. 62).

Com esses fundamentos epistemológicos estabelecidos, sua perspectiva teórica foi fortalecida, e então a abordagem triangular foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (1987-1993), inicialmente conhecida como abordagem triangular. Este termo de Ana Mae não tem sentido porque não é uma metodologia, mas um método de ensino que é sistemático em três pilares: contextualização, leitura e prática.

Para desembaraçar esses pilares e poder raciocinar de forma mais didática, primeiro discutiremos como seria contextualizar uma obra de arte e destacá-la como o primeiro pilar. Essa é uma etapa essencial para que os alunos compreendam o que veem, aprendem e entendem, e faz parte da assimilação do conteúdo para que possam ser feitas inferências na aprendizagem dos alunos. Para Barbosa (1989), a contextualização é uma história da arte baseada na contextualização de uma obra de arte no momento de sua criação, envolvendo uma série de questões: políticas, econômicas, sociais, épicas e outras mudanças corporais. No entanto, não se exclui que o aluno possa desenvolver uma relação com seu cotidiano e repertório cultural (outras obras) a fim de compreender melhor as obras que lhe são apresentadas. Pensando nisso, Barbosa propõe este pilar. Portanto, para desenvolver esse pilar, é necessário ter conhecimento do mundo real, do lugar, do conteúdo relevante para a vivência do aluno, e essa abordagem contextualizada não se limita ao cotidiano dos educadores, para que eles possam “[...] Proporcionar uma consciência da

subjetividade, revelando o multiculturalismo das normas estéticas de diferentes grupos, ao invés de apenas proporcionar uma educação colonial desvinculada dos eventos socioculturais [...]” (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 92).

O segundo pilar é a leitura das obras de arte, na proposta de Barbosa (1989, p. 178) “[...] construiria a metalinguagem das imagens. em outro discurso, ora silencioso, ora gráfico, apenas verbal em sua visibilidade primária [...]”. Em outras palavras, os alunos são colocados diante de objetos artísticos, seja pintura, escultura, arquitetura, dança, performance dramática e outras expressões artísticas, para estudar a obra. Aqui estão as três partes básicas e necessárias e suas respectivas habilidades desenvolvidas no processo:

Observar criticamente e descrever integralmente as inferências que o objeto traz, expressando sua relação individual com a obra, depois analisar o público e a obra para destacar o que eles veem no objeto e relacioná-lo com suas emoções e conexões emocionais/ou experiências cotidianas e artísticas .

Uma análise crítica de uma obra de arte, agora com base nas técnicas utilizadas para fazer o objeto, o período histórico em que foi produzido, a poética e/ou estética, e até mesmo a relação autor/autor com a arte.

Após o processo de observar, descrever, conectar-se com suas personalidades, contextualizar, analisar, compreender e interpretar, chega o momento de os alunos se tornarem mais complexos, se desenvolverem e se aprimorarem: a releitura do trabalho. Com todo o conhecimento e percepção de uma obra de arte, os alunos irão criar ou recriar uma obra de arte com base na obra estudada. É importante destacar que a releitura não é a mera reprodução da obra de arte, mas sim, a criação de uma nova proposta a partir dela, seja ela no sentido da mudança na abordagem social, na modificação da paisagem, da iluminação, da poética, da estética.

Sempre destacando que a partir da obra original se consolidou esta nova linguagem. Analise Dutra (2011, p. 14) citada por Barros (2016, p. 587) traz uma reflexão sobre a diferença da cópia e da releitura: “A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação e sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final”.

Barros (2016) ainda destaca que a cópia e a releitura são meios de produções para atividades de ensino, sendo que aquela é de ordem da reprodução e esta da criação. Vale salientar que a releitura já é parte do processo do fazer artístico, por isso é o ápice do aprimoramento artístico do aluno: nele o aluno produz uma obra de arte embasado em teorias e em outros artistas e obras, sabendo aonde quer chegar com a produção.

Por fim, o terceiro pilar é o fazer artístico. Nele a ordem é a produção artística. O aluno realiza a prática do ensino das artes como artista, confeccionando/realizando a sua obra de arte para uso de sua iniciação e aprendizagem acerca na linguagem

artística que está desenvolvendo. Exemplificando: o fazer artístico pode ser na linguagem teatral, musical, das artes visuais ou da dança, o critério é desenvolver no aluno as habilidades de criação propícia pela arte.

Os três pilares formam a representação do triângulo no qual cada aresta tem como ponto de partida uma das intervenções propostas pela abordagem triangular. Conforme a ilustração abaixo, a base do triângulo é composta em uma extremidade pela contextualização, na outra extremidade pela leitura da obra; já no ponto mais alto, no ápice do triângulo, está o fazer artístico.

A organização proporcionada pela ilustração anterior, priorizando o fazer artístico, faz com que seja o processo mais delicado do processo. Para atingir esta etapa, a fim de atingir os objetivos da assessoria pedagógica, é necessário contextualizar e ler com base na obra de arte. Não é que o processo de ensino/aprendizagem não possa começar com a criação da arte, é entender que quando começa, pode levar a uma falta de visão do contexto ou mesmo do assunto em torno do que pode ser feito. Por isso, em outros momentos, é necessário passar pelos outros dois pilares.

Outra característica da triangulação, que permite inclusive ao professor escolher por qual lado começar a ensinar, é que ela “[...] - contextualiza [...]” (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 93). O aluno lê a obra e entra na contextualização é uma dinâmica; volta a trabalhar com outro olhar e outras informações; volta à contextualização; faz arte em todas as construções de conhecimento que fez até então; volta à contextualização novamente, para melhor compreender e visualizar o que está sendo produzido. Desta forma, estabelece-se o plano de ensino do método de ensino triangular.

LINGUAGEM TEATRAL

Três anos após a pesquisa de Ana Mae Barbosa sobre a abordagem triangular, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996: Lei de Orientação e Bases da Educação Nacional (LDBEM). Com ele, o ensino de arte deixa de ser uma atividade extracurricular, mas uma disciplina obrigatória na educação básica, conforme descrito a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (LDBEN, 1996).

Com este artigo e parágrafo, as artes, como outras disciplinas, têm notória reputação no sistema educacional, garantindo que os professores possam exigir mais do desenvolvimento de seus alunos. Em particular o n.º 6, que define quais as línguas que compõem as artes, permite a separação das línguas ao ensinar (também no ensino superior começam a expandir os graus em cada língua) e acaba com a educação artística multifuncional, que os professores podem usar após a formatura Ensinando quatro idiomas.

Em “Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte” (PCN) (1997; 1998; 2000), menciona-se que o ensino de arte deve ser orientado pelo método de ensino triangular, de modo a ser fazer, ler e desfrutar. Essas são as recomendações governamentais que regem toda a educação básica no Brasil. Quando o método de triangulação passou a fazer parte do PCN/Artes, a proposta passou a ser amplamente utilizada e amplamente utilizada pelos arte-educadores. Também dá mais força à separação das linguagens artísticas, construindo suas habilidades individuais, o que produz uma maior difusão dos cursos de teatro, dança, música e artes visuais.

Assim, sugere-se que o ensino do teatro seja dinamizado por meio do brincar na relação cultural entre o indivíduo e o coletivo, no desenvolvimento da espontaneidade do drama. Com isso, de acordo com o PCN-Artes, o desenvolvimento da criança deveria estar envolto: A brincadeira de “faz de conta” é uma atividade que o ser humano existe desde a infância e, ao chegar à escola, o professor deve orientar o desenvolvimento da brincadeira infantil por meio de jogos dramáticos, de modo a dar às crianças espontaneidade e capacidade de resolução de problemas. O problema. Isso produz um exercício consciente e eficaz das atividades sugeridas. Segundo PCN-Arte (1997), as crianças começam a brincar de “faz de conta” aos 7 anos sem se preocupar com os fatos e problemas do jogo. Quando estimulados, ao completarem 9 anos, passam a focar em colocar em prática perguntas e conversas em torno dos temas das propostas de jogos teatrais, buscando ser mais realistas na colaboração dos jogos.

É por isso que “inicialmente, os jogos teatrais eram mais improvisados e menos preocupados com o final, pois o interesse era principalmente na relação entre os participantes e a diversão do jogo”. Só com o tempo, à medida que as crianças começam a dominar os elementos da dramatização, “[...] . Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor [...]” (Brasil, 1997, p. 58).

Sobre os níveis de dificuldade e os elementos dispostos para leitura, contextualização e criação artística, Ingrid Koudela (2002, p. 235) destaca que “inúmeras camadas podem ser criadas entre a brincadeira ficcional infantil e o drama como espetáculo apreciado pelo público, para promover atividades relacionadas ao desempenho, leitura e apreciação”. Também enfatiza que é na apreciação da paisagem dramática que os alunos possibilitam os resultados estéticos da linguagem, e essa exposição será enriquecida se os alunos se familiarizarem mais com a

representação dramática no ambiente escolar. Essa habilidade, em sala de aula, “[...] pode ser enfraquecida ou desenvolvida na forma de jogos dramáticos introduzidos no sistema educacional” (KOUDELA, 2002, p. 235).

Koudela (2002) destaca que o texto poético/dramático desempenha um papel tão fundamental quanto o jogo, junto com o jogo dramático, ou mesmo sozinho. Porque é através dele, professor Procure lidar com os temas horizontais que existem nas entrelinhas, abrangendo diferentes temas como orientação sexual, classe social, raça, etnia, etc. O texto cria um diálogo entre as realidades dos alunos, empatia e respeito por aqueles com quem se relacionam.

Diante de todas as possibilidades elencadas neste tópico no que diz respeito ao direcionamento do ensino de teatro no ensino fundamental, o professor também tem um ponto de partida suficiente para iniciar sua orientação pedagógica com base na abordagem triangular. Você pode começar com um jogo, fazendo perguntas e pedindo aos alunos que as resolvam. Agora você pode dividir seus alunos em dois grupos, um para o público e outro para o palco. Os grupos que entrarão em ação devem conversar entre si para ler os conselhos do professor/diretor para chegar a um consenso sobre o que será mostrado ao público e desenvolver as etapas do jogo de forma a solucionar o problema. .

O público vai apreciar tudo o que a equipe de performance faz, a forma como está na cena, os movimentos, o preenchimento do espaço, a dinâmica do grupo e todos os elementos envolvidos na cena. Feito isso, a equipe que faz a cena ouve tudo o que observa e interpreta para entender se a informação chegou ao público, como chegou e se atendeu aos objetivos da proposta.

A proposta descrita é a dinâmica pedagógica do drama, que faz parte dos sete aspectos do desenvolvimento espontâneo apresentados no livro *Improv Para o Teatro* (2010), de Viola Spolin. O livro foi criado enquanto ele trabalhava com imigrantes refugiados em Chicago, EUA, e seu objetivo era desenvolver conexões sociais entre indivíduos em tais situações por meio de dramatização e improvisação. Note-se que nos conselhos mencionados no parágrafo anterior, percebe-se que no processo de ensino/aprendizagem é feita uma aproximação por meio da obra de arte, da obra de leitura, da contextualização do ambiente e da contextualização do que precisa. Pra ser alcançado.

Portanto, o professor pode iniciar seu método de ensino utilizando quaisquer possibilidades de ensino que a linguagem do drama tenha, buscando direcionamentos alinhados com a PCN-Arte e a abordagem triangular. Assim, o ensino da dramaturgia seguirá as recomendações deste trabalho.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa é um processo pedagógico em que professores

e alunos trabalham juntos em diálogo para obter uma certa quantidade de conhecimento. A heterogeneidade dos pares é fundamental para que esse aprendizado ocorra. Então ela procurou:

Promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem (TORRES; IRLA, 2015, p. 150).

Essa forma de ensino/aprendizagem visa tornar o aluno mais responsável pelo que está aprendendo, tornando-o mais autônomo no raciocínio e na construção do conhecimento. Esse processo se dá não pela imagem do professor detentor do saber e do autoritarismo, mas de uma forma socialmente construída, na interação das pessoas, não pela transferência de professores para alunos (Torres; IRLA, 2015, pág. 151). Assim, segundo Torres e Irala (2015, p. 151), “os professores se esforçam para criar situações e ambientes adequados para que os alunos possam desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de forma criativa em suas interações com os outros”.

Segundo Torres e Irala (2015), no contexto da aprendizagem colaborativa, a presença de líderes democráticos, envolvendo os membros do grupo na tomada de decisões, torna o processo de ensino/aprendizagem mais significativo. Isso acontece porque “em geral, espera-se que a aprendizagem ocorra como efeito colateral das interações entre os pares que resolvem problemas ou realizam tarefas propostas pelos professores em um sistema interdependente” (Torres; IRLA, 2015, págs. 157-158).

Na formação de um grupo de trabalho colaborativo, espera-se que todos os membros trabalhem juntos para construir o aprendizado, que é uma forma de todos contribuírem com seus conhecimentos. Nesse viés, Torres e Irala (2015, p. 158) afirmam: A aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Dessa forma, quando os trabalhos em grupo são realizados, é responsabilidade de todos os participantes a adesão às metas estabelecidas para sanar as dúvidas levantadas pelo professor. O andamento do trabalho, portanto, é a participação de todos, em uma via de mão dupla entre os participantes, caracterizada por relações solidárias e sem relações hierárquicas entre os pares (TORRES; ARILA, 2015).

Com base nas características da aprendizagem colaborativa, observou-se que as recomendações de ensino de Viola Spolin (2010) foram semelhantes a esses critérios. Em suas contribuições para o ensino de teatro, ela retrata o processo de ensino/aprendizagem como uma busca de liberdade pessoal para professores e

alunos. O autor argumenta que qualquer um pode se apresentar no palco porque os humanos são capazes de improvisar e tudo o que aprendem tem a ver com a experiência uma relação contínua entre o indivíduo e o ambiente.

Spolin dá um significado relevante ao talentoso: para ela, uma pessoa é talentosa a partir do momento em que é possível vivenciar o potencial de um objeto, desenvolvendo-se em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Ressalta que, dos três, a intuição é um ponto chave do aprendizado, pois na intuição o indivíduo é livre para responder espontaneamente ao seu ambiente, visando vincular essa espontaneidade com o sujeito de todo o seu fardo para se conectar trajetória de vida desde a experiência prática até o desconhecimento da tecnologia.

Viola Spolin (2010) destacou sete aspectos da espontaneidade, dos quais três são considerados mais relevantes para a aprendizagem colaborativa, a saber: brincar, público e expressão em grupo.

Jogos que permitem aos alunos descobrir formas de atingir seus objetivos sem quebrar as regras, e nessa descoberta envolve a necessidade de explorar e penetrar no ambiente, correr riscos e enfrentar obstáculos. O indivíduo se concentra no que faz e se torna parte do jogo. Tudo isso é feito sem que alguém instrua o ator estudante como e quando fazê-lo, permitindo assim que o indivíduo aprenda o que está prestes a aprender.

Uma expressão coletiva que acredita que no teatro o trabalho individual não pode proporcionar grande aprendizado, pois cada membro do grupo tem seu próprio papel e personalidade para o crescimento do grupo. Os instrutores devem ter cuidado para não transformar o jogo em uma competição, onde cada um está tentando ser melhor que o outro, mas para permitir que o propósito maior do bem flua, ou seja, a interação do jogo e dos participantes. Essa competição pelo esforço muitas vezes atrapalha o aprendizado do aluno, pois ele se sente inferior aos demais e vê o jogo como puro exibicionismo.

O público, porque no jogo o aluno se permite avaliar e receber avaliação no jogo no palco porque está no meio da multidão na mesma dinâmica. O aluno deve apenas avaliar o que foi transmitido (o que o público disse), não o que ele assumiu ter sido transmitido. Nesse caso, o professor pode fazer perguntas que todos podem responder.

Os tópicos anteriores são aspectos da teoria de Spolin relacionados à aprendizagem colaborativa. Entre eles, a dinâmica de ensino pode variar de acordo com suas recomendações: o número de pessoas pode variar, e a situação pode acontecer virtualmente ou presencialmente. O resultado final, no entanto, é trabalhar em conjunto para resolver problemas de aprendizagem e, em pequenos grupos, os alunos são livres para escolher se dividem ou trabalham juntos para obter um resultado final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o ensino de Arte, quando fundamentado em metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes, constitui um importante instrumento para a formação integral do ser humano. Nesse contexto, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, a linguagem teatral e a aprendizagem colaborativa apresentam-se como referenciais pedagógicos capazes de promover experiências educativas mais significativas, reflexivas e transformadoras.

A Abordagem Triangular evidencia que o ensino de Arte deve ir além da simples produção artística, contemplando também a contextualização histórica e cultural das obras e a leitura crítica das diferentes manifestações artísticas. Essa perspectiva possibilita que os estudantes desenvolvam capacidades de observação, interpretação, análise e criação, ampliando seu repertório cultural e fortalecendo sua autonomia intelectual. Ao compreender a arte como fenômeno social, histórico e cultural, os alunos tornam-se mais conscientes de sua realidade e mais preparados para atuar de forma crítica na sociedade.

Da mesma forma, a linguagem teatral demonstra grande potencial educativo ao favorecer o desenvolvimento da criatividade, da expressão corporal, da comunicação e das relações interpessoais. O teatro possibilita que os estudantes experimentem diferentes papéis sociais, expressem emoções, desenvolvam empatia e construam novas formas de compreender o mundo. Além disso, os jogos dramáticos e as atividades de improvisação estimulam a resolução de problemas, a tomada de decisões e o fortalecimento da autoestima, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos.

Outro aspecto relevante refere-se à aprendizagem colaborativa, que se consolida como uma importante estratégia metodológica para a educação contemporânea. Ao promover a construção coletiva do conhecimento, essa abordagem fortalece valores como cooperação, respeito, diálogo e responsabilidade compartilhada. Os estudantes deixam de assumir uma postura passiva diante da aprendizagem e passam a atuar como protagonistas de seu próprio processo formativo, construindo conhecimentos por meio das interações estabelecidas com seus pares e com os professores.

Observa-se que a integração entre arte, teatro e aprendizagem colaborativa potencializa os processos educativos, criando ambientes mais dinâmicos, participativos e inclusivos. Essas práticas favorecem não apenas o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também sua formação ética, social e cultural. Em uma sociedade cada vez mais complexa e marcada pela diversidade, torna-se fundamental que a escola promova experiências que valorizem a criatividade, o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças.

Além disso, o trabalho pedagógico fundamentado nesses princípios contribui para a construção de uma educação democrática, na qual os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos na produção do conhecimento. A valorização das experiências individuais e coletivas fortalece o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e amplia as possibilidades de participação dos alunos nas atividades educativas, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Por fim, conclui-se que a Abordagem Triangular, a linguagem teatral e a aprendizagem colaborativa representam importantes caminhos para a renovação das práticas pedagógicas no ensino de Arte. Sua utilização favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos, autônomos e socialmente comprometidos. Dessa forma, investir em metodologias que integrem arte, cultura, expressão e colaboração constitui uma necessidade cada vez mais urgente para a construção de uma educação humanizadora, inclusiva e transformadora, capaz de responder aos desafios e demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p.170-182, dez. 1989. *FapUNIFESP (SCIELO)*. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141989000300010>.

. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular.

Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, p.59-64, abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>>. Acesso em: 19 março. 2026.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL (XXVI CONFAEB), 26, 2016, Boa Vista. Anais...

Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2016. p. 584 - 593. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf>>. Acesso em: março. 2026.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996

. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental (1ª a 4ª série, vol. 6 - Arte). Brasília: MEC/SEF, 1997.

. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 2, p. 59-64, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Maurício da; LAMPERT, Jociele. Abordagem triangular no ensino da arte e culturas visuais. Revista Educação, 2017.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2015.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS ANTIRACISTAS

CONCEIÇÃO APARECIDA SILVA DE FREITAS

Graduação em: Pedagogia pela Faculdade Sumaré ano de conclusão:2011. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional Faculdade Brasil no ano de 10/12/2013. Pós-graduação tecnologias educacionais centro universitário etep 27/03/2024. Pós-graduação docência no ensino virtual para o ensino fundamental i e ii faculdade conectada – faconnect 2025 pós-graduação deficiência intelectual faculdade abrangente abc – abrangente 2024 pós-graduação educação especial e infantil faculdade abrangente abc – abrangente 2024. Professora na Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. Professora PEBI da Prefeitura de Taboão da Serra.

RESUMO

Este trabalho analisa a importância da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil, com base nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). O estudo discute como essas legislações contribuem para a promoção da diversidade, da igualdade racial e do combate ao racismo no ambiente escolar desde os primeiros anos da educação básica. Destaca-se que a infância é um período fundamental para a formação de valores, identidade e respeito às diferenças, tornando essencial a abordagem da temática étnico-racial de forma lúdica e significativa. No entanto, também são evidenciados desafios como a formação insuficiente dos professores e a falta de materiais pedagógicos adequados. Conclui-se que a implementação dessas leis na Educação Infantil é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil; Antirracismo; Diversidade; Lei 10.639/03; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e motoras. Nessa fase, a criança

inicia suas primeiras interações sistematizadas com o conhecimento escolar e com a convivência social fora do ambiente familiar, o que torna a escola um espaço privilegiado para a formação de valores, atitudes e percepções sobre si mesma e sobre o outro.

Nesse sentido, a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como um espaço de construção de identidades, de socialização e de aprendizagem sobre diversidade. Assim, desde os primeiros anos de escolarização, as crianças já estão em contato com diferentes formas de ver o mundo, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o respeito, a empatia e a convivência com as diferenças.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social fundamental, sendo dever do Estado e da família promovê-la com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e respeito à diversidade. Esses princípios representam um avanço significativo na consolidação de uma educação mais democrática e inclusiva.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça a necessidade de um currículo escolar que considere as diversas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, reconhecendo a importância das contribuições indígenas, africanas e europeias na formação do país. Essa perspectiva amplia o papel da escola como espaço de valorização da pluralidade cultural e de combate às desigualdades históricas.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 torna-se um marco importante ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas, sendo posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que inclui também a História e Cultura Indígena. Essas legislações representam um avanço significativo na tentativa de reparação histórica e no enfrentamento ao racismo estrutural ainda presente na sociedade brasileira.

No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação dessas leis no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente na Educação Infantil. Muitas vezes, há uma compreensão equivocada de que crianças pequenas não são capazes de compreender questões relacionadas à diversidade étnico-racial, o que contribui para a ausência de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e indígena nessa etapa de ensino.

Além disso, fatores como a falta de formação continuada dos professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a permanência de práticas pedagógicas eurocentradas dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Essas lacunas reforçam a necessidade de reflexão sobre o papel da escola e do educador na desconstrução de preconceitos e estereótipos desde a primeira infância.

Dessa forma, torna-se fundamental compreender a Educação Infantil como um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no cotidiano escolar contribui não apenas para o cumprimento da legislação, mas também para a formação de crianças mais conscientes, respeitadas e abertas à diversidade cultural.

Assim, este estudo busca refletir sobre a importância da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Educação Infantil, destacando seu papel na promoção de práticas pedagógicas antirracistas e na construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade e a valorização da diversidade.

LEIS QUE IMPLEMENTAM A HISTÓRIA DA ÁFRICA

A Constituição Federal de 1988 determina o direito da criança à educação, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996; no entanto, tais práticas muitas vezes são desviadas pelas políticas públicas, assim como outros fatores.

A educação infantil foi redefinida e oferece espaço para as questões relacionadas à diversidade e seus objetivos básicos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988). Assim, o ano de 1996 tornou-se essencial para a educação brasileira, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/96 juntamente com a Constituição estabeleceram ações no tocante ao resgate da valorização da pluralidade cultural: A Lei Nº.10.639/03 constitui-se em elemento essencial no processo de construção/reconstrução, conhecimento/reconhecimento e valorização de diferentes perspectivas e compreensões concernentes à formação e às configurações da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de desconstruir as significações e representações preconceituosas e racistas que tem se configurado os conteúdos didáticos e no espaço da escola (VALENTIM; BACKES, 2007, p.3).

Uma das cláusulas mais importantes da lei 10.639/03 refere-se à questão da diversidade que se faz presente no artigo 26, onde propõe a regulamentação dos currículos das escolas para a existência de uma base nacional comum, que esteja em conformidade com as características locais da sociedade sobre as questões sociais, culturais e econômicas, como se verifica no parágrafo quarto: § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p.24).

Assim, surgiu a Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, estabelecendo-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática

“História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Este documento altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em artigos que fala sobre a abrangência no ensino fundamental, médio, oficiais e particulares na introdução de estudos e conteúdos em seus referentes currículos sobre o estudo da História da África e dos africanos, suas lutas em terras brasileiras, sua cultura dentro do Brasil e sua participação dentro da sociedade. Além de instituir no calendário letivo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Na Educação Infantil assinala-se ainda a Lei nº 10.639/2003, que conforme o Plano Nacional de Implementação, considera que:

“As crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos”. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência devem ser respeitadas, não por uma rogativa ética, social ou religiosa, mas porque essa é a atitude esperada da sociedade e da escola democrática atentas à infância.

Portanto, as ações juntamente ao currículo da Educação Infantil deverão se questionar o tratamento educacional oferecido às crianças negras, brancas e outras etnias, bem como suas famílias e histórias: Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a Educação Infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna?

A presença negra – componente importante da nossa formação social e historicamente – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos? Como? Essas perguntas ampliam-se a todo e qualquer professor da Educação Infantil, quer o que trabalha com crianças dos meios populares, quer o que atua em instituições particulares de ensino. Não é preciso ter a presença da população negra para aprender a saber respeitá-la (Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino das Culturas e História AFRO-BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, Secretaria de Estado da Educação de Porto Alegre, 2017, p. 71,72).

Muitas escolas de Educação Infantil ainda acreditam firmemente que as crianças dessa idade não precisam aprender sobre cultura, ainda que determinado em lei, pois, para estes, ainda não está nítido seu papel no desenvolvimento em sala de aula (ABOI, 2017).

Porém, ainda que nesta fase, é fundamental se mostrar a diversidade cultural para anular qualquer paradigma, abrindo os olhos da criança para o diferente, por meio do conhecimento e sabedoria. Outra questão se dá pelo fato de as escolas não dispor de uma formação especial para os educadores sobre da cultura africana e afro-brasileira, existindo-se pouco conhecimento sobre a temática (AFRO--BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, 2017).

O racismo estrutural e institucional dimensionou de tal forma a sociedade brasileira que o de favorecimento dos negros em relação aos brancos não é visto como relativos à raça, mas sim apoiados em mecanismos que legitimam discursos racistas como o da democracia racial, que isenta a sociedade da discriminação e enaltece o discurso de igualdade de oportunidades.

Nesse cenário, a precariedade de acesso ao trabalho, por exemplo, é justificada pela incapacidade pessoal dos negros e não pela estrutura desigual e racista do mercado, assim como as ações afirmativas são refutadas sob o pretexto de contrariar a meritocracia.

O racismo institucional culpabiliza as vítimas de suas ações ou omissões ao desconsiderar a posição histórica da população negra na sociedade brasileira. Da mesma forma, o Programa de Combate ao Racismo Institucional, uma parceria entre setores governamentais no Brasil, define o racismo institucional como o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica.

Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância.

O racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. Dessa forma, o racismo institucional age na esfera pública de forma a reproduzir e produzir a hierarquia social excludente baseada na cor.

No campo da economia, por exemplo, embora quem mais reclame das taxas tributárias sejam os empresários e os pertencentes às classes sociais mais elevadas, pela dinâmica em que ocorre a tributação no Brasil, quem mais é afetado pela carga tributária são as mulheres negras, notadamente pertencentes à base da pirâmide social no Brasil.

AMPLIANDO OS CONCEITOS CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL

O Brasil foi o último país das américas a abolir a escravidão, dito anteriormente, trazemos em nossas falas e atitudes resquícios dos quase quatrocentos anos desse período vergonhoso da história brasileira.

Repetimos termos aleatoriamente sem nos importarmos com o real sentido daquilo que dizemos. Quando naturalizamos estas falas mostramos nitidamente a opressão e o racismo impregnados à nossa visão de mundo.

Supondo que a pior e mais cruel delas seja se referir aos negros que foram capturados e trazidos para o Brasil como escravos.

Denominá-los como escravos além de destituí-los de qualquer direito,

subentende que esta é uma característica ou condição inerente àquele ser humano ao qual este substantivo foi atribuído.

Não cabe explicar a violência simbólica impregnada nesses termos, mas que o racismo deva ser repensado primeiramente dentro de cada um de nós e dos nossos atos. Resignificar estas e tantas outras falas e não as reproduzir é importante, mas não é a única maneira de erradicar esse mal que acomete a humanidade.

Infelizmente, essas expressões são heranças de uma sociedade racista e machista. Essas expressões que reforçam preconceitos e fortalecem a crença racista que hierarquiza as culturas e as pessoas, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais.

A linguagem é poder, quando expressamos o lugar que ocupamos na sociedade, ou que queremos ocupar, e também o lugar que queremos que o outro ocupe na mesma sociedade. Ao expressar, estamos mostrando o que pensamos sobre o outro, sua forma de existir, de agir, sua função social, seus direitos e deveres: “parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual possamos todos nos encontrar na condição humana.” (GRADA KILOMBA, 2019).

Essas expressões naturalizam o preconceito racial, reforçam os privilégios dos brancos, colocam as pessoas negras numa condição de impossibilidade, de inferioridade, posição de diferença, não a diferença positiva, a diferença que diminui a condição social, promove o atraso de uma sociedade que é formada por uma maioria preta.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

A compreensão de preconceito se dá por meio das relações de poder em diversas esferas, sejam estas, sociais, políticas, econômicas, culturais, simbólicas, raça, etnia, cor, classe-social, gênero, diversidade, entre outras. Porém, todas as relações sociais que compõem os preconceitos existentes são, inicialmente, a falta de respeito à diversidade entre indivíduos de diferentes grupos, por meio de trocas sociais. Dessa maneira, analisar quanto a aceitação do diferente é papel principal para que tudo possa ser instituído e edificado. Faz-se necessário ressignificar a diferença, uma vez que esta não é ser melhor ou pior; simplesmente é.

[...] a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”. Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorre por discursos, e sim num cotidiano em que uns não

sejam “mais diferentes” do que outros (BRASIL, 1998, p.).

A discriminação contra o outro, muitas vezes é manifestada por meio de chacotas, brincadeiras de gosto duvidoso, olhares, manifestações preconceituosas que necessitam ser urgentemente abordadas no ambiente estudantil. Todos os dias ocorrem casos de preconceitos contra estudantes dentro das escolas, com piadas machistas, termos ofensivos, estereótipos afrontosos e sarcasmos ou bullying em si. Necessita-se ressaltar que é responsabilidade da escola não colaborar com a promoção de tais preconceitos:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BNCC, 2001, p. 21).

O educador possui um papel social na abordagem sobre o preconceito, no instante em que articula sobre a temática abertamente, sem receios ou ofensas àqueles que cometem o crime da intolerância. Com afabilidade e boa comunicação pode-se eliminar não somente o preconceito, mas evidenciar que os indivíduos que cometem tais provocações identifiquem o quão são manipulados, uma vez que reproduzem o que é determinado por uma sociedade intolerante.

Assegurar que o preconceito é o mesmo que discriminação é sintetizar a totalidade do preconceito e da discriminação, sendo que ambos estão interligados, mas, não possuem o mesmo sentido significativo, porém, envolvem sentidos comuns e que, dependendo do contexto em que ocorrem, pode-se defini-los como intolerâncias que devem ser debatidas e questionadas. Discriminar o outro pela cor o direciona ao preconceito. O papel da educação é fundamental na construção de novos modelos de aprendizagem, relacionamento, produção e transmissão do conhecimento e, acima de tudo no combate ao preconceito ou discriminação contra o indivíduo.

Os movimentos sociais das ações políticas brasileira abrangem “minorias” que compõem as batalhas diárias na busca por cidadania participação democrática, sendo estes exemplos de resistências sociais que necessitam ser ouvidos e

constituídos no contexto social e educacional, não simplesmente enquanto saldo de uma sociedade à margem, mas sim enquanto indivíduos sociais que estabelecem identidades e são responsáveis pela própria história, que precisam ser debatidas em sala de aula e, a partir de novos conceitos, o papel do professor é incentivar a edificação social de tais sujeitos, para que sejam legitimamente incorporados numa sociedade de direitos e deveres, com a finalidade de aperfeiçoar novas visões de mundo.

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessário conquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, conseqüentemente, do respeito a ela”. Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

Assim, no instante em que se fala sobre Direitos Humanos, Preconceito ou Discriminação, infelizmente, a base curricular do Sistema de Ensino Brasileiro caminha lentamente na solidificação dos mesmos. Dessa maneira, a constituição da cidadania deve começar por meio de debates relacionados à temática num processo de ensino-aprendizagem mútuo, onde busca-se elementos a fim de que estas sejam abordadas juntamente com o grupo.

LITERATURA AFRODESCENDENTE

Observando o contexto social, político e econômico, torna-se óbvio que o negro ainda se encontra excluído na sociedade, são tratados de forma discriminatória e excludente. Ao longo do tempo, desde que o Brasil é um país, muitos movimentos sociais lutam pela igualdade entre os cidadãos, assim sendo, a literatura passa a ser um grito pela busca de condições igualitárias para todas as pessoas.

Ao longo da história escravocrata o preconceito racial se difundiu em toda sociedade e na literatura dos séculos XIX e XX há marcas de representatividade dos negros, mas de uma maneira pejorativa que denuncia o papel inferior que o negro deveria “ocupar”. Se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõem a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais

como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central” (RUFATTO, 2012, p. 20).

O negro dificilmente participa da trama de uma obra literária, principalmente como protagonista, isto só foi acontecer no romance *Úrsula* de Maria Firmino dos Reis. “Após diversas contestações e manifestações houve um avanço no cenário brasileiro quanto à aceitabilidade da herança africana, no entanto, há muito a ser feito.” (SANTOS, 2013, p.02).

Hoje em dia os afrodescendentes estão conquistando cada vez mais espaço, mas só depois de muita luta e insistência. Ora, como parte integrante da sociedade brasileira isso não deveria ser tão difícil assim.

Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes (SANTOS, 2013, p.80).

Nos dias atuais parece haver mais abertura e aceitação à literatura afrodescendente, mas no contexto social isto ainda é pouco. Por isso a lei 10639/3 foi feita, para que todo esse preconceito e as culturas dizimadas sejam conhecidas, discutidas e difundidas entre as pessoas. Os espaços de formação têm que incluir e disseminar estas culturas.

Há que primeiro repensar um novo currículo nas universidades, nos cursos de formação de História, Letras e Artes, o qual possa estudar criticamente as culturas e história Africana e as suas influências no Brasil para que possa com responsabilidade e representatividade planejar um currículo e aplicá-lo nos ensinamentos fundamental e médio de modo sistemático e formarem indivíduos humanos e sociais. (SANTOS, 2013, p. 83).

Assim sendo, as escolas precisam de um novo currículo, no qual todas as pessoas se sintam representadas, mesmo porque o Brasil não é um país de maioria branca. O papel da escola torna-se de formação, construção e mudanças de paradigmas incluindo as culturas indígena e negra.

A educação pode ser transformadora socialmente, portanto cabe a ela a conscientização dos alunos e famílias da diversidade cultural existente. É na escola que o aluno constrói o senso crítico e reflete sobre as condições do negro no país, então a literatura passa a ser um instrumento de denúncia ativa para abrir espaço de inclusão e cidadania.

É necessária a inclusão da discussão da questão racial, como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 23).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, traz medidas de inclusão destas culturas para o âmbito escolar. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (LDB, 1996, p.20).

Segundo Santos (2013), esta lei tenta mudar o histórico cultural do país, incluindo o negro como povo formador da população e sociedade. Então, a literatura afrodessendente possibilita um estudo nas raízes histórica e cultural como forma de quebrar preconceito e discriminação. Assim, esta lei estabelece as relações étnicas raciais existentes no país.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (DCN, 2004, p. 31).

A literatura pode despertar o prazer pela leitura, mas também é um movimento de reconhecimento, reflexão e ativismo. Estudar o cotidiano do negro, a luta pela liberdade, reconhecimento e a influência na gastronomia, dança e etc., é um movimento de autoconhecimento. “A cultura popular brasileira tem uma forte característica do povo negro como nas cantigas, nos poemas demarcados em diversas regiões como Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro entre outras” (SANTOS, 2013, p. 83).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 é simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especial para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-Brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicas e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas (SANTOS, 2010, p. 01).

Se faz necessário, além de uma reestruturação nos cursos superiores para a formação dos professores, também uma conscientização e desmistificação por parte do povo. Nos dias atuais, os preceitos religiosos de uma parte da população tentam aniquilar outras formas de pensamento, invadindo o espaço científico que a escola representa e tenta ensinar. O preconceito religioso tomou vulto gigantesco e tenta calar as “vozes” das minorias com dogmas de séculos passados. Tenta incutir um modelo de família único, um comportamento irreal e uma religião que massacrava as outras. A literatura afrodescendente, como outra qualquer, também aborda temas religiosos, assim, quando trabalhada em escolas, muitas famílias reclamam, por ignorância, alegando que a escola está ensinando coisas do “demônio”. Ora, a literatura é um espelho da vida, logo aborda variados contextos, mas muitas pessoas, devido ao preconceito e ignorância impedem que haja propagação da cultura afro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Educação Infantil evidencia que a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar representa um avanço significativo no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à promoção da diversidade, ao respeito às diferenças e ao enfrentamento do racismo estrutural ainda presente na sociedade.

Essas legislações não apenas alteram a organização curricular, mas também propõem uma mudança profunda de concepção pedagógica, ao reconhecer que a formação da identidade brasileira é resultado das contribuições de diferentes povos e culturas. Nesse sentido, a escola passa a ter um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na valorização das matrizes africanas e indígenas, historicamente marginalizadas nos processos educativos.

Entretanto, apesar da existência de um aparato legal consistente, ainda se observa uma distância significativa entre a legislação e a prática cotidiana das instituições de ensino. Na Educação Infantil, essa realidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que ainda persiste a ideia equivocada de que crianças pequenas não compreendem questões relacionadas à diversidade étnico-racial, o que contribui para a invisibilização dessas temáticas nas práticas pedagógicas.

Outro fator relevante é a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores, o que dificulta a abordagem adequada da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ambiente escolar. Muitos educadores relatam insegurança ou falta de embasamento teórico-metodológico para trabalhar essas temáticas de forma crítica, lúdica e significativa com as crianças pequenas. Soma-se a isso a escassez de materiais didáticos apropriados, o que limita ainda mais as possibilidades de uma prática pedagógica inclusiva e antirracista.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as instituições de ensino, os sistemas educacionais e as políticas públicas invistam de forma efetiva na formação docente, na produção de materiais pedagógicos de qualidade e na reorganização curricular, garantindo que a diversidade cultural seja tratada como um eixo central da prática educativa e não apenas como conteúdo complementar.

Além disso, é fundamental compreender que a construção de uma educação antirracista não se limita ao cumprimento da legislação, mas exige uma mudança de postura ética, política e pedagógica por parte de toda a comunidade escolar. A escola deve ser um espaço de valorização da diversidade, de promoção do respeito mútuo e de combate a todas as formas de preconceito e discriminação.

Nesse sentido, a Educação Infantil assume um papel estratégico, pois é nessa etapa que se iniciam as primeiras experiências de socialização e construção de valores. Trabalhar a diversidade desde cedo contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e respeitosos, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva da vida em sociedade.

Portanto, conclui-se que a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Educação Infantil é essencial para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Trata-se de um processo contínuo, que envolve não apenas mudanças curriculares, mas também transformações culturais e sociais profundas, capazes de contribuir para a superação das desigualdades históricas e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ANDERSON, D.R., SWEENEY, D.J., WILLIAMS, T.A. Estatística Aplicada à Administração e Economia – 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural. Brasília (DF): MEC, 1997
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998, P.23-117.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p.1.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003. Seção 1, p. 1.
- CALAZANS, Luiz Antonio; MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre o racismo institucional, discriminação racial e políticas de ação afirmativa no Brasil. 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.
- GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. 2001.
- KILOMBA, Guarda. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jesus Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MUNANGA, K. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo social. Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006, p. 287-308. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Data de Acesso: 22/02/2026.
- SANTOS, Milton. O que é racismo. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- TELLES, E. Racismo à brasileira, Rio de Janeiro, Dumará, 2003.



PRÁTICAS PSICOMOTORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CRISTINA BEZERRA ALENCAR DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (2017); Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário FAEP (2021), em Psicomotricidade pela Faculdade de Tecnologia Alpha Channel - FATAAC (2021) e em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade do Estado de São Paulo - ESP (2022); Professora de Educação Básica pela Prefeitura Municipal de Guarulhos e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a relevância das práticas psicomotoras no contexto da educação inclusiva, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a psicomotricidade, ao integrar aspectos motores, cognitivos e emocionais, configura-se como uma importante estratégia pedagógica para promover a aprendizagem significativa e a participação de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, fundamentada em autores da área da psicomotricidade e da educação inclusiva. Observa-se que as práticas psicomotoras favorecem a construção da autonomia, da consciência corporal e das interações sociais, contribuindo para a superação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância da mediação pedagógica e da organização de ambientes inclusivos que valorizem a diversidade. Conclui-se que a inserção sistemática de atividades psicomotoras no cotidiano escolar constitui uma estratégia potente para a efetivação da inclusão, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também a ampliação das possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Inclusiva; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Compreende-se que a educação inclusiva se configura como um paradigma educacional orientado pela garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, fundamentado em princípios de equidade e respeito às diferenças. Nessa perspectiva, observa-se que a superação de práticas excludentes demanda a reorganização das propostas pedagógicas, de modo a contemplar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse contexto, a psicomotricidade emerge como uma abordagem relevante, ao integrar dimensões corporais, cognitivas e afetivas, possibilitando uma compreensão ampliada do desenvolvimento humano. Conforme Fonseca (2012, p. 45), a psicomotricidade configura-se como um campo que estuda o sujeito em sua totalidade, por meio do corpo em movimento e de suas relações com o meio interno e externo.

Verifica-se que, no âmbito da educação inclusiva, torna-se imprescindível adotar práticas pedagógicas que reconheçam a indissociabilidade entre corpo e mente no processo de aprendizagem. Observa-se que as experiências corporais constituem base para a construção do conhecimento, uma vez que permitem à criança explorar, experimentar e significar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, as atividades psicomotoras favorecem não apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também a organização das funções cognitivas, como atenção, memória e linguagem, além de contribuírem para o desenvolvimento socioemocional. De acordo com Vayer (1984, p. 23), o desenvolvimento psicomotor está diretamente relacionado às vivências da criança em seu ambiente, sendo determinante para a estruturação do pensamento e da ação.

Além disso, compreende-se que as práticas psicomotoras assumem um papel estratégico na construção de ambientes inclusivos, na medida em que favorecem a participação ativa dos estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades. Observa-se que, por meio de propostas que envolvem o movimento, o jogo e a interação, criam-se condições para o fortalecimento das relações sociais, da autonomia e da autoestima. Tais aspectos são fundamentais para a aprendizagem significativa, sobretudo em contextos marcados pela heterogeneidade. Nesse sentido, a psicomotricidade contribui para a redução de barreiras pedagógicas, ao possibilitar diferentes formas de acesso ao conhecimento e de expressão dos sujeitos.

Dessa forma, justifica-se a relevância deste estudo ao evidenciar a contribuição das práticas psicomotoras para a efetivação da educação inclusiva, articulando fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Busca-se, portanto, analisar de que maneira tais práticas podem ser incorporadas de forma intencional e sistemática ao cotidiano escolar, promovendo aprendizagens significativas e valorizando a

diversidade presente nas salas de aula. Assim, entende-se que a reflexão sobre a psicomotricidade no contexto inclusivo amplia as possibilidades de construção de práticas educativas mais sensíveis, equitativas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Compreende-se que a psicomotricidade ocupa um lugar central no desenvolvimento integral da criança, ao articular, de forma indissociável, as dimensões motora, cognitiva e afetiva. Observa-se que o movimento não se restringe a uma função biológica, mas constitui-se como um meio privilegiado de expressão, comunicação e construção de conhecimento. Nesse sentido, a ação corporal permite à criança explorar o ambiente, estabelecer relações e elaborar significados, configurando-se como base para aprendizagens mais complexas. Conforme Le Boulch (1987, p. 15), o desenvolvimento psicomotor sustenta a organização das funções cognitivas superiores, influenciando diretamente processos como atenção, memória e linguagem, o que evidencia sua relevância no contexto educacional. O aprofundamento dessa área de conhecimento encontra-se sistematizado, no Brasil, pela Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), a qual a define a partir do seguinte conceito:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, s.d.).

Verifica-se que a vivência corporal contribui significativamente para a constituição da consciência de si e para a construção da identidade, uma vez que o corpo se apresenta como mediador das relações que a criança estabelece consigo mesma, com o outro e com o mundo. Observa-se que, por meio de experiências psicomotoras diversificadas, a criança desenvolve habilidades como equilíbrio, coordenação motora, lateralidade e orientação espacial e temporal, competências essenciais não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a organização do pensamento. De acordo com Wallon (2007, p. 57), o desenvolvimento humano ocorre a partir da integração entre emoção, movimento e cognição, sendo o corpo um elemento fundamental nesse processo de constituição subjetiva.

Além disso, destaca-se que as práticas psicomotoras favorecem a integração entre aspectos emocionais e cognitivos, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da segurança emocional dos estudantes. Observa-se que, ao vivenciar situações que envolvem o corpo em movimento, a criança amplia sua capacidade de expressão, desenvolve o autocontrole e estabelece relações

mais significativas com o outro. Tais experiências são particularmente relevantes em contextos educativos que buscam promover o desenvolvimento integral, uma vez que reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que a psicomotricidade deve ser incorporada de maneira intencional e sistemática no contexto educacional, sendo reconhecida como um elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se que sua presença no cotidiano escolar possibilita a construção de práticas pedagógicas mais integradoras, que consideram a complexidade do desenvolvimento infantil e valorizam o corpo como dimensão fundamental da aprendizagem. Assim, conclui-se que investir em práticas psicomotoras significa ampliar as possibilidades educativas, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado, significativo e coerente com as necessidades das crianças.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares, leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço a dominar o tempo e a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos (LE BOULCH, 1987, p. 24-25).

PRÁTICAS PSICOMOTORAS COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Observa-se que as práticas psicomotoras se configuram como estratégias pedagógicas potentes para a promoção da inclusão escolar, na medida em que ampliam as possibilidades de participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Compreende-se que, ao valorizar o corpo em movimento como via de aprendizagem, tais práticas favorecem o acesso ao conhecimento por diferentes linguagens, rompendo com modelos pedagógicos centrados exclusivamente na dimensão verbal e abstrata. Segundo Oliveira (2010, p. 62), a psicomotricidade contribui para a adaptação das propostas educativas às necessidades dos alunos, possibilitando a superação de barreiras que historicamente têm limitado a efetivação da inclusão.

Verifica-se que, ao propor atividades fundamentadas no movimento, no jogo e na experimentação, o professor cria condições para que os estudantes se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, respeitando seus ritmos e potencialidades. Observa-se que essas práticas favorecem a construção de experiências significativas, nas quais o erro é compreendido como parte do processo e a diversidade é reconhecida como elemento enriquecedor do ambiente educativo. Nesse sentido, as atividades psicomotoras possibilitam que todos os alunos participem de forma mais equitativa, reduzindo situações de exclusão e promovendo maior engajamento.

Além disso, compreende-se que as práticas psicomotoras desempenham um

papel relevante no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, aspectos fundamentais para a consolidação de uma cultura inclusiva. Observa-se que, por meio de atividades coletivas, jogos cooperativos e dinâmicas corporais, os estudantes desenvolvem competências como empatia, respeito às diferenças, colaboração e resolução de conflitos. Tais aprendizagens extrapolam o âmbito motor, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis às relações humanas e mais preparados para conviver em contextos diversos.

Destaca-se, ainda, a importância da mediação pedagógica na condução das práticas psicomotoras, uma vez que cabe ao professor planejar, organizar e adaptar as atividades de acordo com as especificidades de cada estudante. Verifica-se que uma mediação intencional, fundamentada no conhecimento das necessidades individuais e coletivas, potencializa as aprendizagens e assegura a participação de todos. Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador, criando desafios acessíveis e significativos, conforme as possibilidades dos alunos, o que contribui para o fortalecimento da autonomia e da confiança.

Dessa forma, compreende-se que a inserção das práticas psicomotoras no cotidiano escolar contribui de maneira significativa para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e sensível à diversidade. Observa-se que, ao integrar dimensões corporais, cognitivas e socioemocionais, tais práticas ampliam as formas de aprender e de ensinar, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, conclui-se que a psicomotricidade não apenas complementa, mas ressignifica as práticas pedagógicas, constituindo-se como um caminho relevante para a efetivação da inclusão escolar.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE INCLUSIVO

Compreende-se que a efetivação das práticas psicomotoras no contexto da educação inclusiva está diretamente relacionada à atuação do professor como mediador do processo educativo, assumindo uma postura intencional, reflexiva e sensível às singularidades dos estudantes. Observa-se que a mediação pedagógica não se limita à condução de atividades, mas envolve a criação de condições que favoreçam a participação ativa, o engajamento e o protagonismo dos alunos. Nesse sentido, o professor organiza intervenções que consideram as diferentes formas de aprender, respeitando ritmos, potencialidades e necessidades específicas. De acordo com Vygotsky (1998, p. 112), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, sendo o mediador responsável por potencializar as aprendizagens por meio da proposição de desafios significativos.

Verifica-se que a mediação pedagógica, quando orientada por princípios inclusivos, contribui para a construção de práticas mais equitativas, nas quais todos os estudantes encontram possibilidades reais de participação e aprendizagem.

Observa-se que o docente, ao conhecer profundamente seu grupo, pode propor estratégias diversificadas que favoreçam o acesso ao conhecimento, utilizando o corpo, o movimento e a interação como recursos pedagógicos. Nesse contexto, a psicomotricidade amplia o repertório metodológico do professor, permitindo intervenções mais dinâmicas e integradoras, capazes de atender à heterogeneidade presente nas salas de aula.

Além disso, destaca-se que a organização do ambiente educativo constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento psicomotor e para a consolidação de práticas inclusivas. Observa-se que espaços planejados, estruturados e intencionalmente organizados favorecem a exploração corporal, a experimentação e a interação entre os estudantes. Ambientes que oferecem materiais diversificados, possibilidades de movimento e acessibilidade contribuem para que todos os alunos participem de forma ativa, ampliando suas experiências e construindo aprendizagens significativas. Nesse sentido, compreende-se que o espaço educativo atua como um elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente as possibilidades de ação e interação dos sujeitos.

Verifica-se, ainda, que a flexibilidade na organização dos espaços e das propostas pedagógicas é essencial para responder às demandas da educação inclusiva. Observa-se que ambientes rígidos e pouco adaptáveis tendem a restringir a participação de alguns estudantes, enquanto espaços dinâmicos e reorganizáveis favorecem a inclusão e o protagonismo. Dessa forma, a articulação entre espaço, tempo e proposta pedagógica deve ser pensada de maneira integrada, possibilitando que as práticas psicomotoras sejam vivenciadas de forma significativa e acessível a todos.

A integração entre práticas psicomotoras, mediação pedagógica e organização do ambiente constitui um eixo estruturante para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Compreende-se que, ao articular esses elementos de forma intencional, amplia-se a possibilidade de reconhecer e valorizar as potencialidades de cada estudante, promovendo o desenvolvimento integral. Dessa forma, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que considerem o corpo, o espaço e a interação como dimensões centrais no processo educativo, contribuindo para a consolidação de uma escola mais inclusiva, participativa e significativa.

OS BENEFÍCIOS DAS PRÁTICAS PSICOMOTORAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL

Os aspectos emocionais e sociais exercem influência significativa no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização, em que a criança se depara com desafios que exigem não apenas habilidades cognitivas, mas também segurança emocional e disposição para aprender.

Observa-se que as práticas psicomotoras favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes ao promoverem a articulação entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no processo de aprendizagem. Compreende-se que o movimento corporal não representa apenas uma manifestação motora, mas constitui um importante instrumento para a construção do conhecimento, permitindo que a criança organize percepções, desenvolva funções executivas e estabeleça relações cada vez mais complexas com o ambiente. Segundo Fonseca (2012, p. 89), o desenvolvimento psicomotor está diretamente relacionado à maturação das funções cognitivas, influenciando processos como atenção, memória, organização espacial e resolução de problemas.

Verifica-se que as experiências psicomotoras também exercem significativa influência sobre o desenvolvimento emocional dos estudantes. Ao participar de atividades que envolvem desafios corporais, jogos cooperativos e exploração do espaço, a criança fortalece sua autoestima, desenvolve maior autonomia e amplia sua capacidade de lidar com situações de frustração e superação. Nesse contexto, o corpo torna-se um importante meio de expressão das emoções, favorecendo o equilíbrio afetivo e a construção da identidade. Conforme Wallon (2007, p. 61), emoção e movimento constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a aprendizagem e as relações sociais.

Além disso, destaca-se que as práticas psicomotoras promovem o fortalecimento das competências sociais, uma vez que estimulam a cooperação, o respeito às diferenças e a convivência entre os estudantes. Observa-se que atividades realizadas em grupo possibilitam o compartilhamento de experiências, o desenvolvimento da comunicação e a construção de vínculos afetivos mais sólidos. Essas vivências contribuem para a formação de ambientes escolares mais acolhedores, nos quais a diversidade é compreendida como elemento constitutivo do processo educativo.

Compreende-se, ainda, que o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais favorece a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que amplia as possibilidades de participação e interação dos estudantes nas atividades escolares. A psicomotricidade, nesse sentido, ultrapassa a dimensão do desenvolvimento motor e passa a constituir uma estratégia pedagógica capaz de potencializar o desempenho acadêmico, respeitando as singularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Dessa forma, a inserção sistemática das práticas psicomotoras no cotidiano escolar representa uma importante estratégia para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo competências indispensáveis à aprendizagem e à inclusão. Ao reconhecer o corpo como elemento central na constituição do sujeito, amplia-se a compreensão sobre os processos educativos e reafirma-se o compromisso com uma educação que valorize todas as dimensões do desenvolvimento humano.

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor assume uma função central na efetivação do lúdico como estratégia pedagógica no processo de alfabetização, uma vez que sua atuação vai além da simples inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Trata-se de uma ação intencional, fundamentada teoricamente e orientada por objetivos pedagógicos claros, que visa promover aprendizagens significativas e atender às necessidades específicas dos alunos. Compreende-se que a efetivação das práticas psicomotoras na educação inclusiva depende, em grande medida, da formação inicial e continuada dos professores. Observa-se que a atuação docente requer conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, psicomotricidade e educação inclusiva, possibilitando o planejamento de intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes. Segundo Libâneo (2013, p. 85), a formação do professor deve articular fundamentos teóricos e experiências práticas que favoreçam a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico.

Verifica-se que um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares se refere à insuficiência de formação específica para o desenvolvimento de práticas psicomotoras. Em muitos contextos, os professores reconhecem a importância do movimento no processo educativo, porém encontram dificuldades para planejar atividades sistematizadas, selecionar materiais adequados e realizar adaptações que garantam a participação de todos os estudantes. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos permanentes em programas de formação continuada que articulem teoria e prática.

Além da formação docente, observa-se que a implementação de práticas psicomotoras exige condições institucionais favoráveis, incluindo espaços adequados, materiais diversificados e gestão comprometida com a perspectiva inclusiva. A construção de uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes depende do envolvimento coletivo da equipe pedagógica, das famílias e dos diferentes profissionais que atuam na escola. Nesse sentido, a atuação interdisciplinar amplia as possibilidades de atendimento às necessidades dos alunos e fortalece as ações inclusivas.

Destaca-se, ainda, que a avaliação das práticas psicomotoras deve considerar o processo de desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas singularidades e valorizando seus avanços individuais. Observa-se que uma avaliação de caráter formativo possibilita ao professor identificar potencialidades, dificuldades e necessidades de intervenção, contribuindo para o aprimoramento constante das práticas pedagógicas e para a construção de estratégias mais eficazes de inclusão.

Assim, a consolidação das práticas psicomotoras na educação inclusiva requer investimento na formação docente, reorganização dos espaços escolares

e fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação de qualidade. Somente por meio de uma atuação pedagógica fundamentada, colaborativa e comprometida com a diversidade será possível promover experiências educativas que garantam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a psicomotricidade constitui um importante instrumento pedagógico para a efetivação da educação inclusiva, na medida em que integra as dimensões motora, cognitiva, afetiva e social do desenvolvimento humano. Observou-se que as práticas psicomotoras favorecem a construção de aprendizagens significativas ao reconhecerem o corpo como elemento central na relação do estudante com o conhecimento, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da comunicação, da interação e da participação ativa no contexto escolar.

Verificou-se, igualmente, que a utilização sistemática dessas práticas amplia as possibilidades de inclusão ao considerar as singularidades dos estudantes e promover estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Nesse processo, a mediação do professor, a organização dos ambientes educativos e a adoção de metodologias que valorizem o movimento revelam-se elementos fundamentais para a construção de experiências de aprendizagem mais equitativas e acessíveis.

Além disso, constatou-se que a consolidação da psicomotricidade como componente das práticas pedagógicas depende do investimento na formação inicial e continuada dos docentes, bem como da implementação de políticas educacionais que assegurem condições materiais e pedagógicas adequadas ao desenvolvimento dessas ações. A articulação entre teoria e prática, aliada ao trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação, fortalece a construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que as práticas psicomotoras representam um importante caminho para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual todos os alunos tenham assegurados o direito de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades. Dessa forma, reforça-se a necessidade de ampliar estudos e investimentos nessa área, consolidando práticas educativas fundamentadas no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na promoção de uma aprendizagem significativa para todos.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricidade. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br>. Acesso em: 19 abr. 2026.
- FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VAYER, Pierre. A criança diante do mundo: noção de corpo e espaço. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

EDIRAILDE LIMA TORRES

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo há sete anos. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, segunda licenciatura em Artes e em Educação Especial, além de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, entre outras formações na área da educação. Atua na rede pública com foco nos processos de ensino-aprendizagem, alfabetização e educação inclusiva, mantendo formação continuada voltada ao aprimoramento de sua prática pedagógica.

RESUMO

A contação de histórias constitui uma importante prática pedagógica na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivo, emocional, social, cultural e linguístico. Mais do que uma atividade recreativa, a narrativa de histórias representa uma ferramenta educativa capaz de estimular a imaginação, a criatividade, a oralidade, a escuta, a interpretação, a construção de valores e a formação do pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Historicamente, as histórias fazem parte da cultura humana como forma de transmissão de conhecimentos, experiências, tradições e valores sociais. No ambiente escolar, a contação de histórias possibilita aproximar a criança do universo da leitura e da literatura, favorecendo o desenvolvimento do interesse pelos livros e fortalecendo o processo de alfabetização e letramento. Por meio das narrativas, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve habilidades comunicativas e aprende a expressar sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo. Na Educação Infantil, o professor exerce papel fundamental como mediador da prática da contação de histórias, criando momentos de interação, diálogo e participação. A escolha adequada das obras, a utilização de recursos como fantoches, músicas, imagens, dramatizações e diferentes formas de expressão tornam a experiência mais significativa e envolvente. Dessa maneira, a criança deixa de ser apenas ouvinte e passa a participar ativamente da construção dos sentidos da história.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a linguagem um instrumento essencial para a construção

do conhecimento. Nesse sentido, a contação de histórias favorece a aprendizagem por meio da interação entre professor, criança e ambiente cultural. Para Paulo Freire (2021), a educação deve promover uma aprendizagem baseada no diálogo e na participação ativa do sujeito, princípios que se relacionam diretamente com práticas pedagógicas que valorizam a expressão infantil.

Mundo ao seu redor. Além disso, a literatura infantil contribui para a formação humana ao possibilitar que as crianças compreendam diferentes realidades, desenvolvam empatia e reflitam sobre sentimentos, conflitos e valores. Conforme Zilberman (2003), a literatura infantil possui uma função formadora, pois amplia a visão de mundo da criança e contribui para sua formação como leitora e cidadã.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das experiências com a linguagem oral, a escuta, a imaginação, a criatividade e o contato com diferentes manifestações culturais na Educação Infantil. Nesse contexto, a contação de histórias está diretamente relacionada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Dessa forma, a contação de histórias como recurso pedagógico apresenta-se como uma estratégia essencial para tornar o processo educativo mais significativo, lúdico e humanizado. Essa prática contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais das crianças, fortalece o vínculo entre professor e aluno e promove uma educação que valoriza a criatividade, a cultura, a imaginação e a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Literatura infantil; Ludicidade; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias constitui uma das práticas educativas mais antigas da humanidade, sendo utilizada desde os primeiros grupos sociais como forma de transmitir conhecimentos, valores, tradições, memórias e experiências culturais. Antes mesmo da existência da escrita, os povos utilizavam a oralidade para preservar suas histórias, ensinar costumes, explicar fenômenos da natureza e fortalecer os vínculos entre as gerações. Dessa forma, narrar histórias sempre esteve relacionado à construção da identidade cultural e ao desenvolvimento da comunicação humana.

Ao longo da história da educação, as narrativas passaram a ocupar um espaço significativo no processo de formação das crianças. Na Educação Infantil, a contação de histórias deixou de ser vista apenas como uma atividade de entretenimento e passou a ser reconhecida como um importante recurso pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Por meio das histórias, a criança

amplia sua capacidade de imaginar, criar, interpretar, comunicar-se e compreender diferentes situações sociais e emocionais.

A literatura infantil e a prática da contação de histórias ganharam maior reconhecimento especialmente a partir do século XVIII, período em que a infância começou a ser compreendida como uma fase específica do desenvolvimento humano, com necessidades próprias de aprendizagem e cuidado. Autores como Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen contribuíram para a valorização dos contos infantis, produzindo narrativas que atravessaram gerações e passaram a fazer parte do universo cultural das crianças. No Brasil, escritores como Monteiro Lobato tiveram papel fundamental na construção de uma literatura infantil nacional, aproximando as histórias da realidade e da cultura brasileira.

Na contemporaneidade, a contação de histórias assume uma função ainda mais ampla dentro das instituições de Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade, da imaginação e das habilidades socioemocionais. A criança, ao ouvir e participar de uma narrativa, estabelece relações entre a história apresentada e suas próprias experiências, desenvolvendo sentimentos como empatia, respeito, solidariedade e compreensão das diferenças. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a linguagem um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a contação de histórias representa uma prática de interação entre professor e criança, possibilitando a troca de experiências, o diálogo e a construção coletiva de significados. A narrativa torna-se, portanto, um instrumento mediador da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias é uma prática educativa que acompanha a humanidade desde os tempos mais antigos, constituindo uma das principais formas de transmissão de conhecimentos, valores, costumes e experiências culturais. Antes do surgimento da escrita, os povos utilizavam a oralidade para preservar suas memórias coletivas, ensinar regras de convivência, explicar acontecimentos naturais e fortalecer a identidade dos grupos sociais. Dessa maneira, a narrativa oral possui uma função histórica, cultural e educativa, pois permite que conhecimentos sejam compartilhados entre diferentes gerações.

Ao longo da história da educação, a infância passou por diferentes formas de compreensão. Durante muitos períodos, a criança era vista como um pequeno adulto e suas necessidades específicas não recebiam a devida atenção. Com as mudanças sociais e filosóficas ocorridas principalmente a partir da Modernidade, a infância passou a ser reconhecida como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada pela necessidade de cuidados, experiências educativas e

estímulos adequados. Nesse processo, a literatura infantil e a contação de histórias ganharam espaço como importantes instrumentos de aprendizagem.

Historicamente, os contos populares e as narrativas orais deram origem a importantes obras da literatura infantil. No século XVII, o escritor francês Charles Perrault contribuiu para a valorização dos contos destinados às crianças ao registrar histórias tradicionais como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela Adormecida”. Posteriormente, no século XIX, os Irmãos Grimm reuniram narrativas populares alemãs, preservando elementos culturais e transformando essas histórias em referências mundiais da literatura infantil. Também nesse período, Hans Christian Andersen destacou-se pela criação de contos que abordavam sentimentos humanos, valores e questões sociais, tornando-se um dos principais autores da literatura infantil universal.

No Brasil, a literatura infantil desenvolveu características próprias com autores que buscaram aproximar as histórias da cultura nacional. Monteiro Lobato teve grande importância nesse processo ao criar obras que estimularam a imaginação infantil e valorizaram elementos da cultura brasileira. Sua produção contribuiu para consolidar a literatura infantil como uma ferramenta educativa capaz de desenvolver o pensamento, a criatividade e o senso crítico das crianças. No contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, a contação de histórias passou a ser compreendida como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Através das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes formas de linguagem, ampliam seu vocabulário, desenvolvem a capacidade de ouvir, interpretar e expressar ideias. Além disso, as histórias possibilitam que elas compreendam sentimentos, enfrentem conflitos imaginários e estabeleçam relações entre a fantasia e a realidade.

Segundo Lev Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e culturais. Para o autor, a aprendizagem ocorre através da mediação de outros indivíduos, especialmente por meio da linguagem. Nesse sentido, a contação de histórias realizada pelo professor representa uma importante mediação pedagógica, pois cria situações de interação, diálogo e construção de significados. A criança aprende não apenas pelo conteúdo da história, mas também pelas relações estabelecidas durante esse momento educativo. A contação de histórias também possui grande relevância para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização. Ao ouvir narrativas, a criança aprende novas palavras, amplia sua capacidade de comunicação e desenvolve habilidades relacionadas à leitura e à escrita. De acordo com Fanny Abramovich (1997), ouvir histórias é uma experiência fundamental para a formação da criança, pois desperta emoções, estimula a imaginação e possibilita diferentes formas de compreender o mundo.

Além do desenvolvimento cognitivo, as histórias possuem importante papel na formação emocional e social da criança. Personagens, conflitos e situações

presentes nas narrativas permitem que os pequenos reflitam sobre valores como amizade, respeito, solidariedade, coragem e responsabilidade. A literatura infantil possibilita que a criança compreenda sentimentos próprios e dos outros, favorecendo o desenvolvimento da empatia e das relações sociais.

Para Paulo Freire (2021), a educação deve ser baseada no diálogo, na participação e na valorização das experiências dos educandos. A contação de histórias aproxima-se dessa perspectiva porque permite que as crianças expressem suas interpretações, compartilhem suas vivências e participem ativamente da construção do conhecimento.

O professor deixa de ser apenas aquele que transmite informações e passa a atuar como mediador de experiências significativas.

O papel do professor como contador de histórias é essencial para garantir que essa prática alcance seus objetivos pedagógicos. A escolha das obras deve considerar a faixa etária, os interesses das crianças e os objetivos de aprendizagem. Além disso, recursos como fantoches, músicas, imagens, dramatizações, objetos, desenhos e tecnologias digitais podem enriquecer a experiência, tornando o momento mais envolvente e participativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das experiências com a linguagem oral, a escuta, a imaginação e a literatura na Educação Infantil. Entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC estão a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A contação de histórias contribui diretamente para esses direitos, pois proporciona momentos de interação, criatividade e construção de conhecimentos.

Outro aspecto importante é que a contação de histórias favorece uma educação inclusiva, pois permite diferentes formas de participação e expressão. Crianças com diferentes características, necessidades e formas de aprendizagem podem interagir com as narrativas por meio de recursos adaptados, imagens, Libras, sons e experiências sensoriais. Dessa maneira, a literatura torna-se um instrumento de inclusão e valorização da diversidade.

Apesar de sua importância, a contação de histórias ainda enfrenta desafios no ambiente escolar, como a falta de formação específica dos professores, a ausência de acervos literários adequados e a utilização limitada da literatura como ferramenta pedagógica. Muitas vezes, a narrativa é tratada apenas como momento de recreação, sem planejamento e objetivos educativos definidos. Por isso, é fundamental que os professores compreendam a contação de histórias como uma prática intencional, capaz de promover aprendizagens significativas.

Assim, a contação de histórias como recurso pedagógico representa uma estratégia essencial para a Educação Infantil, pois une conhecimento, imaginação, cultura e emoção. Essa prática contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalece o vínculo entre professor e aluno, estimula o prazer pela leitura e promove

uma educação mais criativa, humanizada e participativa. A literatura infantil contemporânea apresenta profundas transformações em relação às formas tradicionais de produção, circulação e leitura das obras destinadas às crianças. Atualmente, ela não é compreendida apenas como uma ferramenta de entretenimento ou como um recurso para ensinar valores morais, mas como uma importante manifestação artística, cultural e educativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e criativo da criança.

Ao longo da história, a literatura infantil passou por diferentes fases. Inicialmente, muitas histórias destinadas às crianças tinham caráter principalmente educativo e moralizante, buscando transmitir comportamentos considerados adequados pela sociedade. Com o avanço dos estudos sobre infância e desenvolvimento infantil, especialmente a partir das contribuições da Psicologia e da Educação, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito ativo, com capacidade de imaginar, interpretar e construir significados próprios. Dessa forma, a literatura infantil passou a valorizar mais a criatividade, a fantasia, a diversidade e a participação da criança como leitora. Na atualidade, a literatura infantil caracteriza-se pela variedade de temas, estilos e formatos. Os livros infantis abordam assuntos como amizade, família, diversidade cultural, inclusão, sentimentos, meio ambiente, tecnologia, diferenças sociais e questões relacionadas à identidade. Essas narrativas possibilitam que as crianças compreendam melhor o mundo ao seu redor e desenvolvam valores como respeito, empatia e solidariedade.

Outro aspecto importante da literatura infantil contemporânea é a valorização da diversidade e da representatividade. As obras atuais buscam apresentar diferentes culturas, etnias, formas de família, características individuais e experiências sociais. Essa mudança permite que mais crianças se reconheçam nas histórias e compreendam que existem diferentes formas de viver e perceber o mundo. A literatura torna-se, assim, um instrumento de inclusão e valorização das diferenças. O desenvolvimento tecnológico também modificou a relação das crianças com a literatura. Atualmente, além dos livros impressos, existem livros digitais, audiolivros, aplicativos educativos, plataformas de leitura, animações e recursos interativos que ampliam as possibilidades de contato com as narrativas. Essas novas tecnologias não substituem necessariamente o livro tradicional, mas oferecem novas formas de acesso e interação com a leitura, tornando-a mais próxima da realidade das novas gerações.

Na Educação Infantil, a literatura possui papel essencial no desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e do pensamento simbólico. Por meio das histórias, das poesias, dos contos e das brincadeiras com palavras, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a capacidade de comunicação e aprende a expressar sentimentos e opiniões. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a linguagem um elemento fundamental

para a construção do conhecimento.

O professor possui papel fundamental nesse processo, pois atua como mediador entre a criança e o universo literário. A escolha de livros adequados, a realização de rodas de leitura, a contação de histórias, a dramatização e o diálogo sobre as narrativas favorecem uma relação positiva com a leitura. Para Abramovich (1997), ouvir histórias é uma experiência essencial para a formação da criança, pois desperta emoções, estimula a imaginação e amplia sua compreensão sobre a realidade.

A literatura infantil também contribui para a formação do leitor crítico. De acordo com Zilberman (2003), o contato com a literatura desde a infância favorece a construção do conhecimento e amplia a capacidade de interpretar o mundo. A criança que possui contato frequente com histórias desenvolve maior sensibilidade, criatividade e capacidade de reflexão. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das experiências com a literatura, a oralidade, a imaginação e a expressão artística na Educação Infantil. As práticas de leitura devem proporcionar momentos de interação, descoberta e construção de sentidos, respeitando as características e os interesses das crianças.

Portanto, a literatura infantil hoje se desenvolve como uma área dinâmica, inclusiva e diversificada, que acompanha as transformações da sociedade. Ela deixou de ser apenas um instrumento de transmissão de ensinamentos e passou a ser reconhecida como uma forma de arte e conhecimento, capaz de estimular a criatividade, fortalecer vínculos, desenvolver habilidades cognitivas e emocionais e contribuir para a formação de crianças mais críticas, sensíveis e preparadas para compreender o mundo em que vivem.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DA LITERATURA INFANTIL AO LONGO DO TEMPO

A literatura infantil passou por diversas transformações ao longo da história, acompanhando as mudanças na forma como a sociedade compreende a infância, a educação e o desenvolvimento da criança. De uma literatura inicialmente voltada para transmitir ensinamentos morais e valores sociais, ela evoluiu para uma expressão artística e cultural que valoriza a imaginação, a criatividade, a diversidade e a participação ativa da criança como leitora.

Charles Perrault (1628–1703) – A valorização dos contos infantis

O escritor francês Charles Perrault é considerado um dos grandes precursores da literatura infantil moderna. No século XVII, ele reuniu histórias da tradição oral europeia e publicou obras que se tornaram clássicas, como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida” e “O Gato de Botas”.

Sua importância histórica está relacionada à transformação dos contos populares em narrativas destinadas também ao público infantil. Suas histórias apresentavam ensinamentos e valores sociais, características comuns da literatura

infantil daquele período.

Irmãos Grimm (Jacob Grimm e Wilhelm Grimm) – Preservação da cultura popular

No século XIX, os irmãos alemães Jacob e Wilhelm Grimm tiveram papel fundamental ao reunir contos tradicionais transmitidos oralmente pelo povo. Suas obras preservaram elementos culturais e folclóricos da Alemanha, tornando-se referências mundiais.

Entre suas histórias mais conhecidas estão:

- Branca de Neve;
- João e Maria;
- Rapunzel;
- O Príncipe Sapo.
-

Os Grimm contribuíram para mostrar que as narrativas infantis também carregam valores culturais, históricos e sociais.

Hans Christian Andersen (1805–1875) – A sensibilidade e os sentimentos infantis

O escritor dinamarquês Hans Christian Andersen trouxe uma nova perspectiva para a literatura infantil ao criar histórias com maior profundidade emocional e reflexões sobre a condição humana.

Entre suas principais obras estão:

- O Patinho Feio;
- A Pequena Sereia;
- O Soldadinho de Chumbo;
- A Menina dos Fósforos.

Andersen destacou sentimentos como solidão, superação, esperança e aceitação, aproximando a literatura das experiências emocionais das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou compreender que a contação de histórias como recurso pedagógico representa uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, ultrapassando a ideia de que contar histórias é apenas uma atividade recreativa ou um momento de entretenimento. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a narrativa infantil constitui uma importante ferramenta educativa, capaz de promover aprendizagens significativas, estimular a imaginação, ampliar a linguagem, fortalecer vínculos afetivos e contribuir para a formação cultural e social das crianças.

A literatura infantil, ao longo de sua trajetória histórica, passou por profundas

transformações. Inicialmente marcada por narrativas com caráter moralizante e educativo, voltadas principalmente para transmitir comportamentos e valores sociais, passou a reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e participante do processo de construção do conhecimento. Essa mudança acompanhou uma nova compreensão da infância, baseada no respeito às características próprias da criança e na valorização de suas experiências, sentimentos e formas de compreender o mundo.

Observou-se que a contação de histórias possui uma dimensão histórica e cultural extremamente relevante, pois desde os povos antigos as narrativas orais foram utilizadas para preservar memórias, transmitir conhecimentos e fortalecer identidades coletivas. Com o desenvolvimento da literatura infantil, autores como Charles Perrault, Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Monteiro Lobato contribuíram para a consolidação das histórias infantis como importantes manifestações artísticas e educativas, capazes de dialogar com a imaginação e as necessidades das crianças.

No contexto escolar contemporâneo, a contação de histórias assume um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Por meio das narrativas, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à oralidade, escuta, interpretação, criatividade e expressão de sentimentos. As histórias possibilitam que elas explorem diferentes situações, compreendam conflitos, reflitam sobre valores humanos e construam conhecimentos sobre si mesmas e sobre o ambiente em que vivem. A pesquisa também evidenciou a importância do professor como mediador desse processo. O educador não deve apenas transmitir uma história, mas criar experiências literárias planejadas, interativas e significativas. A escolha adequada dos livros, a organização do espaço, a utilização de recursos como músicas, fantoches, imagens, dramatizações e tecnologias digitais podem ampliar o envolvimento das crianças e transformar a leitura em uma experiência prazerosa e educativa.

As contribuições teóricas de Vygotsky (2007) demonstram que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a linguagem um elemento essencial para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a contação de histórias favorece a mediação entre criança, professor e cultura, criando oportunidades para que a aprendizagem aconteça de maneira colaborativa e significativa.

Além disso, as ideias de Paulo Freire (2021) reforçam que a educação deve valorizar o diálogo, a participação e a autonomia dos sujeitos. A literatura infantil aproxima-se dessa perspectiva ao permitir que a criança interprete, questione, imagine e expresse suas próprias compreensões sobre as narrativas apresentadas. Assim, a criança deixa de ser apenas receptora de informações e passa a participar ativamente da construção de sentidos.

Outro aspecto destacado foi a contribuição da literatura infantil para a formação do leitor. Conforme Zilberman (2003) e Abramovich (1997), o contato com

histórias desde a infância desperta o gosto pela leitura, amplia o repertório cultural e desenvolve capacidades fundamentais para a vida escolar e social. A criança que vivencia práticas literárias frequentes possui maiores possibilidades de desenvolver criatividade, sensibilidade, pensamento crítico e autonomia intelectual.

Também foi possível identificar que a contação de histórias está alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza experiências envolvendo linguagem oral, escuta, imaginação, expressão artística e interação social. Dessa forma, essa prática contribui para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, promovendo experiências que respeitam o ritmo e as características individuais das crianças. Entretanto, apesar da relevância dessa prática, ainda existem desafios para sua efetivação nas instituições de ensino, como a necessidade de formação continuada dos professores, ampliação dos acervos literários, valorização da literatura infantil no planejamento pedagógico e criação de ambientes escolares que incentivem o contato permanente com os livros. A superação desses desafios depende do compromisso dos profissionais da educação e das políticas públicas voltadas para a qualidade da Educação Infantil.

Dessa maneira, conclui-se que a contação de histórias é uma prática pedagógica indispensável para a Educação Infantil, pois integra conhecimento, emoção, cultura e criatividade. Ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico das crianças, além de fortalecer a formação de leitores e cidadãos mais sensíveis, críticos e participativos.

Portanto, investir na literatura infantil e na contação de histórias significa reconhecer a importância da infância como uma etapa fundamental da formação humana. As histórias possibilitam que a criança conheça diferentes realidades, desenvolva sua imaginação e compreenda melhor o mundo ao seu redor. Assim, a contação de histórias permanece como uma das mais importantes estratégias educativas para construir uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.



O CONTEXTO HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA ORIGEM LATINA A EXPANSÃO GLOBAL E AS TRANSFORMAÇÕES NA ERA DIGITAL

GISLENE SANDER DA SILVA

Graduada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo conclusão em 12 de fevereiro de 2016, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Educamais em 01 de Agosto de 2022. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o contexto histórico da língua portuguesa, partindo de sua origem no latim até sua expansão global e suas transformações na contemporaneidade digital. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos da Linguística Histórico-Comparativa, na história das línguas românicas e na evolução sociocultural do português no mundo. Destaca-se o papel do Império Romano na difusão do latim vulgar, bem como os processos de romanização que originaram as línguas neolatinas, entre elas o português. Analisa-se ainda a expansão marítima portuguesa, que contribuiu para a disseminação da língua em diferentes continentes, consolidando sua presença em países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e em contextos multilíngues da África e Ásia. Por fim, discute-se a evolução da linguagem na era digital, considerando o impacto da internet na comunicação, a emergência de novos gêneros textuais e a formação de novas práticas linguísticas. Conclui-se que a língua portuguesa é dinâmica, histórica e em constante transformação, refletindo processos culturais, políticos e tecnológicos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Latim; Expansão Linguística; Linguagem Digital

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa, como sistema linguístico vivo e em constante transformação, possui uma trajetória histórica marcada por processos de dominação, expansão territorial, contato cultural e adaptações sociais. Sua origem remonta ao latim vulgar, língua difundida pelo Império Romano, que, ao longo de séculos de expansão militar e administrativa, foi incorporada e ressignificada em diferentes regiões da Europa, originando as chamadas línguas neolatinas, entre elas o português (ILARI, 2001).

Os estudos da Linguística Histórico-Comparativa, desenvolvidos especialmente a partir do século XIX, permitiram compreender de forma mais sistemática as relações entre as línguas indo-europeias. Nesse contexto, autores como Sir William Jones contribuíram para a consolidação da ideia de uma origem comum entre línguas como o sânscrito, o latim e o grego, rompendo com explicações míticas e religiosas anteriormente aceitas (BAGNO, 2007). Essa abordagem científica possibilitou o entendimento do latim como língua de base para diversas línguas europeias modernas.

Com a expansão do Império Romano, o latim deixou de ser apenas uma língua administrativa e tornou-se instrumento de romanização cultural, sendo imposto às populações dominadas. Esse processo gerou a aculturação linguística, na qual costumes, estruturas sociais e formas de comunicação foram incorporados pelos povos conquistados, originando variantes regionais que, ao longo do tempo, evoluíram para novas línguas (FARACO, 2005).

No período das Grandes Navegações, entre os séculos XV e XVI, Portugal desempenhou papel central na expansão marítima europeia, levando a língua portuguesa para diferentes continentes. Esse movimento histórico resultou na formação de comunidades lusófonas na África, América e Ásia, consolidando o português como uma língua global. Atualmente, o idioma é falado em diversos países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), além de possuir status oficial em organizações internacionais, reforçando sua relevância política e econômica (ETHNOLOGUE, 2020).

No contexto brasileiro, a língua portuguesa passou por intensas transformações desde a chegada dos colonizadores em 1500 até sua consolidação como língua nacional. A vinda da família real portuguesa em 1808 contribuiu significativamente para a institucionalização cultural e linguística do país, ampliando o prestígio da língua e fortalecendo sua padronização. Além disso, os processos migratórios internos e a urbanização contribuíram para a diversidade linguística do português brasileiro (BAGNO, 2007).

Na contemporaneidade, a língua portuguesa também sofre impactos da revolução tecnológica e digital. A internet transformou profundamente as formas de

comunicação, dando origem a novos gêneros textuais, como e-mails, mensagens instantâneas, redes sociais e memes. Segundo Marcuschi (2005), a linguagem digital não é homogênea, mas altamente dinâmica, adaptando-se às necessidades comunicativas dos usuários. Nesse cenário, surgem novas modalidades linguísticas, como o “internetês”, que combina elementos da escrita formal e informal, expressando uma linguagem híbrida, rápida e funcional.

Dessa forma, compreender a trajetória histórica da língua portuguesa é fundamental para analisar não apenas sua formação estrutural, mas também suas transformações socioculturais ao longo do tempo. A língua, enquanto instrumento de comunicação, identidade e poder, reflete as mudanças históricas da humanidade e continua em constante evolução diante dos avanços tecnológicos e das interações globais.

CONTEXTO HISTÓRICO: ORIGEM DO LATIM

Estudos anteriores ao século XIX declaram que o latim se deriva do grego clássico e este do hebraico, considerada a língua adâmica ou original. Porém, esses saberes eram embasados apenas em suposições e não apresentavam argumentos ou comprovações científicas como procedemos atualmente.

Devido ao expansionismo europeu essas crenças foram descartadas, pois, houve demasiado interesse nas línguas Orientais as quais eram faladas nas negociações comerciais e colonialistas dos países europeus, principalmente os da península Ibérica.

A partir da obra “De vulgari eloquentia” de Dante, início do século XIV, inicia-se um mapeamento das línguas faladas na Europa, ao perceberem as numerosas semelhanças dentre as línguas europeias com as línguas orientais, como o sânscrito, língua muito antiga que foi falada na Índia, pesquisas foram sendo aprimoradas e intensificadas, nascendo assim, a Linguística Histórico-Comparativa no século XIX. O estudo comparatista consistia em comparar e, sobretudo organizar as línguas em seções, com as famílias representadas por uma árvore como as produzidas na genealogia familiar, e assim, representar as subdivisões de uma mesma raiz e, em cada qual, especificar os ancestrais comuns. Com isso, fazia-se possível identificar a origem da língua atestada, bem como compreender e encontrar a família linguística do latim e do grego, até então, consideradas “línguas de cultura”.

Tal fato culminou na oficialização da Linguística Histórico-Comparativa, através do pronunciamento do jurista, filólogo e humanista inglês Sir. William Jones na conferência de 1786 da Sociedade Asiática, publicado somente em 1788.

O latim foi a língua introduzida pela força e imposição do dominador, acabando a se incorporar ou transformar em línguas locais adotadas por vários grupos étnicos da Europa, norte da África e por diversas regiões da Ásia, todas as regiões que foram

conquistas territoriais e domínio dos romanos, pelos mais de dez séculos de soberania e existência do Império Romano.

Todo esse processo de domínio e colonização levou à aculturação, ou seja, apropriação de costumes, linguagens e culturas do dominador em detrimento as culturas existentes nos locais dominados pelos romanos e, como forma de acultramento foi romanizado, isto é, houve a imposição da língua como forma de comunicação entre os povos.

EXPANSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO

Segundo dados da Ethnologue (2020), o português é a nona (9ª) língua mais falada do planeta, sua popularidade só é uma confirmação da grande potência marítima que foi Portugal nos tempos das Grandes Navegações.

Em 1996, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fazendo parte: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Além dos países lusófonos, existem outros territórios com um número expressivo de falantes do português, como o exemplo de Goa, na Índia, e de Macau, na China. O grande processo migratório de brasileiros na América do Norte, na Europa e no Japão também contribuiu para a disseminação da língua ao redor do globo. Assim como na CPLP, o português também é a língua oficial das seguintes organizações: União Africana, União Europeia, Unasul, Mercosul, OEA e União Latina, destacando a sua relevância política internacional.

O expressivo número de falantes levou grandes empresas e comerciantes a veicular seus produtos em língua portuguesa, principalmente no que diz respeito a artigos publicitários, para atingir e conquistar um maior mercado consumidor.

Apesar do português exercer caráter de língua oficial nos países já citados, a língua possui situações diferentes em cada território. Enquanto no Brasil e em Portugal é a língua da grande maioria, na África e na Ásia existem algumas particularidades.

Na Ásia a presença política de Portugal se fez em alguns territórios asiáticos no século XX, e dos séculos XVI ao XVIII, o português serviu como língua franca nos portos da Índia e nos portos do Sudeste da Ásia, ou seja, o português era a língua do comércio. Atualmente a soberania portuguesa não está mais presente no Oriente, exceto no minúsculo território de Macau.

Nos países da África apesar da imposição do português como língua oficial, houve e há lacunas, uma vez que as línguas naturais resistiram e, percebe-se o bilinguismo em diversas regiões, por exemplo: em Angola, cerca de 30% da população tem o português como primeira língua; em Moçambique o número é ainda menor, representando apenas 6% da população; em se tratando das capitais, Luanda e Maputo, respectivamente os números aumentam nas estatísticas.

LÍNGUA PORTUGUESA SE ESTABELECENDO EM DEFINITIVO NO BRASIL

O início do século XIX foi marcado pela vinda da Família Real Portuguesa ao território brasileiro (1807-1808), desrespeitando o Bloqueio Continental e fugindo de Napoleão e suas tropas.

A chegada da corte gerou uma grande insatisfação popular, pois muitos brasileiros foram despejados de suas residências para abrigar o povo estrangeiro, a esquadra portuguesa que partira era pequena, somando apenas 25 embarcações: oito (8) naus, cinco (5) bergantins, quatro (4) fragatas, três (3) escunas, três (3) navios, e duas (2) charruas. Sobre o número de pessoas que vieram na comitiva do rei há divergências quanto ao número, segundo historiadores a família real e sua corte vieram com aproximadamente 15.000 pessoas, outros afirmam que contava com aproximadamente 420 pessoas, além de 60.000 livros, roupas e afins.

Para alguns historiadores surgiu um número fantasioso de 15 mil pessoas criado por um oficial chamado Thomas O'Neil, pertencente à marinha inglesa, registrado em suas memórias, publicadas no século XIX. Encontrava-se o referido oficial embarcado a quilômetros de distância do porto de Belém, de onde saíram os navios portugueses. Evidentemente, ele não presenciou o embarque das pessoas para contá-las. Pura fantasia delirante! Apesar dessas contradições, os historiadores adotaram esse número bizarro como base e passaram a aumentá-lo ou a diminuí-lo segundo as conveniências de seus textos. Ninguém até hoje apresentou documentos comprobatórios desse equívoco histórico. Segundo Cavalcanti (2007) “[...] Elaborei duas listas: uma que denominei Geral, com as pessoas civis, religiosas, ou militares que aparecem repetidas em documentos diferentes e que alcançou um total de 420 pessoas; e uma outra, só com os militares citados por Esparteiros (não citados na lista Geral) que aparecem no Almanaque da cidade do Rio de Janeiro de 1811, ou na Gazeta, no total de 102 pessoas.”

Apesar das contradições quanto ao número de pessoas, o que se pode afirmar é que a corte trouxe muitas influências culturais, uma vez que seus navios vieram recheados de livros, obras artísticas, documentos, entre outros artigos.

Durante o período Joanino (1808-1821), D. João implementou diversas medidas culturais, dentre elas destacamos a criação da Biblioteca Real. Em relação à influências linguísticas, alguns pesquisadores assumem que parte da população brasileira via vantagem em falar como a nobreza, como uma forma de prestígio, portanto, é criada a hipótese que a pronúncia chiente foi resultado da vinda da corte.

A fase de 1900 foi marcada pelo aumento da urbanização, dado pela migração nordestina para as regiões do sudeste, destacando São Paulo e Rio de Janeiro, que misturou aspectos culturais e peculiaridades dos falantes de cada região do norte e nordeste brasileiro, além do deslocamento de inúmeras pessoas para a construção de Brasília, fundada em 21 de abril de 1960.

Criando assim, um ambiente com maior dinamismo e propício às mudanças linguísticas, pela influência da mídia nos grandes centros. O mesmo período apresentou preocupações com a norma linguística nos meios de comunicação, destacando a imprensa, o rádio e a televisão, o que motivou a criação de dois congressos para discussão: o primeiro deles foi o Congresso Brasileiro de Língua Cantada, realizado em São Paulo no ano de 1937; seguido do Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro de 1956, em Salvador, participaram desses eventos figuras como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Celso Cunha, entre outros.

HISTÓRIA DA INTERNET

Para que houvesse a criação dos computadores e tão logo a internet, o telégrafo antecedeu a comunicação entre pessoas a distância. Era um modelo que tinha deficiências, então, na linha de evolução, outros aparelhos surgiram, como o telefone, rádio, televisão, celulares e enfim o meio de comunicação que revolucionou o mundo: a internet.

O PROJETO ARPA

A Guerra Fria, em 1957, gerou a chamada corrida espacial, travada entre Estados Unidos e União Soviética, essas duas nações buscavam cada vez mais avanços tecnológicos e esses aconteciam principalmente na área da informática.

Por conseguinte, no final da década de 1950, os Estados Unidos desenvolveu um projeto chamado ARPA (Advanced Research Projects Agency), o qual buscava uma comunicação mais eficiente e que permitisse a propagação das informações sem interrupções, caso algum ataque acontecesse ao estado Norte Americano.

Um dos pioneiros da ARPA foi J.C.R. Licklider, do instituto de tecnologia de Massachusetts, recrutado depois de teorizar sobre uma rede de comunicação global, que possibilitaria a interação entre computadores e usuários. Licklider foi o primeiro diretor do Escritório de Técnicas de Processamento da Informação (IPTO), que foi o embrião da Arpanet, a predecessora da internet.

No mundo começaram a surgir novas redes, de modo que a Arpa iniciou seus estudos sobre o conceito de “internetworking”, uma forma de interligação de redes. O dilema da Arpanet se encontrou na incompatibilidade dos protocolos, o NCP deveria ser substituído pelo TCP (Transmission Control Protocol).

Com todas as novidades, algumas universidades buscaram criar suas próprias redes. Em 1979, essas universidades conseguiram apoio da NSF (National Science Foundation) e, em 1981, começou a funcionar a Computer Science Network (CSNet), a primeira rede que teve conexão com a Arpanet e que gerou o TCP/IP. Após um período de três anos a rede se torna independente e a NSF planeja criar uma rede

mais ampla. Em 1986, a instituição lança a NSFNet com o objetivo de interligar redes, definindo o termo “internet”. A partir disso, a rede monta uma estrutura de conexões de internet no país e com a chegada dos anos de 1990, a maioria das redes são roteadas para o sistema.

Nessa mesma data, os militares criam sua própria rede, a Milnet, e assim, a Arpanet é extinta. Muitos países começam a aderir à NSFNet e o número de redes roteadas dispara, por essa razão, em 1991 a NSF permite o uso da rede para fins comerciais e a partir de 1995 começa a ser privatizada.

A INTERNET NO BRASIL

Foi em 1988, depois da iniciativa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do LNCC (Laboratório Nacional de Comunicação Científica) de conectarem-se à redes internacionais, que o Ministério de Ciência e Tecnologia cria em 1989 a Rede Nacional de Pesquisas, uma instituição que disponibilizaria serviços de acesso à internet no Brasil. O ponto de partida foi um sistema chamado “backbone”, que interligava instituições educacionais à internet e mais tarde foram criados “backbones regionais” a fim de integrar instituições de outras cidades. Em 1995, a internet começa a ser comercializada pela Embratel. Desde então, o uso da rede se torna misto, para fins acadêmicos e também para usuários fora das instituições acadêmicas.

MUNDO PÓS-INTERNET

A internet é o meio de comunicação mais utilizado no mundo atualmente. Essa invenção encurtou a distância entre as pessoas e conectou milhares de computadores e celulares. Essas ferramentas quando possuem acesso à internet mudam o cotidiano de uma sociedade. A mudança ocorreu em diversas áreas da vida profissional e social, sendo mais expressivas no trabalho, educação, relacionamentos, comércio e entretenimento.

Esse meio tornou mais rápido e fácil o acesso às informações, pois facilitou a busca por conhecimento, aproximou pessoas e instituições com as mensagens instantâneas, diminuiu a taxa de desemprego com o trabalho por meio de aplicativos, promoveu atividades de lazer com o surgimento de plataformas de música, filmes e jogos, entre outras serventias.

Contudo, apesar de ser muito necessária e transformadora, o uso da internet não diminui as diferenças sociais, por mais que atinja um número elevado de pessoas, a forma que é usada e suas consequências, muitas vezes, não são fatores determinantes para a modificação da condição social dos indivíduos. Outra questão a ser pensada é a privacidade na rede, pois há uma enorme fonte de compartilhamento

de dados que, muitas vezes, torna-se incontrollável e acaba trazendo prejuízos tanto para a pessoa física, quanto para a pessoa jurídica.

Esse sistema é um espaço de muitas vantagens, mas que precisa ser ponderado por todos que o conectam.

LINGUAGEM VISUAL DA INTERNET

Segundo Joy (2003), a imagem é heterogênea e responsável por relacionar em um mesmo ambiente os signos icônicos, plásticos (cores, formatos, texturas) e linguísticos. A representação da linguagem visual na internet se dá pelo uso de símbolos/ícones que representam determinados conceitos para as pessoas, a partir de experiências visuais e de repertório. Em um mundo globalizado, o reconhecimento e a “leitura por imagens” derrubam as barreiras da língua.

Existe uma manifestação cultural que tem ganhado destaque na internet: os chamados “memes”.

Originalmente, o termo “meme” é um neologismo cunhado pelo biólogo evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1976), com o objetivo de identificar os novos “replicadores” não-biológicos, ou seja, replicadores culturais. A palavra “meme” é uma abreviatura – inspirada na palavra “gene” – de “mimeme”, que vem do Grego Antigo (“imitação, cópia”; de onde também se originam “mimético” e “mimetismo”). De acordo com Dawkins (2006, p.192), o meme é uma “unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” ou, em outras palavras, “um gene cultural”.

No contexto da Web, o uso do termo abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) e que, por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, “hashtags”, fotolegendas, tirinhas, entre outros.

Os memes são realizados de forma lúdica e possuem a pretensão de provocar humor, pela semiótica podemos compreender nos memes como se constroem as relações de referência, ligações contextuais, processos de emissão e efeitos produzidos em um receptor, isto é, como se dá o próprio processo comunicativo.

Compreende-se assim, que a produção de sentido das imagens e símbolos é de natureza interdiscursiva, ou seja, resultante da inter-relação entre diferentes fatores, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe à semiótica investigar. (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 76).

GÊNEROS VIRTUAIS

As formas textuais virtualizadas são variadas e versáteis, estão presentes em diversos gêneros textuais distribuídos em ambientes distintos da rede de computadores, comprovando que a internet não é um ambiente virtual homogêneo (MARCUSCHI, 2005, p.26). Temos como exemplo de gêneros digitais: os e-mails, mensagens de WhatsApp, direct, post, story, etc.

De acordo com Marcuschi (2012), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, são adeptos as transformações da humanidade e interagem sincronicamente com o contexto em que são expostos.

A virtualização da linguagem cria novos espaços e outras velocidades, com a emergência de uma nova forma de aprendizagem. A passagem do privado ao público e a transformação recíproca do interior em exterior, são atributos da virtualização.

Nesse contexto surge o hipertexto, termo criado pelo americano Theodore Nelson, na década de 1960, que pensou na possibilidade de mover parte do texto e editá-lo, resultando em uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, composta por blocos de informação interligados, através de interconexões, denominados links, e oferece ao usuário diferentes trajetos para a leitura. Esse tipo de texto propiciou um imaginário híbrido capaz de sustentar uma relação flexível entre os interesses sociais das tradições da oralidade e da escrita.

AS MODALIDADES DAS LINGUAGENS USADAS NA INTERNET

Com o advento da tecnologia, houve a disseminação de uma escrita particular e específica, também podendo ser chamada de comunicação informal e fluida: o Internetês, um sistema de linguagem grafolinguística, taquigráfica, fonética e visual.

O “internetês” é conhecido sobretudo como forma grafolinguística, que se difundiu em textos inseridos em diversos locais como: chats, blogs e demais redes sociais. Seria uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma padrão da língua portuguesa (Komesu & Tenani, 2009).

Em termos linguísticos, surgiu uma nova modalidade que engloba os códigos escritos e orais, caracterizando uma “fala/escrita criptografada, envolvendo o uso de palavras cifradas, estrangeirismos, neologismos, siglas, abreviaturas, desenhos, ícones, símbolos, figurinhas, “GIFS” e outros recursos responsáveis por codificar emoções e intensidades de fala na escrita de maneira que facilite e acelere a comunicação. Em outras palavras a grafolinguística seria o imbricamento da linguagem taquigráfica, fonética e visual e sua ocorrência se dá simultaneamente na mensagem.

A LINGUAGEM TAQUIGRÁFICA DESENVOLVIDA NA INTERNET

A Taquigrafia é uma palavra de origem grega, “taqui” significa rápido e “grafia” significa escrita. É uma técnica que busca anotar palavras com mais rapidez e brevidade. Como o segredo é anotar tudo rápido, os sinais da taquigrafia não são

baseados em letras, mas em fonemas. Como cada língua tem fonemas diferentes, cada idioma precisa desenvolver um método diferente de taquigrafia.

No Brasil, o método mais comum foi criado em 1926, pelo estudante de medicina, Oscar Leite Alves, que usou formas geométricas para representar fonemas.

Para a escrita taquigráfica, precisamos identificar som e sinal. Para a leitura taquigráfica, precisamos visualizar o sinal traçado e reconhecer o seu valor fonético. Os sinais do método Leite Alves são retirados de uma circunferência básica. São sinais retos e curvos, de leve e rápido traçado e de tamanho pequeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises apresentadas ao longo deste estudo, compreende-se que a língua portuguesa, em sua configuração atual, é resultado de um longo e complexo processo histórico, social e cultural, que se inicia muito antes da consolidação do latim como língua de prestígio no Império Romano. A compreensão de sua origem remete à necessidade de reconhecer que as línguas não são sistemas estáticos, mas sim estruturas vivas, em constante transformação, moldadas por fatores políticos, econômicos, geográficos e culturais.

Nesse sentido, a Linguística Histórico-Comparativa foi fundamental para a superação de concepções antigas e não científicas sobre a origem das línguas, permitindo a construção de métodos mais rigorosos de análise e classificação linguística. A partir dos estudos comparativos entre o latim, o grego e outras línguas indo-europeias, tornou-se possível compreender a formação das famílias linguísticas e reconhecer o latim como uma das principais bases estruturais de diversas línguas modernas, especialmente as línguas românicas.

Além disso, observa-se que a expansão do latim não ocorreu de forma neutra, mas sim por meio de processos de dominação e imposição cultural, o que resultou na romanização de diversos povos. Esse fenômeno histórico evidencia que a língua também é um instrumento de poder, sendo capaz de influenciar identidades, práticas sociais e formas de organização cultural. Assim, a disseminação do latim contribuiu diretamente para o surgimento de novas línguas, entre elas o português, que se consolidou a partir do latim vulgar falado nas regiões dominadas pelo Império Romano.

No contexto da expansão da língua portuguesa, destaca-se o papel do expansionismo marítimo europeu, especialmente durante as Grandes Navegações, que

possibilitou a difusão do idioma para diferentes continentes. Atualmente, o português ocupa posição de destaque no cenário global, sendo uma das línguas mais faladas do mundo e reconhecida como idioma oficial em diversos países e organizações internacionais. Tal fato demonstra não apenas sua relevância histórica, mas também sua importância política, econômica e cultural na contemporaneidade.

No caso específico do Brasil, a consolidação da língua portuguesa ocorreu de maneira gradual e marcada por intensos processos de contato cultural, especialmente a partir da chegada da família real portuguesa em 1808. Esse evento histórico contribuiu para a ampliação das instituições culturais e educacionais, favorecendo a disseminação da norma linguística e o fortalecimento do português como língua oficial e predominante no território brasileiro. Posteriormente, os processos de urbanização, migração interna e expansão dos meios de comunicação reforçaram ainda mais a unidade e a padronização linguística no país, ao mesmo tempo em que preservaram variações regionais significativas.

Em síntese, pode-se afirmar que a história do latim e da língua portuguesa revela um percurso marcado por transformações contínuas e pela influência de múltiplos fatores históricos. Assim, o estudo da origem e expansão dessas línguas contribui não apenas para a compreensão da evolução linguística, mas também para a reflexão sobre identidade cultural, poder e comunicação humana.

Por fim, destaca-se que o avanço das tecnologias digitais e da internet introduz novas formas de uso da linguagem, ampliando ainda mais o dinamismo das práticas comunicativas. Nesse contexto, a língua continua a se reinventar, reafirmando seu caráter vivo e adaptável às transformações da sociedade contemporânea, o que reforça a importância de estudos contínuos na área da Linguística e da História da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, Dante et al. De vulgari eloquentia. Le Monnier, 1897.
- BASSO, Renato Miguel. 2014. História concisa da língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CAVALCANTI, Nireu. A reordenação urbanística da nova sede da corte. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, n. 436, p. 149-199, 2007.
- DAMÁSIO, António; DAMÁSIO, Hanna; TRANEL, Daniel. (1991). Marcadores somáticos e orientação do comportamento: teoria e testes preliminares. Função e Disfunção do Lobo Frontal. Oxford University Press Nova York, Nova York.
- ESTEVES, João Pissarra. “Nova ordem dos media e identidades sociais.” In: Vários autores, Mídias e Processos Socioculturais. São Leopoldo, Unisinos, 2000.
- FARACO, Alexandre Ditzel; COUTINHO, Diogo R. Regulação de indústrias de rede: entre flexibilidade e estabilidade. Brazilian Journal of Political Economy, v. 27, p. 261-280, 2007.
- FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. Tensão e significação. 2001.
- GAINZA, Violeta. Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.
- HAVELOCK, Eric A.; HAVELOCK, Lyndall. Preface to Plato. Harvard University Press, 1963.
- CANGA LAREQUI, (1988) Jesús. La Prensa y las Nuevas Tecnologías. Manual de la Redacción Electrónica. Madrid: Ediciones Deusto
- LÉVY, Pierro. O que é Virtual. São Paulo: Editora 34, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. Revista Letras, v. 56, 2001.
- NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Disfluencies in the analysis of speech data. Language variation and change, v. 8, n. 1, 1996.
- ONG, Walter J. 1982. Oralidade e cultura escrita. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. 2009. Linguística Aplicada. São Paulo. Contexto.



O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GLAUCIA REGINA ULTRAMARI DE LIMA

Nascida em 20 de junho de 1985, é graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Guarulhos e em Pedagogia pela UNINOVE, além de possuir pós-graduação em Recursos Humanos e Gestão Escolar.

Iniciou sua carreira como professora de Ciências e Biologia na rede estadual de São Paulo, onde atuou por seis anos. Em seguida, passou a integrar a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, dando continuidade ao trabalho docente.

Em 2021, assumiu a função de Coordenadora Pedagógica, ampliando sua atuação para a gestão educacional e o acompanhamento pedagógico. Atualmente, atua em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), desenvolvendo projetos pedagógicos e contribuindo para a formação docente e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

RESUMO

A alfabetização de jovens e adultos constitui um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, da inclusão social e da garantia do direito à educação ao longo da vida. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída como modalidade da educação básica destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade apropriada, buscando reparar desigualdades históricas e assegurar oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – reconhecem a educação como um direito de todos e atribuem ao Estado o dever de garantir o acesso à escolarização em todas as etapas da vida. Nesse contexto, a alfabetização de jovens e adultos representa uma importante política pública de inclusão educacional e de combate às desigualdades sociais.

O processo de alfabetização na EJA possui características próprias, pois seus estudantes apresentam trajetórias marcadas por experiências de trabalho, responsabilidades familiares, saberes construídos na prática social e diferentes níveis de escolarização. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem considerar os conhecimentos prévios dos educandos, respeitar seus ritmos de aprendizagem e desenvolver metodologias contextualizadas, capazes de relacionar os conteúdos

escolares às situações vivenciadas no cotidiano. Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser compreendida apenas como o domínio do sistema de escrita alfabética e passa a constituir um processo de formação integral, que possibilita aos estudantes interpretar a realidade, ampliar sua participação social e exercer plenamente a cidadania.

Entre os principais referenciais teóricos da alfabetização de jovens e adultos destaca-se Paulo Freire, cuja proposta pedagógica revolucionou a educação ao compreender o educando como sujeito ativo na construção do conhecimento. Para Freire (1987), a alfabetização deve ocorrer por meio do diálogo, da problematização da realidade e da valorização da experiência de vida dos estudantes, permitindo que a leitura da palavra esteja articulada à leitura crítica do mundo. Essa concepção rompe com modelos

Tradicionais de ensino baseados na memorização e na transmissão mecânica de conteúdo, defendendo uma educação democrática, participativa e emancipadora.

As contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), por meio da Psicogênese da Língua Escrita, ampliaram a compreensão sobre o processo de construção da linguagem escrita, evidenciando que a aprendizagem ocorre de maneira ativa e progressiva. Da mesma forma, Magda Soares (2017) ressalta que alfabetização e letramento são processos complementares, pois além da aquisição da leitura e da escrita, torna-se necessário desenvolver competências para utilizar essas habilidades nas práticas sociais, culturais e profissionais.

Apesar dos avanços alcançados pelas políticas públicas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta inúmeros desafios, entre eles a evasão escolar, a baixa escolarização da população brasileira, a insuficiência de investimentos, a necessidade de formação continuada dos professores, a escassez de materiais didáticos específicos e as dificuldades encontradas pelos estudantes para conciliar trabalho, família e estudos. Esses fatores demonstram que a efetivação do direito à educação exige ações integradas entre Estado, instituições de ensino e sociedade, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos educandos.

Conclui-se que o desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e igualitária. Ao possibilitar o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à ampliação das oportunidades de participação social, a EJA contribui para a formação de cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e preparados para enfrentar os desafios da vida contemporânea. O fortalecimento dessa modalidade depende da valorização dos profissionais da educação, da implementação de políticas públicas permanentes e da adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a garantia do direito à educação para todos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Letramento; Inclusão Social; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um direito humano fundamental e representa um dos principais instrumentos para a promoção da cidadania, da inclusão social e do desenvolvimento econômico e cultural de uma sociedade. A capacidade de ler, escrever, interpretar informações e utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais possibilita aos indivíduos maior autonomia, participação política, inserção no mercado de trabalho e acesso aos direitos garantidos pela Constituição. Nesse sentido, a alfabetização ultrapassa o ensino das habilidades técnicas de leitura e escrita, tornando-se um processo permanente de construção do conhecimento, desenvolvimento da consciência crítica e fortalecimento da participação social.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi organizada para atender pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade considerada adequada, em decorrência de fatores como desigualdade social, pobreza, trabalho infantil, exclusão educacional, dificuldades de acesso à escola e outras condições históricas que impediram a permanência no sistema de ensino. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Complementando esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – reconhece a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, assegurando oportunidades educacionais apropriadas às características, aos interesses e às condições de vida desse público (BRASIL, 1996).

A alfabetização de jovens e adultos apresenta características próprias que a diferenciam do processo desenvolvido com crianças. Os estudantes da EJA chegam à escola trazendo uma ampla diversidade de experiências adquiridas no trabalho, na convivência familiar, nas relações sociais e na participação comunitária. Esses conhecimentos constituem importantes elementos para a construção da aprendizagem, exigindo que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas, participativas e fundamentadas na valorização dos saberes populares. Dessa forma, o educando deixa de ser considerado um sujeito passivo para assumir o papel de protagonista do próprio processo educativo, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e sua realidade cotidiana.

Nesse contexto, a contribuição de Paulo Freire representa um dos mais importantes referenciais teóricos da alfabetização de jovens e adultos. Ao desenvolver sua proposta de educação popular, Freire rompeu com os modelos tradicionais baseados na memorização e na transmissão mecânica de conteúdo, defendendo

uma educação construída por meio do diálogo, da reflexão crítica e da problematização da realidade. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011), indicando que a alfabetização deve partir das experiências vividas pelos educandos, permitindo que a aprendizagem seja significativa e contribua para a transformação da realidade social. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) afirma que ensinar exige compromisso com a emancipação humana, tornando a educação um instrumento de liberdade e participação democrática. Além das contribuições de Paulo Freire, os estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ampliaram significativamente a compreensão sobre os processos de aquisição da linguagem escrita. As autoras demonstraram que o aprendiz constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo da alfabetização formal, evidenciando que aprender a ler e escrever constitui um processo ativo de elaboração do conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Embora suas pesquisas tenham sido direcionadas inicialmente à alfabetização infantil, seus pressupostos influenciam práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos ao reconhecer que cada estudante possui conhecimentos prévios que precisam ser considerados durante o ensino.

Outro importante avanço nas discussões sobre alfabetização ocorreu com os estudos de Magda Soares, que diferencia os conceitos de alfabetização e letramento. Segundo a autora, alfabetizar significa ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar corresponde à inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, permitindo o uso competente da linguagem em diferentes contextos da vida cotidiana (SOARES, 2017). Dessa maneira, a alfabetização de jovens e adultos deve promover simultaneamente o domínio da escrita e a capacidade de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de participação social, exercício da cidadania e desenvolvimento profissional.

Apesar dos avanços alcançados nas políticas públicas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta importantes desafios relacionados à evasão escolar, à insuficiência de investimentos, à necessidade de formação continuada dos professores, à escassez de materiais didáticos específicos, às dificuldades de acesso e permanência dos estudantes e às profundas desigualdades sociais que ainda caracterizam a realidade brasileira. Muitos estudantes conciliam jornada de trabalho, responsabilidades familiares e estudos, tornando necessária a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, acolhedoras e comprometidas com suas necessidades.

Diante desse cenário, compreender o desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos torna-se essencial para analisar sua importância na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e socialmente justa. Mais do que garantir o domínio da leitura e da escrita, a EJA representa um espaço de valorização da dignidade humana, de fortalecimento da cidadania e de transformação social.

Assim, este trabalho tem como objetivo discutir o desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos, destacando seus fundamentos teóricos, seus desafios, suas contribuições para a inclusão educacional e o papel das políticas públicas na efetivação do direito à educação ao longo da vida.

DESENVOLVIMENTO

A história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil está diretamente relacionada ao processo de formação social, política e econômica do país. Desde o período colonial, o acesso à educação foi marcado por profundas desigualdades, sendo destinado principalmente às elites, enquanto grande parte da população permanece excluída do sistema de ensino. Pessoas escravizadas, trabalhadores rurais, mulheres, indígenas e indivíduos pertencentes às camadas populares tiveram, durante séculos, poucos indivíduos pertencentes às camadas populares tiveram, durante séculos, poucas oportunidades de escolarização, contribuindo para elevados índices de analfabetismo que permaneceram até o século XX.

Durante o período colonial (1500–1822), a educação brasileira esteve sob forte influência da Companhia de Jesus (Jesuítas), cuja principal finalidade era a catequização indígena e a formação religiosa da elite colonial. A alfabetização de adultos praticamente não existia como política educacional, limitando-se a iniciativas isoladas de caráter religioso. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, promovida pelo Marquês de Pombal, a organização da educação passou por mudanças, porém a oferta escolar permaneceu extremamente restrita e insuficiente para atender a população.

No período imperial (1822–1889), embora a Constituição de 1824 previsse a instrução primária gratuita para os cidadãos, o acesso à educação continuou limitado. A escolarização concentrava-se nas áreas urbanas e beneficiava predominantemente grupos economicamente favorecidos. O elevado índice de analfabetismo refletia a ausência de políticas públicas voltadas à educação popular. Nesse contexto, jovens e adultos que não haviam frequentado a escola permaneciam excluídos das oportunidades educacionais e da participação política, considerando que, durante muitos anos, o analfabetismo impedia inclusive o exercício do direito ao voto.

Com a Proclamação da República, em 1889, surgiram discussões sobre a necessidade de ampliar a escolarização da população. Entretanto, as primeiras décadas republicanas ainda apresentaram reduzidos investimentos na alfabetização de adultos. O analfabetismo passou a ser considerado um obstáculo ao desenvolvimento econômico e à modernização do país, especialmente diante do processo de industrialização e urbanização iniciado no século XX.

A partir da década de 1940, a alfabetização de adultos passou a integrar políticas nacionais de educação. Em 1947 foi criada a Campanha de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA), considerada uma das primeiras iniciativas governamentais voltadas especificamente para esse público. O objetivo principal era reduzir os elevados índices de analfabetismo existentes no país e ampliar o acesso da população à educação básica. Apesar da importância histórica da campanha, suas ações apresentavam caráter emergencial e pouco contribuíram para solucionar o problema estrutural da exclusão educacional.

Na década de 1950, intensificaram-se os debates sobre educação popular, impulsionados pelos movimentos sociais, pelas universidades e por diferentes organizações civis. Nesse período destacaram-se iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Educação de Base (MEB) e diversas experiências comunitárias de alfabetização que buscavam aproximar o ensino da realidade social dos educandos.

O maior marco da alfabetização de jovens e adultos no Brasil ocorreu na década de 1960 com o trabalho de Paulo Freire. Desenvolvendo uma proposta inovadora de educação popular, Freire rompeu com o modelo tradicional baseado na memorização mecânica da leitura e da escrita. Sua metodologia fundamentava-se no diálogo, na problematização da realidade e na valorização das experiências dos educandos. Para Freire (1987), alfabetizar significava muito mais do que ensinar códigos linguísticos; representava desenvolver a consciência crítica dos indivíduos, permitindo-lhes compreender sua realidade e atuar na transformação da sociedade. Sua célebre afirmação de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011) tornou-se um dos princípios fundamentais da educação crítica.

A experiência realizada por Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, tornou-se referência internacional ao alfabetizar aproximadamente 300 trabalhadores em cerca de quarenta horas de atividades pedagógicas. O sucesso da experiência levou o governo federal a planejar a implantação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que utilizaria a metodologia freireana em todo o país. Contudo, o golpe militar de 1964 interrompeu esse projeto, extinguiu o programa e levou Paulo Freire ao exílio.

Durante o regime militar (1964–1985), a alfabetização de adultos passou a ser conduzida principalmente pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967. O programa tinha como objetivo reduzir os índices de analfabetismo e atender às demandas do crescimento econômico brasileiro. Embora tenha alcançado grande número de matrículas, o MOBRAL recebeu críticas por utilizar metodologias excessivamente tecnicistas, centradas na aprendizagem funcional da leitura e escrita, sem promover uma formação crítica dos estudantes. Diversos pesquisadores apontam que seus resultados foram limitados quanto à permanência dos alunos e ao desenvolvimento efetivo da alfabetização.

Com o processo de redemocratização iniciado na década de 1980, a educação passou a ser reconhecida como direito fundamental. A Constituição Federal de 1988

consolidou esse princípio ao estabelecer que a educação é direito de todos e dever do Estado, garantindo oportunidades educacionais também para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – instituiu oficialmente a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, assegurando organização curricular adequada às características desse público.

Nas últimas décadas, importantes políticas públicas contribuíram para o fortalecimento da EJA, entre elas o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, voltado à redução do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos. Paralelamente, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Plano Nacional de Educação estabeleceram metas voltadas à ampliação da escolarização, à melhoria da qualidade do ensino e à formação continuada dos professores.

Do ponto de vista pedagógico, a alfabetização de jovens e adultos passou a incorporar também os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, bem como as contribuições de Magda Soares acerca da relação entre alfabetização e letramento. Essas abordagens ampliaram a compreensão de outro importante avanço foi proporcionado pelos estudos de Magda Soares, que introduziu e consolidou no contexto educacional brasileiro a distinção entre alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar significa ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar corresponde à inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que ele utilize essas habilidades de maneira competente em diferentes contextos da vida cotidiana (SOARES, 2017). Dessa forma, a alfabetização na EJA deve promover, simultaneamente, o domínio da leitura e da escrita e o desenvolvimento de competências necessárias para interpretar textos, produzir diferentes gêneros discursivos, acessar informações, utilizar tecnologias digitais e participar criticamente da sociedade.

Essas contribuições ampliaram a compreensão da alfabetização como um processo contínuo de desenvolvimento humano, social e cultural, superando a visão tradicional centrada exclusivamente na decodificação de palavras. Na perspectiva contemporânea, alfabetizar jovens e adultos significa possibilitar que os educandos compreendam a função social da escrita, desenvolvam autonomia intelectual, fortaleçam sua capacidade de comunicação e ampliem suas oportunidades de participação de que aprender a ler e escrever envolve processos cognitivos, sociais e culturais, nos quais os estudantes constroem conhecimentos a partir de suas experiências e utilizam a linguagem em práticas sociais significativas. a alfabetização de jovens e adultos passou a incorporar também os estudos

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta inúmeros desafios. A evasão escolar, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a insuficiência de investimentos públicos, a escassez de materiais

didáticos específicos, a formação docente e as desigualdades socioeconômicas continuam limitando o acesso e a permanência dos estudantes. Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, embora o analfabetismo tenha diminuído nas últimas décadas, milhões de brasileiros ainda não dominam plenamente a leitura e a escrita, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à EJA.

Dessa forma, a evolução histórica da alfabetização de jovens e adultos revela que essa modalidade representa muito mais do que uma oportunidade de escolarização tardia. Ela constitui um importante instrumento de promoção da cidadania, inclusão social, desenvolvimento humano e redução das desigualdades educacionais, reafirmando o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para todos ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos evidencia que essa modalidade de ensino desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social, na redução das desigualdades educacionais e na garantia do direito à educação ao longo da vida. Ao longo da história brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) consolidou-se como uma importante política pública voltada à reparação de uma dívida social historicamente construída, decorrente da exclusão de milhões de brasileiros do sistema educacional. Nesse sentido, a alfabetização representa muito mais do que a aquisição das habilidades de leitura e escrita, constituindo um processo de formação humana, emancipação intelectual e fortalecimento da cidadania. O percurso histórico da EJA demonstra que a alfabetização de jovens e adultos passou por profundas transformações, acompanhando as mudanças políticas, econômicas e sociais do país. Desde as primeiras iniciativas voltadas ao combate ao analfabetismo até a consolidação dessa modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), observa-se uma evolução significativa na compreensão da educação como direito de todos. As contribuições de Paulo Freire foram decisivas nesse processo ao defender uma prática educativa baseada no diálogo, na valorização das experiências dos educandos e na construção coletiva do conhecimento. Sua concepção de educação crítica permanece como um dos principais referenciais para a organização das práticas pedagógicas na EJA, reafirmando que alfabetizar significa desenvolver a capacidade de compreender, interpretar e transformar a realidade.

Da mesma forma, os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares contribuíram para ampliar a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, evidenciando que aprender a ler e escrever envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e linguísticos. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas

pedagógicas que respeitem os conhecimentos prévios dos estudantes, valorizem suas trajetórias de vida e promovam uma aprendizagem significativa, contextualizada e socialmente relevante. A alfabetização, portanto, deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento das competências necessárias para a participação ativa na sociedade, permitindo que o educando exerça plenamente sua cidadania.

Entretanto, apesar dos avanços legais e pedagógicos alcançados nas últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta importantes desafios. Entre eles destacam-se a evasão escolar, motivada principalmente pelas dificuldades de conciliar trabalho, família e estudo; a insuficiência de investimentos públicos; a necessidade de formação continuada dos professores; a carência de materiais didáticos específicos; as limitações estruturais das instituições de ensino e as persistentes desigualdades sociais que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Esses fatores demonstram que a efetivação do direito à educação depende de políticas públicas permanentes, integradas e comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, torna-se imprescindível fortalecer a EJA por meio da ampliação dos investimentos em infraestrutura escolar, da valorização dos profissionais da educação, da implementação de metodologias inovadoras, do uso de tecnologias educacionais e da criação de estratégias que favoreçam a permanência e o sucesso dos estudantes. Também é fundamental que as políticas educacionais reconheçam as especificidades desse público, considerando suas experiências de vida, seus conhecimentos construídos fora da escola e suas necessidades sociais, profissionais e culturais. A articulação entre escola, família, comunidade e poder público constitui elemento essencial para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos representa um compromisso permanente com a democratização da educação e com a construção de uma sociedade mais justa, participativa e igualitária. Garantir o acesso ao conhecimento significa ampliar oportunidades, fortalecer a autonomia dos indivíduos, promover o desenvolvimento humano e contribuir para a redução das desigualdades sociais. Dessa forma, investir na Educação de Jovens e Adultos não é apenas assegurar o direito constitucional à educação, mas também promover dignidade, cidadania e desenvolvimento sustentável, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social e de construção de um futuro mais inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



GÊNERO, IDENTIDADE E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA DANÇA E NAS PRÁTICAS ESCOLARES

HELENA SILVANIA DE PAULA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santo Amaro (Unisa) em 2007. Possui mais de 10 anos de experiência na Educação Básica. Atua, atualmente, como professora na Educação Infantil na rede pública.

RESUMO

O presente trabalho discute as relações de gênero no contexto da educação infantil, destacando como as identidades de meninos e meninas são socialmente construídas a partir de práticas culturais, familiares e escolares. A partir de uma abordagem das ciências sociais, compreende-se o gênero como uma categoria relacional, histórica e cultural, que ultrapassa explicações biológicas e envolve relações de poder, estereótipos e desigualdades. O estudo evidencia que, desde a infância, crianças internalizam padrões de comportamento atribuídos ao masculino e ao feminino por meio das brincadeiras, dos brinquedos e das interações sociais, muitas vezes reforçados pela escola. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para desconstruir estereótipos e promover práticas pedagógicas mais igualitárias. Além disso, o trabalho aborda a dança como linguagem corporal essencial para o desenvolvimento integral da criança, destacando sua potencialidade na expressão, na criatividade e na construção da identidade, podendo também reproduzir ou ressignificar padrões de gênero. Conclui-se que a educação infantil deve valorizar o corpo, a ludicidade e a diversidade, promovendo uma formação crítica e emancipatória.

Palavras-Chave: Dança; Escola; Educação; Gênero.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre gênero têm ganhado grande relevância nas últimas décadas, especialmente no campo educacional, por possibilitarem uma compreensão mais ampla das relações sociais entre meninos e meninas. O conceito de gênero, desenvolvido no âmbito das ciências sociais, busca analisar as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre os sexos, evidenciando que tais distinções não são naturais, mas sim resultantes de processos culturais, sociais e institucionais.

Na educação infantil, essas construções se tornam ainda mais visíveis, uma vez que as crianças estão em processo de formação de identidade e de compreensão do mundo social. Nesse contexto, família, escola e demais instituições desempenham papel central na transmissão de valores, normas e expectativas sobre o que é considerado comportamento “masculino” ou “feminino”.

Observa-se que práticas cotidianas, como a escolha de brinquedos, a organização das brincadeiras e até a forma de interação entre os sujeitos, contribuem para a manutenção de estereótipos de gênero. Dessa forma, a escola pode tanto reforçar desigualdades quanto atuar como espaço de reflexão e transformação social.

Além disso, a corporeidade e as práticas de movimento, como a dança, representam importantes linguagens na educação infantil, pois possibilitam a expressão de sentimentos, a construção da autonomia e o desenvolvimento integral da criança. Assim, discutir gênero e dança no ambiente escolar é fundamental para compreender como o corpo também é atravessado por construções sociais e culturais.

GÊNERO

Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração as diferenças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulheres na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as diferenciações entre os sexos que constituem as identidades, os papéis sociais e as preferências sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desigualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papéis tradicionais dos gêneros. Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração as diferenças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulheres na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as

diferenciações entre os sexos que constituem as identidades, os papéis sociais e as preferências sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desigualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papéis tradicionais dos gêneros.

O cotidiano mostrou-se rico para nossa pesquisa, pois os meninos e meninas expressam comportamentos referentes aos gêneros na perspectiva das relações entre ambos. Expressões de gênero surgiam no meio de uma roda de histórias, no jeito de meninos e meninas contarem histórias, nas brincadeiras dirigidas pela professora, nas brincadeiras não dirigidas, nas cores ou materiais que utilizavam para fazer atividades, nas refeições, no lugar em que se sentavam na hora das refeições, no banheiro, nas brincadeiras de casinha, na escolha de parceiros e parceiras para as brincadeiras, enfim, as expressões de gênero estavam presentes em todo o tempo. Um exemplo muito bom foi que houve um dia em que um dos meninos foi à escola com uma camiseta rosa. Assim que chegou, os seus colegas já começaram a debochar e rir, dizendo: “Olha! O Léo tá com camiseta de menina!” Nessa hora o aluno olhou para todos e respondeu: “Eu não sou menina!” e ficou muito contrariado com a atitude deles. Neste ponto, a professora interferiu falando com todos que não é porque a cor é rosa que só as meninas podem usar e que essa camiseta, ficou muito linda no Léo. Nesta hora pudemos perceber que esta atitude é uma espécie de herança da sociedade em que vivem. Para que ocorra uma mudança na sociedade, o educador tem papel fundamental quando faz a intervenção na hora certa para mudar este quadro.

Observamos com atenção as brincadeiras, e pudemos perceber a discriminação de gênero já com os brinquedos, pois em sua maioria são separados para os meninos e as meninas. São brinquedos desmontáveis, com múltiplos usos, peças utilizadas para a construção de casinhas, carrinhos ou outras edificações.

O manuseio sistemático de brinquedos como esses, associados ao pensamento racional desenvolvido por esses tipos de atividade, possibilitam ao menino maior facilidade com quaisquer outros equipamentos, mesmo os que nunca explorou diretamente. Além disso, é comum haver o incentivo do adulto para que o menino tente, experimente, ajude, conserte, manipule os mais diferentes objetos e materiais. Por outro lado, geralmente as meninas são menos incentivadas a realizarem essas atividades e brincam com brinquedos que demandam mais conservação e cuidados (como as bonecas), do que manipular o montar-desmontar, experimentar montar de outro jeito. As brincadeiras das meninas desenvolvem mais outras capacidades, o que é uma das possíveis explicações para a imensa concentração de mulheres em profissões que envolvem assistir/cuidar de outra pessoa.

Portanto, as experiências e os conhecimentos prévios de meninos e meninas são diferentes. Essa constatação é importante, pois indica que, para propiciar condições de igualdade no aprendizado de conteúdos que envolvem atividades, precisamos estar atentos e dedicar mais tempo para ensinar e incentivar as meninas a manipular os materiais de trabalho em sala de aula.

É preciso enfrentar, inclusive, as barreiras que as próprias alunas apresentam, como: “não tenho jeito para isso”, ou “não consigo”, “tenho medo de quebrar”, “não gosto desse tipo de atividade”, “é muito difícil”. Nesse caso, é necessário discutir as atitudes para assegurar o aprendizado. Se as meninas se colocam dessa forma frente aos desafios, é muito difícil que possam de fato aprender ou enfrentar suas dificuldades. A intervenção diferenciada do professor aqui é fundamental, assim como, de forma inversa, intervir junto aos meninos mais intensamente nas atividades de ler/escrever poesias, por exemplo.

O desenvolvimento dos papéis de gênero e a construção da identidade são socialmente construídos e aprendidos desde o nascimento, com base em relações sociais e culturais que se estabelecem a partir dos primeiros meses de vida, mas é na educação infantil que a criança começa a perceber a diferença entre o feminino e o masculino. A família e o professor assumem um papel importante neste processo, pois eles servirão de referência a esta construção.

Na educação infantil esta construção de papéis e de identidade ocorre visivelmente por meio das atividades lúdicas e pelas contingências que envolvem a situação do brincar, como a estimulação por parte das professoras em relação à forma de brincar e restrições em relação ao ambiente do brincar. Acredita-se que na medida em que a criança desenvolve o conceito de gênero, ela também aprende o que acompanha ou deve acompanhar cada gênero em específico. Por isso, nessa fase a criança costuma atribuir uma série de valores de certo e errado para os comportamentos de papel sexual, como, por exemplo, menino brinca com carrinho e menina com bonecas. Portanto, a sexualidade deve ser vista como uma construção social.

Estas questões de gênero e sexualidade normalmente não são discutidas nem exploradas pela escola, as famílias são resistentes a este assunto e muitos professores não são preparados, nem foram formados para abordar tais questões, sendo elas um tabu no campo familiar e educacional.

Em pesquisas realizadas no Brasil, observa-se que os professores, mesmo sem perceberem, acabavam reforçando comportamentos estereotipados sexualmente, como por exemplo, quando uma professora solicita a presença da auxiliar junto aos meninos durante a rodinha, porque eles estão sempre agitados, diferente das meninas que são mais calmas. De acordo com especialistas da área, os estereótipos relacionados ao gênero são muito discriminatórios, pois já estão impregnados na sociedade que meninos são mais agressivos e agitados, enquanto as meninas são

mais frágeis e sentimentais, e tais comportamentos são representados dentro da escola.

Alguns professores tomam para si a tarefa de orientar o comportamento sexual das crianças, especialmente o dos meninos, garantindo que sigam o padrão correto, não utilizando maquiagens, nem roupas e comportamentos femininos. Existe uma visão estereotipada sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas, levando os professores a designar tarefas específicas e assumir condutas distintas na relação com meninos e meninas.

A construção da identidade e do gênero são vividas pelas crianças da educação infantil através das brincadeiras, das palavras, dos gestos, das atividades reconhecidas como masculinas e femininas. Por meio das brincadeiras as crianças internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres, sendo que algumas são caracterizadas pela reprodução de estereótipos socialmente atribuídos aos gêneros. A este respeito, acredita-se que a atividade lúdica é identificada como fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança integrar várias dimensões de sua identidade, assimilar a realidade e vivenciar papéis.

Portanto, o professor e professora da educação infantil, devem estar muito bem preparados para trabalharem estes conceitos em sala de aula com crianças tão pequenas, pois embora já tenham constituído o núcleo de sua identidade de gênero até os três anos de idade, a construção da identidade de gênero é um processo que se desenvolve por toda a vida.

A pedagogia e o currículo devem ser compreendidos a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas nas tramas do poder, no sentido que lhe confere Foucault (1992). Para Giroux e McLaren (1995, p.144) a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido:

Em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Da mesma forma, podemos dizer que o currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.195):

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexistia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um

discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares.

O Feminismo foi, sem dúvida, um importante movimento social que começou a ter visibilidade no final do século XIX com o sufragismo. Posteriormente (final da década de 60) o movimento, no processo que passou a ser considerado como segunda onda do feminismo, se expandiu para além do seu sentido reivindicatório, não só exigindo a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica.

Obviamente este não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes, como os movimentos estudantis, negros e outros, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França. Stuart Hall (1997, p.49-50) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc.

Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Mesner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

No entanto, o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes de forma equivocada ou mesmo banalizada, como argumenta Maria Jesús Izquierdo (1994). Alguns trabalhos, por exemplo, apresentam enfoques neutralizantes e fixos, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, estereótipos sexuais ou de identidades sexuais. É o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa um papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação.

Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização. Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual (Brasil, 1999, p. 42).

Muitas autoras e autores têm afirmado a limitação do conceito de papéis, pois

os mesmos não permitem uma discussão mais ampla a respeito de poder, violência e desigualdade (Scott, 1995; Louro, 2003, Costa, 1994). Um dos problemas relacionados à abordagem de papéis, é que estes se restringem a formas muito específicas (como por exemplo, o papel de esposa, de mãe), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher.

Lia Zanota Machado (1992. P.26) observa que “o conceito de gênero supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico”. O mesmo pode ser dito em relação ao conceito de estereótipo, pois como assinala Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 21) em seu artigo A poética e a política do currículo como representação a noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental.

Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder, nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude. Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas.

É importante assinalar que a categoria “gênero” tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe assim um caráter mais dinâmico. A princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos.

No entanto, ao invés de ser encarada como uma desvantagem, estas ressignificações do conceito, extremamente necessárias, trazem uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero. Para Sandra Harding (1993, p.11) é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática. As categorias analíticas feministas devem ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

Tal instabilidade nos remete também ao conceito de identidade, pois este tem sido formulado a partir de diferentes abordagens teóricas. Algumas interpretações que buscam explicar como se produzem as identidades de gênero ou mesmo as identidades sexuais, se baseiam em estruturas de interação muito restritas (à esfera familiar, por exemplo), ignorando o fato de que as relações de gênero estão conectadas a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder, como salienta Joan Scott (1995).

Nota-se no decorrer dos estudos que, os mesmos voltados para a educação

da criança pequena têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, porém, grande parte deles remete-se principalmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como às questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos. Muitos desses trabalhos são relatos de experiências vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém, não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes. Nota-se, portanto, que a produção acadêmica brasileira carece de estudos nesta área. Como refere Fulvia Rosemberg (1990, 1994), pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas, principalmente na educação infantil. Ela observa que alguns trabalhos têm se limitado a discutir a relação professor/a - aluno/a ou então o sexismo nos livros didáticos.

Marina Subirats (1988, 1995) observou que na Espanha há poucos estudos sobre relações de gênero na escola. Ao pesquisar turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, procurou mostrar que, desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todas as atividades consideradas femininas. Através da análise dos registros verbais das professoras, constatou-se que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sempre no masculino, até mesmo à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados “femininos”. Ela concluiu que a suposta igualdade existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles. A autora afirma que é preciso aguçar o olhar para perceber novas formas de discriminação, que têm se tornado cada vez mais sutil.

Os estudos de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra, enfatizam o quanto o sexismo e racismo se manifestam nas ações, na representação visual dos sexos e na utilização da linguagem. Browne, por exemplo, analisa a história do atendimento às crianças desde o século XIX até a década de 70, procurando demonstrar como algumas teorias científicas têm se preocupado em explicar as diferenças entre pessoas ou grupos tomando como base a herança biológica ou o ambiente.

Elas observam ainda que desde o berçário as crianças são tratadas de forma diferente em função do sexo, listando uma série de áreas ou situações em que isto se dá. Em relação ao choro, por exemplo, as autoras observam que os bebês masculinos são atendidos mais rapidamente quando choram, uma vez que muitas atendedoras acham que meninos não devem/podem chorar, tratando, desta forma, de suprir as suas necessidades. Já o choro das meninas, ao contrário, é mais tolerado.

Valerie Walkerdine (1989, 1995) também traz uma importante contribuição para o entendimento das questões de gênero e poder presentes nas escolas infantis. Em sua análise, feita em algumas escolas inglesas, observou que os meninos costumavam assumir, através da linguagem, uma posição de autoridade frente às meninas,

e também entre eles, através da competitividade. Estes estudos nos permitem observar o quanto os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades, embora intimamente relacionadas, não são uma só “coisa”. Para Guacira Lopes Louro (2003), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não, etc.

Débora Britzman (1996, p. 74) mostra que as identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida, pois, segundo esta autora, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. Tanto as identidades de gênero quanto às identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações.

Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (Louro, 2003). Desde que nascemos, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc), embora muitas vezes estes aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

A sexualidade, por exemplo, tem sido colocada como central à nossa existência, como é possível depreender do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao afirmar que ela:

Tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. (Brasil, 1998, p.17).

Esse discurso naturalizante e universal em torno da sexualidade têm produzido poderosos efeitos de verdade. No entanto, pode-se observar que a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas.

A sexualidade é tida como “a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos corpos: ao invés disso, ela nos diz algo mais sobre a verdade da nossa cultura”. A sexualidade tem sido alvo de constante controle por parte da família, da escola e dos diversos aparatos culturais, incluindo-se aqui os livros didáticos e paradidáticos, como nos mostra o exemplo a seguir:

Meninos de pré-escola que apresentam comportamento feminino, ou que só gostam de brincar com as meninas, devem ser incentivados de maneira gentil, mas firme a participar das atividades tipicamente masculinas. Os meninos que apresentam trejeitos femininos muito acentuados, além das atitudes tomadas pela escola, devem ser encaminhados para tratamento psicológico. (SUPLICY, 1990, p.77).

É possível observar que mesmo tendo sido colocada em discurso de forma tão intensa nas últimas décadas, ela mais do que nunca tem sido vigiada e controlada (Felipe, 1998). Em relação à escola, por exemplo, muitas/os educadoras/es têm tomado para si a responsabilidade de atuarem como “vigilantes” da sexualidade infantil, na tentativa de moldar os comportamentos que consideram mais apropriados para meninos e meninas.

DANÇA

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade, e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. (RCN, 1998, p.67).

Portanto, a primeira forma de aprendizagem da criança é através da ação física, e a motricidade está ligada à atividade mental. A dança normalmente é vista, em nossas escolas, somente como forma de apresentação nas festinhas de fim de ano. Raramente atividades são desenvolvidas através dos movimentos corporais, ou seja, há uma ruptura drástica na fase de escolarização, pois, antes - na fase da educação Infantil pulava amarelinha fazendo contas, encontravam seus pares numerais ao ditar da professora, as crianças aprendem construindo casas de papelão, veem copos plásticos se transformarem em objetos; pedaços de madeira virarem mesas. Assim, e com várias sucatas, as crianças vão dando vida à imaginação e, paralelamente, constrói seu conhecimento, como afirma Freire (1997). Além disso, evidencia-se o trabalho com noções de tempo, espaço e características físicas do objeto.

Ainda para o autor supracitado, respeitar a atividade corporal é garantir que a criança viva com intensidade e alegria. Antes, entretanto, havia um movimento lúdico em sua aprendizagem, mas atualmente o mais importante é quando o caderno está cheio, privilegiando-se a quantidade em detrimento de exercícios criativos e prazerosos.

O corpo, por muito tempo, foi e muitas vezes ainda é considerado apenas em seu aspecto biológico, ou seja, em seus aspectos anatómicos e fisiológicos, porém, segundo Freire (1997), ele pode ser considerado um valioso recurso pedagógico, associando a ação física à mental. Hoje se sabe que há de se ter o respeito pelo corpo, enquanto fenômeno inteligente. Este passa pela busca de uma nova concepção de educação, em que se rompe com práticas opressoras e individualistas, e volta-se para o coletivo, para a importância da experiência motora, propiciando o desenvolvimento expressivo, que é fundamento da criação estética e da arte no processo de produção do conhecimento. Pactuamos, portanto, com as palavras do artista Arnaldo Antunes (1993, p. 23):

O corpo existe e pode ser pego. É suficientemente opaco para que possa voar. Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo. O corpo existe porque foi feito. Por isso tem um buraco no meio. O corpo existe, dado que exala cheiro. E em cada extremidade existe um dedo. O corpo cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como recheio.

Assim, como desprezar este elemento que pulsa, que tem vida e pede movimento?

DANÇA E GÊNERO NA ESCOLA

A ilusão da dança, a representação, se organiza numa abstração básica que gera um movimento vital, não auto expressivo, mas auto representativo, pois, parece brotar do sentimento, mas brota de uma intenção. Entretanto, esses movimentos e tensões espaciais, corpóreas e de dança – intencionalmente projetados e representados não contradizem o momento da unidade presente na compreensão da dança como totalidade vivida?

E a possibilidade de auto expressão está totalmente excluída no fazer dança, em todos os seus níveis e formas, considerando-se aqui, a dança que se apreende, a dança que se expressa no cotidiano por prazer, e a dança-arte? Se um “corpo habita o espaço e o tempo” (PONTY, 1999, p.193), o (qualquer) corpo dançando abarca com muito mais significados de vida e vivências do que pode ser o movimento arte específico da dança – este um movimento, em suma, treinado, trabalhado para ser significativo dentro de uma linguagem estética.

Se a dança-arte não é uma imagem de um sintoma real, mas uma imagem de algo criado e imaginado, como sugere mesmo Langer os movimentos são reais; brotam de uma intenção e são gestos reais, também partem, inevitavelmente, de alguma intenção e dessa manifestação real, para qualquer pessoa, dançarina ou não. É sempre o “gosto” pela dança, que leva alguém a “começar” a dançar. Se a auto

expressão é transcendida na obra de arte, como deve ser, ela é também o engajamento pessoal na experiência imediata, segundo Sheets Johnstone, é decorrente, justamente, de um momento intencional que faz a pessoa ser consciente pré-reflexivamente no momento da dança.

Compreender essa possibilidade de, não sendo reflexivo, ser intencionalmente consciente, configura uma relação existencial diferente, na dança, da relação objetiva que mantemos no cotidiano com a realidade envolvente. É a ideia de que uma outra forma de vida se revela em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que as relações de gênero são construções sociais profundamente enraizadas nas práticas cotidianas e nos processos educativos, influenciando diretamente a formação da identidade das crianças desde a primeira infância. A escola, enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento, tem papel decisivo na reprodução ou desconstrução de estereótipos de gênero.

Verifica-se que, muitas vezes, práticas pedagógicas ainda reforçam desigualdades ao atribuírem comportamentos e expectativas diferentes para meninos e meninas, limitando suas experiências e potencialidades. No entanto, quando o educador assume uma postura crítica e reflexiva, torna-se possível promover ações pedagógicas mais inclusivas e igualitárias, favorecendo o respeito às diferenças.

Nesse cenário, a dança e as práticas corporais destacam-se como instrumentos pedagógicos fundamentais, pois permitem à criança explorar o corpo como forma de expressão, comunicação e construção de identidade. Ao integrar o movimento às práticas educativas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Portanto, é essencial que a educação infantil esteja comprometida com uma formação que valorize a diversidade, desconstruir estereótipos e promova a equidade de gênero, reconhecendo a criança como sujeito ativo, plural e em constante desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, A. As Coisas. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- AQUINO, J.G. Sexualidade na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília. 1998.
- FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e Sexualidade na Escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.
- LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva Pós Estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, G.L. Gênero, História e Educação: Construção e Desconstrução. Educação & Realidade, 20(2):101-132. 1995.
- PRADO, V.M.; RIBEIRO, A.I.M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de con- versa. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, abr./jun. 2026.
- RODRIGUES, C.A.G. et al. Pluralidade Cultural: Análise e Reflexão. Leituras: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 204, Mayo de 2015.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, n.20(2):71-100, 1995

A GEOGRAFIA CANTADA DE ALCYMAR MONTEIRO: REPRESENTAÇÕES DO TERRITÓRIO, DA PAISAGEM E DA IDENTIDADE NORDESTINA NA MÚSICA POPULAR

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faveni e Educação Especial pela UNIFAHE
Professor da rede municipal de Ensino de São Bento do Trairi-RN

JOSÉ EDUARDO PENHA SILVA

Graduado em Pedagogia pela Anhanguera, especialista pelo IFRN e Anhanguera, graduando em Educação Física pela UFRN, professor da rede municipal de ensino de Natal-RN e da SEEC-RN.

RESUMO

O presente artigo analisa a obra musical de Alcymar Monteiro a partir da perspectiva da Geografia Cultural, compreendendo suas canções como representações do território, da paisagem e da identidade nordestina. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em revisão bibliográfica e análise de conteúdo das letras musicais, utilizando referenciais teóricos da Geografia Humanista e Cultural. Os resultados evidenciam que a música popular atua como linguagem geográfica, expressando experiências, memórias e pertencimentos territoriais. Conclui-se que a obra do artista contribui para a construção de uma “geografia cantada” do Nordeste, sendo também um importante recurso pedagógico para o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Geografia Cultural; música popular; território; identidade nordestina; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A música popular constitui uma importante linguagem de interpretação do espaço geográfico, uma vez que expressa valores, memórias, identidades e experiências vividas pelos sujeitos em seus territórios. Na perspectiva da Geografia Cultural, as manifestações musicais ultrapassam o caráter artístico e passam a representar formas de leitura e produção do espaço, revelando relações entre sociedade, cultura e natureza. As canções, nesse contexto, tornam-se documentos culturais capazes de registrar modos de vida, paisagens, territorialidades e processos históricos, contribuindo para a compreensão das múltiplas dimensões do espaço geográfico (CLAVAL, 2014; COSGROVE, 1998).

Ao considerar a música como uma representação espacial, torna-se possível compreender que o território não se restringe aos seus aspectos físicos ou políticos, mas incorpora valores simbólicos construídos pelos grupos sociais. Para Haesbaert (2014), o território é constituído por relações de poder e pertencimento, enquanto Tuan (1983) destaca que o lugar adquire significado por meio das experiências, afetividades e memórias dos indivíduos. Dessa forma, as composições musicais revelam geografias vividas, nas quais sentimentos de pertencimento e identidade territorial são constantemente reafirmados por meio da linguagem poética.

No contexto nordestino, a música desempenha papel fundamental na preservação da memória coletiva e na valorização das identidades culturais. Conforme Santos (2006), o espaço geográfico resulta das interações entre objetos e ações humanas, sendo permanentemente produzido pelas práticas sociais e culturais. As expressões musicais do Nordeste traduzem essas práticas ao retratarem o sertão, as festas populares, a religiosidade, as migrações, a convivência com o semiárido e os modos de vida da população, configurando uma verdadeira cartografia cultural da região. Nesse sentido, o forró tradicional consolida-se como um importante patrimônio imaterial, responsável por fortalecer sentimentos de pertencimento e reconhecimento da nordestinidade.

Entre os principais representantes dessa tradição destaca-se Alcymar Monteiro, cantor, compositor e pesquisador da cultura popular nordestina, cuja produção artística ultrapassa o entretenimento e assume relevante dimensão cultural. Nascido no Cariri cearense, o artista construiu uma trajetória marcada pela valorização das manifestações populares, das festas juninas, das vaquejadas, da literatura oral, da religiosidade e das diferentes paisagens do Nordeste, sendo reconhecido como um dos principais defensores do forró tradicional brasileiro. Sua obra amplia as representações do Nordeste ao incorporar referências culturais de diferentes estados da região, contribuindo para fortalecer uma identidade regional construída a partir da música popular.

As canções de Alcymar Monteiro apresentam descrições de paisagens naturais

e culturais, narrativas sobre o cotidiano sertanejo, símbolos da cultura popular e elementos que dialogam diretamente com categorias fundamentais da Geografia, como território, lugar, paisagem, região e identidade. Nessa perspectiva, suas composições podem ser compreendidas como narrativas geográficas que traduzem espacialidades vividas e imaginadas, possibilitando interpretações sobre a formação territorial nordestina e sobre os significados atribuídos ao espaço pelos sujeitos sociais. Tal compreensão aproxima-se das discussões de Callai (2013), ao defender que diferentes linguagens constituem importantes instrumentos para a leitura crítica do espaço geográfico, especialmente no contexto do ensino de Geografia.

Além de sua relevância cultural, a obra de Alcymar Monteiro apresenta significativo potencial para a pesquisa em Geografia Cultural e para o ensino da disciplina, uma vez que possibilita integrar arte, memória, identidade e análise espacial em práticas pedagógicas contextualizadas. Cavalcanti (2019) argumenta que o ensino de Geografia deve aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos estudantes, favorecendo leituras críticas da realidade por meio de diferentes linguagens. Sob essa perspectiva, a música constitui recurso didático capaz de estimular interpretações sobre o espaço vivido, fortalecendo processos de aprendizagem significativos.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as representações do território, da paisagem e da identidade nordestina presentes nas canções de Alcymar Monteiro, compreendendo de que maneira sua produção musical constitui uma “geografia cantada” do Nordeste brasileiro. Parte-se da hipótese de que suas composições produzem narrativas espaciais capazes de registrar memórias, valorizar identidades territoriais e representar diferentes paisagens culturais da região, contribuindo tanto para os estudos da Geografia Cultural quanto para novas possibilidades metodológicas no ensino de Geografia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, tendo como foco a compreensão das representações geográficas presentes na produção musical de Alcymar Monteiro. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação dos significados, símbolos e construções socioculturais expressos nas letras das canções, considerando que a música constitui uma linguagem capaz de representar experiências espaciais e identidades culturais (MINAYO, 2014).

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica compreendeu o levantamento e a análise de livros, artigos científicos, teses e dissertações relacionados à Geografia Cultural, Geografia Humanista, Geografia da Música, identidade territorial, paisagem

e ensino de Geografia. Paralelamente, realizou-se pesquisa documental a partir das letras das músicas de Alcymar Monteiro, disponíveis em álbuns oficiais, plataformas digitais e materiais publicados pelo próprio artista, entendendo essas composições como documentos culturais que expressam diferentes representações do espaço geográfico (GIL, 2008).

O corpus da pesquisa foi constituído por canções selecionadas em função de sua recorrência na representação de elementos geográficos do Nordeste brasileiro. Os critérios de seleção consideraram a presença de referências ao território, à paisagem, ao lugar, à cultura popular, às festas tradicionais, ao sertão, à religiosidade, às práticas sociais e às identidades nordestinas. Essa seleção buscou reunir composições capazes de evidenciar as múltiplas dimensões espaciais presentes na obra do artista, permitindo uma análise consistente de sua denominada “geografia cantada”.

Como procedimento analítico, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, foi realizada a leitura integral das letras selecionadas, seguida da identificação de unidades de registro e categorias temáticas relacionadas aos conceitos geográficos investigados. Posteriormente, as categorias foram sistematizadas e interpretadas à luz da literatura especializada, buscando compreender como os elementos presentes nas canções contribuem para a construção de representações do espaço nordestino.

A interpretação dos dados apoiou-se nos pressupostos da Geografia Cultural e da Geografia Humanista, especialmente nas contribuições de Paul Claval (2014), Yi-Fu Tuan (1983), Milton Santos (2006) e Rogério Haesbaert (2014). Esses autores possibilitam compreender o espaço geográfico como uma construção social permeada por símbolos, memórias, práticas culturais e relações de pertencimento. Dessa forma, as músicas foram analisadas não apenas como manifestações artísticas, mas como narrativas geográficas capazes de produzir sentidos sobre o território, a paisagem e a identidade regional.

Além disso, dialogou-se com autores do ensino de Geografia, como Helena Copetti Callai (2013) e Lana de Souza Cavalcanti (2019), considerando o potencial pedagógico da música como linguagem para a leitura crítica do espaço geográfico. Sob essa perspectiva, as composições de Alcymar Monteiro foram compreendidas como recursos didáticos capazes de favorecer a contextualização dos conteúdos geográficos, aproximando os estudantes das realidades socioculturais do Nordeste brasileiro e estimulando reflexões acerca da produção do espaço e das identidades territoriais.

Por fim, a pesquisa buscou articular a análise das canções com as categorias geográficas de território, paisagem, lugar, região e identidade, compreendendo que a música popular constitui uma importante forma de representação espacial.

Assim, a metodologia adotada permitiu identificar como a obra de Alcymar Monteiro constrói narrativas sobre o Nordeste brasileiro, evidenciando aspectos materiais e simbólicos que contribuem para a valorização da memória, da cultura e do patrimônio territorial da região.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

ALCYMAR MONTEIRO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL NORDESTINA

A obra musical de Alcymar Monteiro insere-se no contexto das manifestações culturais do Nordeste brasileiro que, historicamente, têm desempenhado papel fundamental na construção e reafirmação de identidades territoriais. Sua produção artística dialoga diretamente com elementos simbólicos, sociais e culturais que caracterizam a região, especialmente aqueles relacionados ao sertão, às festas populares, à religiosidade, às práticas tradicionais e ao cotidiano das populações nordestinas. Nesse sentido, sua música pode ser compreendida como uma forma de representação do território, na qual a identidade regional é continuamente produzida e ressignificada por meio da linguagem sonora.

A identidade territorial, conforme discutido por Haesbaert (2014), é resultado de processos complexos de apropriação simbólica e material do espaço, envolvendo relações de poder, pertencimento e reconhecimento cultural. Nesse contexto, a música desempenha papel relevante ao fortalecer sentimentos de pertencimento e ao valorizar referências culturais que estruturam a ideia de Nordeste. As canções de Alcymar Monteiro contribuem para esse processo ao evidenciar práticas culturais como a vaquejada, o forró, as festas juninas e as expressões da religiosidade popular, elementos que compõem o imaginário coletivo da região.

Santos (2006) destaca que o espaço geográfico é constituído pela articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, sendo continuamente produzido pelas práticas sociais. Sob essa perspectiva, a obra de Alcymar Monteiro pode ser compreendida como uma prática cultural que participa da produção simbólica do espaço nordestino, ao representar modos de vida, relações sociais e experiências cotidianas. Suas músicas não apenas descrevem o território, mas também o ressignificam, contribuindo para a construção de uma narrativa identitária sobre o Nordeste.

A Geografia Cultural, conforme Claval (2014), permite compreender como as manifestações artísticas expressam valores culturais e contribuem para a organização simbólica do espaço. No caso da produção musical de Alcymar Monteiro, observa-se a valorização de elementos tradicionais da cultura nordestina, os quais são frequentemente representados como marcadores identitários da região. Dessa forma, sua obra reforça a ideia de um Nordeste culturalmente coeso, ao mesmo tempo em que evidencia a diversidade de práticas e experiências que compõem

esse território.

Cosgrove (1998) destaca que a paisagem é uma construção cultural carregada de significados, sendo resultado de diferentes formas de ver e interpretar o espaço. Nas composições de Alcymar Monteiro, a paisagem nordestina é frequentemente representada por elementos como o sertão, a seca, a vegetação da caatinga, as cidades interioranas e as festas populares, compondo um imaginário espacial que reforça vínculos afetivos e identitários com o território. Essas representações contribuem para a consolidação de uma geografia simbólica do Nordeste, na qual natureza e cultura se entrelaçam.

A dimensão do lugar também se faz presente na obra do artista, uma vez que, conforme Tuan (1983), o lugar é construído a partir das experiências vividas e dos vínculos afetivos estabelecidos pelos sujeitos com o espaço. As canções de Alcymar Monteiro evocam memórias coletivas e experiências culturais que fortalecem o sentimento de pertencimento ao Nordeste, transformando o território em um espaço vivido e simbolicamente carregado de significados.

Dessa forma, a produção musical de Alcymar Monteiro pode ser compreendida como uma forma de geografia cantada, na qual a identidade territorial nordestina é continuamente construída, representada e reafirmada. Sua obra contribui para a valorização da cultura regional, ao mesmo tempo em que permite a leitura do espaço geográfico por meio da música, evidenciando a importância das expressões culturais na compreensão das dinâmicas territoriais.

TERRITÓRIO, PAISAGEM E LUGAR NAS CANÇÕES DE ALCYMAR MONTEIRO

A análise das canções de Alcymar Monteiro permite compreender como as categorias geográficas de território, paisagem e lugar são representadas e ressignificadas por meio da música popular. Sua obra expressa uma leitura simbólica do espaço nordestino, articulando elementos naturais, culturais e identitários que contribuem para a construção de uma geografia sensível do Nordeste brasileiro. Nesse sentido, as canções não apenas descrevem o espaço, mas também o produzem simbolicamente, ao mobilizar memórias, práticas sociais e referências culturais que estruturam o imaginário regional.

O território, nas composições do artista, aparece associado às relações de pertencimento, às práticas culturais e às formas de vivência coletiva. Conforme Haesbaert (2014), o território é uma construção multidimensional que envolve tanto dimensões materiais quanto simbólicas, sendo atravessado por relações de poder e identidade. Nas músicas de Alcymar Monteiro, o território nordestino é frequentemente representado por meio de elementos como a vaquejada, as festas juninas, o forró e a religiosidade popular, os quais reforçam sentimentos de pertencimento e reafirmação identitária.

A paisagem, por sua vez, emerge nas canções como expressão cultural do espaço vivido, ultrapassando sua dimensão física para assumir significados simbólicos. Cosgrove (1998) destaca que a paisagem deve ser entendida como uma forma de representação cultural, construída a partir de modos específicos de ver e interpretar o mundo. Nas letras de Alcymar Monteiro, a paisagem nordestina é frequentemente associada ao sertão, à caatinga, às cidades interioranas e às manifestações culturais populares, compondo uma imagem poética do Nordeste que articula natureza e cultura de forma indissociável.

O lugar, conforme discutido por Tuan (1983), está relacionado às experiências subjetivas e aos vínculos afetivos construídos pelos indivíduos com o espaço. Nas canções analisadas, o lugar é representado como espaço de memória, de vivência e de identidade, no qual se expressam sentimentos de pertencimento e saudade. As narrativas musicais evocam o cotidiano das comunidades nordestinas, valorizando suas práticas culturais e reforçando a ideia de que o espaço vivido é carregado de significados emocionais e simbólicos.

Milton Santos (2006) contribui para essa análise ao compreender o espaço geográfico como resultado da articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Sob essa perspectiva, as canções de Alcymar Monteiro podem ser entendidas como ações culturais que participam da produção simbólica do espaço, ao representarem práticas sociais, modos de vida e relações territoriais. Dessa forma, a música integra-se ao processo de construção do espaço geográfico, não apenas como expressão artística, mas como elemento ativo na formação de imaginários espaciais.

A articulação entre território, paisagem e lugar nas canções do artista evidencia a potência da música como linguagem geográfica. Ao transformar experiências sociais em narrativa sonora, Alcymar Monteiro contribui para a construção de uma geografia cantada do Nordeste, na qual se entrelaçam memória, identidade e cultura. Essa leitura reforça a importância da Geografia Cultural na compreensão das múltiplas formas de representação do espaço, ampliando as possibilidades de interpretação do mundo por meio de diferentes linguagens.

A GEOGRAFIA CANTADA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A utilização da música como recurso didático no ensino de Geografia tem se consolidado como uma importante estratégia metodológica para a leitura crítica do espaço geográfico. Ao considerar a música como uma linguagem que expressa experiências, valores e representações sociais, torna-se possível compreender o espaço para além de sua dimensão física, incorporando aspectos culturais, simbólicos e identitários. Nesse sentido, a chamada “geografia cantada” constitui uma

abordagem que favorece a articulação entre conhecimento científico e saberes culturais, aproximando os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes.

Segundo Cavalcanti (2019), o ensino de Geografia deve promover a construção de conceitos que permitam aos alunos interpretar o espaço em suas múltiplas dimensões, relacionando o cotidiano às categorias analíticas da ciência geográfica. A música, nesse contexto, pode ser compreendida como um instrumento pedagógico capaz de favorecer essa articulação, uma vez que possibilita a leitura de fenômenos sociais e espaciais a partir de uma linguagem acessível, sensível e contextualizada.

Callai (2013) destaca que o ensino de Geografia deve partir do lugar vivido pelos estudantes, valorizando suas experiências e saberes prévios como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico. Nesse sentido, as canções de Alcymar Monteiro, ao representarem o cotidiano, a cultura e as paisagens do Nordeste, possibilitam a aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade dos alunos, contribuindo para a compreensão das dinâmicas territoriais e culturais da região.

A perspectiva interdisciplinar também é fundamental para a utilização da música como recurso didático, uma vez que ela permite integrar diferentes áreas do conhecimento. Morin (2000) enfatiza a importância de uma educação que articule saberes de forma complexa e integrada, superando a fragmentação disciplinar. Assim, a geografia cantada possibilita o diálogo entre Geografia, História, Arte e Cultura, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além disso, a música contribui para o desenvolvimento da sensibilidade geográfica dos estudantes, ao estimular a percepção do espaço como construção social e cultural. As canções de Alcymar Monteiro, ao retratarem o sertão, as festas populares, a religiosidade e os modos de vida nordestinos, permitem ao estudante reconhecer diferentes formas de organização do espaço e refletir sobre suas próprias vivências territoriais. Dessa forma, a música atua como mediadora entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana.

A utilização da geografia cantada no ensino também favorece metodologias ativas, nas quais o estudante assume papel central no processo de aprendizagem. Ao analisar letras de músicas, interpretar suas mensagens e relacioná-las com conceitos geográficos, o aluno desenvolve habilidades de interpretação, análise crítica e reflexão espacial. Essa abordagem contribui para uma aprendizagem mais participativa e significativa, alinhada às discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas inovadoras.

Dessa forma, a Geografia Cantada apresenta-se como uma possibilidade metodológica potente para o ensino de Geografia, ao integrar cultura, arte e ciência em um processo formativo mais amplo. A obra de Alcymar Monteiro, nesse contexto, constitui um importante recurso pedagógico para a compreensão das dinâmicas territoriais do Nordeste brasileiro, fortalecendo a construção de uma educação

geográfica crítica, contextualizada e sensível às expressões culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das canções de Alcymar Monteiro, a partir da perspectiva da Geografia Cultural, permitiu identificar um conjunto consistente de representações do espaço geográfico nordestino, evidenciando a articulação entre território, paisagem, lugar e identidade. Os resultados indicam que sua obra não se limita à expressão artística, mas constitui uma forma de leitura e produção simbólica do espaço, na qual elementos culturais e sociais são constantemente ressignificados. Conforme Santos (2006), o espaço geográfico é produzido pela relação entre objetos e ações, sendo possível compreender a música como uma dessas ações que contribuem para a construção simbólica do território.

A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), foram identificadas categorias temáticas recorrentes nas letras das músicas selecionadas. Essas categorias foram organizadas em eixos interpretativos que permitem compreender como o Nordeste é representado na obra do artista.W

Tabela 1 – Categorias geográficas identificadas nas canções de Alcymar Monteiro

Categoria geográfica	Elementos identificados nas canções	Interpretação geográfica
Território	Vaquejada, festas juninas, forró, religiosidade	Expressão de pertencimento e identidade coletiva
Paisagem	Sertão, caatinga, cidades interioranas, clima semiárido	Construção simbólica e cultural do Nordeste
Lugar	Cotidiano, memória, saudade, vivências locais	Espaço vivido e afetivo
Identidade	Nordestinidade, cultura popular, tradição	Afirmação cultural e resistência simbólica

Fonte: Elaboração própria (2026), com base em Bardin (2016).

Os dados evidenciam que a categoria “território” é fortemente associada às práticas culturais coletivas, reforçando a compreensão de Haesbaert (2014) sobre o território como espaço de pertencimento e identidade. Nas canções analisadas, eventos como vaquejadas e festas juninas não aparecem apenas como manifestações festivas, mas como marcadores territoriais que reforçam a identidade nordestina.

Em relação à paisagem, observa-se uma construção simbólica fortemente associada ao sertão e às condições ambientais do semiárido. Cosgrove (1998) argumenta que a paisagem é uma forma de representação cultural, e nas músicas analisadas ela aparece como elemento central na construção do imaginário nordestino. A caatinga, o clima seco e o interior rural são frequentemente ressignificados como símbolos de resistência e identidade.

Tabela 2 – Dimensões interpretativas da paisagem nas canções

Elementos da paisagem	Sentido atribuído nas canções	Função simbólica
Sertão	Espaço de vida e resistência	Identidade regional
Caatinga	Natureza adaptada e simbólica	Pertencimento ecológico-cultural
Interior nordestino	Cotidiano e sociabilidade	Memória coletiva
Festas populares	Expressão cultural e social	Integração comunitária

Fonte: Elaboração própria (2026).

No que se refere à categoria “lugar”, os resultados indicam forte presença de elementos afetivos e memoriais, o que dialoga com a perspectiva de Tuan (1983), para quem o lugar é constituído pela experiência vivida e pelos vínculos emocionais. As canções evocam saudade, pertencimento e memórias do cotidiano rural e urbano nordestino, reforçando a dimensão subjetiva do espaço.

A categoria “identidade” aparece como elemento integrador das demais, articulando território, paisagem e lugar em uma construção simbólica da nordestinidade. Nesse sentido, a música atua como instrumento de afirmação cultural, fortalecendo identidades regionais e contribuindo para a valorização da cultura popular, conforme discutido por Claval (2014) na Geografia Cultural.

Tabela 3 – Síntese interpretativa das dimensões geográficas

Dimensão	Papel nas canções	Base teórica
Território	Pertencimento e práticas culturais	Haesbaert (2014)
Paisagem	Representação simbólica do Nordeste	Cosgrove (1998)
Lugar	Experiência e memória afetiva	Tuan (1983)
Espaço	Produção social e cultural	Santos (2006)
Cultura	Base de significação do espaço	Claval (2014)

Fonte: Elaboração própria (2026).

A discussão dos resultados evidencia que a obra de Alcymar Monteiro constitui uma forma de “geografia cantada”, na qual o espaço nordestino é constantemente representado e ressignificado por meio da música. Essa perspectiva amplia o entendimento da Geografia Cultural, ao reconhecer a música como linguagem legítima de interpretação do espaço geográfico. Além disso, reforça o potencial pedagógico dessas representações para o ensino de Geografia, ao aproximar o conteúdo escolar das vivências culturais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a obra musical de Alcymar Monteiro a partir da perspectiva da Geografia Cultural, compreendendo suas canções como representações do território, da paisagem e da identidade nordestina. Os resultados evidenciam que a música popular, para além de sua dimensão artística, constitui uma linguagem geográfica capaz de expressar formas de vida, memórias coletivas e construções simbólicas do espaço.

Verificou-se que o território, nas canções analisadas, está fortemente associado às práticas culturais e aos elementos de pertencimento, como festas populares, religiosidade e manifestações tradicionais. Essas expressões reforçam a compreensão de Haesbaert (2014), ao destacar o território como espaço de identidade e de vínculos simbólicos e materiais, sendo continuamente produzido pelas relações sociais.

No que se refere à paisagem, observou-se uma construção simbólica do Nordeste marcada pela presença do sertão, da caatinga e do cotidiano interiorano. Essas representações dialogam com a perspectiva de Cosgrove (1998), ao compreender a paisagem como uma forma cultural de interpretação do espaço, revelando modos

de ver e significar o mundo.

A categoria lugar revelou-se vinculada às experiências afetivas, à memória e ao sentimento de pertencimento, em consonância com Tuan (1983), que destaca o lugar como espaço vivido e carregado de significados emocionais. Já a identidade nordestina aparece como síntese dessas dimensões, sendo continuamente reafirmada e ressignificada por meio da música.

Dessa forma, conclui-se que a obra de Alcymar Monteiro pode ser compreendida como uma “geografia cantada”, na qual o espaço geográfico é interpretado e produzido simbolicamente por meio da música. Essa abordagem reforça a relevância da Geografia Cultural para a leitura das expressões artísticas como formas legítimas de conhecimento sobre o espaço.

Além disso, destaca-se o potencial pedagógico da música no ensino de Geografia, uma vez que possibilita a aproximação entre conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada. Nesse sentido, a geografia cantada configura-se como uma importante estratégia metodológica para a valorização da cultura e da identidade regional no processo educativo.

Por fim, ressalta-se que este estudo não esgota as possibilidades de análise da temática, abrindo caminhos para futuras pesquisas que possam ampliar o corpus de músicas analisadas, incorporar outras manifestações culturais e aprofundar as relações entre Geografia, arte e educação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CALLAI, Helena Copetti. *Estudar o lugar para compreender o mundo*. In: CASTRO GIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia escolar e a cidade*. Campinas: Papirus, 2019.
- CLAVAL, Paul. *Geografia cultural*. 4. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.
- COSGROVE, Denis. *A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas*. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.



A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LÍNGUISTICO E SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

A ludicidade ocupa papel fundamental no desenvolvimento infantil, constituindo-se como uma importante estratégia pedagógica para promover a aprendizagem significativa na Educação Infantil. O brincar, os jogos e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico e emocional das crianças, possibilitando a construção do conhecimento de forma prazerosa e participativa. Este estudo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade no contexto educacional, destacando o papel do professor como mediador das experiências lúdicas. A pesquisa fundamenta-se em autores como Kishimoto (2005), Vygotsky (1998), Piaget (1998), Freire (1996) e Almeida (2004), que evidenciam a relevância do brincar para a formação integral da criança. Conclui-se que as práticas lúdicas constituem recursos indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades infantis e para a construção de uma educação mais humanizada e significativa.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos e Brincadeiras; Papel do Professor

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental na formação integral da criança. Nesse contexto, a ludicidade destaca-se como um elemento essencial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, proporcionando experiências significativas que favorecem a construção do conhecimento. O brincar é uma atividade inerente à infância e constitui uma das principais formas pelas quais a criança explora o mundo, desenvolve habilidades e estabelece relações com o meio social.

As transformações ocorridas na educação brasileira, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçaram a necessidade de práticas pedagógicas mais participativas, valorizando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse cenário, os jogos, brinquedos e brincadeiras passaram a ser reconhecidos como importantes recursos pedagógicos capazes de promover experiências educativas significativas e adequadas às necessidades do desenvolvimento infantil.

Segundo Kishimoto (2005), a utilização de atividades lúdicas possibilita que a criança desenvolva sua criatividade, imaginação, autonomia e capacidade de resolução de problemas, transformando o aprendizado em um processo prazeroso e motivador. Da mesma forma, Vygotsky (1998) destaca que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança alcance níveis mais elevados de aprendizagem por meio da interação social e da mediação do adulto.

Além dos benefícios cognitivos, a ludicidade favorece o desenvolvimento socioemocional das crianças. Durante as brincadeiras, elas aprendem a respeitar regras, compartilhar espaços, resolver conflitos, trabalhar em equipe e compreender diferentes perspectivas. Essas experiências contribuem para a formação de valores fundamentais para a convivência em sociedade, fortalecendo aspectos relacionados à ética, à cooperação e ao respeito mútuo.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das atividades lúdicas. O educador precisa planejar situações que estimulem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa dos alunos, transformando o brincar em uma experiência educativa intencional. Conforme Freire (1996), ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua construção, tornando o aluno protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, compreender a importância da ludicidade na Educação Infantil torna-se essencial para a elaboração de práticas pedagógicas que respeitem as características da infância e promovam o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, este estudo busca refletir sobre as contribuições dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o processo educativo, destacando sua relevância na formação

dos sujeitos e na construção de uma aprendizagem significativa.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, dos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdica é de origem latina, “ludus”, e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao “mundo do imaginário”, ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas podem fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente

“combinar” com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no “faz de conta” o brinquedo se transforma no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito desse contexto, o “faz de conta”, mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança “mergulha” no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivências com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada um.

Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização (CAGNETI 1996, p. 7)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está “inclinada” para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outras fases em que ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como forma de ocupar um tempo “vago” na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando, por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância, será o reflexo da sua conduta em sua vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004), estabelece que a

brincadeira livre, em que a criança monta seu próprio cenário, também deve ser observada pelo educador, nesse momento a criança demonstra vontades desconhecidas por ela mesma.

Com as seguintes afirmações mencionadas, nota-se o quão importante são as brincadeiras durante a infância, essa prática deve ser devidamente valorizada e reconhecida como “instrumento” pedagógico durante essa fase do desenvolvimento.

A escola, neste contexto, como já foi citada, é o ambiente que mais pode contribuir para essa aprendizagem lúdica. Ailton Negrine (1994, p. 58) salienta que: Outro aspecto importante nesse contexto entre ludicidade e educação está no contexto entre o ensino tradicional comparado ao construtivismo. Em sua frase “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 2003, p. 47), Paulo Freire menciona um ensino em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado, nessa perspectiva, o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que possibilitem sua aprendizagem de maneira natural, sem impor ou tentar “passar” conhecimento. Sabe-se que na educação tradicional, o professor assume um papel diferente, onde ele é o detentor de todo saber, nesse caso a educação construtivista tem uma vertente que vai ao contrário dessa definição, segundo Ana Ligia Scachetti e Camila Camilo (2015), o construtivismo é baseado em pesquisas de fundamentação psicológica, tendo sua principal base os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25), descreve que os jogos e brincadeiras possuem uma forma diferenciada de aprendizado, pois além das crianças aprenderem brincando também gastam energia, favorecendo o desenvolvimento afetivo, moral e principalmente os movimentos físicos.

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes (BARRY WADSWORTH, 1977. p. 14-31)

Com base nestes pressupostos, compreende-se que o jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio matemático; o teatro e a contação de histórias podem estimular o pensamento criativo, o posicionamento crítico e a compreensão do convívio social; as brincadeiras livres estimulam a criatividade, o convívio social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

Nos seguintes capítulos deste trabalho, buscou-se explicar compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras trazem para o desenvolvimento integral da criança conforme objetivo específico.

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, o educador das crianças, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores, isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, quando não brinca deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem.

Quando brinca a criança aprende conceitos de divisão, compartilhamento, adquire cultura, desenvolve seu raciocínio tudo isso de modo consistente.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedos tendo um olhar educador, desenvolvedor, o brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores, eles são meio de conhecimento, e amplificadores de linguagem pedagógica, aquilo que não é, muitas vezes assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido através de uma representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, de modo, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado, e, por consequência adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim o lúdico crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca, as atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina, de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

O direito à brincadeira na educação é um assunto bem antigo que vem sendo tratado a mais cinquenta anos, pois se entende que aprender precisa estar relacionado ao lúdico, à liberdade de construção do sujeito. Uma aprendizagem de qualidade se dá por diferentes maneiras, relacionando as práticas já vivenciadas em sala de aula, com as atividades lúdicas, tornando assim, as aulas mais atraentes, assim como ressalta Declaração Universal dos Direitos das crianças:

O documento será utilizado no estudo para demonstrar que a preocupação com a forma com que o ensino/aprendizagem é ministrado para as crianças é uma preocupação mundial e importante.

A ludicidade se caracteriza no universo com uma ferramenta facilitadora de ensino, os jogos são uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

As ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas podem fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

Friedman (1996) caracteriza não apenas e um divertimento mais sim como uma ato disciplinar de aprendizado, os jogos para as crianças têm um significado de brincadeira, no contexto geral é uma atividade que ajuda no desenvolvimento da criança, tanto nas atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Assim, na Educação Infantil pode se configurar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. As atividades aplicadas para a educação básica devem ter em vista, a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. “[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades da criança.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32). (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer às diversas estratégias e recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que, Brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são

diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o ensino-aprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico.

O brincar como método contribui para o desenvolvimento de aspectos importantes da criança, para os aspectos psicológicos, morais, intelectuais e motoras da criança, para o desenvolvimento e descoberta.

Quanto ao papel do professor,

Como método de ensino, o brincar prioriza a liberdade de expressão e criação. Com esta ferramenta, a criança pode aprender de forma menos rígida, mais tranquila e mais prazerosa para atingir os mais variados níveis de desenvolvimento. Assim, o estímulo do adulto/professor é criar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil por meio da brincadeira (RIBEIRO 2013, p.1).

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.

O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário alterar essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos.

JOGOS E BRINCADEIRAS

A brincadeira cria uma “zona de desenvolvimento próximo” para a criança, que nada mais é do que a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível atual de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas adultos ou com um problema de cooperação do parceiro mais competente. (VIGOTSKI, 1984, p.97)

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Vygotsky a brincadeira infantil possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, e essas características aparecem nas brincadeiras tradicionais, as que exigem regras e as de faz-de-conta, também podem ser expressas no desenho quando este é livre.

A brincadeira é uma forma de divertimento, uma ação natural da criança, sem compromisso, planejamento, seriedade, envolvendo posturas espontâneas e geradoras de prazer. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói o conhecimento e aprende a conviver com outras crianças. (MOREL, 2015, p. 06)

O lúdico nos remete às brincadeiras, jogos e brinquedos, desde as primeiras formas de brincar como as formas atuais, pois mesmo que a intenção não seja de educar, através do lúdico muito aprendemos e muito ensinamos.

A inclusão das atividades lúdicas no planejamento escolar seja ministrada de maneira livre ou dirigida são práticas educativas. Quando a brincadeira acontece livremente, ela se mobiliza e acontece através da exteriorização do aluno, sem que haja obrigatoriedade de resultados pedagógicos. Piaget (2003) afirma o caráter educativo do brincar e pressupõe o integral desenvolvimento daquele que brinca em várias faces (intelectual, moral, física e individual). Kishimoto (1994 p.50),

Quando é apontada como uma atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo. Ela constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivência de papéis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. A brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas.

Quando a atividade é dirigida por um docente é possível determinar conceitos a serem trabalhados seguindo a intenção do educador, além disso, durante a atividade, principalmente na educação infantil, é possível analisar e avaliar o aluno, o grupo e o professor e assim, fazer com que o trabalho pedagógico possa ser visto e revisto em prol dos objetivos educacionais determinados no currículo e no P.P.P., mas principalmente do bem-estar dos alunos. Uma infância exige que a ludicidade esteja presente de acordo com a faixa etária. O brincar, o jogar ajuda na insegurança, medos deixando os pequenos à vontade para enfrentar novos desafios.

A atividade lúdica faz-se necessidade, para a vida do ser humano seja ele uma criança um adolescente ou até mesmo um adulto, pois através das atividades lúdicas o ser humano desenvolve algumas características como: a inteligência e a capacidade de conveniência, de abstração de socialização e progresso na vida do homem, pois uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar (ALMEIDA, APUD CHATEAU, 2009, p. 50).

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto que no DCN para a Educação Infantil, o eixo do currículo está entrelaçado com a interação através da brincadeira.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de

um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Brincar implica em diversificar as possibilidades de aprendizagem de produzir e reproduzir valores e saberes significativos para os alunos, partindo do conhecimento prévio de cada um para ampliar seu conhecimento e compreender suas ações e reações diante de conflitos e situações diversas do cotidiano escolar.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 2009).

Brincar não é passar tempo, é sim um meio de comunicação e de troca, de descoberta e evolução. Brincar é coisa séria, é uma atividade que ajuda na educação das crianças.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que levam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento às pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino, ficou atribuída a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

A partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar como associações de pessoas preocupadas com a deficiência: a esfera do governo continuou a desencadear algumas ações voltadas para as peculiaridades desse corpo discente, foram criadas escolas, além de hospitais e educação formal, e outras entidades especializadas em As instituições filantrópicas continuaram a se estabelecer e a partir de 1950 surgiram clínicas, instituições psicoeducativas e outras instituições privadas gerais de reabilitação com formas diferenciadas de atendimento, principalmente, todas elas no ensino geral durante a fase de crescimento da industrialização BR, comumente referido como substituição de importações, o possível espaço deixado pela transformação do capitalismo mundial (JANNUZZI, 2004, p. 34).

As Organizações Não Governamentais (ONG) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento à pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento às pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

A educação nacional há muito mostra o quanto é preciso mudar nas escolas que atendem e resguardam todos os alunos e, nesse sentido, como a vontade política diante de programas que favoreçam a transformação de qualidade pode ser favorecida pelos selecionadores. Em detrimento de políticas que não exigem aumentos significativos da renda nacional e da participação da educação nos orçamentos públicos, intervenções em prol de ações compensatórias ou diretivas que possam mostrar números indicativos e o sucesso dos alunos nos sistemas escolares (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p. .33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novos olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade constitui um dos principais pilares da Educação Infantil, pois favorece a aprendizagem de maneira significativa, prazerosa e contextualizada. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais que serão fundamentais para sua formação integral e para sua participação ativa na sociedade. Nesse sentido, os jogos, brinquedos e brincadeiras não devem ser compreendidos apenas como momentos de recreação, mas como importantes instrumentos pedagógicos capazes de potencializar o desenvolvimento infantil.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a ludicidade promove o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da imaginação e da capacidade de resolução de problemas. Além disso, contribui para a construção das relações interpessoais, fortalecendo valores como respeito, cooperação, empatia e solidariedade.

Tais competências são essenciais para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

Outro aspecto importante refere-se à atuação do professor como mediador do processo educativo. Cabe ao educador planejar atividades lúdicas que estejam alinhadas aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos, proporcionando experiências que favoreçam a construção do conhecimento de forma natural e significativa. A mediação docente é fundamental para que as brincadeiras transcendam o simples entretenimento e se transformem em oportunidades efetivas de aprendizagem.

Observa-se ainda que os pressupostos teóricos de autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e Freire reforçam a importância do brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Esses estudiosos demonstram que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficiente quando a criança participa ativamente das experiências educativas, explorando, descobrindo e construindo conhecimentos a partir de suas interações com o ambiente.

Diante disso, torna-se indispensável que as instituições de Educação Infantil valorizem e incorporem a ludicidade em seus Projetos Político-Pedagógicos, reconhecendo os jogos e brincadeiras como recursos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Investir em práticas pedagógicas lúdicas significa promover uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa, respeitando as particularidades da infância e contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de interagir de forma crítica e consciente com o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2009
- BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF, 1988
- CATUNDA, Ricardo. Brincar, Criar, Vivenciar na Escola, Rio de Janeiro, Sprint, 2005.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIRARD, J. M, Éducation de la petite enfance. Paris: Librairie Armand Colin 1908.
- JARDIM, Cláudia Santos. Brincar: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.
- MORENO, L. A. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1984-9851.2009v10n97p228/11385>>. Acesso em 25 de julho de 2026.
- NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1997



O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARTICIPATIVA E TRANSFORMADORA

NORMA PEDRO BOM

Graduada em letras, inglês e literatura pela faculdade FTS - faculdade Taboão da Serra. Conclusão 29 de julho 2007.

RESUMO

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação brasileira e está diretamente relacionada à participação coletiva nos processos de tomada de decisão no ambiente escolar. Nesse contexto, o coordenador pedagógico desempenha papel essencial na articulação entre professores, gestores, estudantes, famílias e comunidade, promovendo ações que favoreçam o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. O presente estudo tem como objetivo discutir a importância da atuação do coordenador pedagógico na efetivação da gestão democrática, destacando suas atribuições como mediador dos processos educativos e promotor da participação social na escola. A pesquisa fundamenta-se em autores como Freire (1996), Paro (2010), Lück (2013), Cury (2002) e Gutierrez (2000), além dos dispositivos legais presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Conclui-se que a gestão democrática fortalece a autonomia escolar, favorece a construção de práticas educativas mais inclusivas e contribui para a formação cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Gestores; Comunidade; Cidadania.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação representa uma importante conquista da sociedade brasileira, consolidada a partir do processo de redemocratização do país e fortalecida pelos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Esse modelo de gestão fundamenta-se na participação coletiva, no diálogo e na construção compartilhada das decisões escolares, visando promover uma educação mais inclusiva, transparente e comprometida com a formação cidadã dos estudantes (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume uma função estratégica dentro da organização escolar. Sua atuação vai além do acompanhamento do trabalho docente, envolvendo a mediação das relações entre os diversos segmentos da comunidade escolar, a promoção da formação continuada dos professores e a articulação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios democráticos. Dessa forma, o coordenador torna-se um agente fundamental para a construção de um ambiente educativo participativo e colaborativo (LÜCK, 2013). Segundo Freire (1996), a educação deve ser construída por meio do diálogo, da escuta e do respeito às diferentes formas de pensar e agir. Para o autor, a prática educativa democrática possibilita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e favorece a transformação social. Nessa perspectiva, a atuação do coordenador pedagógico deve estar pautada na valorização das experiências dos professores, estudantes e famílias, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. Paro (2010) destaca que a autonomia escolar somente se concretiza quando existe participação efetiva de todos os envolvidos na vida da escola. Isso significa que a gestão democrática não pode ser compreendida apenas como um conjunto de normas administrativas, mas como uma prática cotidiana baseada na cooperação, na corresponsabilidade e no compromisso coletivo com a qualidade da educação. O coordenador pedagógico, nesse cenário, exerce papel decisivo na mobilização dos diferentes sujeitos para a construção de projetos educacionais compartilhados.

Além disso, as constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais exigem das instituições escolares novas formas de organização e gestão. A escola contemporânea precisa ser capaz de dialogar com a diversidade de seus estudantes e responder aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento. Nesse sentido, a gestão democrática apresenta-se como um caminho para fortalecer as relações humanas, ampliar os espaços de participação e promover práticas pedagógicas mais significativas (CURY, 2002).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de integração entre escola e comunidade. A participação das famílias, dos conselhos escolares e dos demais segmentos sociais contribui para a construção de uma educação mais próxima da realidade dos estudantes. Dessa forma, o coordenador pedagógico atua como articulador dessas relações, favorecendo a construção de vínculos que fortalecem o processo de ensino e aprendizagem (GUTIERREZ, 2000).

Diante dessas considerações, torna-se fundamental refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico na consolidação da gestão democrática. Compreender

suas atribuições, desafios e possibilidades contribui para o fortalecimento de práticas educacionais participativas, capazes de promover uma educação de qualidade socialmente referenciada e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PRÁXIS EM MOVIMENTO

É com esta frase de Freire que quero abrir a discussão deste capítulo que mais precisamente tratará da gestão democrática na práxis do coordenador pedagógico. Antes de apresentar algumas ideias sobre gestão democrática, faz-se necessário ressaltar que a mesma não existe sem comprometimento, respeito e amor, e como escreve Freire com muita propriedade, um amor que não subjuga o outro, mas que promove e dá autonomia na práxis, e isso só é possível por se tratar de uma relação de consciências humanas.

Penso que esta última seja imprescindível para a prática da gestão democrática.

A consciência possibilita ao homem pensar o mundo que o rodeia e é nela que estão enraizados o sentimento de existência. Assim está fortemente ligada ao novo conceito de gestão.

De acordo com Paro, “A construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”. (2010, p. 133)

Para Gadotti (1990, p 167) uma escola pública deverá: “ter a qualidade da escola controlada pela comunidade, cujas as decisões a ela caiba e não sejam entregue a devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores” (VEIGA E TAL 2008, P 120) O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola.

GESTÃO: REFLEXÕES E CRÍTICAS

Deixando de lado o complexo contexto sociopolítico e econômico, concentrando-se na teoria administrativa, podemos lembrar que nas décadas de 1960 e 1970, o arcabouço teórico da hipótese da gestão escolar estava enraizado na Teoria Geral da Administração (TGA), um esforço para delinear a administração escolar como um campo específico de estudo. (Abu Dian, Oliveira e Hojas, 2010).

Em meados da década de 1980, no entanto, surgiram críticas ao pensamento anterior e, a partir desse período, a ênfase mudou para o estudo do trabalho coletivo e o engajamento da comunidade escolar na gestão. Como resultado, princípios de governança democrática ganham corpo nos espaços teóricos e escolares (RUSSO, 2004). A educação em nosso país passou por muitos avanços ao longo dos anos

desde o período militar (1964-1985) onde vivíamos um regime de caráter autoritário, ditatorial e centralizador, exercendo seu poder diante da população.

A população almejava transparência principalmente na governança do próprio Estado. Em oposição ao regime militar, partidos políticos se articulam e utilizam como plataforma de governo as perspectivas democráticas participativas com o apoio da população, com objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal.

Ao longo dos anos, o Estado brasileiro passou por questionamentos em relação ao controle público e às demandas sociais. A população através de seus movimentos grevistas, sindicais, e a luta por eleições diretas, começou uma busca em prol da democracia. Democracia, portanto, é um regime governamental onde o povo exerce o poder junto às decisões políticas.

Vivemos em um mundo marcado por constantes mudanças, culturais, tecnológicas, sociais, políticas, entre outras, a educação não poderia ficar à parte dessas mudanças. Sofrendo influências vinda da administração empresarial.

Para Bartimik, 2012, enquanto a administração empresarial está voltada ao controle do processo, visando os princípios de uma sociedade capitalista, a palavra “gestão”, relaciona-se ao relacionamento de pessoas.

“(…) compreender as implicações dos fatores externos, na gestão escolar é fundamental para diminuir a transposição crítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico governamental, o qual é baseado na racionalidade científica, na centralização do poder e na fragmentação do trabalho.” (BARTIMIK, 2012, p. 44)

Podemos dizer que enquanto a administração empresarial sente a necessidade de um relacionamento mais pessoal, no nível corporativo conhecido como “gestão,” a instituição escola, trabalha uma visão valorizando mais o ser humano, buscando o cidadão como um todo, de forma autônoma, buscando estabelecer o processo democrático, nas tomadas de decisões coletivas buscando o bom senso na resolução dos problemas construídos com a participação de todos os seus membros e representantes de todos os seus segmentos.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da

Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Já as influências internas podemos apontar as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar.

Para Cury (2002), “a gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de debates, reflexões e incentivar políticas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. É entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. Ela está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, toda a comunidade escolar é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel enquanto participante da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Segundo Luck (2013), o sucesso de uma instituição se dá pelo trabalho conjunto entre todos seus membros, com confiança e reciprocidade de forma efetiva levando em consideração o bem comum de todos. “(...) gestão, portanto parte do pressuposto de que uma organização social, depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo”, orientado por uma vontade coletiva.” (LUCK, 20013, p. 21)

Portanto, quando assumimos o nosso papel com autoria e autonomia, estamos oportunizando uma gestão de competência, nos quais todos são autores de suas histórias, oportunizando direito a todos de terem voz e opiniões a todos os assuntos tratados dentro da entidade.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas

ferramentas, como por exemplo o diálogo, a tecnologia, a vivência cultural e a comunidade de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo, possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Podemos apontar como influências internas as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar. (GUTIERREZ,2000)

O gestor que também é mediador de seu grupo precisa fazer uso do diálogo em sua gestão, para que ela seja o mais democrática possível. Trazendo a comunidade escolar, familiares e professores para caminhar junto de sua gestão mantendo as relações comunicativas para um bom trabalho. (GUTIERREZ,2000)

O papel do gestor é importante no contexto escolar em busca de objetivos que contribuam para o crescimento da comunidade escolar. Tendo em vista que o gestor é o mediador nas funções que rodeiam a comunidade para um bom trabalho qualitativo. Um gestor precisa fazer uso de diversos meios de comunicação para que a comunidade escolar e seus integrantes possam caminhar juntos. É importante manter relações comunicativas com todos em prol de uma boa parceria com as famílias e escola. (GUTIERREZ,2000)

O gestor necessita realizar ações para inserir a comunidade no ambiente escolar; fazendo assim sua unidade crescer perante a comunidade em que está inserida.

É de fundamental importância o uso do diálogo para com todos, diálogos sinceros, francos, seja em reuniões pedagógicas, reuniões de pais, reuniões de conselho de escola etc., para que se ganhe a confiança da comunidade e assim possam caminhar juntos em benefício da aprendizagem dos estudantes. Para atender as exigências, necessidades, de seu público integrante, o gestor deverá ter uma noção de comportamento humano, que é fundamental dentro da função que exerce, função essa que necessita da visão do futuro, autocontrole, coragem e de valores. São essas habilidades que dará ao gestor (líder) competências primordiais para balancear as diversas divergências encontradas por ele no âmbito escolar. (GUTIERREZ,2000)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola pública de qualidade, comprometida com os princípios da participação, da cidadania e da inclusão social. Sua efetivação exige o envolvimento

de todos os segmentos da comunidade escolar em processos coletivos de planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas e administrativas. Nesse contexto, o coordenador pedagógico destaca-se como um importante articulador das relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo o diálogo e fortalecendo a participação democrática (PARO, 2010).

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a atuação do coordenador pedagógico ultrapassa as funções técnicas e burocráticas tradicionalmente atribuídas ao cargo. Sua prática está diretamente relacionada à mediação de conflitos, à promoção da formação continuada dos professores, ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e à construção de espaços de participação coletiva. Dessa forma, sua atuação contribui para o fortalecimento da autonomia escolar e para a consolidação de uma cultura democrática dentro da instituição educativa (LÜCK, 2013).

Verificou-se também que a gestão democrática encontra respaldo legal na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelecem a participação da comunidade escolar como princípio orientador da educação pública brasileira. Entretanto, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados às estruturas hierárquicas, à resistência às mudanças e à necessidade de formação dos profissionais da educação para o exercício de práticas participativas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume papel decisivo na superação desses desafios ao incentivar o diálogo permanente entre professores, estudantes, famílias e equipe gestora. Sua atuação possibilita a construção de projetos pedagógicos mais coerentes com a realidade da comunidade escolar, favorecendo o desenvolvimento de ações que atendam às necessidades dos estudantes e promovam uma educação mais significativa e transformadora (GUTIERREZ, 2000).

Além disso, a perspectiva freireana evidencia que a gestão democrática deve estar fundamentada no respeito mútuo, na escuta sensível e na valorização dos sujeitos como protagonistas do processo educativo. Assim, o coordenador pedagógico torna-se um mediador capaz de estimular a reflexão crítica, a participação coletiva e a construção compartilhada do conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (FREIRE, 1996).

Por fim, conclui-se que a gestão democrática não se resume a um modelo administrativo, mas representa uma prática educativa comprometida com a transformação social e com a construção de relações mais humanas e participativas. O coordenador pedagógico, ao exercer sua função de liderança colaborativa, fortalece os princípios democráticos na escola e contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTIMIK, Helena Leomir de Souza. Gestão Educacional. 1 ed. Curitiba, PR Intersaberes, 2012. Livro Eletrônico ISBN 978-85-65704-26-7
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática na educação. Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e desafios. RBPAE, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17^ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. Autonomia da Escola: Princípios e Propostas. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa, 2002. Disponível em: <<http://slideshare.net/luartesanato/comoelaborar-projetodepesquisaantonioCarlosGil>> Acesso em: 10 de Maio 2026
- GONZÁLEZ REY. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.
- LEITE JUNIOR, Alcides Domingues. Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. ISBN: 978-85-61608-83-5
- LUKY, Heloisa. A Gestão Participativa na escola. 11 ed. v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cad. de Gestão. ISBN 978-85-326-3295-1
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content. Acesso em: 10 de julho 2026
- NOGARO, Arnaldo. Reflexão Sobre Pressupostos Que Norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola. Perspectiva. Erechim. V.19, nº 67 - 74, setembro 1995.



O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PAULA REIS DOS SANTOS

Graduação Geografia 2025 pela UniCV centro universitário Cidade Verde. História 2018 pela Unijales centro universitário de Jales. Artes Visuais 2017 pela Unijales. Professora de educação infantil, prefeitura de Embu das Artes, EM Suely Maria Hipólito de Oliveira e pela prefeitura de São Paulo Ceu Cei Cantos do Amanhecer.

RESUMO

As metodologias ativas têm se destacado como importantes estratégias pedagógicas para promover a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos pelo professor, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista da construção do conhecimento, favorecendo a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. O objetivo deste estudo é analisar a importância das metodologias ativas na Educação Básica, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa e para a formação integral dos estudantes. Fundamentado em autores como Moran (2018), Bacich e Moran (2018) e Freire (1996), o trabalho evidencia que práticas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido contribuem para tornar o ambiente escolar mais participativo e contextualizado. Conclui-se que a utilização das metodologias ativas favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade e para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Educação; BNCC

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem enfrentado constantes transformações decorrentes das mudanças sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam a

sociedade atual. Nesse cenário, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, buscando estratégias que promovam uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada. As metodologias ativas surgem como uma importante alternativa para atender às demandas educacionais do século XXI, colocando o estudante no centro do processo de construção do conhecimento (MORAN, 2018).

Tradicionalmente, o ensino esteve fundamentado em modelos pedagógicos que privilegiam a transmissão de conteúdos pelo professor, atribuindo ao aluno um papel passivo diante da aprendizagem. Entretanto, as novas concepções educacionais defendem que o estudante deve assumir uma postura ativa na busca pelo conhecimento, participando de investigações, debates, projetos e situações-problema que favoreçam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (BACICH; MORAN, 2018).

Segundo Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção. Nessa perspectiva, as metodologias ativas valorizam a experiência do aluno, seus conhecimentos prévios e sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade. O professor passa a atuar como mediador do processo educativo, estimulando a participação, a colaboração e a autonomia dos estudantes.

Além disso, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam competências como pensamento crítico, criatividade, comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe (BRASIL, 2018). As metodologias ativas apresentam-se como ferramentas capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Entre as principais metodologias ativas utilizadas atualmente destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação e o ensino híbrido. Essas estratégias permitem que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento, relacionando teoria e prática de maneira integrada e contextualizada.

Dessa forma, compreender a importância das metodologias ativas na Educação Básica torna-se fundamental para refletir sobre os desafios e possibilidades da prática pedagógica contemporânea. Este estudo busca analisar as contribuições dessas metodologias para a promoção da aprendizagem significativa e para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e participativos.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA BNCC NO ENSINO MÉDIO

O ensino das artes junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para estudantes do ensino médio é um tema de extrema importância e relevância, pois

proporciona aos jovens a oportunidade de desenvolverem habilidades artísticas, criatividade e sensibilidade, além de promover a formação integral dos alunos. Neste artigo, iremos explorar como o ensino das artes pode ser integrado à BNCC, visando oferecer uma formação mais completa aos estudantes.

A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela é composta por dez competências gerais, que vão desde o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico até a valorização da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos.

Em outras palavras, define uma base comum em nível nacional e uma parte diversificada a ser complementada em cada estabelecimento escolar com base nas características regionais e locais dos alunos. A BNCC prevê autonomia para as escolas de seus bairros e “[...] Uma estrutura humana completa projetada para construir um sociedades justas, democráticas e inclusivas.” (BRASIL, 2018, p. 25).

Dentro deste contexto, as artes desempenham um papel fundamental, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a expressão de sentimentos. Além disso, as artes estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, características essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

A flexibilidade como princípio organizador currículo, escola/sistema educacional facilita os professores prestem atenção aos detalhes do jovem protagonista, portanto, consolidar, aprofundar e ampliar a formação integrada, esperada mas não contemplada por todas as instituições alunos brasileiros. (BRASIL, 2018)

No ensino médio, é fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de explorar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual. Essas linguagens devem ser abordadas de forma interdisciplinar, integrando conhecimentos de outras áreas do currículo, como história, literatura, ciências e matemática.

Para isso, é necessário que as escolas ofereçam uma estrutura adequada, com espaços físicos adequados para a prática das artes, além de materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades. Além disso, é importante contar com professores capacitados, que possuam formação específica na área das artes e que estejam atualizados com as tendências e novidades do campo.

O ensino da arte deve ser pautado pela liberdade de expressão e pela valorização das diferentes manifestações culturais, estimulando os alunos a experimentarem diferentes linguagens e técnicas artísticas. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a expressarem suas ideias, emoções e opiniões por meio das artes, promovendo assim a autonomia e a construção de identidade.

Além disso, é importante que o ensino das artes seja avaliado de forma qualitativa, considerando não apenas o produto final, mas também o processo de criação,

o envolvimento dos estudantes e a reflexão crítica sobre as produções. A avaliação deve ser realizada de forma contínua e formativa, buscando identificar as dificuldades e potencialidades de cada aluno, e oferecendo feedbacks construtivos para o seu desenvolvimento.

Em suma, o ensino das artes junto à BNCC para estudantes do ensino médio é de suma importância para promover uma formação integral e completa. As artes contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, estimulam a criatividade e a expressão de sentimentos, além de promoverem a formação de cidadãos críticos e atuantes. Portanto, é fundamental que as escolas ofereçam estrutura adequada e professores capacitados, além de promoverem a valorização das diferentes manifestações culturais e a liberdade de expressão dos estudantes.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O programa do Ministério da Educação, denominado BNCC, consiste em um conjunto de diretrizes destinadas a orientar o currículo nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A BNCC está organizada da seguinte forma: textos introdutórios (geral, por estágio e por área); habilidades gerais para alunos devem ser desenvolvidos em todas as etapas da educação básica; competências específicas para cada área de conhecimento e componente curricular; o direito de aprender ou competências relacionadas com vários objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver todas as etapas da educação básica do jardim de infância ao ensino médio.

Segundo a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias procura consolidar e ampliar as aprendizagens do ensino fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para isso, segundo o documento, é necessário que os estudantes desenvolvam as competências e habilidades que articulem os conhecimentos dos componentes além das dimensões socio emocionais. Importante mencionar que essa organização está de acordo com as orientações oficiais como a DCNEM e a Lei nº 13.415/2017.

A BNCC considera que os jovens do Ensino Médio, de acordo com o período de suas vidas, aprimoram o conhecimento sobre os sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliando e aprofundando vínculos sociais e afetivos.

Além disso, refletem sobre o que querem na vida e no trabalho que têm. Nesse sentido, questões e projetos de vida são caracterizado pela origem sociocultural, pode-se perceber que: Durante um período da vida caracterizado por mais autonomia e uma maior capacidade de abstrair e refletir sobre o mundo, os jovens gradualmente expandem suas possibilidades participar da vida pública e da produção cultural, eles são assim pela autoria de várias obras, estas obras constituem

a cultura jovem é expressa em músicas, danças, expressões de cultura corporal, vídeos, marca corporal, moda, rádio comunitária, redes de mídia na internet, gírias e outros de produção e prática sociocultural em conjunto com a linguagem em diferentes formas de se estar junto. (BRASIL, 2019, p. 481).

ARTE NA BNCC

A BNCC define a arte como um campo de conhecimento que ajuda a desenvolver a autonomia, reflexão, criatividade e expressividade dos alunos, proporcionando expandir seu conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo.

O documento afirma que as percepções e entendimentos das pessoas no mundo através da aprendizagem, pesquisa e fazer arte para abrir o assunto veja e experimente com uma perspectiva sensível através da imaginação e da redefinição da vida cotidiana, da prática diária.

Ao longo dos estudos do ensino médio, este documento inclui pesquisas aprofundadas e desenvolvimento de processos criativos de autor em todos os idiomas arte fornecida pelo programa. Aconselhar os alunos a explorar idiomas e encontrar conexões, considerando novas tecnologias e seus espaços compartilhados.

Nesse sentido, as várias formas de arte permitem que as pessoas construam um espaço respeitando sua individualidade cultural e incentivá-los a entender e concordar com suas diferenças e diversidade forma e presença. BNCC avalia alguns métodos

Como funciona a arte:

Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. [...] No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, política, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam. (BRASIL, 2019, p. 482-483).

Na seção de artes do ensino médio, a escola deve promover “o entrelaçamento de cultura e conhecimento que possibilite os alunos são expostos e interagem com diferentes expressões da cultura popular na comunidade” (Brasil, 2019, p. 483), o papel do aluno é fundamental como conhecedores de arte, incluindo criadores e curadores várias atividades artísticas são realizadas dentro e fora do campus.

As capacidades específicas estão organizadas da seguinte forma: Os números

1, 2 e 3 referem-se à linguagem e competência em sua área técnica, enquanto os números 4, 5 e 6 definem a aprendizagem em relação à especificidade e conhecimento historicamente construídos de línguas, esportes e artes. Nesse sentido, serão analisadas competências relevantes para o programa de pesquisa, ou seja, 1, 3, 4 e 6.

Segundo a BNCC, a primeira capacidade mostra preste atenção ao desenvolvimento aprofundado de ambas as partes compreensão e análise de diferentes idiomas.

Além disso, oferece aos alunos a oportunidade de explorar e aprender como diferentes idiomas são combinados de forma mista em texto complexo e multisimbolizado, expandir suas possibilidades de aprendizado e sociais e interpretar criticamente e explicar o comportamento verbal.

Por fim, é importante que os alunos compreendam a função e o potencial dos recursos fornecidos pela escola. Tecnologias digitais para processamento de linguagem (híbrida, amostragem, edição, processamento de imagem, etc.), e fenômenos multimídia e transmídia abrem a possibilidade de restauração, característica das culturas de fusão. (BRASIL, 2018, p. 491).

A 3ª competência específica já mostra preocupação com a construção da autonomia do adolescente nas práticas de compreensão/recepção e produção em diferentes linguagens.

No ensino médio, projetado para permitir que os alunos expandam usando a linguagem de forma crítica, levando em consideração uma análise detalhada de várias funções a semiótica produz sentido. Os alunos devem usar diferentes línguas de forma orientada, assumindo uma ética de solidariedade que respeite as diferenças sociais ou individuais e promover os direitos humanos, a conscientização do meio ambiente social consumo responsável nos níveis local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 493).

A competência específica nº 4 é marcada pela necessidade de os adolescentes compreenderem as características ligadas à linguagem. Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 494).

Finalmente, a Habilidade nº 6 mostra que os adolescentes devem ser capazes de utilizar expressões artísticas e aspectos culturais para entender várias funções e correlações com a Língua:

Ao final do ensino médio, os jovens devem ser capazes de desfrutar de

expressões artísticas e culturais, incluindo o papel das diferentes línguas e sua relação com o trabalho e apreciá-los de acordo com os padrões estéticos. Também espere que eles estejam cientes de que esses padrões mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, capacidade de identificar movimentos históricos e sociais resultados com base estética no contraste de cultura e história, deve ser uma compreensão mais profunda do significado, apreciação e emoção, e o impacto da empatia ou rejeição obras e texto. Eles também são projetados para serem capazes de participar ativamente do processo criativo de artes visuais, audiovisual, dança, música e outras linguagens de teatro e as intersecções entre eles e com outras linguagens e áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 496).

Durante esses processos, espera-se que os alunos considerem suas experiências pessoais e coletivas, bem como estético, cultural, os recursos sociais e políticos estão à sua disposição, mas também podem expressar sua capacidade de ser sensível, criativo, crítico e reflexivo, expandindo assim o repertório de expressão e comunicação. A forma como estão no mundo, a forma como pensam e a forma como se comportam assim, essa habilidade permite que os alunos entre expor e explorar expressões artísticas e culturais locais e global, valioso, normativo, popular, a mídia, presente e passada, está sempre procurando analisar padrões organizacionais e escolhas estéticas seus estilos são ainda comparados e levam em consideração descrição das mudanças históricas e culturais essas atuações. (BRASIL, 2018, p. 496).

A BNCC NO ENSINO MÉDIO E SUA ATUAÇÃO COM OS ADOLESCENTES

Considerando a BNCC de Ensino de Arte, é preciso entender o que é gestão democrática, considerando sua importância para a arquitetura atendendo às necessidades do currículo escolar, participação ativa de toda a comunidade e da sociedade como um todo.

Ao incluir a disciplina de Artes no ensino médio, a BNCC reconhece a importância das expressões artísticas na formação dos estudantes. Através das artes, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades como a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a capacidade de se expressar de forma não verbal.

É importante entender a estrutura da BNCC porque a partir desta pode compreender o básico geral e o cronograma de treinamento do ensino médio é inseparável, ou seja, na seção de artes, o ensino deve levar em conta e considerar a trajetória do aluno.

Pensamento computacional sobre o mundo e a cultura para uma participação mais consciente e democrática a digitalização envolve a aprendizagem dos jovens e é crucial em um ambiente social contemporâneo que está em constante mudança por reposicionamento do corpo docente para o currículo e aconselhamento instrucional,

a seção “arte” está em a relação professor-aluno na escola como ela é neste espaço educacional a construção da identidade docente e a os alunos se consolidam como alunos, seja como cidadãos do mundo ou como ser capaz de expressar suas palavras, ou seja, dialética de pronúncia conhecimento.

Esse raciocínio reflete a essência do pensamento de Paulo Freire (1997, p. 49):

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo história e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura do meu corpo como de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. (FREIRE, 1997, p. 49).

Além disso, as artes também contribuem para a formação cultural dos estudantes, permitindo que eles conheçam diferentes manifestações artísticas, como música, dança, teatro, pintura, escultura, entre outras. Essa diversidade cultural é fundamental para ampliar o repertório dos alunos, permitindo que eles compreendam e apreciem as diferentes formas de expressão artística.

A inclusão da disciplina de Artes no ensino médio também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Através das artes, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre temas sociais e políticos, expressando suas opiniões e questionando o mundo ao seu redor.

As perguntas, no entanto, se concentram na participação coletiva ao formular o currículo, considera-se referências sociais específicas da escola. Lembre-se: quem decide quais são os fundamentos da arte e o que deve ser decidido?

Fazer arte é um ato extremamente responsável professores e alunos, pois tal conduta constitui liberdade de expressão cultural. Criar arte não é apenas para aderir aos cursos obrigatórios.

Nesse sentido, a BNCC não considera que a faculdade de arte é diversificada. A importância é comentada todas as linguagens artísticas, mas dada a diversidade de competências e a variedade de linguagens nos conteúdos levanta a necessidade de impor professores versáteis e um generalista, como explica a comentarista da BNCC, Maria Helena Webster:

A versão BNCC da avaliação proposta aborda a educação básica, incluindo notas iniciais e finais, estamos falando de dois perfis de docentes: Docentes multiuso, na série original e professores profissionais, em série final. As definições devem satisfazer esses dois perfis, atingível independentemente do treinamento, conheça as peculiaridades da linguagem artística. [...] porque em nenhum momento foi discutida a linguagem da arte. Se a linguagem constitui um todo, a exigência é que os professores planejem e

trabalhem as quatro línguas na sala de aula que eles precisam percebida de forma integrada. (WEBSTER, 2018, p. 3).

Lendo o documento, é possível perceber a atenção ao ensino de arte e ensino fundamental no ensino fundamental, no entanto, além de reduzir, em relação ao ensino médio, o material argumenta que os adolescentes do ensino médio já possuem conhecimentos prévios e pode-se constatar. No entanto, apesar da importância da disciplina de Artes, é importante ressaltar que muitas vezes ela é negligenciada nas escolas. Muitas instituições de ensino dão mais ênfase às disciplinas consideradas mais “importantes” ou “práticas”, como Matemática, Português e Ciências.

É fundamental que as escolas e os educadores reconheçam a importância das artes na formação dos estudantes e garantam que a disciplina seja devidamente valorizada e incentivada. Isso pode ser feito através da contratação de professores especializados na área, da disponibilização de recursos e materiais adequados, e da inclusão de atividades práticas e criativas no currículo.

Em suma, segundo Brasil (2018, p. 493), além de a BNCC não instruir os professores sobre a integração da linguagem artística, afirma que os alunos já possuem conhecimentos prévios. O dispositivo pode dificultar a ação dos professores na sala de aula.

O desenvolvimento da aprendizagem é uma evolução construtiva que surge das estruturas organizadas que orientam o progresso humano, processos de adaptação e assimilação (PIAGET, 1999, p. 17) no processo de aquisição do conhecimento. Tangente à pesquisa de Barbosa (1991), a Arte estimula a criatividade, facilita essa criação e prepara ainda melhor os alunos para o mundo. Assim, espera-se que os professores ensinem arte, interpretar com experiência teórica prática, além do ensino e da reflexão sobre a linguagem da arte, podendo ser criada e apreciada.

Está em processo de criação e reflexão criações artísticas adicionadas por alunos e seus produtos conscientes de si e dos outros. Isso porque a produção é constituída por seu autor, trazendo a conquista de sentido o que eles estão fazendo. Nesse sentido, por meio da linguagem artística, e com as intervenções dos educadores permite-se que os alunos tenham novas formas de se expressar além das limitações, somente a linguagem escrita e falada não penetra, expande a probabilidade de sucesso na prática e desenvolvimento docente, recursos físicos, cognitivos e emocionais.

A BNCC reconhece a importância das artes no ensino médio, e cabe às escolas e aos educadores colocar isso em prática. É fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades artísticas e culturais, para que possam se tornar cidadãos mais completos, criativos e sensíveis. A inclusão da disciplina de Artes na BNCC é um passo importante nessa direção, e cabe a todos nós valorizarmos e apoiarmos essa iniciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que as metodologias ativas representam um importante avanço nas práticas educacionais contemporâneas, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e centrada no estudante. Ao promover o protagonismo dos alunos, essas metodologias possibilitam que o processo educativo ultrapasse a simples memorização de conteúdos, favorecendo a construção do conhecimento por meio da investigação, da experimentação e da reflexão crítica.

Ao longo deste estudo, verificou-se que estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido e resolução de problemas estimulam o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes. Tais competências incluem autonomia, criatividade, comunicação, cooperação, pensamento crítico e capacidade de solucionar desafios, habilidades cada vez mais exigidas na sociedade contemporânea (MORAN, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor nesse contexto. Longe de perder sua importância, o docente assume uma função ainda mais significativa como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Cabe ao professor criar situações desafiadoras, estimular a participação dos alunos e promover ambientes educativos que favoreçam a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996).

Entretanto, a efetivação das metodologias ativas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à resistência às mudanças pedagógicas. Muitas instituições de ensino ainda apresentam dificuldades para implementar práticas inovadoras devido à falta de recursos tecnológicos, à sobrecarga de trabalho dos professores e à permanência de modelos tradicionais de ensino. Por isso, torna-se indispensável investir em formação continuada e em políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica.

Além disso, é importante destacar que as metodologias ativas não constituem soluções prontas ou universais. Sua eficácia depende do planejamento pedagógico, das características dos estudantes e dos objetivos educacionais pretendidos. Quando utilizadas de forma adequada, essas metodologias potencializam a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas representam uma importante ferramenta para a transformação da prática educativa, promovendo o protagonismo estudantil e fortalecendo a construção de conhecimentos relevantes para a vida pessoal, acadêmica e profissional. Sua adoção contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: Diferentes metodologias, in A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROCO, S.M.S. & SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano, Psicologia & Sociedade, 2014, p. 22-31.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 04 de junho. 2026.

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

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Patrício Lucena de. A arte como elemento facilitador na construção da aprendizagem. – João Pessoa: UFPB, 2014.

WEBSTER, Maria Helena. BNCC componente curricular: artes – leitura crítica. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf> Acesso em 05 junho 2026.



ARTES INDÍGENAS E ENSINO DE ARTES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

ROSILENE DA C. SILVA SARAIVA

Graduação em Letras pela Faculdade Filosofia e Letras de Diamantina FAFIDIA(ano de 2003) ; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF- Milena Benedicto, Profa. na Secretaria Municipal de Educação De São Paulo (SMESP).

RESUMO

A Lei nº 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira na educação básica, representando um avanço na valorização da diversidade cultural no contexto escolar. Nesse cenário, as artes indígenas configuram-se como um campo privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento das identidades culturais dos povos originários. Este artigo tem como objetivo analisar a relevância das artes indígenas no ensino de Artes, com ênfase nas artes visuais, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Discute-se a necessidade de superação de estereótipos historicamente construídos sobre os povos indígenas, bem como a importância de compreender suas produções artísticas como expressões culturais complexas, inseridas em contextos sociais, simbólicos e ritualísticos. Conclui-se que o trabalho com artes indígenas contribui para a construção de uma educação intercultural, crítica e plural.

Palavras-chave: Artes indígenas; Ensino de Artes; Cultura indígena; Educação intercultural; Artes visuais.

INTRODUÇÃO

A arte constitui uma importante forma de expressão humana, permitindo compreender valores, modos de vida e formas de organização social de diferentes povos. No contexto educacional, o contato com produções artísticas diversas favorece a ampliação do repertório cultural dos estudantes e contribui para o desenvolvimento

de uma postura mais sensível e crítica diante das diferenças.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representa um marco na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira. Tal legislação busca corrigir lacunas históricas no currículo escolar, que por muito tempo privilegiou referências eurocêntricas em detrimento da diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira (RUSSO; PALADINO, 2016).

Nesse contexto, o ensino de Artes assume papel relevante, pois possibilita o contato com manifestações culturais que expressam identidades, crenças e formas de ver o mundo. No entanto, ainda é comum a presença de abordagens superficiais sobre as artes indígenas, muitas vezes associadas apenas ao artesanato ou tratadas de maneira homogênea, desconsiderando a diversidade dos povos originários.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância das artes indígenas no ensino de Artes, destacando suas características, funções e possibilidades pedagógicas, especialmente no campo das artes visuais.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Foram analisadas obras e documentos que abordam a arte indígena, a educação intercultural e a legislação educacional brasileira, com destaque para autores que discutem a produção artística indígena em sua dimensão cultural e simbólica.

ARTES INDÍGENAS E DIVERSIDADE CULTURAL

Ao abordar as artes indígenas, é fundamental reconhecer que não se trata de uma produção homogênea.

Os povos indígenas apresentam grande diversidade cultural, linguística e social, o que se reflete diretamente em suas manifestações artísticas. Dessa forma, falar em artes indígenas implica considerar uma pluralidade de formas de expressão.

Nas sociedades indígenas, a arte está profundamente integrada ao cotidiano, aos rituais e às práticas sociais. Diferentemente da concepção ocidental, que muitas vezes separa arte e utilidade, nas culturas indígenas esses elementos se articulam de maneira indissociável.

Objetos como cerâmicas, adornos e instrumentos não possuem apenas função prática, mas também significado simbólico e estético (RIBEIRO, 1999).

As manifestações artísticas indígenas incluem pintura corporal, grafismos, plumárias, esculturas e produções cerâmicas, entre outras. Esses elementos expressam identidades, pertencimento social e relações com o universo espiritual e natural. Segundo Vidal (1997), as produções gráficas indígenas constituem importantes

formas de comunicação, presentes em diferentes suportes e contextos.

A ARTE INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR

A inserção das artes indígenas no currículo escolar representa um avanço na construção de uma educação mais inclusiva e plural. No entanto, ainda persistem desafios relacionados à formação docente e à superação de estereótipos que reduzem os povos indígenas a representações simplificadas.

Durante muito tempo, os indígenas foram apresentados como povos do passado, desconsiderando sua presença e atuação na contemporaneidade. Essa visão contribuiu para a marginalização de suas produções culturais, incluindo as artes (RUSSO; PALADINO, 2016).

Nesse sentido, o ensino de Artes pode desempenhar papel fundamental na valorização das culturas indígenas, ao promover o contato com diferentes linguagens e expressões. É importante que esse trabalho seja realizado de forma contextualizada, respeitando as especificidades de cada povo e evitando apropriações inadequadas.

De acordo com Parra e Siqueira (2014), a diversidade de materiais utilizados nas produções indígenas — como fibras vegetais, pigmentos naturais, argila e plumas — evidencia a relação desses povos com o meio ambiente, aspecto que pode ser explorado pedagogicamente.

GRAFISMO INDÍGENA E ARTES VISUAIS

O grafismo indígena constitui uma das expressões mais significativas das artes visuais desses povos. Caracterizado por padrões geométricos e composições simbólicas, ele está presente em diferentes suportes, como o corpo, objetos e espaços habitacionais.

A pintura corporal, por exemplo, possui forte valor simbólico, sendo utilizada em rituais, celebrações e momentos específicos da vida social. Ela pode indicar pertencimento a determinado grupo, posição social ou fase da vida (RIBEIRO, 1999).

Segundo Vidal (1997), os grafismos indígenas não devem ser interpretados apenas como elementos decorativos, mas como sistemas de significação que expressam a visão de mundo desses povos. No contexto escolar, sua exploração pode contribuir para o desenvolvimento da percepção visual e da compreensão cultural dos estudantes.

A apresentação dos povos indígenas como povos do passado, sem influência na contemporaneidade, ou mesmo como passivos e não como agentes da História do Brasil, leva a uma visão das artes indígenas como um artesanato, um padrão que é apenas repetido, sem nenhuma inovação.

A visão estereotipada dos indígenas, como se formassem um só povo e só

tivessem existência no passado, contribui para o entendimento inadequado das artes indígenas.

Nas manifestações artísticas indígenas, observa-se a valorização do aspecto estético como elemento constitutivo da produção cultural. A ideia de beleza, central no campo das artes, também se faz presente nesses contextos, ainda que articulada a dimensões sociais, simbólicas e ritualísticas.

Assim, mesmo quando inseridas em práticas coletivas ou em processos de comunicação entre os membros de um grupo, tais produções mantêm uma intencionalidade estética que dialoga com os valores e significados próprios de cada cultura.

A verdadeira função que os índios esperam de tudo que fazem é a beleza. Incidentalmente, suas belas flechas e sua preciosa cerâmica tem valor de utilidade. Mas sua função real vale dizer, sua forma de contribuir para a harmonia da vida coletiva e expressão de sua cultura, “criar” beleza (RIBEIRO, 1999, p.160).

O que percebemos, a partir da observação do autor acima, é que as artes indígenas buscam tanto o belo como a utilidade, seja em momentos ritualísticos, seja na identificação dos indivíduos.

As artes indígenas não são feitas para a mera contemplação, mas participam da vida social dos indígenas.

Estabelecem comunicações sociais, mostrando, por exemplo, momentos da vida do indígena, e cosmológicas, pois a prática dos rituais busca a adequação e o favorecimento dos indígenas pelas forças da natureza.

Como integrar diferentes momentos da vida, as artes indígenas exploram diferentes suportes e materiais: “As formas de manipular pigmentos, plumas, fibras vegetais, argila, madeira, pedra e outros materiais conferem singularidade à produção ameríndia” (PARRA; SIQUEIRA, 2014, p. 11).

Observa-se que, mesmo tendo elementos e materiais comuns, as artes indígenas diferem de um povo a outro. Entre os estudiosos das artes indígenas, o grafismo logo chama a atenção dos pesquisadores:

A pintura e as manifestações gráficas dos grupos indígenas do Brasil foram objeto de atenção de cronistas e viajantes desde o primeiro século da descoberta e de inúmeros estudiosos que nunca deixaram de registrá-las e de se surpreender com essas manifestações insistentemente presentes ora na arte rupestre, ora no corpo do índio, ora em objetos utilitários e rituais, nas casas, na areia e, mais tarde, no papel (VIDAL, 1997, p.13).

Observa-se, pelo trecho citado, que os grafismos indígenas, formados a partir de padrões geométricos e desenhos abstratos, distinguem as artes indígenas. A utilização do corpo como suporte, por exemplo, permite a identidade de um determinado povo e a comunicação social entre os indígenas, indicando posições ou fases da vida do indígena.

“ No corpo humano que o indígena encontra suporte por excelência de sua pintura, e a tela onde os índios mais pintam, e aquela que pintam com mais primor” (RIBEIRO, 1999, p. 165).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes indígenas desempenham papel fundamental na valorização da diversidade cultural e na construção de uma educação mais inclusiva. Sua presença no ensino de Artes possibilita o contato dos estudantes com diferentes formas de expressão, ampliando sua compreensão sobre o mundo.

A análise realizada neste estudo evidencia a necessidade de superar visões estereotipadas sobre os povos indígenas, reconhecendo a complexidade de suas produções artísticas. Além disso, destaca-se a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e contextualizadas.

Dessa forma, o trabalho com artes indígenas contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 1998.

PARRA, S. R.; SIQUEIRA, J. R. Arte-educação e culturas indígenas. 2014.

RIBEIRO, B. G. Arte indígena: linguagem visual. São Paulo: EDUSP, 1999.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A Lei nº 11.645 e a visão dos professores. Revista Brasileira de Educação, 2016.

VIDAL, L. Grafismo indígena. São Paulo: EDUSP, 1997.



A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SABRINA NOGUEIRA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2014).
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Parque
do Lago.

RESUMO

A documentação pedagógica na Educação Infantil constitui uma importante ferramenta para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a organização das práticas educativas no cotidiano escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância dos registros pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua contribuição para a reflexão docente, para o planejamento pedagógico e para a valorização das experiências infantis. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em estudos sobre práticas pedagógicas, observação, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Os resultados apontam que os registros pedagógicos permitem aos educadores compreender melhor os processos de aprendizagem das crianças, além de favorecer a construção de práticas mais significativas, participativas e contextualizadas. Observou-se ainda que a documentação pedagógica fortalece a relação entre escola e família, possibilitando maior visibilidade das experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar. Conclui-se que o registro e a documentação pedagógica representam instrumentos fundamentais para a reflexão sobre a prática educativa e para a promoção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Educação Infantil; Registros Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nesse período que ocorrem importantes experiências relacionadas à aprendizagem, à socialização e à construção da identidade.

Nesse contexto, o registro e a documentação pedagógica passaram a ocupar papel relevante nas práticas educativas, contribuindo para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e para a organização do trabalho pedagógico. Por meio da observação e dos registros realizados pelos educadores, torna-se possível compreender as experiências, descobertas e interações vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar.

A documentação pedagógica constitui um instrumento que possibilita valorizar as múltiplas linguagens infantis e tornar visíveis os processos de aprendizagem desenvolvidos na Educação Infantil.

Fotografias, relatórios, portfólios, desenhos e anotações pedagógicas permitem que os professores acompanhem o percurso das crianças e reflitam sobre suas práticas educativas. Além disso, os registros favorecem a construção de propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, respeitando as necessidades e particularidades de cada criança.

Nos últimos anos, a discussão sobre documentação pedagógica ganhou destaque nas pesquisas educacionais voltadas à infância, especialmente por contribuir para uma prática pedagógica mais reflexiva e participativa. A valorização da escuta sensível, da observação e do protagonismo infantil demonstra a importância de práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, a documentação pedagógica fortalece não apenas o acompanhamento do desenvolvimento infantil, mas também a relação entre escola, família e comunidade escolar.

Entre os principais desafios relacionados ao registro e à documentação pedagógica na Educação Infantil destacam-se a falta de tempo para a organização dos registros, as dificuldades na sistematização das observações e a necessidade de formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda encontram dificuldades para desenvolver registros que realmente expressem os processos de aprendizagem das crianças, limitando-se, em alguns casos, a práticas burocráticas e descritivas. Soma-se a isso a necessidade de compreender a documentação pedagógica como instrumento de reflexão e não apenas de avaliação.

A escolha do tema justifica-se pela importância da documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, considerando sua contribuição para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e significativas.

O estudo torna-se relevante por possibilitar reflexões sobre o papel dos registros pedagógicos no cotidiano escolar e sobre a necessidade de práticas educativas que valorizem as experiências infantis. Além disso, a pesquisa contribui para ampliar os conhecimentos acerca da observação, da escuta e da reflexão pedagógica na educação das crianças pequenas.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos relacionados ao registro e à documentação pedagógica na Educação Infantil. O objetivo geral consiste em compreender a importância da documentação pedagógica no acompanhamento do desenvolvimento infantil e na organização das práticas educativas.

Como objetivos específicos, busca-se analisar o papel dos registros pedagógicos no cotidiano escolar, identificar os desafios enfrentados pelos educadores na elaboração da documentação pedagógica e refletir sobre a contribuição dos registros para a valorização das experiências e aprendizagens das crianças.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica na Educação Infantil constitui um importante instrumento de acompanhamento das experiências, descobertas e aprendizagens das crianças no cotidiano escolar. Por meio dos registros pedagógicos, os educadores conseguem observar o desenvolvimento infantil, refletir sobre suas práticas e reorganizar propostas educativas de maneira mais significativa. Nesse contexto, a documentação pedagógica deixa de possuir apenas caráter burocrático e passa a assumir função reflexiva, investigativa e formativa dentro do ambiente educacional.

Segundo Barbosa (2021), a documentação pedagógica permite tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, favorecendo a compreensão sobre como elas constroem conhecimentos nas interações e brincadeiras cotidianas. A autora destaca que os registros possibilitam ao professor analisar as experiências vivenciadas pelas crianças e planejar práticas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e interesses.

A observação constitui elemento fundamental para a construção da documentação pedagógica. Conforme afirma Ostetto (2020), observar as crianças exige sensibilidade, escuta atenta e capacidade de interpretar as diferentes formas de expressão infantil. A autora ressalta que o registro pedagógico deve valorizar as experiências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo educativo.

No contexto da Educação Infantil, os registros pedagógicos podem ser realizados de diferentes formas, incluindo fotografias, vídeos, desenhos, relatórios,

portfólios e anotações descritivas. Para Horn (2021), a diversidade de instrumentos de registro amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil e favorece a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e participativas.

A documentação pedagógica também contribui para fortalecer a relação entre escola e família. Segundo Rinaldi (2021), os registros permitem compartilhar com as famílias as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar, tornando visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A autora destaca que a participação das famílias fortalece o vínculo entre escola e comunidade.

Além de acompanhar o desenvolvimento infantil, a documentação pedagógica auxilia na organização do planejamento educativo. Conforme destaca Oliveira-Formosinho (2022), os registros pedagógicos permitem aos professores refletirem sobre as práticas desenvolvidas e reorganizar as propostas educativas de acordo com as necessidades observadas no cotidiano escolar.

A escuta sensível das crianças representa outro aspecto importante relacionado à documentação pedagógica. Para Malaguzzi (2020), as crianças possuem múltiplas formas de expressão e aprendizagem, devendo ser reconhecidas como protagonistas do processo educativo. O autor ressalta que os registros pedagógicos precisam valorizar as diferentes linguagens infantis presentes nas experiências cotidianas.

A brincadeira ocupa papel central nos processos de documentação pedagógica na Educação Infantil. Segundo Kishimoto (2021), o brincar constitui importante forma de aprendizagem e desenvolvimento infantil, permitindo às crianças explorar o mundo, construir relações e expressar sentimentos. A autora afirma que os registros pedagógicos devem considerar as brincadeiras como experiências significativas para o desenvolvimento das crianças.

A avaliação na Educação Infantil também possui relação direta com a documentação pedagógica. Conforme Hoffmann (2021), a avaliação deve ocorrer de maneira contínua e formativa, acompanhando os processos de aprendizagem das crianças sem caráter classificatório. A autora destaca que os registros pedagógicos contribuem para compreender os avanços, interesses e necessidades das crianças ao longo do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos professores para o desenvolvimento da documentação pedagógica. Segundo Nóvoa (2022), os educadores precisam de espaços de formação e reflexão que possibilitem compreender o significado pedagógico dos registros e sua contribuição para o planejamento das práticas educativas.

A organização dos registros pedagógicos exige intencionalidade e planejamento por parte dos educadores. Para Barbosa e Horn (2020), documentar não significa apenas acumular informações sobre as crianças, mas interpretar e refletir sobre os

processos educativos desenvolvidos no cotidiano escolar. As autoras afirmam que a documentação pedagógica deve contribuir para a construção de práticas mais conscientes e participativas.

A documentação pedagógica também favorece a valorização da identidade infantil. Conforme afirma Kramer (2021), os registros permitem reconhecer as singularidades das crianças, suas formas de expressão e suas maneiras de compreender o mundo. A autora destaca que a Educação Infantil deve respeitar os ritmos e particularidades de cada criança.

No ambiente escolar, a documentação pedagógica contribui para fortalecer o trabalho coletivo entre os profissionais da educação. Segundo Libâneo (2022), o compartilhamento dos registros possibilita a troca de experiências e reflexões entre os educadores, favorecendo a construção coletiva das práticas pedagógicas.

A utilização das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de construção da documentação pedagógica. Para Moran (2021), os recursos tecnológicos permitem registrar experiências de maneira mais dinâmica e interativa, facilitando o acompanhamento das aprendizagens e a comunicação com as famílias.

Outro desafio presente na documentação pedagógica refere-se ao excesso de práticas burocráticas no cotidiano escolar. Conforme Ostetto (2020), muitos registros ainda são realizados apenas para cumprir exigências institucionais, sem promover reflexão sobre os processos de aprendizagem das crianças. A autora ressalta a necessidade de ressignificar os registros pedagógicos na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular também reforça a importância da observação e dos registros na Educação Infantil. Segundo Brasil (2018), a documentação pedagógica contribui para acompanhar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, valorizando suas experiências e interações no ambiente escolar.

A participação das crianças na construção da documentação pedagógica representa outro aspecto importante. Para Edwards, Gandini e Forman (2021), permitir que as crianças observem, comentem e participem dos registros fortalece o protagonismo infantil e amplia as possibilidades de expressão e aprendizagem.

A documentação pedagógica também possui função investigativa dentro do processo educativo. Conforme Oliveira (2023), os registros permitem aos professores analisar o cotidiano escolar, identificar interesses das crianças e construir práticas pedagógicas mais adequadas às experiências vivenciadas no ambiente educativo.

Além disso, os registros pedagógicos favorecem a construção da memória escolar. Segundo Kramer (2021), documentar as experiências das crianças possibilita preservar histórias, vivências e aprendizagens que fazem parte da trajetória educativa na infância.

No contexto da Educação Infantil, a documentação pedagógica contribui para o desenvolvimento de práticas mais democráticas e participativas. Para Freire

(2020), o diálogo e a escuta constituem elementos essenciais para uma educação comprometida com o respeito às experiências e aos saberes das crianças.

A análise das contribuições de Barbosa (2021), Ostetto (2020) e Horn (2021) demonstra que a documentação pedagógica possui função muito mais ampla do que apenas registrar atividades escolares. As autoras defendem que os registros devem favorecer a reflexão docente, a valorização das experiências infantis e a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e significativas.

As ideias apresentadas por Rinaldi (2021), Malaguzzi (2020) e Edwards, Gandini e Forman (2021) evidenciam a importância do protagonismo infantil e da participação das crianças nos processos educativos. Os autores destacam que a documentação pedagógica deve reconhecer as múltiplas linguagens infantis e fortalecer a escuta sensível no cotidiano escolar.

Ao comparar as reflexões de Hoffmann (2021), Nóvoa (2022) e Libâneo (2022), percebe-se preocupação comum com a formação dos educadores e com a utilização dos registros como instrumentos de acompanhamento e reflexão pedagógica. Os autores ressaltam que a documentação pedagógica precisa estar associada ao planejamento educativo e ao desenvolvimento profissional docente.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a documentação pedagógica representa importante instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e para a construção de práticas educativas mais reflexivas e participativas na Educação Infantil.

Os registros pedagógicos, quando realizados de maneira intencional e significativa, contribuem para valorizar as experiências das crianças, fortalecer o trabalho docente e promover uma educação comprometida com a escuta, o diálogo e o desenvolvimento integral da infância.

REGISTROS PEDAGÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros pedagógicos desempenham papel fundamental na organização das práticas educativas na Educação Infantil, pois possibilita acompanhar o desenvolvimento das crianças e refletir sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A observação e a documentação das ações infantis permitem aos educadores compreender melhor os processos de aprendizagem, organizar propostas pedagógicas e construir práticas mais significativas e contextualizadas. Nesse sentido, os registros deixam de representar apenas instrumentos administrativos e passam a constituir importantes ferramentas de reflexão pedagógica.

Segundo Ostetto (2020), o ato de registrar na Educação Infantil exige sensibilidade e atenção às diferentes formas de expressão das crianças. Para a autora, os registros pedagógicos precisam valorizar as experiências infantis e reconhecer

as crianças como protagonistas do processo educativo. Dessa maneira, a documentação pedagógica contribui para fortalecer práticas mais humanizadas e participativas no ambiente escolar.

A observação cotidiana representa um dos principais elementos relacionados à construção dos registros pedagógicos. Conforme afirma Barbosa (2021), observar as crianças em suas interações, brincadeiras e descobertas permite compreender os caminhos percorridos no desenvolvimento infantil. A autora destaca que os registros favorecem o acompanhamento das aprendizagens e auxiliam os professores no planejamento das ações educativas.

No contexto da Educação Infantil, o planejamento pedagógico deve considerar as experiências e os interesses das crianças. Para Horn (2021), os registros pedagógicos possibilitam identificar as necessidades infantis e organizar práticas educativas mais adequadas às diferentes realidades presentes no ambiente escolar. A autora ressalta que documentar significa interpretar e refletir sobre os processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças.

A documentação pedagógica também fortalece a construção da identidade infantil. Segundo Kramer (2021), os registros permitem reconhecer as singularidades das crianças, suas formas de expressão e seus modos de compreender o mundo. A autora destaca que a valorização das experiências infantis contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da participação das crianças no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre registros pedagógicos e avaliação na Educação Infantil. Conforme Hoffmann (2021), a avaliação deve ocorrer de maneira contínua e formativa, respeitando os ritmos e particularidades das crianças. A autora afirma que os registros pedagógicos possibilitam acompanhar os avanços infantis sem recorrer a práticas classificatórias e excludentes.

A brincadeira constitui importante elemento nos processos de observação e documentação pedagógica. Para Kishimoto (2021), brincar representa uma das principais formas de aprendizagem na infância, permitindo às crianças explorar o ambiente, desenvolver a imaginação e construir relações sociais. A autora ressalta que os registros pedagógicos devem contemplar as experiências lúdicas como parte essencial do desenvolvimento infantil.

A escuta sensível das crianças também possui grande relevância na construção da documentação pedagógica. Segundo Malaguzzi (2020), as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens, utilizando gestos, desenhos, brincadeiras e interações para comunicar pensamentos e sentimentos. O autor destaca que os registros pedagógicos precisam valorizar essas diferentes formas de expressão infantil.

Além do acompanhamento das aprendizagens, os registros pedagógicos auxiliam na organização do planejamento educativo. Conforme Oliveira-Formosinho

(2022), os professores podem utilizar as observações realizadas no cotidiano escolar para reorganizar atividades, selecionar materiais e construir propostas pedagógicas mais significativas para as crianças.

A participação das famílias no processo de documentação pedagógica também se apresenta como aspecto importante na Educação Infantil. Para Rinaldi (2021), compartilhar registros com as famílias fortalece a relação entre escola e comunidade, possibilitando maior compreensão sobre as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar.

A formação continuada dos professores constitui elemento essencial para o desenvolvimento de práticas de documentação pedagógica mais reflexivas. Segundo Nóvoa (2022), os educadores necessitam de espaços de formação que favoreçam discussões sobre observação, escuta e acompanhamento das aprendizagens infantis. O autor afirma que a reflexão sobre a prática contribui para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Outro desafio relacionado aos registros pedagógicos refere-se ao excesso de burocratização presente em algumas instituições de ensino. Conforme Ostetto (2020), muitos registros acabam sendo realizados apenas para atender exigências administrativas, sem promover reflexões sobre o desenvolvimento infantil. A autora ressalta a necessidade de ressignificar os processos de documentação na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância da observação e dos registros no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Segundo Brasil (2018), a documentação pedagógica contribui para acompanhar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, valorizando suas experiências, interações e brincadeiras.

As tecnologias digitais também ampliaram as possibilidades de construção dos registros pedagógicos. Para Moran (2021), recursos como fotografias digitais, vídeos e plataformas virtuais favorecem a organização e o compartilhamento das experiências infantis, tornando a documentação mais dinâmica e acessível.

No cotidiano escolar, os registros pedagógicos favorecem a construção do trabalho coletivo entre os profissionais da educação. Conforme Libâneo (2022), a troca de observações e experiências entre professores fortalece a reflexão sobre as práticas educativas e contribui para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais articuladas.

A documentação pedagógica também possui função investigativa na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2023), os registros permitem aos educadores analisar comportamentos, interesses e processos de aprendizagem das crianças, contribuindo para a construção de práticas mais adequadas às necessidades infantis.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da infância no ambiente escolar. Para Freire (2020), a educação precisa reconhecer as crianças como sujeitos

históricos, sociais e culturais, respeitando suas experiências e promovendo práticas educativas baseadas no diálogo e na participação.

Os registros pedagógicos também auxiliam na construção da memória escolar. Conforme Kramer (2021), documentar experiências permite preservar vivências, aprendizagens e momentos significativos da trajetória das crianças na Educação Infantil. A autora destaca que a memória pedagógica fortalece a identidade da instituição escolar.

Além disso, a documentação pedagógica favorece a construção de práticas mais democráticas no cotidiano escolar. Segundo Barbosa e Horn (2020), os registros permitem aos professores refletirem coletivamente sobre suas ações pedagógicas, promovendo maior participação e integração entre os profissionais da educação.

A organização dos registros exige planejamento e intencionalidade pedagógica. Para Oliveira-Formosinho (2022), documentar experiências infantis significa interpretar processos de aprendizagem e construir possibilidades educativas que respeitem as especificidades da infância.

A análise das contribuições de Ostetto (2020), Barbosa (2021) e Horn (2021) demonstra que os registros pedagógicos representam instrumentos fundamentais para a observação, reflexão e organização das práticas educativas na Educação Infantil. As autoras defendem que a documentação pedagógica deve valorizar as experiências das crianças e favorecer práticas mais participativas e significativas.

As reflexões apresentadas por Malaguzzi (2020), Rinaldi (2021) e Edwards, Gandini e Forman (2021) evidenciam a importância da escuta sensível e do protagonismo infantil nos processos educativos. Os autores destacam que as crianças precisam ser reconhecidas como participantes ativos da construção do conhecimento e da documentação pedagógica.

Ao comparar as ideias de Hoffmann (2021), Nóvoa (2022) e Libâneo (2022), percebe-se preocupação comum com a formação docente e com o uso dos registros como instrumentos de acompanhamento e planejamento pedagógico. Os autores ressaltam que a documentação pedagógica deve contribuir para a reflexão sobre a prática educativa e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que os registros pedagógicos constituem elementos indispensáveis para a construção de práticas educativas mais reflexivas, democráticas e contextualizadas na Educação Infantil. A documentação pedagógica, quando desenvolvida de forma intencional e significativa, contribui para valorizar as experiências infantis, fortalecer o planejamento educativo e promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que o registro e a documentação pedagógica desempenham papel fundamental na Educação Infantil, contribuindo para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas educativas mais reflexivas e significativas. Observou-se que os registros pedagógicos favorecem a observação das experiências infantis, permitindo aos educadores compreender melhor os processos de aprendizagem, as interações e as diferentes formas de expressão das crianças no cotidiano escolar. Além disso, verificou-se que a documentação pedagógica fortalece o planejamento das ações educativas e amplia as possibilidades de reflexão sobre a prática docente.

O estudo também evidenciou que a documentação pedagógica ultrapassa a função burocrática tradicional, assumindo caráter formativo, investigativo e participativo no contexto da Educação Infantil. A valorização da escuta sensível, da brincadeira, das interações e das múltiplas linguagens infantis demonstra a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo no processo educativo. Nesse contexto, a participação das famílias, a formação continuada dos professores e o trabalho coletivo entre os profissionais da educação tornam-se elementos essenciais para o fortalecimento dos processos de registro e documentação pedagógica.

Por meio da revisão bibliográfica realizada, conclui-se que os registros pedagógicos representam importantes instrumentos para a promoção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. As contribuições dos autores analisados demonstraram que a documentação pedagógica favorece a construção de práticas mais democráticas, acolhedoras e contextualizadas, além de contribuir para o acompanhamento das aprendizagens e para a valorização das experiências infantis. Dessa forma, destaca-se a necessidade de investimentos em formação docente e em práticas educativas que fortaleçam a observação, a reflexão e o protagonismo das crianças no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2021.
- HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6.ed. Goiânia: Alternativa, 2022.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2020.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2021.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2022.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2023.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2020.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2017.



O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM PRÁXIS EM MOVIMENTO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

SARA EMERICK MANGANI

Professora de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo desde 2025.

RESUMO

O presente estudo aborda a atuação do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática escolar, destacando sua importância como mediador dos processos educativos e articulador das relações entre escola, comunidade e equipe docente. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, com base em autores como Freire (1996), Paro (2010), Libâneo (2004), Luck (2013) e Gadotti (1990), que discutem a gestão democrática como princípio essencial para a construção de uma escola participativa e emancipadora. O trabalho evidencia que a gestão democrática se consolida por meio do diálogo, da participação coletiva e da corresponsabilidade nas decisões escolares. Além disso, analisa-se que o coordenador pedagógico exerce papel estratégico na organização do trabalho pedagógico, sendo responsável por promover ações formativas, acompanhar práticas docentes e incentivar a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Sua atuação contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino, ao favorecer práticas colaborativas e fortalecer os vínculos entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Outro aspecto relevante discutido no estudo refere-se aos desafios enfrentados na implementação da gestão democrática, uma vez que ainda persistem práticas centralizadoras e dificuldades na efetivação da participação coletiva. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma postura crítica e reflexiva por parte dos profissionais da educação, especialmente do coordenador pedagógico, para superar tais obstáculos e fortalecer uma cultura escolar mais participativa.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Coordenador Pedagógico; Participação

INTRODUÇÃO

A gestão democrática na escola contemporânea representa um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente comprometida. Sua institucionalização no Brasil ocorre principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que estabelece a gestão democrática como princípio orientador da organização do ensino público. Nesse contexto, a escola passa a ser compreendida como um espaço coletivo de formação humana, no qual diferentes sujeitos participam ativamente da construção das decisões pedagógicas, administrativas e sociais.

Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de gestão escolar centralizados e hierárquicos, historicamente marcados por práticas autoritárias e tecnicistas, nas quais o poder decisório estava concentrado na figura do diretor ou em instâncias superiores do sistema educacional. Em contrapartida, a gestão democrática propõe a descentralização das decisões e a valorização da participação coletiva, fortalecendo a autonomia da escola e o protagonismo dos seus atores sociais.

Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume um papel estratégico e essencial para a efetivação da gestão democrática, atuando como mediador dos processos pedagógicos e articulador das relações entre professores, estudantes, famílias e equipe gestora. Sua atuação ultrapassa funções meramente técnicas ou burocráticas, envolvendo dimensões políticas, éticas e formativas, uma vez que está diretamente relacionada à construção de uma escola mais participativa, reflexiva e inclusiva.

De acordo com Paulo Freire (1996), a educação é um ato de diálogo e de humanização, no qual o educador não exerce uma autoridade impositiva, mas sim uma prática pedagógica comprometida com a autonomia dos sujeitos. Essa concepção reforça a ideia de que a gestão escolar deve ser construída coletivamente, valorizando a escuta, o diálogo e o respeito às diferentes vozes que compõem o ambiente escolar.

Autores como Paro (2010) também destacam que a democratização da escola só se concretiza de forma efetiva quando há participação real dos sujeitos nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações educativas. Isso implica compreender a escola como um espaço público de construção coletiva, no qual a tomada de decisões deve ser compartilhada e orientada pelo interesse coletivo.

Além disso, a atuação do coordenador pedagógico está diretamente relacionada à implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), instrumento fundamental para a organização do trabalho escolar. É por meio dele que se materializam os princípios da gestão democrática, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na definição dos objetivos, metas e estratégias

educacionais.

No contexto atual, marcado por transformações sociais, tecnológicas e culturais, a escola enfrenta novos desafios que exigem uma gestão mais flexível, participativa e integrada. Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa desenvolver competências que favoreçam o trabalho colaborativo, o diálogo constante e a mediação de conflitos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e democrático.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre o coordenador pedagógico e a gestão democrática, compreendendo como essa práxis se manifesta no cotidiano escolar e quais são os desafios e possibilidades para sua efetivação. Busca-se, assim, refletir sobre a importância desse profissional na consolidação de uma educação mais humana, participativa e transformadora, comprometida com a formação integral dos estudantes e com o fortalecimento da democracia no espaço escolar.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PRÁXIS EM MOVIMENTO

É com esta frase de Freire que quero abrir a discussão deste capítulo que mais precisamente tratará da gestão democrática na práxis do coordenador pedagógico. Antes de apresentar algumas ideias sobre gestão democrática, faz-se necessário ressaltar que a mesma não existe sem comprometimento, respeito e amor, e como escreve Freire com muita propriedade, um amor que não subjuga o outro, mas que promove e dá autonomia na práxis, e isso só é possível por se tratar de uma relação de consciências humanas.

Penso que esta última seja imprescindível para a prática da gestão democrática.

A consciência possibilita ao homem pensar o mundo que o rodeia e é nela que estão enraizados o sentimento de existência. Assim está fortemente ligada ao novo conceito de gestão.

De acordo com Paro, “A construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”. (2010, p. 133)

Para Gadotti (1990, p 167) uma escola pública deverá: “ter a qualidade da escola controlada pela comunidade, cujas as decisões a ela caiba e não sejam entregue a devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores” (VEIGA E TAL 2008, P 120) O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola.

GESTÃO: REFLEXÕES E CRÍTICAS

Deixando de lado o complexo contexto sociopolítico e econômico, concentrando-se na teoria administrativa, podemos lembrar que nas décadas de 1960 e 1970, o arcabouço teórico da hipótese da gestão escolar estava enraizado na Teoria Geral da Administração (TGA), um esforço para delinear a administração escolar como um campo específico de estudo. (Abu Dian, Oliveira e Hojas, 2010).

Em meados da década de 1980, no entanto, surgiram críticas ao pensamento anterior e, a partir desse período, a ênfase mudou para o estudo do trabalho coletivo e o engajamento da comunidade escolar na gestão. Como resultado, princípios de governança democrática ganham corpo nos espaços teóricos e escolares (RUSSO, 2004). A educação em nosso país passou por muitos avanços ao longo dos anos desde o período militar (1964-1985) onde vivíamos um regime de caráter autoritário, ditatorial e centralizador, exercendo seu poder diante da população.

A população almejava transparência principalmente na governança do próprio Estado. Em oposição ao regime militar, partidos políticos se articulam e utilizam como plataforma de governo as perspectivas democráticas participativas com o apoio da população, com objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal.

Ao longo dos anos, o Estado brasileiro passou por questionamentos em relação ao controle público e às demandas sociais. A população através de seus movimentos grevistas, sindicais, e a luta por eleições diretas, começou uma busca em prol da democracia. Democracia, portanto, é um regime governamental onde o povo exerce o poder junto às decisões políticas.

Vivemos em um mundo marcado por constantes mudanças, culturais, tecnológicas, sociais, políticas, entre outras, a educação não poderia ficar à parte dessas mudanças. Sofrendo influências vinda da administração empresarial.

Para Bartimik, 2012, enquanto a administração empresarial está voltada ao controle do processo, visando os princípios de uma sociedade capitalista, a palavra “gestão”, relaciona-se ao relacionamento de pessoas.

“(...) compreender as implicações dos fatores externos, na gestão escolar é fundamental para diminuir a transposição crítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico governamental, o qual é baseado na racionalidade científica, na centralização do poder e na fragmentação do trabalho.” (BARTIMIK, 2012, p. 44)

Podemos dizer que enquanto a administração empresarial sente a necessidade de um relacionamento mais pessoal, no nível corporativo conhecido como “gestão,” a instituição escola, trabalha uma visão valorizando mais o ser humano, buscando

o cidadão como um todo, de forma autônoma, buscando estabelecer o processo democrático, nas tomadas de decisões coletivas buscando o bom senso na resolução dos problemas construídos com a participação de todos os seus membros e representantes de todos os seus segmentos.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Já as influências internas podemos apontar as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar.

Para Cury (2002), “a gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de debates, reflexões e incentivar políticas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. É entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. Ela está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, toda a comunidade escolar é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel enquanto participante da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Segundo Luck (2013), o sucesso de uma instituição se dá pelo trabalho conjunto entre todos seus membros, com confiança e reciprocidade de forma efetiva levando em consideração o bem comum de todos. “(...) gestão, portanto parte do pressuposto de que uma organização social, depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante

reciprocidade que cria um “todo”, orientado por uma vontade coletiva.” (LUCK, 20013, p. 21)

Portanto, quando assumimos o nosso papel com autoria e autonomia, estamos oportunizando uma gestão de competência, nos quais todos são autores de suas histórias, oportunizando direito a todos de terem voz e opiniões a todos os assuntos tratados dentro da entidade.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas, como por exemplo o diálogo, a tecnologia, a vivência cultural e a comunidade de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo, possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Podemos apontar como influências internas as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar. (GUTIERREZ,2000)

O gestor que também é mediador de seu grupo precisa fazer uso do diálogo em sua gestão, para que ela seja o mais democrática possível. Trazendo a comunidade escolar, familiares e professores para caminhar junto de sua gestão mantendo as relações comunicativas para um bom trabalho. (GUTIERREZ,2000)

O papel do gestor é importante no contexto escolar em busca de objetivos que contribuam para o crescimento da comunidade escolar. Tendo em vista que o gestor é o mediador nas funções que rodeiam a comunidade para um bom trabalho qualitativo. Um gestor precisa fazer uso de diversos meios de comunicação para que a comunidade escolar e seus integrantes possam caminhar juntos. É importante manter relações comunicativas com todos em prol de uma boa parceria com as famílias e escola. (GUTIERREZ,2000)

O gestor necessita realizar ações para inserir a comunidade no ambiente escolar; fazendo assim sua unidade crescer perante a comunidade em que está inserida.

É de fundamental importância o uso do diálogo para com todos, diálogos sinceros, francos, seja em reuniões pedagógicas, reuniões de pais, reuniões de conselho de escola etc., para que se ganhe a confiança da comunidade e assim possam caminhar juntos em benefício da aprendizagem dos estudantes. Para

atender as exigências, necessidades, de seu público integrante, o gestor deverá ter uma noção de comportamento humano, que é fundamental dentro da função que exerce, função essa que necessita da visão do futuro, autocontrole, coragem e de valores. São essas habilidades que darão ao gestor (líder) competências primordiais para balancear as diversas divergências encontradas por ele no âmbito escolar. (GUTIERREZ,2000)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite reafirmar que a gestão democrática, no contexto escolar contemporâneo, não se constitui apenas como um princípio legal estabelecido pela legislação educacional brasileira, mas sobretudo como uma prática social, política e pedagógica que precisa ser continuamente construída no cotidiano das instituições de ensino. Sua efetivação depende diretamente da participação consciente, crítica e comprometida de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume uma função central, atuando como mediador das relações pedagógicas e organizacionais da escola. Sua atuação contribui para a articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, promovendo o diálogo entre professores, estudantes, famílias e gestão escolar. Assim, sua práxis se configura como um elemento essencial para a consolidação de uma cultura democrática no ambiente educacional.

Entretanto, é importante reconhecer que a efetivação da gestão democrática enfrenta desafios estruturais e culturais significativos. Ainda persistem, em muitas instituições, práticas centralizadoras e hierárquicas que dificultam a construção de espaços verdadeiramente participativos. Essas limitações revelam a necessidade de transformação das concepções tradicionais de gestão, ainda marcadas por modelos administrativos rígidos e pouco flexíveis.

Dessa forma, torna-se imprescindível compreender que a democratização da escola não ocorre de maneira automática, mas exige processos formativos contínuos, abertura ao diálogo e valorização da escuta ativa. O coordenador pedagógico, nesse contexto, precisa desenvolver uma postura reflexiva, crítica e propositiva, capaz de promover a participação coletiva e estimular a corresponsabilidade de todos os envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Autores como Freire (1996) reforçam que a educação é um ato essencialmente dialógico, no qual o respeito ao outro e a valorização das experiências individuais são fundamentais para a construção do conhecimento. Já Paro (2010) destaca que a autonomia da escola só se concretiza quando há efetiva participação dos sujeitos nos processos decisórios, rompendo com práticas autoritárias e fortalecendo a gestão compartilhada.

Além disso, observa-se que a gestão democrática contribui significativamente para a formação de uma escola mais humanizada, inclusiva e comprometida com a aprendizagem significativa dos estudantes. Ao promover a participação coletiva, cria-se um ambiente escolar mais acolhedor, no qual os sujeitos se reconhecem como parte integrante do processo educativo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade social.

Portanto, conclui-se que o coordenador pedagógico desempenha papel fundamental na consolidação da gestão democrática, sendo responsável por mediar relações, promover formações, incentivar o trabalho colaborativo e fortalecer a cultura do diálogo no espaço escolar. Sua atuação vai além de funções administrativas, assumindo um caráter político-pedagógico essencial para a transformação da realidade educacional.

Por fim, destaca-se que a gestão democrática deve ser compreendida como um processo contínuo e em construção, que exige comprometimento ético, político e pedagógico. Sua efetivação representa um avanço significativo na consolidação de uma educação mais justa, participativa e emancipadora, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTIMIK, Helena Leomir de Souza. Gestão Educacional. 1 ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012. Livro Eletrônico ISBN 978-85-65704-26-7
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática na educação. Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e desafios. RBPAE, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17^ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José. Autonomia da Escola: Princípios e Propostas. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa, 2002. Disponível em: <<http://.slideshare.net/luartesanato/comoelaborar-projetodepesquisaantoniocarlosgil>> Acesso em: 10 de julho 2026
- GONZÁLEZ REY. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.
- LEITE JUNIOR, Alcides Domingues. Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. ISBN: 978-85-61608-83-5
- LUKY, Heloisa. A Gestão Participativa na escola. 11 ed. v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cad. de Gestão. ISBN 978-85-326-3295-1
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content . 10 de julho 2026
- NOGARO, Arnaldo. Reflexão Sobre Pressupostos Que Norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola. Perspectiva. Erechim. V.19, nº 67 - 74, setembro 1995.



GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS IDENTIDADES

SORAIA SANTANA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNASP SP 2008; Especialista em Educação Especial pela faculdade FAVENI- UNIFAVENI 2022; Professora de Educação Infantil PDI na EMEB Aninha Taboão da Serra desde 2020

RESUMO

O presente estudo aborda o conceito de gênero na educação infantil, compreendido como uma construção social, histórica e cultural que influencia a formação das identidades masculinas e femininas desde a primeira infância. A partir de referenciais das Ciências Sociais, especialmente dos estudos de Scott (1995) e Louro (2003), entende-se que as diferenças entre os gêneros não são naturais, mas produzidas nas relações sociais estabelecidas por instituições como família, escola e igreja. Na educação infantil, essas construções se manifestam nas brincadeiras, interações e práticas pedagógicas, muitas vezes reforçando estereótipos de gênero que delimitam comportamentos considerados “adequados” para meninos e meninas (BRASIL, 1998). Entretanto, a escola também pode atuar como espaço de desconstrução dessas desigualdades, promovendo práticas inclusivas e reflexivas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças. Assim, o estudo evidencia a importância da atuação docente consciente e crítica, capaz de identificar e intervir em práticas discriminatórias, contribuindo para a formação de sujeitos mais igualitários e para uma educação comprometida com a cidadania e os direitos humanos.

Palavras-chave: Gênero; Educação Infantil; Identidade. Estereótipos; Formação Docente

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero, desenvolvido no campo das Ciências Sociais e amplamente

discutido por autoras como Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (2003), constitui uma categoria analítica fundamental para compreender as relações de poder que estruturam a sociedade. Diferente da noção biológica de sexo, o gênero refere-se às construções sociais, culturais e históricas que definem comportamentos, papéis e expectativas atribuídas a homens e mulheres em diferentes contextos sociais.

Essas construções são aprendidas desde os primeiros anos de vida, sendo profundamente influenciadas por instituições como a família, a igreja e, especialmente, a escola. Nesse sentido, a educação infantil ocupa um lugar central no processo de socialização das crianças, pois é nela que começam a ser internalizadas normas sociais relacionadas ao masculino e ao feminino (BRASIL, 1998). As brincadeiras, os brinquedos, a linguagem e as interações cotidianas contribuem para a formação das identidades de gênero, muitas vezes de forma naturalizada e pouco questionada.

No ambiente escolar, é comum observar a reprodução de estereótipos de gênero, como a separação de brinquedos “de menino” e “de menina”, ou a expectativa de comportamentos distintos entre os sexos. Essas práticas, ainda que muitas vezes não intencionais, podem reforçar desigualdades e limitar o desenvolvimento pleno das crianças. Por outro lado, a escola também possui um potencial transformador, podendo atuar na desconstrução desses padrões e na promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Além disso, a discussão sobre gênero na educação infantil está diretamente relacionada às questões de cidadania, direitos humanos e respeito à diversidade. Assim, torna-se fundamental que os educadores compreendam a complexidade desse conceito e desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem todas as formas de ser criança, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos.

GÊNERO

Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração as diferenças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulheres na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as diferenciações entre os sexos que constituem as identidades, os papéis sociais e as preferências sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desigualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papéis tradicionais dos gêneros. Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração

as diferenças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulheres na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as diferenciações entre os sexos que constituem as identidades, os papéis sociais e as preferências sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desigualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papéis tradicionais dos gêneros.

O cotidiano mostrou-se rico para nossa pesquisa, pois os meninos e meninas expressam comportamentos referentes aos gêneros na perspectiva das relações entre ambos. Expressões de gênero surgiam no meio de uma roda de histórias, no jeito de meninos e meninas contarem histórias, nas brincadeiras dirigidas pela professora, nas brincadeiras não dirigidas, nas cores ou materiais que utilizavam para fazer atividades, nas refeições, no lugar em que se sentavam na hora das refeições, no banheiro, nas brincadeiras de casinha, na escolha de parceiros e parceiras para as brincadeiras, enfim, as expressões de gênero estavam presentes em todo o tempo. Um exemplo muito bom foi que houve um dia em que um dos meninos foi à escola com uma camiseta rosa. Assim que chegou, os seus colegas já começaram a debochar e rir, dizendo: “Olha! O Léo tá com camiseta de menina!” Nessa hora o aluno olhou para todos e respondeu: “Eu não sou menina!” e ficou muito contrariado com a atitude deles. Neste ponto, a professora interferiu falando com todos que não é porque a cor é rosa que só as meninas podem usar e que essa camiseta, ficou muito linda no Léo. Nesta hora pudemos perceber que esta atitude é uma espécie de herança da sociedade em que vivem. Para que ocorra uma mudança na sociedade, o educador tem papel fundamental quando faz a intervenção na hora certa para mudar este quadro.

Observamos com atenção as brincadeiras, e pudemos perceber a discriminação de gênero já com os brinquedos, pois em sua maioria são separados para os meninos e as meninas. São brinquedos desmontáveis, com múltiplos usos, peças utilizadas para a construção de casinhas, carrinhos ou outras edificações.

O manuseio sistemático de brinquedos como esses, associados ao pensamento racional desenvolvido por esses tipos de atividade, possibilitam ao menino maior facilidade com quaisquer outros equipamentos, mesmo os que nunca explorou diretamente. Além disso, é comum haver o incentivo do adulto para que o menino tente, experimente, ajude, conserte, manipule os mais diferentes objetos e materiais. Por outro lado, geralmente as meninas são menos incentivadas a realizarem essas atividades e brincam com brinquedos que demandam mais conservação e cuidados (como as bonecas), do que manipular o montar-desmontar, experimentar montar de outro jeito. As brincadeiras das meninas desenvolvem mais outras capacidades,

o que é uma das possíveis explicações para a imensa concentração de mulheres em profissões que envolvem assistir/cuidar de outra pessoa.

Portanto, as experiências e os conhecimentos prévios de meninos e meninas são diferentes. Essa constatação é importante, pois indica que, para propiciar condições de igualdade no aprendizado de conteúdos que envolvem atividades, precisamos estar atentos e dedicar mais tempo para ensinar e incentivar as meninas a manipular os materiais de trabalho em sala de aula.

É preciso enfrentar, inclusive, as barreiras que as próprias alunas apresentam, como: “não tenho jeito para isso”, ou “não consigo”, “tenho medo de quebrar”, “não gosto desse tipo de atividade”, “é muito difícil”. Nesse caso, é necessário discutir as atitudes para assegurar o aprendizado. Se as meninas se colocam dessa forma frente aos desafios, é muito difícil que possam de fato aprender ou enfrentar suas dificuldades. A intervenção diferenciada do professor aqui é fundamental, assim como, de forma inversa, intervir junto aos meninos mais intensamente nas atividades de ler/escrever poesias, por exemplo.

O desenvolvimento dos papéis de gênero e a construção da identidade são socialmente construídos e aprendidos desde o nascimento, com base em relações sociais e culturais que se estabelecem a partir dos primeiros meses de vida, mas é na educação infantil que a criança começa a perceber a diferença entre o feminino e o masculino. A família e o professor assumem um papel importante neste processo, pois eles servirão de referência a esta construção.

Na educação infantil esta construção de papéis e de identidade ocorre visivelmente por meio das atividades lúdicas e pelas contingências que envolvem a situação do brincar, como a estimulação por parte das professoras em relação à forma de brincar e restrições em relação ao ambiente do brincar. Acredita-se que na medida em que a criança desenvolve o conceito de gênero, ela também aprende o que acompanha ou deve acompanhar cada gênero em específico. Por isso, nessa fase a criança costuma atribuir uma série de valores de certo e errado para os comportamentos de papel sexual, como, por exemplo, menino brinca com carrinho e menina com bonecas. Portanto, a sexualidade deve ser vista como uma construção social.

Estas questões de gênero e sexualidade normalmente não são discutidas nem exploradas pela escola, as famílias são resistentes a este assunto e muitos professores não são preparados, nem foram formados para abordar tais questões, sendo elas um tabu no campo familiar e educacional.

Em pesquisas realizadas no Brasil, observa-se que os professores, mesmo sem perceberem, acabavam reforçando comportamentos estereotipados sexualmente, como por exemplo, quando uma professora solicita a presença da auxiliar junto aos meninos durante a rodinha, porque eles estão sempre agitados, diferente das meninas que são mais calmas. De acordo com especialistas da área, os estereótipos

relacionados ao gênero são muito discriminatórios, pois já estão impregnados na sociedade que meninos são mais agressivos e agitados, enquanto as meninas são mais frágeis e sentimentais, e tais comportamentos são representados dentro da escola.

Alguns professores tomam para si a tarefa de orientar o comportamento sexual das crianças, especialmente o dos meninos, garantindo que sigam o padrão correto, não utilizando maquiagens, nem roupas e comportamentos femininos. Existe uma visão estereotipada sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas, levando os professores a designar tarefas específicas e assumir condutas distintas na relação com meninos e meninas.

A construção da identidade e do gênero são vividas pelas crianças da educação infantil através das brincadeiras, das palavras, dos gestos, das atividades reconhecidas como masculinas e femininas. Por meio das brincadeiras as crianças internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres, sendo que algumas são caracterizadas pela reprodução de estereótipos socialmente atribuídos aos gêneros. A este respeito, acredita-se que a atividade lúdica é identificada como fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança integrar várias dimensões de sua identidade, assimilar a realidade e vivenciar papéis.

Portanto, o professor e professora da educação infantil, devem estar muito bem preparados para trabalharem estes conceitos em sala de aula com crianças tão pequenas, pois embora já tenham constituído o núcleo de sua identidade de gênero até os três anos de idade, a construção da identidade de gênero é um processo que se desenvolve por toda a vida.

A pedagogia e o currículo devem ser compreendidos a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas nas tramas do poder, no sentido que lhe confere Foucault (1992). Para Giroux e McLaren (1995, p.144) a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido:

Em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Da mesma forma, podemos dizer que o currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.195):

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada

a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexistia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares.

O Feminismo foi, sem dúvida, um importante movimento social que começou a ter visibilidade no final do século XIX com o sufrágio. Posteriormente (final da década de 60) o movimento, no processo que passou a ser considerado como segunda onda do feminismo, se expandiu para além do seu sentido reivindicatório, não só exigindo a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica.

Obviamente este não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes, como os movimentos estudantis, negros e outros, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França. Stuart Hall (1997, p.49-50) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc.

Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Messner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

No entanto, o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes de forma equivocada ou mesmo banalizada, como argumenta Maria Jesús Izquierdo (1994). Alguns trabalhos, por exemplo, apresentam enfoques neutralizantes e fixos, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, estereótipos sexuais ou de identidades sexuais. É o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa um papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação.

Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização. Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual (Brasil,

1999, p. 42).

Muitas autoras e autores têm afirmado a limitação do conceito de papéis, pois os mesmos não permitem uma discussão mais ampla a respeito de poder, violência e desigualdade (Scott, 1995; Louro, 2003; Costa, 1994). Um dos problemas relacionados à abordagem de papéis, é que estes se restringem a formas muito específicas (como por exemplo, o papel de esposa, de mãe), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher.

Lia Zanota Machado (1992. P.26) observa que “o conceito de gênero supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico”. O mesmo pode ser dito em relação ao conceito de estereótipo, pois como assinala Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 21) em seu artigo A poética e a política do currículo como representação a noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental.

Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder, nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude. Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas.

É importante assinalar que a categoria “gênero” tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe assim um caráter mais dinâmico. A princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos.

No entanto, ao invés de ser encarada como uma desvantagem, estas ressignificações do conceito, extremamente necessárias, trazem uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero. Para Sandra Harding (1993, p.11) é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática. As categorias analíticas feministas devem ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

Tal instabilidade nos remete também ao conceito de identidade, pois este tem sido formulado a partir de diferentes abordagens teóricas. Algumas interpretações que buscam explicar como se produzem as identidades de gênero ou mesmo as identidades sexuais, se baseiam em estruturas de interação muito restritas (à esfera familiar, por exemplo), ignorando o fato de que as relações de gênero estão conectadas a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder, como salienta

Joan Scott (1995).

Nota-se no decorrer dos estudos que, os mesmos voltados para a educação da criança pequena têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, porém, grande parte deles remete-se principalmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como às questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos. Muitos desses trabalhos são relatos de experiências vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém, não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes. Nota-se, portanto, que a produção acadêmica brasileira carece de estudos nesta área. Como refere Fulvia Rosenberg (1990, 1994), pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas, principalmente na educação infantil. Ela observa que alguns trabalhos têm se limitado a discutir a relação professor/a - aluno/a ou então o sexismo nos livros didáticos.

Marina Subirats (1988, 1995) observou que na Espanha há poucos estudos sobre relações de gênero na escola. Ao pesquisar turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, procurou mostrar que, desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todas as atividades consideradas femininas. Através da análise dos registros verbais das professoras, constatou-se que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sempre no masculino, até mesmo à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados “femininos”. Ela concluiu que a suposta igualdade existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles. A autora afirma que é preciso aguçar o olhar para perceber novas formas de discriminação, que têm se tornado cada vez mais sutil.

Os estudos de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra, enfatizam o quanto o sexismo e racismo se manifestam nas ações, na representação visual dos sexos e na utilização da linguagem. Browne, por exemplo, analisa a história do atendimento às crianças desde o século XIX até a década de 70, procurando demonstrar como algumas teorias científicas têm se preocupado em explicar as diferenças entre pessoas ou grupos tomando como base a herança biológica ou o ambiente.

Elas observam ainda que desde o berçário as crianças são tratadas de forma diferente em função do sexo, listando uma série de áreas ou situações em que isto se dá. Em relação ao choro, por exemplo, as autoras observam que os bebês masculinos são atendidos mais rapidamente quando choram, uma vez que muitas atendedoras acham que meninos não devem/podem chorar, tratando, desta forma, de suprir as suas necessidades. Já o choro das meninas, ao contrário, é mais tolerado.

Valerie Walkerdine (1989, 1995) também traz uma importante contribuição para o entendimento das questões de gênero e poder presentes nas escolas infantis. Em

sua análise, feita em algumas escolas inglesas, observou que os meninos costumavam assumir, através da linguagem, uma posição de autoridade frente às meninas, e também entre eles, através da competitividade. Estes estudos nos permitem observar o quanto os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades, embora intimamente relacionadas, não são uma só “coisa”. Para Guacira Lopes Louro (2003), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experienciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não, etc.

Débora Britzman (1996, p. 74) mostra que as identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida, pois, segundo esta autora, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. Tanto as identidades de gênero quanto às identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações.

Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (Louro, 2003). Desde que nascemos, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc), embora muitas vezes estes aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

A sexualidade, por exemplo, tem sido colocada como central à nossa existência, como é possível depreender do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao afirmar que ela:

Tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. (Brasil, 1998, p.17).

Esse discurso naturalizante e universal em torno da sexualidade têm produzido poderosos efeitos de verdade. No entanto, pode-se observar que a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção

social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas.

A sexualidade é tida como “a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos corpos: ao invés disso, ela nos diz algo mais sobre a verdade da nossa cultura”. A sexualidade tem sido alvo de constante controle por parte da família, da escola e dos diversos aparatos culturais, incluindo-se aqui os livros didáticos e paradidáticos, como nos mostra o exemplo a seguir:

Meninos de pré-escola que apresentam comportamento feminino, ou que só gostam de brincar com as meninas, devem ser incentivados de maneira gentil, mas firme a participar das atividades tipicamente masculinas. Os meninos que apresentem trejeitos femininos muito acentuados, além das atitudes tomadas pela escola, devem ser encaminhados para tratamento psicológico. (SUPLICY, 1990, p.77).

É possível observar que mesmo tendo sido colocada em discurso de formação tão intensa nas últimas décadas, ela mais do que nunca tem sido vigiada e controlada (Felipe, 1998). Em relação à escola, por exemplo, muitas/os educadoras/es têm tomado para si a responsabilidade de atuarem como “vigilantes” da sexualidade infantil, na tentativa de moldar os comportamentos que consideram mais apropriados para meninos e meninas.

DANÇA

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade, e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. (RCN, 1998, p.67).

Portanto, a primeira forma de aprendizagem da criança é através da ação física, e a motricidade está ligada à atividade mental. A dança normalmente é vista, em nossas escolas, somente como forma de apresentação nas festinhas de fim de ano. Raramente atividades são desenvolvidas através dos movimentos corporais, ou seja, há uma ruptura drástica na fase de escolarização, pois, antes - na fase da educação Infantil pulava amarelinha fazendo contas, encontravam seus pares numerais ao ditar da professora, as crianças aprendem construindo casas de papelão, veem copos plásticos se transformarem em objetos; pedaços de madeira virarem mesas. Assim, e com várias sucatas, as crianças vão dando vida à imaginação e, paralelamente, constrói seu conhecimento, como afirma Freire (1997). Além disso, evidencia-se o trabalho com noções de tempo, espaço e características físicas do objeto.

Ainda para o autor supracitado, respeitar a atividade corporal é garantir que a criança viva com intensidade e alegria. Antes, entretanto, havia um movimento lúdico em sua aprendizagem, mas atualmente o mais importante é quando o caderno

está cheio, privilegiando-se a quantidade em detrimento de exercícios criativos e prazerosos.

O corpo, por muito tempo, foi e muitas vezes ainda é considerado apenas em seu aspecto biológico, ou seja, em seus aspectos anatômicos e fisiológicos, porém, segundo Freire (1997), ele pode ser considerado um valioso recurso pedagógico, associando a ação física à mental. Hoje se sabe que há de se ter o respeito pelo corpo, enquanto fenômeno inteligente. Este passa pela busca de uma nova concepção de educação, em que se rompe com práticas opressoras e individualistas, e volta-se para o coletivo, para a importância da experiência motora, propiciando o desenvolvimento expressivo, que é fundamento da criação estética e da arte no processo de produção do conhecimento. Pactuamos, portanto, com as palavras do artista Arnaldo Antunes (1993, p. 23):

O corpo existe e pode ser pego. É suficientemente opaco para que possa vê-lo. Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo. O corpo existe porque foi feito. Por isso tem um buraco no meio. O corpo existe, dado que exala cheiro. E em cada extremidade existe um dedo. O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como recheio.

Assim, como desprezar este elemento que pulsa, que tem vida e pede movimento?

DANÇA E GÊNERO NA ESCOLA

A ilusão da dança, a representação, se organiza numa abstração básica que gera um movimento vital, não auto expressivo, mas auto representativo, pois, parece brotar do sentimento, mas brota de uma intenção. Entretanto, esses movimentos e tensões espaciais, corpóreas e de dança – intencionalmente projetados e representados não contradizem o momento da unidade presente na compreensão da dança como totalidade vivida?

E a possibilidade de auto expressão está totalmente excluída no fazer dança, em todos os seus níveis e formas, considerando-se aqui, a dança que se apreende, a dança que se expressa no cotidiano por prazer, e a dança-arte? Se um “corpo habita o espaço e o tempo” (PONTY, 1999, p.193), o (qualquer) corpo dançando abarca com muito mais significados de vida e vivências do que pode ser o movimento arte específico da dança – este um movimento, em suma, treinado, trabalhado para ser significativo dentro de uma linguagem estética.

Se a dança-arte não é uma imagem de um sintoma real, mas uma imagem de algo criado e imaginado, como sugere mesmo Langer os movimentos são reais; brotam de uma intenção e são gestos reais, também partem, inevitavelmente, de

alguma intenção e dessa manifestação real, para qualquer pessoa, dançarina ou não. É sempre o “gosto” pela dança, que leva alguém a “começar” a dançar. Se a auto expressão é transcendida na obra de arte, como deve ser, ela é também o engajamento pessoal na experiência imediata, segundo Sheets Johnstone, é decorrente, justamente, de um momento intencional que faz a pessoa ser consciente pré-reflexivamente no momento da dança.

Compreender essa possibilidade de, não sendo reflexivo, ser intencionalmente consciente, configura uma relação existencial diferente, na dança, da relação objetiva que mantemos no cotidiano com a realidade envolvente. É a ideia de que uma outra forma de vida se revela em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conceito de gênero na educação infantil permite compreender que as diferenças entre meninos e meninas não são naturais, mas sim construídas socialmente ao longo do processo de socialização. Desde a primeira infância, as crianças são expostas a normas, valores e expectativas que influenciam diretamente a formação de suas identidades, muitas vezes reforçando padrões estereotipados e desigualdades de gênero (LOURO, 2003; SCOTT, 1995).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel decisivo, podendo tanto reproduzir quanto desconstruir tais desigualdades. Quando não há uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, é comum que brinquedos, atividades, linguagens e até a organização do espaço escolar reforcem divisões rígidas entre o masculino e o feminino. No entanto, quando há intencionalidade pedagógica, a escola pode se tornar um espaço de transformação social, promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades para todas as crianças (BRASIL, 1998).

Dessa forma, o papel do professor é essencial nesse processo, pois cabe a ele identificar práticas discriminatórias e intervir de maneira consciente, promovendo experiências que favoreçam a convivência respeitosa entre meninos e meninas. A formação docente, nesse sentido, deve contemplar discussões sobre gênero, diversidade e direitos humanos, possibilitando uma atuação pedagógica crítica e reflexiva.

Por fim, é fundamental destacar que a construção de uma educação infantil mais justa e inclusiva depende do compromisso coletivo da escola em desconstruir estereótipos e valorizar as diferenças. Ao reconhecer que o gênero é uma construção social, abre-se espaço para práticas educativas mais democráticas, que respeitem as singularidades das crianças e contribuam para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com uma sociedade mais igualitária e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, A. As Coisas. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- AQUINO, J.G. Sexualidade na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília. 1998.
- FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e Sexualidade na Escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.
- LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva Pós Estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, G.L. Gênero, História e Educação: Construção e Desconstrução. Educação & Realidade, 20(2):101-132. 1995.
- PRADO, V.M.; RIBEIRO, A.I.M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de con- versa. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, abr./jun. 2010.
- RODRIGUES, C.A.G. et al. Pluralidade Cultural: Análise e Reflexão. Leituras: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 204, Mayo de 2015.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, n.20(2):71-100, 1995



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNO

VANDA MARIA SALOMÃO

Professora pós-graduada em pedagogia concursada na prefeitura de São Paulo céu paz, trabalha na Cei e na Emef.

RESUMO

A Educação Física escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo não apenas para o aprimoramento das capacidades físicas e motoras, mas também para a formação cognitiva, emocional, social e cultural dos estudantes. Ao longo da história, a Educação Física passou por importantes transformações, deixando de ser compreendida apenas como uma prática voltada ao treinamento corporal e ao desempenho esportivo e passando a ser reconhecida como uma área de conhecimento essencial para a formação humana.

Este estudo tem como objetivo analisar a importância da Educação Física no ambiente escolar, destacando sua contribuição para o desenvolvimento global dos estudantes. A disciplina possibilita experiências relacionadas ao movimento, aos jogos, às brincadeiras, aos esportes, às danças, às lutas e às práticas corporais, favorecendo a construção da autonomia, da cooperação, do respeito às diferenças e da consciência corporal. Por meio dessas atividades, os alunos desenvolvem habilidades motoras, aprendem a lidar com regras, desafios, vitórias, derrotas e relações sociais, aspectos fundamentais para sua formação enquanto cidadãos. A Educação Física escolar também possui grande relevância na promoção da saúde e da qualidade de vida, pois estimula a adoção de hábitos saudáveis desde a infância e adolescência. Em uma sociedade marcada pelo aumento do sedentarismo, pelo uso excessivo das tecnologias e pelos problemas relacionados à obesidade infantil, as aulas de Educação Física tornam-se espaços importantes para incentivar a prática regular de atividades físicas e a compreensão sobre a importância do cuidado com o corpo e com a saúde.

Além dos aspectos físicos, a Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento psicológico e social dos estudantes. Segundo Vygotsky (2007), o

desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo o movimento uma forma de expressão e aprendizagem. Nesse sentido, as práticas corporais favorecem a comunicação, a criatividade, a resolução de problemas e a construção de relações de convivência.

De acordo com Paulo Freire (2021), a educação deve promover a autonomia, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos. A Educação Física, quando trabalhada de maneira crítica e inclusiva, possibilita que os alunos compreendam o significado das práticas corporais e desenvolvam valores como respeito, solidariedade, cooperação e responsabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Educação Física como componente curricular que integra a área de Linguagens, valorizando a cultura corporal do movimento e destacando a importância de desenvolver competências relacionadas ao conhecimento do corpo, à participação social, ao respeito à diversidade e ao protagonismo dos estudantes. Dessa forma, a disciplina contribui para uma educação mais ampla e significativa.

Conclui-se que a Educação Física escolar é indispensável para o desenvolvimento integral dos alunos, pois promove aprendizagens que envolvem corpo, mente e relações sociais. Mais do que ensinar técnicas esportivas, essa área possibilita a formação de indivíduos críticos, saudáveis, participativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Assim, valorizar a Educação Física no currículo escolar significa reconhecer sua contribuição para a formação completa do ser humano.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Desenvolvimento Integral; Cultura Corporal; Aprendizagem; Saúde; Inclusão; Formação Humana; Movimento Corporal.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar constitui uma área de conhecimento fundamental para a formação integral dos estudantes, pois trabalha aspectos relacionados ao corpo, ao movimento, à saúde, à convivência social, à cultura e ao desenvolvimento humano. Ao longo de sua trajetória histórica, a Educação Física passou por diversas transformações, deixando de ser compreendida apenas como uma prática voltada ao treinamento físico, à preparação esportiva ou ao desenvolvimento da aptidão corporal, para assumir uma perspectiva educativa mais ampla, voltada à construção de conhecimentos, valores e competências essenciais para a vida em sociedade.

Historicamente, as práticas corporais sempre estiveram presentes nas diferentes culturas humanas. Desde as sociedades antigas, os exercícios físicos, os jogos e as manifestações corporais eram utilizados como formas de preparação para atividades sociais, militares, religiosas e culturais. Na Grécia Antiga, por exemplo, o

corpo era valorizado como parte fundamental da formação humana, associando o desenvolvimento físico ao desenvolvimento intelectual e moral. Essa concepção influenciou posteriormente diferentes modelos educacionais e contribuiu para a construção da Educação Física como campo de conhecimento.

Durante muito tempo, a Educação Física escolar esteve marcada por uma visão predominantemente biologicista e esportivista, na qual o corpo era compreendido principalmente pelo desempenho físico, pela disciplina e pela execução de movimentos técnicos. Nesse modelo, as aulas eram frequentemente direcionadas para a prática esportiva competitiva e para a melhoria das capacidades físicas. Entretanto, com o avanço das pesquisas nas áreas da Educação, Psicologia, Sociologia e Ciências do Movimento Humano, novas concepções passaram a defender uma Educação Física mais inclusiva, crítica e comprometida com o desenvolvimento global dos estudantes.

Na atualidade, compreende-se que a Educação Física não deve limitar-se ao ensino de esportes ou exercícios físicos, mas deve possibilitar aos alunos a compreensão da cultura corporal do movimento, envolvendo diferentes manifestações como jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura. Essas experiências permitem que os estudantes desenvolvam habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, tornando-se sujeitos mais conscientes de seu corpo, de suas capacidades e de sua relação com o mundo. A escola possui um papel essencial nesse processo, pois é um espaço de formação humana, socialização e construção de conhecimentos. Nesse contexto, a Educação Física contribui para o desenvolvimento integral dos alunos ao estimular a cooperação, o respeito às regras, a convivência com as diferenças, a resolução de conflitos e a participação coletiva. Por meio das atividades corporais, os estudantes aprendem valores fundamentais para a vida em sociedade, como respeito, responsabilidade, solidariedade, ética e trabalho em equipe.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e culturais, sendo a aprendizagem construída nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o ambiente. A Educação Física, ao promover atividades coletivas e experiências corporais compartilhadas, cria importantes oportunidades de interação, comunicação e desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos estudantes.

A perspectiva educacional defendida por Paulo Freire (2021) também contribui para compreender a importância da Educação Física como espaço de formação crítica e participativa. Para o autor, a educação deve estimular a autonomia dos sujeitos, permitindo que eles compreendam e transformem sua realidade. Dessa forma, as práticas corporais devem ser trabalhadas de maneira reflexiva, possibilitando que os alunos não apenas realizem movimentos, mas compreendam seus significados culturais e sociais.

A Educação Física também apresenta grande relevância para a promoção da saúde e da qualidade de vida. Em uma sociedade marcada pelo crescimento do sedentarismo, pelo aumento dos casos de obesidade infantil e pelo uso excessivo de tecnologias digitais, a escola torna-se um ambiente estratégico para incentivar hábitos saudáveis e conscientizar os estudantes sobre a importância da prática regular de atividades físicas. Além dos benefícios físicos, o movimento contribui para o equilíbrio emocional, a autoestima e a redução de problemas relacionados ao estresse e à ansiedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao reconhecer a Educação Física como componente curricular da área de Linguagens, destacando que as práticas corporais devem possibilitar aos estudantes a construção de conhecimentos sobre o corpo, o movimento e a cultura. A BNCC enfatiza que a disciplina deve promover a participação, o respeito à diversidade, o desenvolvimento da autonomia e a formação cidadã. Outro aspecto fundamental é a contribuição da Educação Física para a inclusão escolar. As aulas devem ser planejadas considerando as diferentes características, habilidades e necessidades dos estudantes, garantindo a participação de todos. Uma Educação Física inclusiva valoriza as diferenças individuais e adapta as atividades para que todos possam vivenciar experiências corporais significativas, independentemente de limitações físicas, cognitivas ou sociais.

Nesse sentido, o professor de Educação Física possui papel indispensável como mediador do processo educativo. Sua atuação vai além da organização de atividades esportivas, envolvendo planejamento, reflexão pedagógica e criação de estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. O professor deve compreender o movimento como uma forma de expressão humana e utilizar as práticas corporais como instrumentos de educação, inclusão e transformação social.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos, destacando sua contribuição para os aspectos motores, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Busca-se compreender como essa disciplina, quando trabalhada de forma planejada, inclusiva e significativa, pode contribuir para a formação de indivíduos mais saudáveis, críticos, autônomos e preparados para participar ativamente da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física escolar possui uma trajetória marcada por importantes mudanças conceituais e pedagógicas, acompanhando as transformações da sociedade e das formas de compreender o desenvolvimento humano. Durante muito

tempo, essa disciplina esteve associada principalmente ao treinamento físico, à disciplina corporal e ao rendimento esportivo. Entretanto, com o avanço dos estudos educacionais, passou a ser entendida como uma área de conhecimento que contribui para a formação integral dos estudantes, envolvendo aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

A concepção atual da Educação Física compreende o movimento corporal como uma forma de expressão humana e como elemento essencial para a aprendizagem. O corpo não deve ser visto apenas como uma estrutura biológica que realiza movimentos, mas como um instrumento de comunicação, interação e construção de conhecimentos. Dessa maneira, as aulas de Educação Física possibilitam que os alunos conheçam suas capacidades, desenvolvam autonomia e estabeleçam relações com o ambiente e com outras pessoas. Historicamente, as práticas corporais sempre estiveram presentes nas sociedades humanas. Na Grécia Antiga, a educação buscava integrar corpo e mente, valorizando a preparação física, intelectual e moral dos indivíduos. Os gregos defendiam a ideia de que o desenvolvimento corporal era fundamental para a formação do cidadão. Posteriormente, diferentes sociedades incorporaram atividades físicas, jogos e esportes como elementos culturais e educativos.

Com a institucionalização da Educação Física nas escolas, principalmente a partir dos séculos XIX e XX, houve uma forte influência dos modelos militares e higienistas, que valorizavam a disciplina, a força física e a preparação dos corpos. Nesse período, as aulas eram muitas vezes direcionadas para a formação de indivíduos disciplinados e para a melhoria da aptidão física. Porém, essa visão foi gradualmente questionada por pesquisadores e educadores que defendiam uma abordagem mais ampla e humanizada. A partir das décadas finais do século XX, novas abordagens pedagógicas passaram a compreender a Educação Física como uma disciplina relacionada à cultura corporal do movimento. Autores como Elenor Kunz (2006) defendem uma transformação no ensino esportivo, propondo uma prática que estimula a reflexão, a participação e a compreensão dos significados sociais das atividades corporais. O esporte deixou de ser visto apenas como competição e passou a ser trabalhado como uma manifestação cultural que envolve valores, regras, relações sociais e aprendizagens.

Nesse contexto, a Educação Física escolar passou a incluir diferentes conteúdos, como jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Essa diversidade possibilita que todos os estudantes tenham oportunidades de participação, respeitando suas características individuais, interesses e habilidades. A variedade de experiências corporais contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da valorização da cultura presente em diferentes grupos sociais. Um dos principais objetivos da Educação Física é promover o desenvolvimento motor dos alunos. Durante a infância e adolescência, as

experiências relacionadas ao movimento são fundamentais para o aprimoramento da coordenação motora, equilíbrio, agilidade, força, resistência e percepção corporal. De acordo com Tani et al. (1988), o desenvolvimento motor ocorre por meio de experiências organizadas e adequadas às características de cada fase da vida, sendo a escola um espaço privilegiado para estimular essas capacidades.

Além do desenvolvimento físico, a Educação Física contribui para aspectos cognitivos e intelectuais. As atividades corporais exigem tomada de decisões, criação de estratégias, resolução de problemas e compreensão de regras. Jogos e esportes, por exemplo, estimulam o raciocínio, a atenção, a concentração e a capacidade de lidar com situações desafiadoras. Dessa forma, o movimento também participa do processo de construção do conhecimento.

A dimensão social da Educação Física também possui grande importância. As práticas coletivas proporcionam situações de convivência, cooperação e respeito às diferenças. Ao participar de jogos e atividades em grupo, os estudantes aprendem a compartilhar responsabilidades, respeitar regras, lidar com conflitos e compreender a importância do trabalho coletivo. Esses valores são essenciais para a formação cidadã e para a construção de relações sociais mais equilibradas.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e culturais. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas através das relações estabelecidas entre os indivíduos. Nesse sentido, a Educação Física cria ambientes de interação que favorecem o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos estudantes, pois as atividades corporais envolvem comunicação, cooperação e troca de experiências. A Educação Física também apresenta uma importante função na promoção da saúde. Atualmente, o aumento do sedentarismo, da obesidade infantil e dos problemas relacionados ao estilo de vida pouco ativo tornou necessária uma maior conscientização sobre a importância da prática corporal. As aulas de Educação Física contribuem para que os alunos compreendam os benefícios da atividade física, desenvolvam hábitos saudáveis e reconheçam a importância do cuidado com o próprio corpo.

De acordo com Darido (2003), a Educação Física escolar deve superar uma visão limitada baseada apenas no desempenho esportivo e assumir uma função educativa mais ampla. Isso significa trabalhar conhecimentos relacionados à saúde, ao corpo, à cultura, ao lazer e à qualidade de vida, formando estudantes capazes de compreender a importância das práticas corporais em diferentes contextos. Outro aspecto fundamental é a inclusão. A Educação Física escolar deve garantir que todos os alunos participem das atividades, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais ou cognitivas. A inclusão exige planejamento, adaptação das práticas e valorização das diferenças. Nesse sentido, o professor possui papel essencial ao criar estratégias que permitam a participação de todos, promovendo uma educação baseada no respeito e na igualdade de oportunidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao apresentar a Educação Física como componente curricular responsável pelo desenvolvimento da cultura corporal do movimento. Segundo a BNCC, os estudantes devem compreender as práticas corporais como formas de expressão, comunicação, participação social e construção de identidade. A disciplina deve contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito, à autonomia, à cooperação e ao protagonismo. O professor de Educação Física desempenha uma função indispensável nesse processo, pois é responsável por transformar as atividades corporais em experiências educativas. Sua atuação envolve planejamento, conhecimento pedagógico e capacidade de adaptar metodologias às necessidades dos estudantes. O professor não atua apenas como instrutor de movimentos, mas como educador que utiliza o corpo e o movimento como instrumentos de aprendizagem e formação humana.

As metodologias utilizadas nas aulas também passaram por mudanças significativas. Atualmente, busca-se superar modelos tradicionais baseados apenas na repetição de exercícios técnicos e incentivar práticas mais participativas, nas quais os alunos possam refletir, criar e colaborar. Estratégias como jogos cooperativos, projetos, atividades interdisciplinares e uso de tecnologias ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam as aulas mais significativas. Dessa forma, a Educação Física escolar apresenta uma contribuição ampla para o desenvolvimento integral dos alunos. Ela promove não apenas melhorias relacionadas ao corpo e à saúde, mas também fortalece aspectos emocionais, sociais, culturais e cognitivos. Ao valorizar o movimento como expressão humana e como forma de conhecimento, a Educação Física contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, participativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

A Educação Física nas escolas de tempo integral possui um papel fundamental na formação completa dos estudantes, pois amplia as possibilidades de aprendizagem por meio das práticas corporais, esportivas, culturais e de lazer. Com a ampliação da jornada escolar, a Educação Física deixa de ocupar apenas um espaço destinado às atividades físicas e passa a integrar uma proposta educativa mais ampla, voltada ao desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor dos alunos.

Historicamente, a Educação Física escolar passou por diferentes concepções. Durante muitos anos, esteve associada principalmente à preparação física, ao treinamento esportivo e ao desenvolvimento de habilidades motoras. Entretanto, com as mudanças nas teorias educacionais, passou a ser compreendida como uma área de conhecimento que valoriza a cultura corporal do movimento, incluindo jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras manifestações corporais.

Nas escolas de tempo integral, a maior permanência dos alunos no ambiente escolar possibilita que a Educação Física seja trabalhada de maneira mais diversificada e planejada. O aumento do tempo disponível permite desenvolver projetos

esportivos, atividades recreativas, práticas de saúde, oficinas corporais e ações interdisciplinares que contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Darido (2003), a Educação Física escolar deve superar uma visão limitada baseada apenas no rendimento esportivo e assumir uma função educativa, proporcionando aos alunos conhecimentos sobre o corpo, o movimento e suas relações sociais e culturais. Assim, nas escolas de tempo integral, a disciplina pode contribuir para uma formação mais completa, valorizando diferentes capacidades e respeitando as características individuais dos estudantes. Um dos principais benefícios da Educação Física no ensino integral está relacionado ao desenvolvimento motor. As atividades corporais auxiliam na melhoria da coordenação, equilíbrio, força, agilidade e percepção corporal. Durante a infância e adolescência, essas experiências são fundamentais para a construção da autonomia e da segurança dos alunos em relação ao próprio corpo.

Além do desenvolvimento físico, a Educação Física favorece aspectos emocionais e sociais. As práticas coletivas, como jogos e esportes, estimula valores como cooperação, respeito, responsabilidade, solidariedade e trabalho em equipe. Nas escolas de tempo integral, essas experiências tornam-se ainda mais importantes, pois os estudantes convivem por mais tempo no ambiente escolar, criando oportunidades para fortalecer relações interpessoais.

As escolas de tempo integral surgem como uma proposta educacional que busca oferecer aos estudantes uma formação mais abrangente, considerando não apenas os conteúdos tradicionais, mas também experiências que contribuam para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, a Educação Física assume uma função estratégica, pois trabalha aspectos relacionados ao corpo, ao movimento, à convivência, à saúde, à cultura e à construção.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e culturais. A aprendizagem é construída nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o ambiente. Nesse sentido, as aulas de Educação Física representam espaços de interação, diálogo e construção coletiva de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Educação Física também possui grande importância na promoção da saúde e na prevenção do sedentarismo. Atualmente, muitos jovens apresentam baixos níveis de atividade física devido ao aumento do uso de tecnologias digitais e mudanças nos hábitos de vida. A escola de tempo integral pode utilizar a Educação Física como ferramenta para estimular hábitos saudáveis, conscientizar sobre a importância do movimento e desenvolver uma relação positiva com a prática corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física nas escolas de tempo integral representa uma importante possibilidade de ampliar a formação dos estudantes, considerando o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a Educação Física deixou de ser vista apenas como uma disciplina voltada ao desempenho físico, à competição esportiva ou ao treinamento corporal, passando a assumir uma função educativa, social e cultural essencial no processo de formação dos alunos.

A ampliação da jornada escolar proporciona novas oportunidades para que a Educação Física seja desenvolvida de maneira mais diversificada, planejada e integrada ao projeto pedagógico da escola. Nesse contexto, as práticas corporais, os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas tornam-se instrumentos importantes para promover aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos estudantes. A pesquisa demonstrou que a Educação Física possui papel fundamental na construção da autonomia dos alunos, pois permite que eles conheçam melhor seu corpo, compreendam suas capacidades e desenvolvam uma relação positiva com o movimento. Além disso, as atividades corporais favorecem a convivência, o respeito às regras, a cooperação e a valorização das diferenças, aspectos indispensáveis para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Nas escolas de tempo integral, a Educação Física ganha ainda mais relevância, pois o maior período de permanência dos estudantes no ambiente escolar possibilita a criação de projetos e práticas pedagógicas mais amplas. A disciplina pode contribuir para ações relacionadas à saúde, qualidade de vida, inclusão, cultura, lazer e desenvolvimento humano, fortalecendo a proposta de uma educação integral que considere todas as dimensões do estudante. As contribuições teóricas de Vygotsky (2007) evidenciam que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais. Nesse sentido, a Educação Física favorece experiências coletivas nas quais os alunos aprendem através da convivência, da comunicação e da participação em atividades compartilhadas. O movimento corporal torna-se, assim, uma forma de interação e construção de conhecimentos.

A perspectiva de Paulo Freire (2021) também reforça a importância de uma educação baseada no diálogo, na autonomia e na participação dos estudantes. A Educação Física, quando desenvolvida de maneira crítica e inclusiva, possibilita que os alunos compreendam o significado das práticas corporais, reflitam sobre sua realidade e participem ativamente do processo educativo.

Outro ponto fundamental identificado foi a contribuição da Educação Física para a promoção da saúde. Em uma sociedade marcada pelo crescimento do sedentarismo e pela redução dos níveis de atividade física entre crianças e jovens, a

escola possui papel estratégico na construção de hábitos saudáveis. A Educação Física escolar contribui para que os estudantes compreendam a importância do movimento, da alimentação adequada e dos cuidados com o próprio corpo.

A inclusão também se apresenta como um dos principais desafios e objetivos da Educação Física nas escolas de tempo integral. É fundamental garantir que todos os alunos tenham oportunidades de participação, respeitando suas diferenças, limitações e potencialidades. Uma prática pedagógica inclusiva valoriza a diversidade e contribui para uma escola mais democrática e acolhedora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa visão ao destacar que a Educação Física deve trabalhar a cultura corporal do movimento, possibilitando aos estudantes compreender, experimentar e valorizar diferentes práticas corporais. Dessa forma, a disciplina contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito, à autonomia, à participação social e ao protagonismo juvenil.

Entretanto, para que a Educação Física cumpra plenamente sua função nas escolas de tempo integral, ainda existem desafios que precisam ser enfrentados, como a melhoria da infraestrutura escolar, disponibilidade de materiais adequados, valorização profissional dos professores e desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam a importância da disciplina no currículo. A qualidade das aulas depende não apenas do tempo ampliado, mas também das condições oferecidas para sua realização.

Diante disso, conclui-se que a Educação Física nas escolas de tempo integral é um componente essencial para a formação integral dos estudantes, pois contribui para o equilíbrio entre corpo, mente, relações sociais e cultura. Mais do que desenvolver habilidades físicas, a disciplina promove valores, conhecimentos e experiências que auxiliam os alunos a se tornarem indivíduos mais críticos, saudáveis, autônomos e preparados para participar da sociedade.

Portanto, investir na Educação Física dentro da proposta de educação integral significa reconhecer que o movimento, o corpo e as práticas corporais fazem parte da construção do conhecimento e da formação humana. Quando planejada de forma inclusiva, reflexiva e significativa, a Educação Física transforma o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem, convivência e desenvolvimento completo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.
- MOLL, Jaqueline. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.
- TANI, Go et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



**Acompanhe as nossas
redes sociais!**

  @unifaheoficial

   Faculdade Unifahe

Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 48 (JULHO, 2026)
Revista sem fins lucrativos

