

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891

# Gestão & Educação

Vol. 8, No 7 Jul./2025

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8  
n.7 {jul. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2025.

122p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: [www.faconnect.com.br/revista](http://www.faconnect.com.br/revista).

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Jogos educativos. 4. Brincadeiras  
5 Professores - formação. 6. Associações estudantis 7. Inclusão escolar  
8. Revolução industrial. 9. Autismo em crianças . 10. Alfabetização  
11 Escolas - organização e administração 12. Criatividade 13. Metáfora  
14. Figuras de linguagem 15 Educação inclusiva 16. Música na educação  
17. Alfabetização

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

# EDITORIAL

## EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: INOVAÇÃO, EQUIDADE E SUSTENTABILIDADE NO CENÁRIO ATUAL

A edição de julho da Revista Gestão & Educação chega em um momento decisivo para a reflexão e o fortalecimento da prática educacional no Brasil e no mundo. Em tempos de transformações rápidas, intensificadas por avanços tecnológicos, mudanças sociais e desafios globais, a educação se vê diante da necessidade de se reinventar constantemente — não apenas em seus métodos, mas também em seus propósitos.

Nesta edição, reunimos artigos que abordam questões cruciais para o presente e o futuro da educação: inovação pedagógica, inclusão e equidade no ensino, formação docente crítica, sustentabilidade nas práticas escolares e os impactos das novas tecnologias na aprendizagem. São estudos e experiências que revelam a riqueza e a complexidade do fazer educativo, propondo caminhos possíveis para uma educação mais justa, acessível e alinhada às necessidades contemporâneas.

Destacamos também a importância da gestão educacional como eixo estratégico para a efetivação de políticas públicas, a valorização dos profissionais da educação e a construção de ambientes escolares mais colaborativos e transformadores. A boa gestão, aliada à pesquisa e ao comprometimento ético, é fundamental para que as mudanças desejadas se consolidem com responsabilidade e efetividade.

Convidamos nossos leitores — pesquisadores, educadores, gestores e estudantes — a mergulharem nas reflexões aqui apresentadas e a participarem ativamente do debate sobre os rumos da educação. Que esta edição seja mais uma ponte entre a teoria e a prática, entre o conhecimento produzido e as realidades vividas nas salas de aula, nos gabinetes de gestão e nas comunidades escolares. Boa leitura!

**Profª Dra. Adriana Alves Farias**

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

### Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes  
Profª. Adriana de Souza  
Profª. Alessandra Gonçalves  
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
Profª. Andrea Ramos Moreira  
Profª. Debora Banhos  
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Profª. Juliana Petrasso  
Profª. Marina Oliveira Reis  
Profª. Priscilla de Toledo Almeida  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

### Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

### Projeto Gráfico

Tayna Sousa

### COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede  
Volume 08, Número 07 (Julho 2025- SP)  
ISSN 2675-2891 (Digital)  
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

# Sumário

**06 A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

ANDRÉ FRANCISCO REVERT

**18 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E TRANSFORMADORA**

ANDRÉIA BARBOSA SANTOS

**28 A POTÊNCIA DE UM GRÊMIO MIRIM COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO REAL NA REALIDADE ESCOLAR**

CARINA BRAZ CRISTO DE SOUZA

**37 OS IMPACTOS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NA HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL**

CÁSSIO FARINELLI LIMA

**46 ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

ELVIRA JOSIANE DEMIN ARAUJO DE MORAIS

**56 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR**

FABIANA PEDRAZA DA SILVA

**66 CRIATIVIDADE: DESENVOLVENDO A EDUCAÇÃO PARA O FUTURO**

GRASIELA TAVERNA

**74 A FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CHUVA NA PRODUÇÃO MUSICAL**

JEFERSON ARAUJO DE AZEVEDO

**83 A LIBERDADE DE BRINCAR: UM PILAR ESSENCIAL NA INFÂNCIA**

LORENA VIANNA VALENTIM FERREIRA

**95 REFLEXÕES A RESPEITO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTRUTURADA**

MARIA MADALENA PEDROSA RAMALHO

# Sumário

## 103 A MUSICALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PÂMELA LODOS CARLESSO BAPTISTA

---

## 114 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

ROBERTA EDLENE ANTUNES DE OLIVEIRA  
NICOLAS FERNANDO ROCHA CAMARGO  
CARLA BENEDITA VERBEL VAZ

---

# A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO



## ANDRÉ FRANCISCO REVERT

Graduado em Educação Física pela UNINOVE (2010); licenciado em educação Física pela UNINOVE (2011) e Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo .

## RESUMO

Este artigo busca promover reflexões sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, destacando a importância dos jogos e brincadeiras nos primeiros anos do ensino fundamental e como essas atividades podem melhorar o ensino e a aprendizagem. O Ministério da Educação (MEC) propõe garantir um ensino de qualidade e oportunidades de aprendizagem com a implantação do ensino fundamental de nove anos. Assegurar que as crianças de seis anos que ingressam no ensino fundamental tenham uma aprendizagem não massificadora é o grande desafio desde a implementação dessa modalidade de ensino. Este novo desafio é objeto de reflexão em todas as áreas do ensino, pois a antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental traz diferenças no aprendizado que devem ser consideradas metodologicamente, com o currículo como norteador dessa mudança. É essencial destacar que, entre seis e sete anos, a criança precisa de uma maneira mais lúdica para aprender. Portanto, o ensino-aprendizagem deve estar direcionado a essa fase do desenvolvimento infantil, e o brincar deve estar presente. Assim, os professores de Educação Física devem estar atentos às mudanças. Este artigo apresenta sugestões para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja mediada pelo professor de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Práticas Pedagógicas; Jogos E Brincadeiras; Ensino Fundamental; Desenvolvimento Infantil; Ensino-Aprendizagem; Currículo; MEC; Aprendizagem Lúdica.

## INTRODUÇÃO

O objetivo é destacar a importância dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Físi-

ca e mostrar mecanismos e alternativas favoráveis à aquisição e apropriação do conhecimento. Destaca-se a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental I e as possibilidades do brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança. Corrêa (2003) observa que o lúdico é uma maneira pela qual o indivíduo se apropria do seu papel social, desenvolvendo respeito pelo próximo e constituindo sua história de maneira equilibrada e significativa. O estudo do significado e importância do brincar no Ensino Fundamental I visa transformar as aulas de Educação Física em espaços para uma aprendizagem significativa, proporcionando experiências que promovam o desenvolvimento infantil. Destaca-se o uso de jogos e brincadeiras como instrumentos de aprendizagem. Ao construir seu conhecimento a partir das brincadeiras, a criança leva a realidade para seu mundo de fantasia, transformando suas incertezas em algo que proporciona segurança e prazer, como afirma Sanny S. da Rosa.

A escola deve oferecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta acolhida e segura para enfrentar desafios, como envolver os alunos nas atividades de Educação Física com foco em brincadeiras e jogos. A pesquisa bibliográfica fornecerá mais informações sobre o tema, limitando-se ao aprimoramento de ideias sobre as diferentes formas de aprender através dessas modalidades. Além de analisar e interpretar os fenômenos estudados, o objetivo é identificar os fatores que determinam ou contribuem para a melhoria da aprendizagem com jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental I. Para refletir sobre a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, é necessário entender como o currículo é percebido por muitos professores. Muitas vezes, o currículo é visto como um programa de ensino com conteúdo a serem desenvolvidos com os alunos, desconectados da realidade das crianças de seis anos que chegam ao primeiro ano do ensino fundamental.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

As práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física frequentemente não consideram a realidade das crianças pequenas. Observa-se que professores de Educação Física ministram aulas que muitas vezes não atendem às necessidades dessa faixa etária. É sabido que a criança de seis e sete anos está em uma fase de transição entre o período pré-operatório e operatório concreto de sua forma de raciocínio. Nesta etapa, ocorre uma mudança na forma de processar o raciocínio, com uma lógica diferente para entender o mundo. Por isso, o ensino-aprendizagem deve estar direcionado a essa fase, além de incluir o brincar e a ludicidade. A proposta curricular deve ser construída de acordo com a realidade observada. O brincar pode ser uma forma de trabalho com essas crianças, que necessitam de atividades lúdicas para se desenvolverem. Rever as práticas pedagógicas e como elas são realizadas nas aulas de Educação Física é necessário para entender como ocorre a aprendizagem e como o professor pode ser mediador do conhecimento dessas crianças. Escolhemos autores como Abramowics e Wajhop, Almeida, Kishimoto, entre outros, para embasar nossa pesquisa. Para o professor, é essencial perceber que o brincar é crucial nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e que a grande questão é como receber alunos de seis anos e envolvê-los numa aprendizagem efetiva e prazerosa. Kishimoto (2001) enfatiza que brinquedos, brincadeiras

e jogos são inerentes às crianças e não se restringem a um período determinado, estando relacionados à prática diária. Kishimoto (1998) destaca a relevância da brincadeira, afirmando que esta tem um papel preponderante na aprendizagem exploratória, favorecendo a conduta divergente e a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. É importante que o professor compreenda as diferenças entre jogos e brincadeiras, para que servem e como utilizá-los como recurso didático. A brincadeira pode estar vinculada ao lazer e ao ócio. A atividade de lazer é espontânea, livre e muitas vezes usada para relaxar ou divertir. Pode ocorrer em diferentes espaços e geralmente está ligada ao bem-estar. Todos já ouvimos a expressão "se está quieto, está aprontando". Poderíamos dizer "se está quieto e fazendo algo que gosta, está sendo criança". O ócio é importante para a criação do brincar. Estar "sem fazer nada" é necessário para as crianças. São nesses momentos que a criança realmente é criança. Porém, o que nos remete à Educação Física são brincadeiras e jogos como instrumentos de aprendizagem.

## O BRINCAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que o trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos desenvolver habilidades corporais e participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Percebendo a importância da Educação Física no Ensino Fundamental I, mostraremos como a brincadeira é essencial durante esta etapa escolar. Se perguntássemos a qualquer adulto sobre suas brincadeiras, ouviríamos inúmeros exemplos de brincadeiras conhecidas, como brincar de casinha, corda, pega-pega, pião, e muitas pessoas responderiam que brincavam em espaços livres como parques e ruas. Desde os primórdios da civilização, o brincar é uma atividade de crianças e adultos. No entanto, com o tempo, seus vínculos comunitários tornaram-se individuais. O brincar sofreu mudanças devido ao progresso das grandes cidades e à mudança de hábitos educacionais. Hoje, muitas crianças não têm o privilégio de brincar. Com a expansão das cidades, os locais destinados a brincadeiras se resumem a playgrounds e quintais, e as ruas não fazem mais parte do ambiente recreativo das crianças. Muitos alunos só têm o espaço escolar para brincar. Por isso, é tão importante que os professores saibam brincar. A brincadeira é uma atividade que pode ser coletiva ou individual e deve estar presente nas aulas, especialmente na disciplina de Educação Física. Saber brincar e utilizar a brincadeira como instrumento de aprendizagem faz parte das novas orientações pedagógicas. Situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis à aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional, além de oferecer diferentes problemas a resolver. O jogo constitui um momento de interação social significativo, e as questões de sociabilidade são motivação suficiente para manter o interesse pela atividade. Situações lúdicas e, principalmente, as brincadeiras fazem parte da cultura da infância. Todo jogo pode se tornar uma brincadeira, mas nem toda brincadeira é um jogo. Jogos possuem regras claras e definidas, enquanto as brincadeiras podem ser livres de regras. As crianças brincam com diversos materiais, e qualquer objeto pode fazer parte de uma brincadeira, explorando o mundo através do brincar. Friedmann (1996) refere-se

à brincadeira como um comportamento espontâneo ao realizar uma atividade diversa. A criança brinca mesmo sem orientações e brinquedos. Considerada um elemento cultural, a brincadeira é uma parte importante da vida de uma criança. É a partir das brincadeiras que a criança constrói sua personalidade, desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais. O jogo simbólico presente nas brincadeiras permite que a criança represente a vida de forma lúdica. Quem brinca se torna um adulto equilibrado e consciente. A brincadeira é um elemento importante na formação psíquica e física da criança, como afirma Velasco (1996).

Outra estudiosa do brincar é Kishimoto (2002). Conforme Kishimoto, o brincar promove a busca por meios e pela exploração, exercendo papel fundamental na construção do saber fazer. Sendo a forma mais original que a criança tem de se relacionar e apropriar-se do mundo, é através do brincar que a criança se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. A brincadeira caracteriza-se pelo divertimento, segundo as diretrizes da ludicidade, não se preocupando com a razão ou com sua formatação. Brinca-se com tudo e de tudo. Na brincadeira, a existência de regras simples ou a inexistência das mesmas é algo que Silva e Gonçalves (2010) descrevem como ausência de tensão e não compromisso com resultados, com liberdade na construção e prática, tendo por objetivo a diversão, busca por prazer e alegria, apresentando enorme dimensão simbólica, criando uma ponte entre os mundos imaginário e real. Se considerarmos que o brincar é inerente à infância, poderíamos também usá-lo como prática pedagógica? A resposta é sim. Através das brincadeiras livres ou direcionadas, é possível aprender.

Estudos em diversas áreas do conhecimento indicam que as brincadeiras são o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para que a criança aprenda e se desenvolva. É isso que pretendemos discutir e refletir nesta pesquisa.

## **JOGAR E APRENDER**

Iniciamos este capítulo com a frase de uma música que diz "vivendo e aprendendo a jogar, nem sempre ganhando, nem perdendo, mas aprendendo a jogar". Esta música, imortalizada por Elis Regina, ilustra como jogar é um aprendizado. No primeiro capítulo, falamos sobre a brincadeira. Foi dito que todos brincam em qualquer idade. E sobre os jogos, será que ocorre o mesmo? Existem diferenças entre jogos e brincadeiras? Os jogos possuem características que acompanham o indivíduo até a fase adulta, onde vivência mais explicitamente a concepção de regras. A brincadeira sempre traz o lúdico, enquanto alguns jogos possuem regras, mas ainda são brincadeiras.

O jogo é a forma através da qual a criança entra em contato com o mundo, com a sociedade e consigo mesma. Ao esperar sua vez de jogar, a criança desenvolve sentimentos de coletividade, algo muito importante nas séries iniciais do ensino fundamental, pois ajuda a desprender-se do egocentrismo. Jogos envolvem colaboração e participação, desenvolvendo aspectos cognitivos, atenção, senso de responsabilidade e criticidade, além de proporcionar noções de sociedade, regras e maior interação social. As escolhas são afetadas por sentimentos como raiva, ódio, alegria, e a criança relaciona regras internas e externas, desenvolvendo autonomia e cooperação. Através

do jogo, a criança se apresenta como realmente é, se situando diante e dentro do meio em que se encontra. Nos jogos de exercício, que compreendem a fase do nascimento até o surgimento da linguagem, o objetivo é o prazer do funcionamento e o simples divertimento. Os jogos simbólicos, que vão do aparecimento da linguagem até os seis ou sete anos, permitem à criança criar sua realidade utilizando a imaginação e autoafirmar-se. As crianças nos primeiros anos do ensino fundamental estão na fase simbólica, mas já percebem o valor das regras e dos jogos em grupo. Os jogos de regras, que se iniciam aos seis ou sete anos, introduzem elementos que regem comportamentos e atitudes nos jogos, sendo que as regras têm origem nas relações sociais e individuais que a criança recebe ou já recebeu.

É nesses jogos que focaremos nossa atenção. Como já mencionado, alguns professores têm dificuldades para brincar e jogar com as crianças. Nesta fase, que abrange os primeiros anos do ensino fundamental, as crianças têm uma necessidade latente de movimento. Os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de muitas habilidades corporais. Existem inúmeros jogos de regras que ajudam no desenvolvimento social da criança, permitindo uma melhor adaptação às mudanças que ocorrem durante sua vida, pois, nesses jogos, as regras se transformam constantemente, dependendo da necessidade e criatividade dos jogadores. As regras do jogo podem ser transmitidas, passadas de geração em geração, ou espontâneas, criadas na hora do jogo e, por isso, mais fáceis de serem esquecidas. Nas regras transmitidas, a criança copia regras que dirigem seu comportamento, como brincar de escolinha ou de motorista. O modelo funciona como a regra do jogo. Nas regras espontâneas, a criança, segundo Chateau (1987), manifesta sua vontade pela permanência de seu ato, como andar sobre a calçada. Ela não se deixa vencer pelas dificuldades, afirma o seu ato e proclama o valor de sua personalidade.

Vygotsky (apud Friedman, 1996) afirma que a criança, ao brincar, torna real o que imagina, e que não há atividade lúdica sem regras; a diferença é que nos jogos as regras não precisam ser expostas explicitamente. O autor acredita que o respeito da criança às regras é uma fonte de prazer e permite que ela faça parte da realidade.

LIONTIEV (apud Friedman, 1996) menciona que, por meio dos jogos de regras, a criança começa a se autoavaliar, comparando suas ações com as de outras crianças. Os jogos de regras possibilitam o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois introduzem novos significados, simbólicos e ações. Nesta fase, a criança adquire autonomia, criando e recriando as regras do seu jogo, tomando decisões que possibilitam o desenvolvimento cognitivo diante de diversas situações. A regra coletiva começa a ser introduzida e interiorizada pela criança. Ela aprende que existem regras a serem seguidas dentro da sociedade e que, se não forem cumpridas, constituem falta, e quem as desrespeitar terá que arcar com as consequências, sendo punido por tal ato. A criança, através dos jogos de regras, já tem noção da vida em sociedade, o que contribui para seu desenvolvimento social e formação de um adulto que sabe que tem regras a seguir, adapta-se facilmente a elas e busca transformação quando não se sente à vontade ou satisfeito com as regras, tanto do jogo quanto da vida em sociedade ou individual.

Nos jogos em grupo, por exemplo, as crianças brincam e mudam as regras e o próprio jogo constantemente. Negrine (1994) afirma que a criança joga de muitas coisas em um determinado espaço de tempo e, em uma situação de jogo inferior a trinta minutos, chega a representar, pelo

menos, três papéis diferentes. À medida que o jogo muda, a representação e as emoções mudam em um processo dinâmico. Através dos jogos, a criança aprende a respeitar as pessoas e o meio em que vive, interagindo mais com os outros. Podemos trabalhar sua afetividade, que inclui amor, raiva, ódio, alegria, insegurança e tristeza, influenciando suas escolhas. A motivação também é uma área afetiva que pode fazer com que a criança se esforce ou não na realização de uma tarefa, sendo seu desenvolvimento afetivo prejudicado caso esteja com algum bloqueio nessa área. Como educadores, devemos detectar problemas e aflições que impedem o bom desenvolvimento do aluno, utilizando atividades lúdicas para reverter essa situação.

Um jogo na quadra onde os alunos possam interagir pode trazer melhorias não só na psicomotricidade, mas também nos laços afetivos. Vimos que as brincadeiras se diferem dos jogos. Para entendermos melhor, é necessário saber que os jogos são atividades que, em sua maioria, têm regulamentações (regras). As regras podem ser adaptadas em função das condições de espaço, material disponível e número de participantes. Podem ser competitivos, cooperativos, usados como passatempo ou diversão. As brincadeiras distinguem-se dos jogos por terem regras simples e flexíveis. Devido à sua simplicidade, as brincadeiras acontecem de forma espontânea entre as crianças. Por exemplo, se entregarmos caixas de papelão, elas as transformarão em carros, casas ou naves espaciais. Este brincar é simples e não requer instrução do professor. Se quisermos que a criança aprenda um jogo de "queimada", por exemplo, as regras devem ser colocadas e trabalhadas antes da atividade. Aqui está a diferença entre brincadeira e jogo. No entanto, a "queimada" não deixa de ser uma brincadeira; alguns autores definem que o jogo pode ser uma brincadeira. Como foi dito, jogos e brincadeiras podem se entrelaçar, muitas vezes é difícil diferenciá-los. Uma das formas de fazer essa diferenciação é conhecer os alunos e a finalidade de cada atividade a ser aplicada, além de analisar como a atividade será desenvolvida e, assim, chegar a uma conclusão. A importância de identificar essa diferença é que, de acordo com as crianças e a faixa etária, pode-se escolher os tipos de atividades a serem desenvolvidas. Se buscarmos em nossa memória, todos nos lembramos do que brincávamos. A rua muitas vezes era o espaço utilizado para brincadeiras. Com o crescimento das cidades, as brincadeiras hoje se restringem a jogos tecnológicos, como videogames, ou estão confinadas em pequenos espaços. A escola muitas vezes é o único local onde ainda há espaço para brincar. O brincar é inerente ao ser humano e faz parte do seu desenvolvimento. Desde bebês, ocorre a brincadeira, e através dela desenvolvemos diversas habilidades. Um chocalho no berço faz a criança buscar recursos para alcançá-lo. Com crianças de seis a oito anos, atividades de corpo e movimento realizadas através de brincadeiras e jogos trazem aprendizagem. Antes, era necessário fazer atividades de lateralidade, onde passávamos muito tempo aprendendo o que era direita e esquerda, frente e trás. Percebe-se que, nas brincadeiras, as crianças assimilam as regras e aprendem com mais facilidade.

Para que a aprendizagem aconteça, a atitude do professor também é decisiva, em todos os momentos. Para que a criança tenha prazer ao se movimentar, correr e brincar, é preciso que o professor aja como observador. A brincadeira não deve ser entendida apenas no seu aspecto funcional, colaborando para a melhoria das aprendizagens cognitivas, mas também como um meio de satisfazer necessidades, como viver a brincadeira. O professor deve reconhecer o movimento da criança em diferentes momentos do dia como um elemento próprio da faixa etária. Pode, ainda, validar os avanços de cada criança, respeitar e valorizar suas diferentes características corporais

e promover situações lúdicas para a aprendizagem dos diferentes aspectos ligados ao movimento. Jogos em áreas livres, como amarelinha e bambolê, podem trazer ganhos que depois serão utilizados na alfabetização. Durante as brincadeiras, a criança utiliza seu corpo e movimento como forma de interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como ludicidade, criatividade e nas experiências de movimento. Esse processo de construção da brincadeira e da imaginação traz consequências importantes para o desenvolvimento da criança. Ao entrar no mundo do faz de conta, ela faz uma separação dos campos de percepção e motivação, já que muitas vezes simula ações em que materiais são utilizados para significar outra coisa. Kishimoto (2011) entende que o brincar é a ludicidade do aprender, onde a criança aprende enquanto brinca, utilizando o faz-de-conta, que é o momento de ênfase à imaginação, vivenciando ideias por meio da literatura infantil.

Vygotsky (1984) atribui um papel importantíssimo à brincadeira, principalmente ao brincar de faz-de-conta, considerado um verdadeiro "laboratório da infância". Por meio dessa brincadeira, a criança cria, reinventa e se apropria da realidade circundante de forma simbólica, sobretudo por este tipo de brincadeira ser característico das crianças que aprendem a falar e que são capazes de se envolver numa situação imaginária. Percebemos que os momentos dedicados ao brincar têm sido deixados para segundo plano. Em alguns momentos, o professor assume a direção das "brincadeiras", na maioria das vezes escolhidas pelo adulto, ou as crianças ficam soltas na quadra sob o olhar atento de um professor preocupado apenas com a segurança dos alunos. As crianças ficam livres, e os professores ignoram todo e qualquer tipo de brincadeira que elas trazem de casa. Práticas assim demonstram que questões importantes como desenvolvimento social, moral, afetivo e cognitivo, proporcionadas pelo brincar, não são percebidas pelo professor. Ele não planeja a atividade, não se envolve e nem observa o que as crianças dizem, sentem e demonstram pensar nesses momentos. Esse distanciamento entre o professor e o brincar torna as aulas de Educação Física sem contextualização da cultura produzida pelas crianças. A dificuldade de construir um currículo que atenda às crianças nas séries iniciais do ensino fundamental pode estar atrelada à formação do professor. Alguns professores, em sua formação, não têm subsídios ou respaldo teórico que os levem a compreender o lugar ocupado pelo brincar na infância. É importante que este professor tenha consciência ou conhecimento do que significaram suas brincadeiras de infância para sua construção pessoal e até profissional. Em geral, o brincar é visto apenas pelo seu aspecto do movimento corporal, e tido apenas como momento de diversão. É descartada a hipótese de que a criança aprende a brincar e tem consciência de que brinca, agindo nesta atividade em função da imagem de uma pessoa ou objeto e de situações que são evocadas, ao brincar de casinha ou de motorista de ônibus, por exemplo, revivendo sentimentos e significados vivenciados.

Segundo Vygotsky, o brinquedo é muito mais a lembrança de algo que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Pensar na formação do professor de Educação Física requer, antes de tudo, questionar concepções de criança e do brincar. O professor de Educação Física no Ensino Fundamental deve conduzir um trabalho voltado para este brincar, visando atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade da criança, possibilitando também que estas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo com a frase de uma música que diz "vivendo e aprendendo a jogar, nem sempre ganhando, nem perdendo, mas aprendendo a jogar". Esta música, imortalizada por Elis Regina, ilustra como jogar é um aprendizado. No primeiro capítulo, falamos sobre a brincadeira. Foi dito que todos brincam em qualquer idade. E sobre os jogos, será que ocorre o mesmo? Existem diferenças entre jogos e brincadeiras? Os jogos possuem características que acompanham o indivíduo até a fase adulta, onde vivência mais explicitamente a concepção de regras. A brincadeira sempre traz o lúdico, enquanto alguns jogos possuem regras, mas ainda são brincadeiras. O jogo é a forma através da qual a criança entra em contato com o mundo, com a sociedade e consigo mesma. Ao esperar sua vez de jogar, a criança desenvolve sentimentos de coletividade, algo muito importante nas séries iniciais do ensino fundamental, pois ajuda a desprender-se do egocentrismo. Jogos envolvem colaboração e participação, desenvolvendo aspectos cognitivos, atenção, senso de responsabilidade e criticidade, além de proporcionar noções de sociedade, regras e maior interação social. As escolhas são afetadas por sentimentos como raiva, ódio, alegria, e a criança relaciona regras internas e externas, desenvolvendo autonomia e cooperação. Através do jogo, a criança se apresenta como realmente é, se situando diante e dentro do meio em que se encontra. Nos jogos de exercício, que compreendem a fase do nascimento até o surgimento da linguagem, o objetivo é o prazer do funcionamento e o simples divertimento. Os jogos simbólicos, que vão do aparecimento da linguagem até os seis ou sete anos, permitem à criança criar sua realidade utilizando a imaginação e autoafirmar-se. As crianças nos primeiros anos do ensino fundamental estão na fase simbólica, mas já percebem o valor das regras e dos jogos em grupo. Os jogos de regras, que se iniciam aos seis ou sete anos, introduzem elementos que regem comportamentos e atitudes nos jogos, sendo que as regras têm origem nas relações sociais e individuais que a criança recebe ou já recebeu. É nesses jogos que focaremos nossa atenção. Como já mencionado, alguns professores têm dificuldades para brincar e jogar com as crianças. Nesta fase, que abrange os primeiros anos do ensino fundamental, as crianças têm uma necessidade latente de movimento. OS jogos podem contribuir para o desenvolvimento de muitas habilidades corporais. Existem inúmeros jogos de regras que ajudam no desenvolvimento social da criança, permitindo uma melhor adaptação às mudanças que ocorrem durante sua vida, pois, nesses jogos, as regras se transformam constantemente, dependendo da necessidade e criatividade dos jogadores. As regras do jogo podem ser transmitidas, passadas de geração em geração, ou espontâneas, criadas na hora do jogo e, por isso, mais fáceis de serem esquecidas. Nas regras transmitidas, a criança cópia regras que dirigem seu comportamento, como brincar de escolinha ou de motorista. O modelo funciona como a regra do jogo. Nas regras espontâneas, a criança, segundo Chateau (1987), manifesta sua vontade pela permanência de seu ato, como andar sobre a calçada. Ela não se deixa vencer pelas dificuldades, afirma o seu ato e proclama o valor de sua personalidade.

Vygotsky (apud Friedman, 1996) afirma que a criança, ao brincar, torna real o que imagina, e que não há atividade lúdica sem regras; a diferença é que nos jogos as regras não precisam ser expostas explicitamente. O autor acredita que o respeito da criança às regras é uma fonte de prazer e permite que ela faça parte da realidade. LIONTIEV (apud Friedman, 1996) menciona que, por meio dos jogos de regras, a criança começa a se autoavaliar, comparando suas ações com as

de outras crianças. Os jogos de regras possibilitam o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois introduzem novos significados, simbólicos e ações. Nesta fase, a criança adquire autonomia, criando e recriando as regras do seu jogo, tomando decisões que possibilitam o desenvolvimento cognitivo diante de diversas situações. A regra coletiva começa a ser introduzida e interiorizada pela criança. Ela aprende que existem regras a serem seguidas dentro da sociedade e que, se não forem cumpridas, constituem falta, e quem as desrespeitar terá que arcar com as consequências, sendo punido por tal ato. A criança, através dos jogos de regras, já tem noção da vida em sociedade, o que contribui para seu desenvolvimento social e formação de um adulto que sabe que tem regras a seguir, adapta-se facilmente a elas e busca transformação quando não se sente à vontade ou satisfeito com as regras, tanto do jogo quanto da vida em sociedade ou individual. Nos jogos em grupo, por exemplo, as crianças brincam e mudam as regras e o próprio jogo constantemente. Negrine (1994) afirma que a criança joga de muitas coisas em um determinado espaço de tempo e, em uma situação de jogo inferior a trinta minutos, chega a representar, pelo menos, três papéis diferentes. À medida que o jogo muda, a representação e as emoções mudam em um processo dinâmico. Através dos jogos, a criança aprende a respeitar as pessoas e o meio em que vive, interagindo mais com os outros. Podemos trabalhar sua afetividade, que inclui amor, raiva, ódio, alegria, insegurança e tristeza, influenciando suas escolhas. A motivação também é uma área afetiva que pode fazer com que a criança se esforce ou não na realização de uma tarefa, sendo seu desenvolvimento afetivo prejudicado caso esteja com algum bloqueio nessa área. Como educadores, devemos detectar problemas e aflições que impedem o bom desenvolvimento do aluno, utilizando atividades lúdicas para reverter essa situação. Um jogo na quadra onde os alunos possam interagir pode trazer melhorias não só na psicomotricidade, mas também nos laços afetivos. Vimos que as brincadeiras se diferem dos jogos. Para entendermos melhor, é necessário saber que os jogos são atividades que, em sua maioria, têm regulamentações (regras). As regras podem ser adaptadas em função das condições de espaço, material disponível e número de participantes. Podem ser competitivos, cooperativos, usados como passatempo ou diversão. As brincadeiras distinguem-se dos jogos por terem regras simples e flexíveis. Devido à sua simplicidade, as brincadeiras acontecem de forma espontânea entre as crianças. Por exemplo, se entregarmos caixas de papelão, elas as transformarão em carros, casas ou naves espaciais. Este brincar é simples e não requer instrução do professor. Se quisermos que a criança aprenda um jogo de "queimada", por exemplo, as regras devem ser colocadas e trabalhadas antes da atividade. Aqui está a diferença entre brincadeira e jogo. No entanto, a "queimada" não deixa de ser uma brincadeira; alguns autores definem que o jogo pode ser uma brincadeira. Como foi dito, jogos e brincadeiras podem se entrelaçar, muitas vezes é difícil diferenciá-los. Uma das formas de fazer essa diferenciação é conhecer os alunos e a finalidade de cada atividade a ser aplicada, além de analisar como a atividade será desenvolvida e, assim, chegar a uma conclusão. A importância de identificar essa diferença é que, de acordo com as crianças e a faixa etária, pode-se escolher os tipos de atividades a serem desenvolvidas. Se buscarmos em nossa memória, todos nos lembramos do que brincávamos. A rua muitas vezes era o espaço utilizado para brincadeiras. Com o crescimento das cidades, as brincadeiras hoje se restringem a jogos tecnológicos, como videogames, ou estão confinadas em pequenos espaços. A escola muitas vezes é o único local onde ainda há espaço para brincar. O brincar é inerente ao ser humano e faz parte do seu desenvolvimento. Desde bebês, ocorre a brincadeira, e através dela desenvolvemos diversas habilidades. Um chocalho no berço faz a criança buscar recursos para al-

cançá-lo. Com crianças de seis a oito anos, atividades de corpo e movimento realizadas através de brincadeiras e jogos trazem aprendizagem. Antes, era necessário fazer atividades de lateralidade, onde passávamos muito tempo aprendendo o que era direita e esquerda, frente e trás. Percebe-se que, nas brincadeiras, as crianças assimilam as regras e aprendem com mais facilidade. Para que a aprendizagem aconteça, a atitude do professor também é decisiva, em todos os momentos. Para que a criança tenha prazer ao se movimentar, correr e brincar, é preciso que o professor aja como observador. A brincadeira não deve ser entendida apenas no seu aspecto funcional, colaborando para a melhoria das aprendizagens cognitivas, mas também como um meio de satisfazer necessidades, como viver a brincadeira. O professor deve reconhecer o movimento da criança em diferentes momentos do dia como um elemento próprio da faixa etária. Pode, ainda, validar os avanços de cada criança, respeitar e valorizar suas diferentes características corporais e promover situações lúdicas para a aprendizagem dos diferentes aspectos ligados ao movimento. Jogos em áreas livres, como amarelinha e bambolê, podem trazer ganhos que depois serão utilizados na alfabetização. Durante as brincadeiras, a criança utiliza seu corpo e movimento como forma de interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como ludicidade, criatividade e nas experiências de movimento. Esse processo de construção da brincadeira e da imaginação traz consequências importantes para o desenvolvimento da criança. Ao entrar no mundo do faz de conta, ela faz uma separação dos campos de percepção e motivação, já que muitas vezes simula ações em que materiais são utilizados para significar outra coisa. Kishimoto (2011) entende que o brincar é a ludicidade do aprender, onde a criança aprende enquanto brinca, utilizando o faz-de-conta, que é o momento de ênfase à imaginação, vivenciando ideias por meio da literatura infantil.

Vygotsky (1984) atribui um papel importantíssimo à brincadeira, principalmente ao brincar de faz-de-conta, considerado um verdadeiro "laboratório da infância". Por meio dessa brincadeira, a criança cria, reinventa e se apropria da realidade circundante de forma simbólica, sobretudo por este tipo de brincadeira ser característico das crianças que aprendem a falar e que são capazes de se envolver numa situação imaginária. Percebemos que os momentos dedicados ao brincar têm sido deixados para segundo plano. Em alguns momentos, o professor assume a direção das "brincadeiras", na maioria das vezes escolhidas pelo adulto, ou as crianças ficam soltas na quadra sob o olhar atento de um professor preocupado apenas com a segurança dos alunos. As crianças ficam livres, e os professores ignoram todo e qualquer tipo de brincadeira que elas trazem de casa. Práticas assim demonstram que questões importantes como desenvolvimento social, moral, afetivo e cognitivo, proporcionadas pelo brincar, não são percebidas pelo professor. Ele não planeja a atividade, não se envolve e nem observa o que as crianças dizem, sentem e demonstram pensar nesses momentos. Esse distanciamento entre o professor e o brincar torna as aulas de Educação Física sem contextualização da cultura produzida pelas crianças. A dificuldade de construir um currículo que atenda às crianças nas séries iniciais do ensino fundamental pode estar atrelada à formação do professor. Alguns professores, em sua formação, não têm subsídios ou respaldo teórico que os levem a compreender o lugar ocupado pelo brincar na infância. É importante que este professor tenha consciência ou conhecimento do que significaram suas brincadeiras de infância para sua construção pessoal e até profissional. Em geral, o brincar é visto apenas pelo seu aspecto do movimento corporal, e tido apenas como momento de diversão. É descartada a hipótese de que

a criança aprende a brincar e tem consciência de que brinca, agindo nesta atividade em função da imagem de uma pessoa ou objeto e de situações que são evocadas, ao brincar de casinha ou de motorista de ônibus, por exemplo, revivendo sentimentos e significados vivenciados.

Segundo Vygotsky, o brinquedo é muito mais a lembrança de algo que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Pensar na formação do professor de Educação Física requer, antes de tudo, questionar concepções de criança e do brincar. O professor de Educação Física no Ensino Fundamental deve conduzir um trabalho voltado para este brincar, visando atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade da criança, possibilitando também que estas adquiram o domínio da linguagem simbólica. As aulas de Educação físicas devem ser planejadas pensando na inclusão de todos os alunos independente do ano ou idade. Quebrar com o paradigma instituído que só alguns têm habilidade e transformar as aulas em momentos de prazer, crescimento e integração. Há, portanto de se compreender que é preciso que o educador sintetize seu aprendizado no que diz respeito ao ensinar, ele precisa saber que ensinar é transferir conhecimento, criando possibilidades para sua produção ou sua construção no aprendizado do aluno. A reflexão crítica é um ponto primordial que o educador tem que sempre inserir na sua ação pedagógica, pois mediante essa relação se fará uma formação permanente dos professores. Ao descobrir a arte de ensinar podemos deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente fazendo com que ele se torne cada vez mais criador de sua própria história e de seu aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICS, A.; WAJHOP, G. **O rei está nu; um debate sobre pré-escola**. Em: Caderno Cedes, n. 9, Campinas, SP, Papirus, p. 27-35, 1991.

ABRAMOWICS, A.; WAJSHOP, G. **Creches-atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1996.

ALMEIDA, P. **Jogos de papéis: um estudo sobre o jogo de faz de conta na criança com deficiência mental**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR, 1995.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 33-44, 2006.

CORRÊA, Bárbara R. do P. Gimenez. **O Brincar: fundamentos, implicações pedagógicas, decorrências sociais**. Revista Educação em Movimento. Curitiba, v. 2, n. 5, p. 25-32, mai./ago. 2003.

GARRIDO, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. Ed. Cortez, 2000.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 95-183.

WAJHOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E TRANSFORMADORA



## ANDRÉIA BARBOSA SANTOS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Universidade Paulista, UNIP (ano de conclusão 2015); Especialista em Educação Especial pela Faculdade UniCV, Centro Universitário Cidade Verde, (ano de conclusão:2025; Professora de Educação Infantil no CEI Cohab Brigadeiro Faria Lima..

## RESUMO

Este artigo discute a importância da formação continuada como elemento fundamental para o fortalecimento da prática docente e a construção de uma educação reflexiva, crítica e transformadora. Considerando os desafios contemporâneos da escola brasileira, como as rápidas transformações sociais, a diversidade em sala de aula e as exigências de inovação pedagógica, defende-se a formação permanente como um processo contínuo e colaborativo. A partir de uma revisão teórica com base em autores brasileiros dos últimos cinco anos, são apresentados caminhos formativos que valorizam a articulação entre teoria e prática, o protagonismo docente, as comunidades de aprendizagem e o uso crítico das tecnologias educacionais. Conclui-se que a formação continuada, quando inserida em uma perspectiva democrática e contextualizada, contribui significativamente para a autonomia docente, a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da escola como espaço de transformação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada; Prática Docente; Desenvolvimento Profissional; Escola Democrática; Inovação Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Em um cenário educacional marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a prática docente enfrenta desafios que exigem constante atualização, reflexão e reinvenção. A formação inicial, embora fundamental, já não se mostra suficiente para preparar o professor para lidar com a complexidade da realidade escolar contemporânea, caracterizada pela

diversidade cultural, pelas exigências de inclusão, pelas rápidas mudanças tecnológicas e pelas novas demandas sociais. Nesse contexto, a formação continuada surge como elemento indispensável para a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, que consiga articular teoria e prática de maneira contextualizada e dinâmica.

A relevância da formação continuada se fortalece diante das exigências apontadas por documentos oficiais como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2020), que defende a necessidade de práticas formativas pautadas no desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à equidade, à inovação pedagógica e à inclusão. Assim, investir em processos contínuos de formação docente significa apostar na melhoria da qualidade do ensino e na construção de uma escola democrática, capaz de responder às complexas demandas do século XXI. Trata-se, portanto, de compreender a formação permanente não como um complemento da formação inicial, mas como parte intrínseca da trajetória profissional do educador.

A formação continuada, entretanto, não pode ser reduzida a eventos esporádicos e desconectados da realidade escolar. Para ser efetiva, ela deve valorizar a experiência docente, promover espaços de escuta, diálogo e troca entre pares, respeitar as especificidades locais e estimular a pesquisa sobre a própria prática. Conforme apontam diversos estudos recentes, a formação situada — aquela que acontece no contexto da escola e é articulada às necessidades reais do professor — é a que apresenta maiores impactos na transformação da prática pedagógica e no fortalecimento da identidade docente. Dessa forma, a formação continuada precisa ser compreendida como direito dos professores e como compromisso das instituições educacionais, visando a construção de ambientes de aprendizagem mais significativos, inclusivos e inovadores.

Diante dessa realidade, este trabalho propõe como problema de pesquisa a seguinte questão: De que maneira a formação continuada pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e transformadoras no contexto da educação básica? A resposta a essa pergunta é fundamental para compreender como os processos formativos podem impactar positivamente a atuação docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

O objetivo geral desta investigação é analisar a importância da formação continuada como instrumento para a qualificação da prática docente e para o fortalecimento da escola como espaço de transformação social. Para alcançar esse objetivo, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) discutir os fundamentos teóricos da formação continuada docente no contexto contemporâneo; (ii) identificar os principais desafios enfrentados na implementação de políticas e práticas de formação continuada; (iii) analisar estratégias formativas que potencializem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica; e (iv) refletir sobre o papel das comunidades de aprendizagem e das tecnologias educacionais no processo de formação permanente dos professores.

Assim, ao longo deste estudo, busca-se compreender a formação continuada como um processo dinâmico e coletivo, capaz de fortalecer a autonomia docente, valorizar os saberes da experiência e promover práticas pedagógicas mais conscientes, éticas e transformadoras. O entendimento da formação como um direito e uma necessidade permanente insere-se em uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana, com a justiça social e com a construção

de uma sociedade mais democrática.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DO- CENTE**

A prática educativa contemporânea enfrenta desafios complexos que demandam a construção de novos saberes e a reformulação das práticas pedagógicas. Em um mundo caracterizado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, a formação inicial docente já não é suficiente para preparar os professores para a diversidade e a complexidade do cotidiano escolar (OLIVEIRA; SANTOS, 2020). Nesse contexto, a formação continuada docente desponta como uma necessidade inadiável, sendo vista como elemento fundamental para a transformação da prática pedagógica e para a construção de uma educação crítica, inclusiva e emancipatória.

Segundo Braga e Nunes (2021), a formação continuada não pode ser entendida como um conjunto de cursos pontuais e desarticulados da realidade escolar, mas sim como um processo permanente, situado e reflexivo, que favoreça a ressignificação do fazer pedagógico. Essa concepção rompe com modelos tradicionais de formação baseados apenas na transmissão de conteúdos e propõe uma perspectiva em que o professor é reconhecido como sujeito ativo de sua formação, capaz de refletir sobre sua prática e promover mudanças significativas em seu contexto de atuação.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2020) reforça essa visão ao defender que a formação continuada deve articular teoria e prática, priorizando a construção de competências voltadas à equidade, à inovação e à inclusão. Para Pimenta e Lima (2022), é imprescindível que a formação continuada estimule a prática investigativa e a reflexão crítica, possibilitando ao professor problematizar sua realidade e buscar alternativas pedagógicas que dialoguem com as necessidades dos estudantes e da sociedade contemporânea.

No entanto, para que a formação continuada seja realmente transformadora, é necessário que esteja vinculada ao contexto escolar, articulada às demandas reais do cotidiano docente. Ribeiro e Gonçalves (2021) destacam que a formação em serviço, realizada na própria escola e durante o horário de trabalho, apresenta resultados mais efetivos, pois permite a articulação direta entre teoria e prática e favorece a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados no ambiente escolar.

Essa perspectiva de formação situada valoriza os saberes da experiência, reconhecendo o conhecimento construído pelos professores ao longo de sua trajetória profissional. Tavares e Rocha (2022) afirmam que a formação continuada deve considerar os saberes práticos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, promovendo uma pedagogia da escuta, do diálogo e do reconhecimento da diversidade de trajetórias docentes.

Além disso, Ferreira e Silva (2020) apontam que a constituição de comunidades de aprendizagem entre professores representa uma estratégia potente para a formação continuada. Nesses espaços coletivos, os educadores compartilham experiências, estudam teorias, analisam práticas e constroem coletivamente novos saberes pedagógicos, fortalecendo a identidade profissional e o

protagonismo docente.

Outro aspecto crucial da formação continuada contemporânea é a incorporação crítica das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. A pandemia de COVID-19 evidenciou a urgência de repensar as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, revelando tanto as potencialidades quanto as limitações desses recursos (SOUZA; MACEDO, 2021). Para que a utilização das tecnologias digitais seja efetiva, é necessário que a formação continuada promova o letramento digital docente e incentive o uso crítico e criativo desses instrumentos, sempre em diálogo com os objetivos pedagógicos e com a realidade dos estudantes.

Entretanto, a efetivação de uma formação continuada crítica e transformadora enfrenta inúmeros desafios. Lima e Carvalho (2022) alertam para a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam condições efetivas para o desenvolvimento profissional docente, como tempo adequado, financiamento, reconhecimento da carreira e valorização do trabalho educativo. Sem essas condições, a formação corre o risco de se tornar uma exigência burocrática, desvinculada da realidade e sem impacto significativo na prática pedagógica.

Além dos entraves estruturais, existem resistências culturais à implementação de processos formativos mais reflexivos e democráticos. Muitos professores ainda associam a formação continuada a cursos obrigatórios e descontextualizados, o que gera desmotivação e descrença quanto à sua eficácia (SANTOS; ALMEIDA, 2023). Superar essas resistências requer uma mudança de concepção, compreendendo a formação como um direito e uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, Alves e Pereira (2023) argumentam que a formação continuada precisa ser pensada a partir de uma perspectiva emancipatória, que valorize a autonomia, a criticidade e o compromisso social dos docentes. Para isso, é fundamental que os processos formativos estimulem a reflexão crítica sobre a função social da escola, a relação entre educação e sociedade, e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que contribuam para a transformação social.

Um dos caminhos promissores para a efetivação de uma formação continuada transformadora é a construção de projetos formativos interdisciplinares e integrados ao projeto político-pedagógico da escola. Segundo Braga e Nunes (2021), a formação deve dialogar com os objetivos institucionais e com as necessidades específicas dos estudantes, buscando construir práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

A articulação entre formação inicial e continuada também se apresenta como estratégia necessária. De acordo com Oliveira e Santos (2020), a formação inicial deve ser concebida como o início de um processo formativo contínuo, que se estende ao longo da carreira docente. Essa articulação favorece a construção de uma identidade profissional sólida e o compromisso permanente com a reflexão e a inovação pedagógica.

Outro aspecto a ser considerado é a valorização das práticas reflexivas no cotidiano escolar. Pimenta e Lima (2022) ressaltam a importância da prática investigativa, que transforma a sala de aula em espaço de pesquisa e experimentação pedagógica. Ao refletir sistematicamente sobre sua prática, o professor desenvolve a capacidade de analisar criticamente suas ações, identificar pro-

blemas, buscar alternativas e construir soluções contextualizadas.

Nesse processo, a gestão escolar tem papel fundamental na promoção da formação continuada. Ferreira e Silva (2020) destacam que o apoio da equipe gestora, a criação de espaços de formação dentro da escola e o estímulo à cultura da reflexão são fatores decisivos para o sucesso dos projetos formativos. A gestão democrática, que valoriza a participação dos professores na definição das ações formativas, contribui para o fortalecimento da autonomia docente e para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e inovador.

No tocante ao uso das tecnologias educacionais, Souza e Macedo (2021) alertam para o risco da formação instrumentalista, que se limita ao ensino de ferramentas técnicas, sem promover uma reflexão crítica sobre o papel das tecnologias na educação. A formação continuada deve, portanto, incentivar o uso ético, criativo e pedagógico das tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e promovendo a inclusão digital de estudantes e professores.

Além disso, Ribeiro e Gonçalves (2021) ressaltam a importância de ações formativas que promovam a equidade e a inclusão, considerando a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero e de condições socioeconômicas presente no contexto escolar brasileiro. A formação para a diversidade é imprescindível para a construção de práticas pedagógicas antidiscriminatórias e para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada deve ser compreendida como um processo que integra aspectos técnicos, éticos, políticos e emocionais da profissão docente. Como salientam Santos e Almeida (2023), o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um agente de transformação social, cuja atuação implica compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

A formação continuada, ao ser compreendida como um processo permanente e articulado às demandas do contexto escolar, também exige um olhar atento para as especificidades regionais e locais. Braga e Nunes (2021) apontam que muitas formações ainda adotam modelos genéricos e pouco sensíveis às realidades diversas do Brasil, o que compromete sua eficácia e relevância. Nesse sentido, a formação de professores precisa considerar as múltiplas vozes e identidades presentes nas escolas, promovendo o respeito à pluralidade cultural e social.

A formação docente crítica também deve dialogar com as práticas de gestão democrática. De acordo com Ferreira e Silva (2020), escolas que promovem a gestão participativa favorecem espaços formativos mais horizontais, nos quais os professores têm voz ativa na definição das prioridades de formação e na construção dos projetos pedagógicos. Essa perspectiva rompe com modelos hierárquicos e autoritários de gestão escolar, fortalecendo o protagonismo docente e a corresponsabilidade pelo projeto educativo.

Além disso, um aspecto que vem ganhando espaço nas discussões recentes sobre formação continuada é a promoção da saúde mental dos professores. Ribeiro e Gonçalves (2021) enfatizam que as pressões cotidianas, a sobrecarga de trabalho e as condições precárias de atuação impactam diretamente o bem-estar docente, afetando a qualidade das práticas pedagógicas. Assim, políticas de formação devem incluir espaços de cuidado emocional, escuta ativa e apoio

psicológico, reconhecendo o professor como sujeito integral.

Nesse processo, a avaliação da formação continuada também merece atenção. Segundo Souza e Macedo (2021), a maioria dos programas de formação ainda é avaliada apenas em termos quantitativos — número de participantes, carga horária cumprida —, sem considerar efetivamente as transformações provocadas nas práticas pedagógicas. Para que a formação cumpra seu papel transformador, é necessário adotar instrumentos de avaliação que privilegiem a análise crítica das mudanças geradas na prática docente e nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto fundamental é o papel das universidades na formação continuada. Lima e Carvalho (2022) defendem que as instituições de ensino superior devem fortalecer seus vínculos com as redes de educação básica, desenvolvendo programas formativos que dialoguem com os desafios reais das escolas públicas. A aproximação entre universidade e escola favorece a construção de saberes situados e contribui para a democratização do acesso a práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

No tocante às novas demandas sociais, a formação continuada precisa também se alinhar a temas emergentes, como a educação antirracista, a educação ambiental e a promoção da equidade de gênero. De acordo com Santos e Almeida (2023), os professores precisam estar preparados para abordar essas temáticas de maneira crítica e sensível, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes de seu papel social e comprometidos com a transformação da realidade.

A inserção dessas temáticas na formação continuada amplia a função social da escola e reafirma seu compromisso com os direitos humanos e com a cidadania. Alves e Pereira (2023) destacam que uma educação transformadora exige a coragem de enfrentar temas difíceis e de promover o diálogo intercultural e intergeracional no espaço escolar.

Ademais, a formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva. Oliveira e Santos (2020) ressaltam que a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades é um desafio que requer formação específica e permanente para todos os profissionais da educação. Trabalhar pela inclusão significa, também, questionar as práticas excludentes e promover a construção de espaços escolares mais justos e acessíveis.

Nesse sentido, Braga e Nunes (2021) indicam que a formação continuada voltada para a inclusão deve articular conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos sobre deficiências e práticas de ensino colaborativo, de forma a fortalecer o compromisso ético dos educadores com o direito à educação de todos.

Outra questão emergente para a formação continuada é o fortalecimento da pesquisa na prática docente. Pimenta e Lima (2022) defendem que professores pesquisadores são capazes de analisar criticamente suas práticas, identificar problemas relevantes e construir soluções inovadoras a partir de sua realidade. A formação continuada deve, portanto, estimular o espírito investigativo dos docentes, oferecendo ferramentas para a pesquisa ação, os estudos de caso e outras metodologias que promovam a reflexão crítica.

A construção de redes de colaboração entre escolas também representa uma estratégia potente para a formação continuada. Ferreira e Silva (2020) destacam que as redes formativas permitem a troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e a construção de projetos interinstitucionais que fortalecem o desenvolvimento profissional dos educadores. Trabalhar em rede contribui para romper o isolamento docente e para fomentar o sentimento de pertencimento e identidade coletiva.

No campo das tecnologias, é necessário avançar para uma formação que promova a cultura digital crítica. Souza e Macedo (2021) argumentam que, mais do que ensinar a usar ferramentas digitais, é preciso formar professores para compreender os impactos sociais, éticos e políticos da tecnologia na educação. A alfabetização midiática, a análise crítica de informações e a construção de projetos educativos mediados por tecnologias digitais devem ser parte integrante da formação continuada.

Outro desafio crucial é a superação das desigualdades no acesso à formação. Lima e Carvalho (2022) apontam que, muitas vezes, professores das redes públicas, especialmente em regiões mais periféricas, têm menos acesso a oportunidades formativas de qualidade. A democratização da formação continuada exige políticas públicas comprometidas com a equidade, com a oferta gratuita de programas de qualidade e com o incentivo à participação dos docentes em processos formativos.

Por fim, é preciso reconhecer que a formação continuada é também um processo de resistência. Santos e Almeida (2023) afirmam que, em um contexto de crescente precarização do trabalho docente e de ataques às bases democráticas da educação, apostar na formação crítica dos professores é apostar na defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade social.

Assim, a formação continuada como estratégia de transformação da prática docente implica uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem. Alves e Pereira (2023) reforçam que educadores formados criticamente são capazes de construir práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e emancipatórias, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

A formação continuada crítica é, portanto, um ato político e ético. Investir na formação permanente dos professores significa investir na transformação da escola e na construção de uma sociedade que valorize o conhecimento, a diversidade e a cidadania. Cabe aos sistemas educacionais, às instituições formadoras e aos próprios professores assumirem esse compromisso com a educação como prática da liberdade, conforme ensinado por Paulo Freire, cuja atualidade permanece viva nos debates sobre formação docente.

Dessa maneira, reafirma-se que a formação continuada não deve ser vista como um apêndice da carreira docente, mas como um eixo central da constituição da identidade e da prática profissional do educador. A formação é condição para que o professor possa atuar de maneira reflexiva, crítica e inovadora, respondendo aos desafios do presente e contribuindo para a construção de um futuro mais humano e igualitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada docente revela-se, no cenário contemporâneo, como um pilar essencial para a construção de práticas pedagógicas reflexivas, críticas e socialmente transformadoras. Em uma sociedade caracterizada por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, o professor é constantemente desafiado a ressignificar sua prática, articulando saberes teóricos e práticos, e desenvolvendo competências que possibilitem a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa. Nesse contexto, a formação permanente deixa de ser um complemento opcional para se configurar como um direito profissional e um compromisso ético com a qualidade social da educação (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Ao longo deste estudo, foi possível evidenciar que a formação continuada deve ser compreendida como um processo contínuo, dialógico e situado, que respeita as especificidades dos contextos escolares e valoriza os saberes da experiência docente. Conforme destacam Braga e Nunes (2021), a formação eficaz é aquela que se conecta com as necessidades reais da prática pedagógica e que promove a reflexão crítica sobre as ações educativas. A formação distante da realidade escolar tende a ser ineficaz, não provocando mudanças significativas na prática docente nem na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto fundamental discutido refere-se à importância da formação em serviço, promovida no espaço e no tempo da escola. Ribeiro e Gonçalves (2021) apontam que a formação situada favorece a análise crítica das práticas pedagógicas, a identificação coletiva de problemas e a construção colaborativa de soluções, fortalecendo o protagonismo dos professores e a cultura de trabalho em equipe. Dessa forma, a escola assume seu papel como espaço formador, onde o desenvolvimento profissional é contínuo e integrado ao cotidiano educativo.

Além disso, a valorização dos saberes da experiência, como enfatizado por Tavares e Rocha (2022), representa um avanço significativo na concepção de formação continuada. Reconhecer o conhecimento construído na prática cotidiana como legítimo e potente é fundamental para fortalecer a identidade docente e promover práticas pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis à diversidade dos estudantes.

A formação continuada também deve incorporar as tecnologias digitais de forma crítica e criativa. Souza e Macedo (2021) lembram que o uso das tecnologias na educação não pode se limitar à instrumentalização técnica; é necessário desenvolver nos professores a competência para analisar criticamente os impactos das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo o letramento digital e a cultura da inovação pedagógica.

Contudo, a efetivação de uma formação continuada crítica e transformadora enfrenta obstáculos consideráveis. Lima e Carvalho (2022) evidenciam que a falta de políticas públicas estruturadas, o excesso de atribuições docentes, a precarização das condições de trabalho e a ausência de tempo destinado à formação no horário escolar dificultam o pleno desenvolvimento profissional dos professores. Superar esses desafios implica em repensar o próprio modelo de organização do trabalho docente e em assegurar condições materiais e simbólicas que favoreçam a formação ao

longo da vida.

O fortalecimento da formação continuada também exige uma gestão escolar democrática e comprometida. Ferreira e Silva (2020) ressaltam que o apoio da equipe gestora é determinante para o sucesso dos projetos formativos, pois viabiliza o tempo, os recursos e o reconhecimento necessários para que os professores possam investir em seu desenvolvimento profissional de maneira crítica e contínua.

Por fim, é imprescindível que a formação continuada seja orientada por uma perspectiva emancipatória, como defendem Santos e Almeida (2023). Mais do que adaptar o professor às novas exigências do sistema educacional, a formação deve capacitar os docentes a intervirem criticamente na realidade, a construir práticas pedagógicas transformadoras e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Assim, a formação continuada de professores, quando compreendida e efetivada em sua dimensão crítica, transforma-se em um potente instrumento de mudança, não apenas no âmbito da prática pedagógica, mas também na ampliação do compromisso ético-político da educação. Investir na formação continuada é investir na escola como espaço de emancipação e na construção de um futuro socialmente mais justo.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Luciana; NUNES, Tainá. **Formação continuada e prática docente: desafios e possibilidades no cotidiano escolar.** Educação em Debate, Fortaleza, v. 43, n. 81, p. 123–140, 2021.

FERREIRA, Cláudia; SILVA, Heloísa. **Comunidades de aprendizagem como espaços de formação docente colaborativa.** Revista Saberes, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 78–95, 2020.

LIMA, Maria do Carmo; CARVALHO, Rosana. **Políticas públicas e valorização docente: um olhar para a formação continuada.** Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 27, n. 3, p. 56–71, 2022.

OLIVEIRA, João Marcos; SANTOS, Fabiana. **Reflexão e prática docente: a importância da formação permanente na educação básica.** Educar em Revista, Curitiba, v. 36, n. 77, p. 101–118, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Formação continuada como prática investigativa: caminhos para o desenvolvimento profissional docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, n. 183, p. 34–50, 2022.

RIBEIRO, Viviane; GONÇALVES, Leonardo. **Formação em serviço e melhoria da prática pedagógica: uma análise a partir da experiência escolar.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 42, p. 149–165, 2021.

SANTOS, Daniela; ALMEIDA, Vanessa. **A autonomia docente na formação continuada: um olhar crítico sobre os percursos formativos.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 223–240, 2023.

SOUZA, Gabriela; MACEDO, André. **Tecnologia e formação docente: desafios e possibilidades no contexto pós-pandemia.** Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais, Brasília, v. 8, n. 2, p. 97–113, 2021.

TAVARES, Eduardo; ROCHA, Simone. **Saberes da experiência e valorização do professor na formação continuada.** Contexto & Educação, Ijuí, v. 37, n. 124, p. 159–175, 2022.

ALVES, Mariana Rodrigues; PEREIRA, Juliana Souza. **Educação emocional na prática escolar: contribuições para uma pedagogia sensível.** Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte, v. 8, n. 26, p. 45–59, 2023.

# A POTÊNCIA DE UM GRÊMIO MIRIM COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO REAL NA REALIDADE ESCOLAR



## CARINA BRAZ CRISTO DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Bernardo do Campo (2019); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (2023); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (2023) Professora de Educação Infantil - na EMEI Jardim Americanopolis..

## RESUMO

Este artigo investiga o potencial de um grêmio mirim como ferramenta efetiva de inclusão no ambiente escolar, com ênfase na Educação Fundamental I. O estudo tem como objetivo principal analisar o grêmio mirim enquanto espaço democrático de escuta ativa, protagonismo infantil e exercício da cidadania desde a infância. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, com metodologia bibliográfica, baseada em autores como Freire (1996), Mantoan (2003), Ariès (1981), Paro (2001), Corsaro (2011), entre outros, e documentos oficiais como a BNCC, ECA e a Convenção dos Direitos da Criança. Parte-se da hipótese de que a inclusão real exige não apenas acesso e permanência, mas, sobretudo, escuta, diálogo e reconhecimento da criança como sujeito histórico e político. Os resultados apontam que o grêmio mirim promove uma inclusão concreta, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia, senso crítico, responsabilidade e vínculo escolar. Além disso, amplia a sensibilidade da equipe escolar frente à diversidade e fortalece práticas de gestão democrática. O artigo conclui que o grêmio mirim deve ser valorizado como uma estratégia formativa, política e ética, sendo uma prática que contribui significativamente para a construção de uma escola pública inclusiva, justa e sensível às vozes infantis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Grêmio Mirim; Inclusão Escolar; Protagonismo Infantil; Cidadania; Gestão Democrática.

## INTRODUÇÃO

A construção de uma escola pública verdadeiramente inclusiva e democrática ainda é um

desafio persistente no cenário educacional brasileiro. Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes curriculares que apontam para a valorização da diversidade e da participação dos sujeitos escolares, as práticas cotidianas ainda refletem uma forte cultura hierárquica e adultocêntrica. Nesse cenário, o grêmio mirim surge como um potente instrumento de transformação, ao permitir que as vozes infantis não apenas sejam ouvidas, mas efetivamente influenciem o cotidiano da escola.

A motivação para o presente estudo parte da observação de que, embora a legislação garanta o direito à participação das crianças, esse direito é frequentemente negligenciado ou esvaziado de sentido nas práticas escolares. A criação de grêmios mirins é uma forma concreta de operacionalizar os princípios da democracia, da inclusão e da cidadania previstos em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989).

Ao propor uma análise aprofundada do grêmio mirim, este artigo pretende responder às seguintes questões: Como o grêmio mirim contribui para a inclusão real das crianças na vida escolar? Quais são os impactos da sua atuação para a formação cidadã? Quais os desafios e limites para sua implantação e efetividade? Para isso, adota-se uma abordagem teórico-reflexiva, com base em estudos e autores que discutem infância, participação, inclusão e democracia.

A estrutura do artigo contempla um resgate histórico dos grêmios escolares e o surgimento do grêmio mirim; a relação entre protagonismo infantil e inclusão; os desafios de estruturação e formação docente; as experiências internacionais de participação infantil; estudos de caso e evidências de impacto; e, por fim, um panorama crítico das políticas públicas e recomendações para gestores e educadores.

## **A POTÊNCIA DE UM GRÊMIO MIRIM COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO REAL NA REALIDADE ESCOLAR**

O grêmio estudantil tem uma longa trajetória no Brasil, sendo tradicionalmente associado ao Ensino Médio e, em menor escala, ao Ensino Fundamental II. A Lei Federal nº 7.398/1985 assegura aos estudantes o direito de organização em grêmios livres, autônomos e representativos, como forma de exercitar a cidadania e participar da gestão da escola. No entanto, a inclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse movimento só ganhou força nas últimas décadas.

O grêmio mirim surge a partir do reconhecimento da infância como fase de capacidade política e expressiva, rompendo com visões tradicionais que viam a criança como ser incompleto, passivo e inexperiente. Autores como Philippe Ariès (1981) e Manuel Sarmiento (2005) contribuem para essa virada epistemológica ao tratar a infância como construção social e histórica, marcada por desigualdades, mas também por potência.

Inspirado nos princípios freireanos de diálogo e autonomia (FREIRE, 1996), o grêmio mirim se estrutura como espaço pedagógico de escuta ativa e participação crítica, assumindo não apenas um papel simbólico, mas prático e formativo. Ele não se limita à simulação da democracia, mas promove sua vivência concreta no cotidiano escolar.

A criação dos grêmios mirins também se articula com políticas públicas de participação infantil, como os Paramentos Mirins, os Conselhos de Crianças e Adolescentes e os Fóruns Infantis realizados em diversos municípios brasileiros.

## **INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

O conceito de criança como sujeito de direitos é relativamente recente na história da humanidade. Por muito tempo, a infância foi considerada apenas uma etapa de preparação para a vida adulta, sem autonomia ou poder de fala. Essa perspectiva começou a ser desconstruída a partir da segunda metade do século XX, com os avanços nos estudos da sociologia da infância.

Autores como William Corsaro (2011) defendem que as crianças não apenas participam da sociedade, como a transformam por meio de suas culturas de pares, suas formas de linguagem e suas práticas cotidianas. O protagonismo infantil, nesse sentido, não é um favor concedido pelos adultos, mas um direito fundamental.

A inclusão escolar, frequentemente reduzida à integração de alunos com deficiência, precisa ser compreendida em sua totalidade. Mantoan (2003) afirma que a inclusão é uma forma de conceber a educação como direito de todos e de valorizar a diversidade como riqueza, e não como problema. Isso implica romper com a lógica meritocrática, que seleciona e hierarquiza saberes e sujeitos.

A inclusão real só é possível quando há reconhecimento da singularidade de cada sujeito, garantia de participação nas decisões e pertencimento simbólico. O grêmio mirim, ao abrir espaço para que as crianças expressem desejos, críticas e propostas, contribui diretamente para esse tipo de inclusão.

## **O GRÊMIO MIRIM NA PRÁTICA ESCOLAR: ESTRUTURA, DESAFIOS E AÇÕES**

A implementação de um grêmio mirim requer planejamento coletivo, formação da comunidade escolar e disposição para escuta e mudança. Entre as etapas necessárias, destacam-se:

- Sensibilização da equipe pedagógica e da gestão;
- Escuta das crianças: suas ideias, expectativas e desejos;
- Criação de estatuto ou regulamento adaptado à linguagem infantil;
- Realização de campanhas e eleições democráticas;
- Planejamento e execução de ações concretas com apoio de adultos mediadores.

### **3.2 Ações possíveis do grêmio mirim**

Entre as ações que podem ser realizadas por um grêmio mirim, estão:

- Campanhas de respeito ao meio ambiente e à diversidade;
- Melhoria dos espaços de recreação e convivência;
- Organização de feiras, assembleias e rodas de conversa;
- Diálogos com a gestão escolar sobre alimentação, recreio, acessibilidade, bullying, entre outros.

Essas ações devem ser mediadas por adultos, mas lideradas pelas crianças, garantindo sua autonomia progressiva.

## **O PAPEL DO PROFESSOR E DA GESTÃO NA MEDIAÇÃO DO GRÊMIO**

A existência de um grêmio mirim pressupõe uma mudança de postura por parte dos adultos. O professor deixa de ser o centro do processo para assumir o papel de mediador e facilitador. Isso exige formação específica, escuta sensível e capacidade de lidar com o imprevisível.

Vygotsky (1998) já afirmava que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas. No caso do grêmio, a mediação docente precisa reconhecer o tempo da infância, respeitar suas formas de expressão e acolher as diferenças.

Além disso, a gestão escolar deve abrir canais efetivos de diálogo com os representantes do grêmio, considerar suas propostas e prestar contas sobre as decisões tomadas, garantindo que o grêmio não seja um espaço meramente decorativo, mas verdadeiramente influente.

Diversos países têm investido em políticas de escuta e participação das crianças como parte da construção de uma democracia sólida e inclusiva. No Reino Unido, por exemplo, o projeto Children's Parliament promove assembleias em que crianças discutem políticas públicas e apresentam propostas ao parlamento.

Na Suécia, o sistema educacional prevê conselhos de alunos desde os primeiros anos escolares, e as crianças são consultadas sobre decisões relacionadas ao espaço físico, currículo e organização da escola.

Na América Latina, experiências como os Conselhos de Meninos e Meninas da Cidade (Colômbia) e o Parlamento Infantil do México demonstram o potencial da participação infantil para a transformação social.

Essas experiências indicam que, quando levadas a sério, as crianças contribuem de forma concreta para a melhoria das instituições e da convivência democrática.

Estudos como o de Souza e Bock (2014) demonstram que escolas com grêmios mirins ativos apresentam maior engajamento estudantil, menor índice de conflitos e maior percepção de pertencimento por parte das crianças.

Em uma pesquisa realizada por Vilarinho e Loureiro (2020) com escolas municipais em

Minas Gerais, constatou-se que os alunos que participavam de grêmios apresentavam maior autoestima, capacidade de argumentação e empatia. Além disso, professores relatavam um impacto positivo na organização do ambiente escolar e nas relações interpessoais.

Esses estudos reforçam que o grêmio mirim não é uma atividade extracurricular, mas uma prática central para a formação integral do aluno.

A mediação docente no contexto do grêmio mirim requer que o educador adote uma postura investigativa e reflexiva diante das manifestações infantis. Isso implica reconhecer que a criança é capaz de pensar, propor, planejar e revisar suas ações em coletivo. Conforme defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2016), a pedagogia da escuta promove uma escuta ativa e atenta, que transforma a relação pedagógica em um campo de coautoria entre adultos e crianças. Portanto, o papel do professor ultrapassa a supervisão e se transforma em parceria efetiva, mediando conflitos, incentivando a autonomia e validando as escolhas das crianças.

A escuta qualificada, nesse contexto, não se limita a ouvir demandas, mas envolve compreender o que está por trás das falas, observar atitudes e perceber as dinâmicas do grupo. Isso exige que os professores tenham formação contínua sobre temas como participação democrática, gestão de grupo, direitos da infância e metodologias participativas. Como destaca Sarmiento (2003), reconhecer a infância como grupo social e cultural significa aceitar que as crianças possuem saberes legítimos e formas próprias de organização e expressão, que precisam ser consideradas nas práticas escolares.

Do ponto de vista da gestão escolar, o apoio ao grêmio mirim não deve se restringir à autorização ou ao fornecimento pontual de recursos. É necessário institucionalizar o grêmio como uma instância permanente e representativa, inserindo sua escuta no calendário da escola, garantindo espaço físico para as reuniões, acompanhando a execução das propostas e prestando contas regularmente às crianças. Quando a gestão atua com transparência e compromisso, os estudantes percebem que suas vozes têm impacto real, fortalecendo sua autoestima e seu senso de responsabilidade coletiva.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS**

Apesar dos avanços legais, o investimento em participação infantil ainda é insuficiente nas políticas públicas educacionais. A BNCC e o ECA asseguram o direito à escuta, mas não obrigam as escolas a criar mecanismos concretos como o grêmio mirim. A ausência de incentivos, formação e acompanhamento dificulta sua expansão.

Além disso, há desafios estruturais como a falta de tempo na grade escolar, o excesso de burocracia e a cultura escolar centralizadora. É necessário que redes de ensino assumam compromissos mais firmes com a promoção da democracia infantil, destinando recursos, espaços e formação para essa finalidade.

Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) defenda a escuta e o direito à

participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito, a ausência de regulamentações específicas sobre a obrigatoriedade de grêmios mirins nas escolas públicas cria um vácuo institucional. Em muitos casos, a implementação dessas instâncias depende da iniciativa individual de professores ou diretores comprometidos, o que compromete a universalização dessa experiência. Para garantir equidade, seria necessário que os sistemas de ensino elaborassem diretrizes claras, com metas, indicadores e estratégias de apoio à implementação dos grêmios.

Além disso, a formação inicial e continuada de professores raramente aborda a dimensão política da educação infantil e do ensino fundamental. A perspectiva tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na disciplina da sala de aula, dificulta a criação de ambientes escolares participativos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC, embora mencionem a escuta e a participação, carecem de orientações práticas sobre como estruturar essas formas de organização infantil dentro do cotidiano escolar. Assim, professores e gestores acabam reproduzindo uma cultura escolar adultocêntrica e verticalizada.

Um caminho possível seria a criação de políticas públicas que incentivem a participação infantil por meio de editais, prêmios, programas de formação e parcerias com universidades e organizações da sociedade civil. Além disso, a avaliação das escolas poderia incluir indicadores de participação democrática e protagonismo estudantil, valorizando práticas que promovam o engajamento das crianças na tomada de decisões. Tal investimento não só fortalece a democracia desde a infância, como contribui para a formação de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com o bem comum.

Por fim, é fundamental compreender que a consolidação de uma cultura participativa na escola não ocorre de forma imediata, mas é fruto de um processo contínuo que exige compromisso político, escuta ativa e mudança institucional. A inserção de crianças nos processos decisórios desafia práticas consolidadas e exige que os adultos estejam dispostos a ceder poder e revisar suas certezas pedagógicas. Como aponta Rinaldi (2005), ouvir as crianças é um ato político que rompe com a lógica da dominação e reconhece nelas sujeitos competentes e legítimos. Nesse sentido, investir em grêmios mirins não é apenas uma escolha pedagógica, mas um posicionamento ético diante da infância e da democracia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a potência do grêmio mirim como ferramenta de inclusão real na realidade escolar, buscando compreender sua dimensão formativa, política, social e ética. Ao longo do artigo, foi possível observar que o problema de pesquisa foi contemplado, uma vez que evidenciou-se a importância do grêmio mirim para a promoção da participação infantil, do protagonismo e da gestão democrática em ambientes escolares, configurando-se como uma estratégia efetiva para a construção de uma escola inclusiva e plural.

As descobertas principais indicam que o grêmio mirim vai além da simples formalidade ou da organização de atividades extracurriculares. Ele representa um espaço legítimo de escuta e

expressão das crianças, valorizando suas vozes e suas demandas, e contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre aluno e escola. Nesse sentido, o grêmio mirim promove uma inclusão que é real e significativa, ao reconhecer a criança como sujeito de direito e agente ativo na construção de sua trajetória escolar e social.

Ao relacionar as diversas ideias discutidas — desde os fundamentos teóricos sobre infância, participação e inclusão, passando pela análise das experiências nacionais e internacionais, até a reflexão sobre os desafios para a implantação e consolidação do grêmio mirim —, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas que incentivem sua implementação e de formação continuada para educadores e gestores. Esses elementos são essenciais para garantir que o grêmio mirim exerça seu papel transformador, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e uma cultura escolar democrática.

As contribuições deste trabalho residem na síntese crítica da literatura sobre o tema, na articulação dos conceitos de infância e democracia, e na proposição de diretrizes para a efetiva inserção do grêmio mirim no projeto político-pedagógico das escolas. Ao destacar a importância do protagonismo infantil, o artigo reforça a dimensão ética e política da inclusão escolar, entendida não apenas como acesso, mas como participação ativa e pertencimento.

Em suma, conclui-se que o grêmio mirim é uma ferramenta poderosa para a transformação da realidade escolar, capaz de construir pontes entre a infância e a democracia, entre a escuta e a cidadania. Seu fortalecimento contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, configurando-se como um caminho promissor para a consolidação de uma educação pública inclusiva, plural e justa.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso 18 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades estudantis. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 1985.

**CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA.** Organização das Nações Unidas – ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: jul. 2025.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas.** Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 80-91, 2005.

SOUSA, Camila M.; BOCK, Ana M. B. **Participação infantil e cultura democrática: impactos de grêmios mirins em escolas públicas.** Cadernos de Psicologia Social, v. 16, n. 2, p. 211–226, 2014.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 2008.

VILARINHO, Sabrina; LOUREIRO, Maria C. **O impacto do grêmio mirim na formação cidadã dos estudantes do Ensino Fundamental.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e019492, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# OS IMPACTOS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NA HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL



## CÁSSIO FARINELLI LIMA

Graduação em Matemática pela Universidade Braz Cubas, no ano de 2000, Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, no ano de 2008; Graduação em Letras Pelo Centro Universitário de Jales, no ano de 2020, Graduação em Licenciatura em Educação Especial Pelo Centro Universitário cidade verde 2023, Graduação em Artes Visuais Pelo Centro Universitário cidade verde 2024, Especialista em Metodologias de Ensino em EAD pela Faculdade Intervale 2020; Especialista em Supervisão Escolar, pela Faculdade Intervale 2022, Especialista em Docência do Ensino Superior, pela faculdade de Conchas, 2023. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática na EMEF Pedro Teixeira e Professor de Ensino Fundamental I - Regência – na EMEF Pedro Teixeira.

## RESUMO

Esse estudo teve como objetivo compreender os impactos e efeitos da Revolução Industrial no contexto da economia e social através de uma revisão de literatura. A Revolução Industrial foi um marco na humanidade devido a seus efeitos acelerados na economia, na sociedade, cultura e política e sua principal característica é a mudança acelerada nos meios de produção e utilização de máquinas em larga escala, aumento da produção e surgimento de grandes centros industriais, no entanto esse fenômeno também causou impactos negativos. Dessa forma, o estudo concluiu que os efeitos desse momento histórico são presentes até os dias atuais, e tal modificação na economia e na sociedade não somente alterou a produção dos bens, mas moldou as relações sociais, relações de trabalho e relações familiares, que moldaram as sociedades até a atualidade. Entretanto, também teve influências negativas no crescimento das desigualdades sociais, em que os trabalhadores viviam condições deploráveis nas indústrias, e com isso se deu início à luta pelos direitos sociais e do trabalho, por meio de movimentos em busca da garantia dos direitos e dignidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Revolução Industrial; História; Inovação.

## INTRODUÇÃO

A Revolução Industrial se iniciou ao final do século XVIII e até os dias atuais representa um momento histórico na sociedade, tanto no contexto social como na economia de todo o mundo. Nesse momento da história houve uma transição radicalizada na produção industrial, que foi modificado de métodos manuais para a utilização de máquinas, tais mudanças teve influência direta

na eficiência da produção, além de ter modificado toda a sociedade, e além disso impulsionou a criação de novas classes sociais e teve alterações nas relações trabalhistas (ALMEIDA; MARTINS, 2018).

Com a Revolução Industrial, houve um crescimento acelerado das cidades, pois houve a migração dos trabalhadores rurais que trabalhavam no campo para a região urbana, em busca de novos trabalhos em novas indústrias, nesse momento surgiram diversas indústrias de alto porte. Com isso, as cidades ficaram com uma grande aglomeração de pessoas, e até com condições vulneráveis de vida, assim, a urbanização causou diversos impactos, como a urgência de melhorar as condições de habitação, de educação, saúde para os indivíduos (NÓBREGA et al, 2021).

Além desses impactos, segundo Longhi e Santos (2020), a Revolução Industrial teve impactos no contexto da economia do mundo, com a mecanização (uso de máquinas) e a utilização de fontes de energia como eletricidade, houve um aumento significativo na produção de bens em larga escala. A Revolução Industrial teve efeitos na ligação entre as economias de todo comércio internacional, dessa forma, os países que passaram a utilizar tais metodologias de produção de tornaram de maneira muito rápida grandes potências, e outros países que tiveram dificuldades na mudança dos métodos, sofreu com estagnação e prejuízos na economia.

No contexto social, segundo o autor Oliveira (2017), a Revolução Industrial causou a ascensão da classe dos trabalhadores e expandiu a classe da burguesia, assim, os trabalhadores que anteriormente eram majoritariamente camponeses, esses começaram a reivindicar seus direitos e melhores condições trabalhistas através de movimentos trabalhistas e criação de sindicatos.

Segundo Rizzeto e Gurgel (2020), as condições trabalhistas nas fábricas eram precárias, os trabalhadores enfrentavam jornadas longas de trabalho, salários escassos e condições deploráveis de trabalho. Essa realidade refletiu em uma grande conscientização sobre a importância e urgência de reformas trabalhistas, o que resultou na criação de leis que tinham como objetivo a proteção e garantia de direitos trabalhistas, além de regulamentar as situações de trabalho. A criação de tais leis e normativas foram fundamentais e se tornou um marco na luta pelos direitos dos trabalhadores.

Segundo os autores Camargo e Luz (2021), a área da educação teve várias mudanças durante a Revolução Industrial, com o crescimento acelerado das indústrias, foi necessário a qualificação de mão de obra, ou seja, era necessário pessoas mais capacitadas para exercer tais funções, e com isso, houve um crescimento das instituições escolares, que passaram a serem vistas como essenciais na preparação e capacitação dos indivíduos para o mercado de trabalho instaurado. A educação passou a ser mais valorizada, o que influenciou no desenvolvimento da sociedade como um todo.

A Revolução Industrial não somente teve impactos na economia, mas também influenciou fatores culturais e sociais, e tais efeitos são observados até os dias atuais, seja nas relações de trabalho, nas lutas por direitos sociais, assim, a Revolução Industrial deixou um legado fundamental na história e no mundo (MAGALHÃES; VENDRAMINI, 2018).

O estudo se justifica devido ao fato de que a Revolução Industrial foi um marco da história e

até hoje os seus efeitos são observados na sociedade, assim, abordar tal temática é fundamental, pois a sua influência vai além de impactos na economia, mas também na sociedade como um todo, no mundo do trabalho e na interação entre os indivíduos, assim, o estudo possui grande relevância acadêmica e cultural, por abordar esse período tão importante na história, e lembrar sobre desafios do mundo atual, como a desigualdade social.

Dessa forma, o trabalho teve como principal objetivo compreender os impactos e efeitos da Revolução Industrial no contexto da economia e social. Como objetivos específicos apontar a importância desse marco histórico na sociedade e investigar a influência da Revolução Industrial até os dias atuais.

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois segundo Gil (2008) as pesquisas exploratórias têm como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista um conceito de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Também se caracteriza como qualitativa, de acordo com Gil (2008) a pesquisa qualitativa trata-se de uma pesquisa que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com a maior interação com o problema, de forma que identifique com mais certeza o porquê de determinada pesquisa.

A metodologia do estudo foi revisão de literatura que foi realizada por meio de busca de artigos nas bibliotecas online SciELO, Google Acadêmico e Núcleo do Conhecimento. Os termos de pesquisa utilizados foram: Revolução industrial, História e inovação. Foram excluídos artigos sem acesso completo ou que não tivessem relação direta com o tema e os anos escolhidos após análise de seus resumos e conteúdo completo.

## REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E SUA IMPORTÂNCIA

A Revolução Industrial foi um momento da história em que houve transformações econômicas, sociais e tecnológicas, surgiu no final do século XVIII e se estendeu até o século XIX. Foi um marco na história e no mundo, tendo em vista a transição radicalizada de uma economia do campo para uma economia mecanizada e com produção em larga escala, e com isso, teve efeitos em condições culturais, sociais e políticas de cada região do mundo (CARVALHO; CARVALHO, 2022).

Os conceitos importantes sobre a Revolução Industrial e o contexto no qual está inserida inclui aspectos como a mecanização dos meios produtivos, o uso de novos meios de energia, como por exemplo o carvão e a eletricidade, e a criação das fábricas. O início de maquinário, como o tear mecânico e a locomotiva a vapor, mudou a maneira como os produtos eram criados, elevando de maneira drástica a eficácia e a produção. Essas mudanças otimizaram os processos de produção e também modificou a dinâmica de trabalho, tendo em vista que o trabalho manual passou a dar lugar ao trabalho por meio de máquinas (SCHWAB, 2016).

A Revolução Industrial se iniciou na região da Grã-Bretanha, esse movimento teve início por meio da união de fatores únicos, através de recursos naturais, um sistema político que era benéfico ao mercado e à inovação, e uma cultura empreendedora. Com a fartura de carvão e ferro na Grã-

-Bretanha, tal fator foi fundamental para a evolução das máquinas e das indústrias, que de maneira crescente começaram a se desenvolver nas cidades como Manchester e Birmingham, iniciando um novo capítulo no desenvolvimento financeiro (CARMO; CARVALHO, 2025).

A Revolução Industrial é fundamental tendo em vista a mudança radical dos modelos produtivos, em que ocorreu a substituição do trabalho manual pela produção mecanizada e em larga escala, que não apenas teve aumento na oferta de produtos, mas tais produtos se tornaram mais acessíveis aos indivíduos, o que elevou o consumo e impulsionou a economia, de forma a acumular capitais e surgimento de novas indústrias como a de transportes e a indústria têxtil (ROCHA et al, 2020).

No contexto social, a Revolução Industrial promoveu o crescimento das classes sociais, pois, com a ascensão das indústrias, se formou a classe média, e a migração dos camponeses para os centros urbanos, desenvolveu-se a classe de trabalhadores da região urbana, essa transformação teve muitos desafios, como condições precárias de trabalho e exploração dos trabalhadores, que se tornou evidente nas fábricas e na região urbana (LIMA; 2021).

Tais mudanças econômicas e sociais existentes da época impactou fortemente na estrutura familiar e nos padrões de vida dos indivíduos, com até crianças trabalhando nas indústrias, as dinâmicas familiares foram modificadas, e o papel das mulheres em trabalho bruto começou a ser repensado. Os requisitos para um novo trabalho nas fábricas levaram a pensar nas funções sociais e até mesmo à luta por direitos e igualdade de gênero, que levou ao surgimento dos movimentos sociais na busca pela garantia e proteção de direitos (SCHNEIDER, 2020).

Segundo Lima(2021), o crescimento da Revolução Industrial foi acompanhado também pelo surgimento das ideologias como o socialismo, que ganhou enorme força como respostas as condições advindas desse processo de industrialização e o capitalismo que emergia. Nesse momento, filósofos e economistas como Karl Marx e Friedrich Engels fizeram críticas as desigualdades oriundas desse novo momento na economia, propondo assim novas relações produtivas e uma maior equidade nessas relações.

Com o passar dos anos, a Revolução Industrial surgiu em outras regiões como na Europa e nos Estados Unidos, bem como para o Japão e outras regiões do mundo. Cada país teve diferentes experiências nesse novo modelo produtivo, e que moldou contextos sociais e culturais que perpassam até os dias atuais. A Revolução Industrial promoveu uma maior conexão entre as economias e culturais de diversos países, o que tornou o mundo mais conectado e integrado (LONGHI; SANTOS, 2016).

A relevância da Revolução Industrial interfere de maneira direta sobre os meios da ciência e a tecnologia. A inovação e o desenvolvimento do processo criativo gerou uns avanços fundamentais para a ciência. Os avanços e descobertas de cientistas e inventores influencia diretamente nas aplicações práticas, o que leva a um ciclo de revolução que continua na atualidade.

## INFLUÊNCIA DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NA HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL

A Revolução Industrial surgiu por volta de 1800 a 1900, ocasionou em mudanças enraizadas e que perpetuou por anos na economia e na sociedade, denominado com a era moderna. O seu início se deu na região da Grã-Bretanha, tal revolução expandiu-se de maneira rápida para mundo, mudando não apenas a maneira como os bens eram desenvolvidos, mas também as relações sociais e as condições de vida dos indivíduos. Os impactos dessa época são vastos e podem ser analisados sob diferentes modos, refletindo uma complexa interconexão entre progresso econômico e desenvolvimento da sociedade (LIMA; 2021).

Segundo Carvalho e Carvalho (2021), os efeitos dos principais efeitos da Revolução Industrial foi a modificação de uma economia agrária para uma economia mecanizada. A chegada das máquinas e técnicas de produção em grandeza otimizou e acelerou a criação de produtos e bens. As fábricas, tais como as têxteis, impulsionaram a da economia, com indústria sendo criadas em várias regiões. Esse processo não apenas elevou a produção, mas também modificou as dinâmicas de comércio, criando novos padrões de consumo e de oferta que ainda influenciam a economia global.

A urbanização esteve relacionada de maneira direta à Revolução Industrial, com o surgimento das indústrias e os grandes centros industriais, ocorreu o fenômeno do êxodo rural, que foi a migração das pessoas da área rural para a região urbana em busca de trabalho, o que causou um crescimento acelerado das áreas urbanas, o que ocasionou situações como superlotação, infraestrutura inadequada, aumento exacerbado da população, serviços à população como saúde e educação deficientes e inadequados, e assim, os impactos na região urbana (OLIVEIRA, 2017).

As condições de trabalho nas indústrias eram deploráveis, caracterizadas por longos expedientes, salários insalubres e prejuízos à saúde. Vários trabalhadores, como mulheres e crianças, eram submetidos a ambientes insalubres e com riscos à saúde para o trabalhador. A exploração e as condições desumanas desenvolveram insatisfação entre os operários, criando movimentos trabalhistas e sindicatos que buscavam por direitos e condições dignas de trabalho. Tais movimentos por mudanças teve impactos na criação de leis trabalhistas da época em diversos países, embora a luta por direitos sociais ainda fosse extensa (ALMEIDA; MARTINS, 2018).

A Revolução Industrial teve impactos diretamente nas camadas sociais, devido ao crescimento dos trabalhadores e da burguesia, as dinâmicas tradicionais foram alteradas, o que resultou de forma significativa na ascensão da classe média, que procurava a intenção de maiores influências sociais e políticas. Nesse sentido, a luta pelos direitos de igualdade se acentuaram, o que impulsionou os movimentos sociais na busca pela garantia dos direitos (CAVALCANTE, 2011).

Além disso, segundo Camargo e Luz (2021), houve mudanças significativas nas estruturas familiares, tendo em vista o fato de muitos familiares trabalhando junto nas indústrias, as dinâmicas foram alteradas de forma significativa, as mulheres que na grande parte das vezes tinham como responsabilidade o cuidado com a casa e os filhos, passaram a integrar o ambiente de trabalho, contrariando papéis que foram atribuídos as mesmas pela sociedade. Tal fenômeno abriu caminhos

para futuros movimentos em busca da igualdade de direitos para as mulheres.

A Revolução Industrial impulsionou a procura por qualificação escolar. À medida que as indústrias desenvolviam crescia uma busca por indivíduos capacitados para os cargos e para atender à busca por novas tecnologias e meios de produção. Isso desenvolveu a busca por um sistema educacional, com procura em especial em habilidades técnicas e científicas, modificando a olhar da educação como um bem social e ferramenta de transformação social (CAMARGO; LUZ, 2021).

Além disso, segundo Cavalcante(2011), a inovação tecnológica emergente na Revolução Industrial teve impactos em todos os aspectos da vida dos indivíduos até os dias atuais. O surgimento da máquina a vapor, do telégrafo e da eletricidade não somente causou a transformação da produção das indústrias, mas revolucionaram os meios de comunicação e transportes.

Com o crescimento das indústrias e das cidades, os desafios ambientais começaram a se manifestar. A poluição do ar e da água tornou-se um problema significativo, resultante das práticas industriais e da urbanização descontrolada. Os impactos ambientais da Revolução Industrial foram inicialmente negligenciados, mas com o tempo, a conscientização sobre as questões ecológicas começou a surgir, levando a um debate contínuo sobre a relação entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade (MAGALHÃES; VENDRAMINI, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo concluiu-se que a Revolução Industrial foi um marco essencial na história do mundo, em que seus efeitos são evidentes até os dias atuais. Essa transformação na economia e na sociedade não apenas modificou a produção dos bens, mas alterou relações sociais, relações de trabalho e relações familiares, tais fatores moldaram as sociedades até os dias atuais.

A Revolução proporcionou efeitos positivos como o crescimento acentuado da produção e o desenvolvimento de novas oportunidades na economia, no entanto, também contribuiu para o avanço das desigualdades sociais, devido as condições precárias vivenciadas pelos trabalhadores nas indústrias e nas grandes cidades que se tornaram centros industriais. E, o surgimento de movimentos sociais e do trabalho, a luta pela garantia dos direitos foram fundamentais para demonstrar a capacidade da sociedade de ir em busca pelos seus direitos e dignidade.

Assim, a Revolução Industrial foi um período essencial que não apenas modificou a economia, mas também moldou as formas de pensar e viver, a cultura, e outros fatores sociais. O legado desse momento histórico perpassa e têm influências até os dias atuais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eduardo Viana; MARTINS, Nicholas Felipe. **A Revolução Industrial e a Indústria 4.0**. Faculdade de Jaguariúna. Jaguariúna, 2018.

CAMARGO, Leonardo Nunes; LUZ, Lara Emanuele. **OS IMPACTOS DA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NA EDUCAÇÃO: Contribuições de Byung-Chul Han**. Revista Paranaense de Filosofia, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2021.

CARMO; EDVÂNIA ÂNGELA DE SOUZA; MARIANA COSTA CARVALHO. **Quarta revolução industrial: um novo marco para as análises do mundo do trabalho**. Oikos: Família e Sociedade em Debate, [S. l.], v. 35, n. 3, 2025. DOI: 10.31423/oikos.v35i3.21184. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/21184>. Acesso 10 abr. 2025.

CARVALHO, I ; CARVALHO, C. **DOS PRIMORDIOS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL A INDÚSTRIA 4.0**. RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar – ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 3, n. 11, p. e3112179, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i11.2179. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2179>. Acesso 10 abr. 2025.

CAVALCANTE, Zedequias Vieira; SILVA, Mauro Luis Siqueira da. **A importância da revolução industrial no mundo da tecnologia**. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. (6. Ed.). São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, G. **A precarização do Direito do Trabalho a partir de influências da Revolução Industrial sobre os entregadores por aplicativos no Brasil**. Laborare, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 7, p. 6–29, 2021. DOI: 10.33637/2595-847x.2021-86. Disponível em: <https://revistalaborare.org/index.php/laborare/article/view/86>. Acesso 10 abr. 2025.

LONGHI, Tatiana Castro; SANTOS, Flávio Anthero Nunes Vianna dos. **Uma Análise Crítica das Condições de Trabalho na Indústria Têxtil desde a Industrialização do Setor até os dias atuais.** Human Factors in Design, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 073–090, 2016. DOI: 10.5965/2316796305102016073. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/8832>. Acesso 10 abr. 2025.

MAGALHÃES, Regina, VENDRAMINI, Annelise. **Os impactos da quarta revolução industrial.** GVEXECUTIVO, v. 17, n. 1, jan/fev 2018. São Paulo: FGV, 2018. Disponível em: <https://biblioteca-digital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/26904/74093-153852-1-PB.pdf>. Acesso 10 abr. 2025.

NÓBREGA, Cândido S., et al.. **As Revoluções Industriais no avanço de tecnologias inovadoras no desenvolvimento da educação 4.0.** Revista Intesa, Vol.15, n. 1, p.232-239; Paraíba, 2021. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/INTESA/article/view/8506/8112>. Acesso 10 abr. 2025.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Revolução Industrial na Inglaterra: Um Novo Cenário na Idade Moderna.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 07. Ano 02, Vol. 01. Pp 89-116, Outubro de 2017. ISSN:2448-0959

RIZZETO, Ricardo Silva. GURGEL, Clarisse Toscano de Araújo. **O Trabalho na Quarta Revolução Industrial.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 20, pp. 117-140. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/quarta-revolucao> . Acesso 10 abr. 2025.

ROCHA, Cláudio; ARAÚJO, Bruna; MENDONÇA E SILVA, Juliana. **O DESEMPREGO TECNOLÓGICO DIANTE DA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.** Direito.UnB – Revista de Direito da Universidade de Brasília, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 119–135, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/32477>. Acesso 10 abr. 2025.

SCHNEIDER, Gabriela Pelles. **O impacto da globalização e da quarta revolução industrial para os estados periféricos: o caso do “estado-nação” brasileiro e as consequências para o mundo do trabalho**. Orientador: Daury César Fabríz. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais, Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2020.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**, 1ª edição. São Paulo, SP: Edipro, 2016.

# ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)



## ELVIRA JOSIANE DEMIN ARAUJO DE MORAIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santana em 1992, professora de Fund. I, Polivalente na EMEF Euclides Custódio da Silveira.

## RESUMO

Este artigo aborda o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando os desafios e as estratégias eficazes para promover uma aprendizagem significativa. O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, o que impacta diretamente no processo educacional. A alfabetização dessas crianças requer abordagens personalizadas, uso de recursos visuais, metodologias estruturadas e apoio de tecnologias assistivas. O papel do professor como mediador e o envolvimento da família são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Além disso, o texto discute a importância das políticas públicas inclusivas e apresenta experiências positivas que comprovam a possibilidade de avanço significativo na alfabetização de alunos com TEA quando há preparo, sensibilidade e recursos adequados. O artigo conclui que, com práticas pedagógicas adaptadas e um olhar inclusivo, é possível garantir o direito à educação de qualidade para essas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Transtorno Espectro Autista (TEA); Ludicidade.

## INTRODUÇÃO

Há diversas discussões sobre a relevância do uso de atividades lúdicas no processo de aprendizagem de crianças autistas. Considerando esses aspectos, destaca-se a reflexão apresentada por Santos (2008):

“Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, de-

senvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (SANTOS, 2008, p. 56)”

O TEA é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento (DSM-5, 2014). De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo apresentam esse transtorno, geralmente identificado na infância, entre um e três anos de idade, e que acompanha o indivíduo ao longo da vida. O TEA afeta a comunicação, a aprendizagem e a adaptação social. Apesar do desenvolvimento físico ocorrer normalmente, muitas crianças apresentam dificuldades significativas para estabelecer vínculos afetivos e sociais, frequentemente demonstrando comportamentos introspectivos.

Para que a alfabetização ocorra de forma eficaz, o ambiente escolar deve ser planejado com cuidado. Durante muito tempo acreditou-se que crianças autistas enfrentam obstáculos quase intransponíveis para aprender a ler e escrever. No entanto, estudos e práticas pedagógicas têm demonstrado que, com as abordagens adequadas, é possível promover avanços significativos. Estratégias como rotinas bem definidas, uso de recursos visuais e instruções claras auxiliam na compreensão das atividades de leitura e escrita.

Ao identificar sinais de interesse pela leitura e escrita, é fundamental adaptar as metodologias de ensino para incentivar essas habilidades. Alfabetizar crianças com TEA é mais do que ensinar letras e palavras — é também favorecer a comunicação e a interação social. Cada criança responde de maneira única às estratégias pedagógicas, o que reforça a importância de um ensino individualizado. Algumas aprendem melhor com estímulos visuais, outras com estímulos auditivos.

Portanto, planejar as aulas exige um olhar atento às especificidades de cada aluno. Um ensino estruturado, com apoio visual e linguagem objetiva, é essencial para favorecer o aprendizado de crianças com TEA. Embora a alfabetização nesse contexto exija adaptações, a compreensão das dificuldades e potencialidades individuais permite construir um processo educativo mais inclusivo e eficaz.

## **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A DSM-5 classifica o TEA em níveis que indicam a intensidade do suporte necessário ao indivíduo.

Historicamente, o autismo foi descrito por Leo Kanner, em 1943, e por Hans Asperger, em 1944, o que contribuiu para a compreensão das diferentes manifestações do transtorno. Atualmente, entende-se que o TEA resulta da combinação de fatores genéticos e ambientais que afetam o cérebro em desenvolvimento. O aumento da prevalência nas últimas décadas pode ser atribuído à ampliação dos critérios diagnósticos e ao aumento da conscientização social e médica.

As manifestações do TEA geralmente surgem nos primeiros anos de vida e impactam a aquisição da linguagem oral e escrita, além de influenciar o comportamento adaptativo e o desempenho escolar. Por isso, o diagnóstico precoce e a intervenção interdisciplinar são fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades da criança.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO TEA**

A alfabetização de crianças com TEA deve contemplar, além dos aspectos linguísticos, o desenvolvimento global da criança, respeitando suas especificidades cognitivas, emocionais e sensoriais. É imprescindível adotar práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento de maneira concreta, visual e significativa, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno.

Autores como Lev Vygotsky e Jean Piaget oferecem fundamentos importantes para pensar o processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky, ao destacar o papel das interações sociais no desenvolvimento do pensamento, nos mostra como a mediação de um adulto ou de um colega pode ajudar crianças com TEA a superar desafios sociais e cognitivos. Já Piaget ressalta que o conhecimento se constrói a partir da interação com o ambiente. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se mais eficaz quando as experiências são vividas de forma prática, concreta e sensorial.

Para crianças com TEA, atividades que envolvem manipulação de objetos, visualização de imagens e contato direto com o conteúdo favorecem a compreensão e o engajamento. Assim, a alfabetização transforma-se em um processo significativo, no qual cada conquista, por menor que seja, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da comunicação.

## **DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam diversos desafios ao longo do processo de alfabetização, o que exige uma atenção cuidadosa por parte dos educadores. Um dos principais obstáculos é a dificuldade de manter o foco por longos períodos, o que acaba prejudicando tanto o acompanhamento das atividades escolares quanto a assimilação de novos conteúdos.

Outro ponto importante é a interpretação literal da linguagem, que é comum entre essas crianças. Isso faz com que tenham dificuldades com símbolos abstratos e com a linguagem figurada, como metáforas e expressões idiomáticas. Por isso, é necessário adaptar o vocabulário e ser claro na apresentação das informações. Além disso, muitas dessas crianças têm dificuldades na comunicação não verbal, como gestos e expressões faciais, o que afeta as interações com os colegas e os professores, essenciais para o aprendizado.

A resistência a mudanças de rotina é um dos maiores desafios enfrentados por crianças com TEA. Para elas, o ambiente escolar, que exige tanta flexibilidade e adaptação, pode parecer um terreno movediço. Mudanças no plano de aula, por menores que sejam, podem gerar um mal-estar,

como se o chão debaixo dos pés se tornasse instável e imprevisível. Esse desconforto, por vezes, transforma o processo de adaptação em um caminho mais árduo, cheio de pedras e desvios.

E, se isso já não fosse o suficiente, há o desafio de levar o aprendizado da sala de aula para fora dela. Muitas vezes, aquilo que é aprendido entre as quatro paredes da escola se recusa a sair, como uma semente que não encontra terreno fértil. O que é adquirido no ambiente escolar, por mais valioso que seja, tende a ficar restrito ali, sem se expandir para o mundo exterior, para as situações do dia a dia.

Mas essas dificuldades não precisam ser encaradas como barreiras imbatíveis. Elas apontam apenas para a necessidade de um olhar mais atento e uma abordagem que se ajuste ao ritmo e às particularidades de cada criança com TEA. Com o apoio adequado, ajustando as práticas pedagógicas e utilizando as ferramentas certas, é possível transformar cada desafio em um degrau, levando essas crianças a avanços significativos no aprendizado e no seu desenvolvimento.

## **ESTRATÉGIAS DE ENSINO EFICAZES**

No processo de alfabetização de crianças com TEA, a escolha das estratégias de ensino deve considerar as singularidades de cada aluno. É essencial compreender o que o motiva e o que facilita seu engajamento.

Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se os recursos visuais — como quadros de rotina, cartões ilustrados, vídeos educativos e jogos com imagens. Esses materiais contribuem para a previsibilidade do ambiente, reduzem a ansiedade e estabelecem conexões entre o universo visual e o verbal, especialmente úteis para crianças com dificuldades na linguagem oral.

O método fônico também é bastante eficaz, pois ensina a relação entre sons (fonemas) e letras (grafemas), ajudando na decodificação das palavras. Quando associado a atividades lúdicas e sensoriais, o método potencializa o aprendizado, tornando-o mais significativo.

O modelo TEACCH, por sua vez, propõe um ensino estruturado, com ambientes organizados, tarefas claras e rotina previsível. Isso proporciona segurança para a criança, favorecendo sua autonomia e desenvolvimento.

A tecnologia é outra grande aliada: softwares educativos, aplicativos interativos e o uso de tablets permitem a personalização do ensino, acompanhando o progresso de cada aluno de forma dinâmica e motivadora.

O reforço positivo deve ser constante. Comemorar conquistas — por menores que sejam — fortalece a autoestima e o vínculo com a aprendizagem. Por fim, atividades sensoriais, como traçar letras em superfícies texturizadas ou associar imagens a sons, enriquecem o processo de alfabetização ao envolver diferentes canais de percepção.

## **PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA**

A parceria entre família e escola ergue-se como um alicerce silencioso, mas essencial, na jornada de alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Não se trata apenas de dividir responsabilidades, mas de construir, juntos, uma rede de apoio onde o diálogo flui suavemente, e a escuta se transforma em ponte entre mundos muitas vezes distantes. Quando família e escola caminham lado a lado, cada conquista da criança ressoa mais longe, como se o aprendizado ganhasse asas.

O papel da família vai muito além de supervisionar tarefas ou conferir o caderno. Ela é o porto seguro onde a previsibilidade e o estímulo se encontram, criando um ambiente propício ao florescimento do saber. Ao incorporar em casa os conteúdos trabalhados na escola, os familiares ajudam a sedimentar o conhecimento, permitindo que as habilidades recém-adquiridas se espalhem, como sementes ao vento, para outros aspectos da vida cotidiana. Dessa forma, o aprendizado conquistado nas quatro paredes da sala de aula encontra espaço para crescer e se integrar ao cotidiano da criança.

É fundamental que os responsáveis participem ativamente das atividades propostas, reconhecendo os avanços e oferecendo suporte emocional nos momentos desafiadores. Estabelecer uma rotina doméstica que favoreça a comunicação, o contato com a linguagem escrita e a autonomia da criança fortalece os vínculos familiares e amplia as oportunidades de aprendizagem.

A escola, por sua parte, tem o papel de adotar uma prática pedagógica inclusiva, assegurando que seus educadores recebam formação contínua sobre o TEA e suas características específicas. É fundamental que os professores estejam prontos para ajustar suas metodologias, adaptar o currículo e propor intervenções que atendam às diversas necessidades de cada aluno. Para que esse trabalho seja eficaz, o suporte de uma equipe multidisciplinar — composta por psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos — se torna indispensável, tanto no planejamento das atividades quanto no acompanhamento das famílias e profissionais da educação.

Essa colaboração constante entre escola e família favorece o desenvolvimento integral da criança, fortalece sua autoestima e cria os alicerces de confiança necessários para que o processo de alfabetização seja não apenas efetivo, mas também prazeroso, respeitando as singularidades de cada aluno com TEA.

## **O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM**

O papel do professor é essencial como mediador no processo de construção do conhecimento, especialmente na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mais do que apenas transmitir conteúdo, o educador deve ser um facilitador da aprendizagem, criando um ambiente acolhedor, acessível e estimulante. Para isso, é preciso sensibilidade para entender as particularidades de cada aluno e competência técnica para aplicar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dessa criança.

A mediação eficaz começa com uma postura empática do professor, capaz de perceber os sinais comunicativos da criança com TEA, mesmo quando esses sinais não são expressos de forma verbal convencional. O educador deve ser capaz de interpretar os interesses, os modos de expressão e as formas de interação da criança, usando essas informações como base para criar estratégias de ensino personalizadas.

Além disso, é fundamental que as atividades respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno, propondo desafios graduais e utilizando diferentes linguagens — verbal, visual, corporal e tecnológica — para garantir compreensão e participação ativa. O uso de recursos concretos, jogos educativos, materiais sensoriais e dispositivos tecnológicos pode ser decisivo para manter a criança engajada no processo de alfabetização.

O professor deve também cultivar a reflexão e a colaboração, mantendo-se aberto a novos métodos e disposto a revisitar seus próprios conhecimentos. Ao trocar experiências com colegas, compartilhar dúvidas e descobertas, e estabelecer laços com a família e a equipe de apoio, o docente transforma a sala de aula em um ambiente dinâmico e colaborativo. Nesse caminho, o educador assume o papel de um mediador atento, que, com sensibilidade e conhecimento, guia a criança com TEA na exploração do conhecimento, da convivência e das emoções. Assim, cada gesto, cada palavra, cada escuta se torna um convite para que o aluno se sinta parte integrante do universo escolar, ampliando seus horizontes e abrindo portas para novas conquistas.

## **INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS**

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Brasil, está amparada por importantes marcos legais, como a Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial. Esses instrumentos não representam apenas obrigações jurídicas, mas garantias fundamentais de que toda criança tem direito a uma educação de qualidade, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular. No entanto, entre a teoria e a prática, existe um percurso complexo, marcado por desafios concretos e persistentes.

Na realidade cotidiana das escolas, muitos professores enfrentam dificuldades que vão além da sala de aula. Há escassez de materiais adequados, formação insuficiente e ausência de apoio técnico. Em muitos casos, os profissionais sentem-se desamparados diante das especificidades do TEA, lidando com currículos inflexíveis, carência de recursos adaptados e a falta de profissionais especializados, como mediadores e intérpretes de Libras, que poderiam compartilhar a responsabilidade dessa jornada.

Diante desse cenário, torna-se urgente transformar as intenções em ações concretas. É necessário ir além dos discursos e garantir investimentos reais na formação continuada dos professores, oferecer suporte pedagógico qualificado e montar equipes multidisciplinares que colaborem no planejamento e na condução do processo educativo. Ambientes escolares inclusivos também precisam de infraestrutura adequada, com recursos acessíveis e práticas adaptadas às diferentes

realidades dos alunos.

Mais do que adequações físicas ou metodológicas, é preciso cultivar uma nova postura dentro da comunidade escolar — uma atitude comprometida com o respeito às diferenças e com a valorização da diversidade. Combater preconceitos e promover o diálogo constante são passos essenciais para que as escolas se tornem, de fato, espaços de pertencimento para todos.

## **ESTUDOS DE CASO E BOAS PRÁTICAS**

Experiências bem-sucedidas em diferentes contextos educacionais têm demonstrado que alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não apenas é possível, como também plenamente realizável, desde que sejam adotadas metodologias adequadas e assegurado o suporte pedagógico e institucional necessário. Essas vivências revelam o quanto essas crianças podem progredir quando encontram um ambiente que respeita suas particularidades e oferece as condições certas para aprender.

Em uma escola municipal de São Paulo, por exemplo, o uso de jogos digitais adaptados ao currículo e aos interesses dos alunos, aliado ao trabalho de um mediador pedagógico capacitado, trouxe avanços significativos nas habilidades de leitura e escrita de estudantes com TEA. A possibilidade de personalizar atividades e acompanhar de perto o desenvolvimento de cada criança permitiu ajustes constantes nas estratégias, valorizando conquistas individuais e respeitando o tempo de cada uma.

Outra prática que tem mostrado bons resultados é a implementação de salas de recursos multifuncionais, pensadas para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência. Esses espaços contam com materiais pedagógicos diferenciados e profissionais especializados, funcionando como complemento ao trabalho realizado na sala de aula comum.

Uma prática importante no processo de alfabetização de crianças com TEA é a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Esse instrumento permite ao professor traçar metas alinhadas ao perfil e às necessidades específicas de cada aluno, adaptando conteúdos e estratégias conforme o desenvolvimento observado. Com isso, o planejamento pedagógico ganha em precisão e sensibilidade, promovendo um ensino mais ajustado à realidade de quem aprende.

A avaliação contínua desempenha um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Mais do que registrar resultados, ela oferece subsídios para refletir sobre as práticas pedagógicas, identificar possíveis obstáculos e ajustar as estratégias de ensino conforme as necessidades de cada estudante. Quando a família é envolvida nesse processo, os vínculos entre escola e lar se fortalecem, favorecendo uma aprendizagem mais coesa, significativa e alinhada ao cotidiano da criança.

Quando essas ações são conduzidas por profissionais bem-preparados, apoiados por políticas públicas consistentes e comprometidas com uma educação inclusiva de verdade, os resultados aparecem. A escola se torna, de fato, um espaço que acolhe, respeita e valoriza as diferenças,

abrindo caminhos para que todas as crianças possam aprender e se desenvolver plenamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista é uma jornada que ultrapassa o uso de métodos ou cartilhas. Requer do educador um olhar sensível, capaz de perceber além do que é visível, uma escuta atenta até os silêncios, e uma dedicação que vai muito além dos limites da sala de aula. É como cuidar de um jardim de espécies únicas: cada broto tem seu tempo, cada raiz demanda um tipo de cuidado, e a colheita muitas vezes chega apenas para quem cultiva com paciência e fé no invisível. Os desafios são reais — surgem como pedras no caminho, testando a criatividade e a persistência de quem ensina. No entanto, a prática cotidiana e as pesquisas na área demonstram que, com as ferramentas certas e uma dose generosa de sensibilidade, é possível abrir caminhos de aprendizagem que respeitam a individualidade de cada criança, permitindo que ela floresça em seu próprio ritmo e dê cor ao mundo à sua maneira.

Quando o processo de alfabetização é conduzido de forma personalizada, respeitando o ritmo e os interesses do aluno, ele vai além da simples decodificação de letras e palavras. Transforma-se em um convite à autonomia, ao fortalecimento da autoestima e à participação social. Nesse contexto, a rotina torna-se aliada importante: sua previsibilidade ajuda a criança a se orientar no tempo e no espaço, oferecendo estabilidade emocional. No entanto, mudanças bruscas exigem atenção redobrada, pois podem desorganizar esse equilíbrio e comprometer o processo educativo.

Este estudo buscou evidenciar a importância de uma abordagem pedagógica intencional, que valorize a estimulação adequada, o uso de recursos visuais e sensoriais, e o planejamento centrado nas necessidades específicas do estudante. O educador, nesse cenário, é como um jardineiro atento: observa, adapta-se, aprende e se reinventa constantemente, amparado por formação continuada e por uma empatia genuína, que ultrapassa o cumprimento de obrigações formais.

Sabemos que não é simples — faltam materiais, formação adequada e, muitas vezes, apoio suficiente dentro das escolas. Ainda assim, quando há diálogo entre os envolvidos, um planejamento que leve em conta a realidade de cada contexto e uma rede de apoio que realmente funcione, os desafios se tornam menos pesados. A parceria entre escola e família, quando construída com escuta, respeito e metas em comum, pode fazer toda a diferença no dia a dia, tornando o processo de ensino e aprendizagem humanos.

Educar crianças com TEA é promover o desenvolvimento de múltiplas habilidades: cognitivas, sociais, comportamentais e comunicativas. Todas elas, como instrumentos de uma orquestra, são indispensáveis para o crescimento integral do aluno. Estratégias pedagógicas bem aplicadas não apenas ampliam seu universo de aprendizagem, como também contribuem para o bem-estar psicológico da criança e de sua família, fortalecendo os laços afetivos e sociais.

Ao fim, acreditar no potencial das crianças com TEA e investir em práticas verdadeiramente inclusivas é plantar as sementes de uma sociedade mais justa, plural e acolhedora — uma sociedade em que todos, com suas cores e vozes singulares, tenham espaço para crescer e florescer.

## REFERÊNCIAS

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 12.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. Rio de Janeiro, 2009. 35 p. Disponível em: <http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>. Acesso 13 maio 2015.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso 25 ago. 2014.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso 05 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

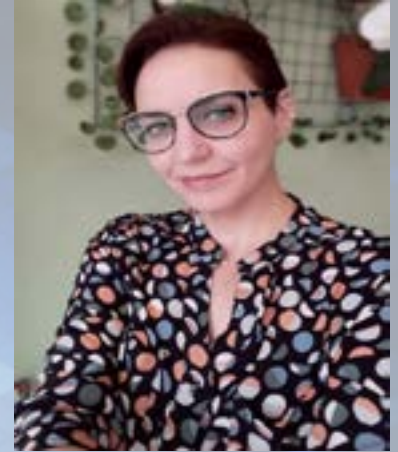
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro autista: uma revisão**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 26, supl. 1, p. S3–S7, 2004.

SMITH, Tristram. **Ensinar alunos com autismo: estratégias baseadas em evidências para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

# O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR



## FABIANA PEDRAZA DA SILVA

Graduação em Pedagogia, através da UNISA - Universidade de Santo Amaro em 2002; Pós-Graduação em Arte Educação e Terapia, através da Faconnect -Faculdades Conectadas de Conchas, em 2024; Licenciada em Artes Visuais, através da UNICV - Universidade Cidade Verde, em 2025; Professora através da Prefeitura Municipal de São Paulo.

## RESUMO

O presente estudo apresenta o papel do Gestor Escolar nas instituições de ensino com foco na observação da escola e seus problemas de uma forma global. A gestão escolar, que antigamente acolhia as exigências da escola autoritária, passa a atender os preceitos da escola democrática, preconizando a participação como busca pela qualidade da educação, tornando-se foco de atenção da comunidade educacional, enquanto enfoque novo, desafiador, superador das limitações administrativas arraigadas nas instituições de ensino. A escola é muito mais que uma instituição reprodutora das relações sociais e valores dominantes, pois figura também como instituição de confronto, a inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, procurar romper com a clássica cisão entre concepção e execução. A gestão democrática do ensino é um processo coletivo, desenvolvido em parceria com toda a comunidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democrática; Instituições; Escola; Gestão.

## INTRODUÇÃO

O papel do Gestor Escolar nas instituições de ensino é uma tendência das reformas educacionais nos dias de hoje. Com uma visão cada vez mais estratégica e participativa, a gestão escolar tem o foco na transparência, participação, competência e autoridade compartilhada. É também um exercício de cidadania que educa crianças, jovens e adultos.

O ambiente organizacional que se baseia na gestão centralizada – tendo suas ações voltadas somente às decisões de um líder – impede o desenvolvimento das relações de confiança e da

autonomia entre os que dela participam. No âmbito escolar, esse tipo de gestão não contribui para uma aprendizagem significativa; não colabora, portanto, com a formação do alunado para a vida. Além disso, impede sua eficiência, produtividade e o alcance de bons resultados. Nos últimos anos o sistema educacional no país tem passado por diversas transformações, e a descentralização da gestão escolar é um dos focos da reestruturação desse sistema. A escola democrática foi instituída como símbolo do processo educacional, transformadora da sociedade, promotora de cidadania, aptidões e competências, a fim de garantir a qualidade de ensino promotora de plena capacitação para vida pessoal, social e profissional do indivíduo. Está, portanto, em sintonia com os princípios humanistas que regem a Carta Magna brasileira, a qual estabeleceu a “educação para a cidadania”, a qual, para Araújo (2005, p. 7), deve prover os indivíduos de instrumentos que permitam a plena realização da participação motivada e competente; visar à instrumentalização de pessoas para a participação motivada e competente na vida política e pública da sociedade; e o desenvolvimento de competências para “lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura, e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo a sua volta”.

Nesse contexto, a gestão escolar, que outrora atendia as exigências da escola autoritária, passa a atender os preceitos da escola democrática, preconizando a participação como busca pela qualidade da educação, tornando-se foco de atenção da comunidade educacional, enquanto enfoque novo, desafiador, superador das limitações administrativas arraigadas nas instituições de ensino.

## **A GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DEMOCRÁTICO**

A busca em proporcionar uma gestão democrática nos estabelecimentos de ensino foi definida na Constituição Federal de 1988, com a metodologia de descentralização da gestão escolar e posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, onde foram fixadas as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Em seu artigo 12, a LDB propõe a elaboração e execução da proposta pedagógica e, no artigo 15, uma ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola.

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão concebe um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. No final do século 20, os termos gestão e gerência passam a fazer parte do vocabulário dos educadores comprometidos com uma educação emancipadora, e com o passar dos tempos, surgiram várias correntes e tendências relativas ao tema gestão, acorrente tecnicista nos anos 1980 a 1990, depois, o termo administração escolar foi caindo em desuso em favor de gestão educacional, que hoje pressupõe a participação dos sujeitos que compõem a escola.

No Brasil, com a reabertura político-democrática, pós Ditadura Militar (1964 - 1985), a Constituição Federal de 1986 chegou para definir a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um de seus princípios (Art. 2006, Inciso VI). Alguns anos mais tarde, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB) de 1996, vem reforçar esse princípio, acrescentando apenas “a legislação do sistema de ensino” (Art. 3º, Inc. VIII). A partir de então, o tema se tornou um dos mais discutidos entre os estudiosos da área educacional.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Estes artigos da LDB fundamentam a “gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferecendo ampla autonomia às unidades federadas para definirem em acordo mútuo com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local”.

Os subsídios fundamentais da Gestão Democrática podem adequar de várias maneiras o campo escolar, os principais são: constituição e atuação do Conselho escolar; elaboração do Projeto Político Pedagógico; o modo coletivo e participativo; a definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; a divulgação e transparência na prestação de contas; a avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; e, por fim, a eleição direta para diretor(a).

No contexto atual, essa proposta está presente em praticamente todos os discursos da reforma educacional no que se refere à gestão. A legislação é um mecanismo que adequa a gestão democrática, na medida em que conferem critérios de participação às partes organizadas da comunidade escolar.

Assim, instala-se na educação brasileira, pelo menos em tese, o sistema de educação “autônoma-cidadã, democraticamente gerida” (WITTMANN, 2000, p. 90). Por ser independente, essa escola deve se mostrar aberta, flexível, democrática, participativa, um espaço ao propósito da socialização e interagir com a comunidade escolar: professores se comprometem com os resultados dos alunos; pais e mães são presentes; e alunos são valorizados e estimulados a aprender.

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

A íntima relação entre a gestão democrática e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos tem tornado a gestão escolar um dos temas em pauta na área educacional. Em uma instituição em que os alunos apresentam bons resultados nas avaliações externas, tanto as promovidas pelo MEC, são possíveis constatar uma gestão escolar eficaz, com bom desempenho e, tem como fundamento a descentralização da educação, que segundo Luck (2000, p. 11-33), transcorre do entendimento de que:

(...) apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove, altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado.

Também, é sobretudo como reconhecimento da força dos movimentos democráticos, como condição de transformação e desenvolvimento social.

A descentralização se faz presente pela transferência à escola da responsabilidade por importantes decisões educativas, pela condução em conjunto com o Governo e outros setores da sociedade, dos destinos da educação. Em suma, a escola democrática autônoma existe quando são transferidas a autoridade e responsabilidade pelas tomadas de decisões às escolas locais (MACHADO, 2000).

Cabe ressaltar que a descentralização não é uma tendência restrita à Educação, nem tampouco, se limita ao contexto nacional. Trata-se de uma preocupação internacional e que vem acontecendo em quase todos os setores. A visão universal é de que o poder de decisão deve ser delegado a quem lida com as questões, a quem conhece com maior propriedade a realidade sobre a qual se toma decisões. Ou seja:

A descentralização favorece a gestão com responsabilidade, na medida em que envolve muito mais atores na decisão final dos resultados. Propicia a quebra de colocar nos outros a culpa pelo fato de que as coisas não vão bem. Num sistema educacional centralizado cada qual coloca no outro a culpa do insucesso. Ninguém é responsável. Há uma sensação de que a educação vai além porque todos se sentem sem poder para fazer mudanças que julgam necessárias. O diretor da escola culpa os professores, estes os pais dos alunos, que por sua vez culpam o Ministério da Educação, que vai jogar a culpa na situação socioeconômica das famílias e vai se formando uma cadeia que não termina nunca. Na medida em que esta situação é rompida e se entrega a cada um a responsabilidade compartilhada pelos resultados, cada qual se sente comprometido com o que pode fazer para reverter a situação (MACHADO, 2000, p. 4).

Assim, a autonomia da escola e a descentralização de sua gestão compreendem exigências do contexto histórico, que demandam dos avanços teórico-práticos da educação e de sua administração (WITTMANN, 2000), as quais tomaram força a partir do advento da globalização, que viabilizaram as informações, obrigando uma adaptação permanente e constante revisão dos acontecimentos. Tal fato gerou a necessidade do poder de decisão se manter exatamente onde o

fato acontece, pois o poder de decisão em outro local, quando chegar ao se destino, já estará ultrapassado, mediante a velocidade com que as mudanças ocorrem (LÜCK, 2000).

Machado (2000) enfatiza que a escola democrática só se torna eficaz quando a autoridade é transferida às localidades e a responsabilidade acerca das prestações de contas que lhes é atribuída. A escola democrática e descentralizada passou, respectivamente, a ser autônoma, tendo independência para gerir sua variedade de abrangências, mediante o compromisso de promover a participação de todos os elementos envolvidos no contexto educacional (direção, professores, pais, profissionais e demais elementos interessados, pertencentes à comunidade local), e a responsabilidade de prestar contas sob seus atos.

A gestão democrática explora uma participação igualitária nas tomadas de decisões; na destinação e fiscalização dos recursos financeiros e nas necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; e nos processos de avaliação da escola.

Constitui-se assim, o diretor exerce um papel fundamental na gestão democrática, pois ele pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos. Os diretores destinam uma grande parte do tempo na capacitação de profissionais, no desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e em experiências pedagógicas baseadas na reflexão-ação.

As escolas necessitam de gestores capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, desempenhando um trabalho de equipe com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação, para que possam adquirir as habilidades necessárias para uma formação de qualidade. Precisam ser capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegando autoridade e transformando o poder.

O diretor e todos os componentes levam suas ideias, seus desejos e seus problemas, daí a necessidade de ser uma pessoa aberta ao diálogo, firme, calma, capaz de animar nas horas de desânimo e de estimular nos momentos de entusiasmo, porém com cuidado.

Outro fator determinante para que se tenha, de fato, uma gestão participativa, é o comprometimento da comunidade com a proposta da escola, pois poderá estimular o gestor no desenvolvimento de um perfeito processo de aprendizagem, encorajando-o a enfrentar os desafios cotidianos com esperança e persistência, tornando a escola um ambiente encantador. Nessa nova conformação escolar todos os atores da instituição serão capazes de desenvolver o gosto pelo conhecimento e aprendizagem.

Ao discorrermos sobre gestão democrática estamos nomeando uma educação com um relevante valor social, ou seja, uma escola construída a partir de uma ação coletiva, cujo objetivo maior é formar cidadãos responsáveis e honestos.

A Gestão Escolar abrange o processo político por meio do qual os integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade “discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola”, mediante a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada

de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”.

Silva (2007, p. 3), discorre que a gestão escolar, dentro da perspectiva democrática, “passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se limitando exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa”. Desta forma, a gestão escolar engloba duas grandezas: interna e a externa. A primeira refere-se à organização interna da escola, que contempla os “processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, político e administrativo”. A segunda diz respeito à função social da escola, sua vocação democrática, no sentido de divulgar o conhecimento produzido e sua socialização.

As dificuldades externas enfrentadas pela escola na gestão democrática abrangem a “pequena vontade política; e a contrariedade à ideia de participação política”. As dificuldades internas permeiam a “resistência à socialização do poder e a visão patrimonialista”. As dificuldades gerais se concentram na “cultura democrática ainda pouco consolidada nos diversos segmentos da sociedade” e nas “dificuldades em entender a importância do Controle Social”.

No entanto, o sistema educacional quanto os estabelecimentos de ensino, são “organismos vivos e dinâmicos”, caracterizados por uma rede de relações entre todos os elementos, que atuam ou interferem direta ou indiretamente. Esse fato determina a necessidade de direção sob um novo tipo de organização, que encontra resposta na gestão escolar, cuja abrangência exige dinâmica das interações, decorrente do trabalho como prática social. Assim, considerando que a gestão educacional passa por um processo de transição, a escola defronta-se ainda com um sistema contraditório em que forças de tutela ainda estão presentes, ao mesmo tempo em que os espaços são criados, e a escola assume ações para as quais não desenvolveu as competências necessárias.

A busca de uma gestão democrática do ensino deve se adequar à realidade das instituições, distinguindo, por exemplo, as grandes, médias e pequenas escolas. Não se concebe uma gestão no ensino apenas com um gestor e um vice-diretor.

Somado a tudo isso, ainda é preciso que dirigentes e escola desenvolvam novos conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes à nova concepção de educação. Trata-se de um novo paradigma que emerge e se desenvolve acerca da educação, da escola e sua gestão, que demanda espaços para a participação e a consequente responsabilidade sobre esta.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E A GESTÃO PEDAGÓGICA**

Com a democracia sobreveio um novo termo para administração, o termo direção evolui para gestão. O diretor assume o papel de gestor, estabelecendo um comportamento dialético, inteligente, de atuação coletiva e compreensão da situação, que consente conferir ideias, argumentar com base em diferentes pontos de vista, expor novas percepções e alternativas.

Os sistemas de ensino passam a definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da es-

cola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Isso significa dizer que, quanto maior for o envolvimento da comunidade nas escolas, maior será a sua produtividade e os seus resultados.

Esses resultados são viabilizados mediante procedimentos de gestão capazes de:

1. Propiciar o comprometimento dos envolvidos;
2. Decidir e programar, de forma participativa, as ideias acordadas;
3. Estabelecer procedimentos institucionais adequados à igualdade de participação de todos os segmentos das comunidades escolar e local;
4. Articular interesses coletivos, de forma a melhorar o projeto pedagógico, a qualidade do ensino e o clima organizacional;
5. Estabelecer mecanismos de controle público das ações efetuadas;
6. Desenvolver um processo de comunicação claro e aberto entre as comunidades escolar e local.

Assumir responsabilidades, escolher e inventar novas formas de relações coletivas faz parte do processo de participação e traz possibilidades de mudanças que atendam os interesses coletivos. É possível sugerir, ainda, que o processo de gestão democrática na escola produziu, também, efeitos culturais importantes. Ele ajuda a comunidade a reconhecer o patrimônio das instituições educativas.

A gestão democrática do ensino provoca novas formas de atuar coletivamente, proporcionando aos membros das comunidades local e escolar oportunidades para: reconhecer que existe uma discrepância entre a situação real (o que é) e o que gostaríamos que fosse (o que pode vir a ser); identificar possíveis razões para essa discrepância; elaborar um plano de ação para minimizar ou solucionar esses problemas.

A participação e a gestão democrática requerem movimentos e atitudes atentas às solicitações e os anseios da comunidade, delegando o máximo de responsabilidades às pessoas despondo a importância do papel de cada um para o bom andamento do processo, garantindo, dessa forma, a palavra a todos e o respeito às decisões tomadas; criar ambientes físicos confortáveis para assembleias e reuniões; valorizar o trabalho participativo e a integração entre as pessoas; desenvolver projetos educativos voltados para a comunidade em geral, não só para os alunos; tornar o espaço escolar disponível para a comunidade.

## O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar é parte de um sistema estruturado, hierárquico, que possui leis e regras definidas, devendo, portanto, prestar contas sobre o uso dos recursos, sobre as ações desenvolvidas e sobre os resultados alcançados. Além disso, em se tratando de instituição escolar, o gestor também é parte de estrutura não formal (comunitária) “formada por anéis comunitários concêntricos”, cuja escola é o núcleo que gradativamente se expande. Essa estrutura exige um gestor flexível e inovador, especialmente, no que diz respeito à liderança do processo participativo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, fundamental para o êxito da escola. Essa liderança no processo de criação do PPP (Projeto Político Pedagógico) está escrita no artigo 5º. da LDB como a principal atribuição coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida pelo estabelecimento. A escola como uma instituição de natureza educativa, compete ao diretor o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Assim, o diretor de escola, antes de ser um administrador é um educador (SAVIANI, 1996, p. 208).

Luck (2008) elucida que o papel do gestor envolve a guarda e administração das operações estabelecidas em órgãos centrais; a responsabilidade pelo repasse de informações, controle, supervisão, ou seja, a direção do fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino. O que dentro da gestão democrática gerir a dinâmica social; mobilizar e articula a diversidade, dando-lhe consistência e unidade; agir com responsabilidade ao promover transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar. O diretor competente é cumpridor pleno dessas obrigações, garantindo que a escola não fuja ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. Além de ter visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos; compartilhando do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva.

Machado (2000, p. 97-112) cita ainda que o papel do gestor da escola descentralizada deve:

- Estar permanentemente, empenhado na capacitação dos seus docentes, para melhorar o desempenho e o seu trabalho em equipe;
  - Manter comunicação e trocar informações com o nível governamental, para manter-se informados sobre as orientações acerca da política educativa;
- com gestores de outras escolas para trocar experiências e ideias, visando a melhora do trabalho pedagógico; com professores e funcionários da escola, visando a sinergia do trabalho coletivo na elaboração e execução do seu planejamento e a obtenção de resultados positivos; com os pais dos alunos e demais membros da comunidade, propiciando a participação deste na vida escolar e as suas contribuições para o melhoramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constante busca pela Gestão Democrática nas instituições de ensino é essencial para que a escola seja dirigida de forma democrática e participativa. Esse direcionamento deve basear-se nas especificidades do trabalho dos gestores, alicerçados na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas, na integração entre todos os atores envolvidos no processo educacional. É preciso que o gestor seja formado para perceber as diversas redes que compõem o conhecimento, é um processo que envolve muito mais do que “controlar”, pois requer além de desempenho, comprometimento, liderança, capacidade administrativa, sobretudo, ações permeadas pela liberdade

de, autonomia, responsabilidade e atitudes democráticas.

Manter a democracia no processo escolar é um desafio que o gestor deve enfrentar, há decisões operacionais inadiáveis e há as decisões administrativas de caráter oficial, como as que se referem ao dinheiro enviado à escola pelo governo. A gestão deve se adequar à realidade das instituições.

Além disso, é essencial que a escola se mostre mais aberta para acolher a comunidade, e estabeleça com ela uma relação de troca, de confiança e parceria, a fim de que ambas dediquem seus esforços pelo bem comum.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ulisses F. **ESCOLA, DEMOCRACIA E A CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES MORAIS**. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/artusp.pdf>. Acesso 20 out. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

**Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso 02 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. 2008a. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br>. Acesso 30 out. 2013.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MAIA, Benjamin Perez; BOGONI, Gisele D'angelis. **Gestão Democrática**. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP. 2008. [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/ca-](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/ca-)

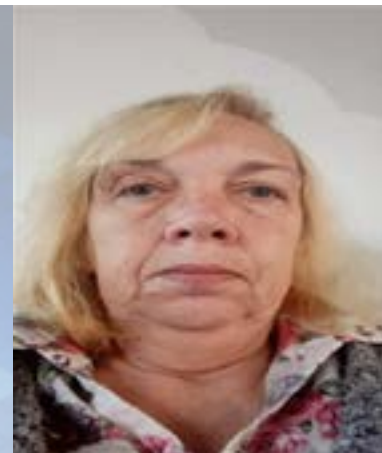
[dep/gestao\\_democr\\_atica.ppt](#) Acesso 30 nov. 2013.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun., 2000.

SAVIANI, D. **Saberes implicados na formação do educador**. In: Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A da. (Orgs.), VI. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

Wittmann, Lauro Carlos. **Autonomia da escola e descentralização de sua gestão: novas demandas para o gestor**. Brasília, 2000.

# CRIATIVIDADE: DESENVOLVENDO A EDUCAÇÃO PARA O FUTURO



## GRASIELA TAVERNA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2012); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Educamais (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Língua Portuguesa - na EMEI Maria Luiza Moret Gentile..

## RESUMO

O presente artigo objetiva discutir a importância do ensino da criatividade nas escolas, destacando que essa competência deve ser desenvolvida de maneira intencional e integrada aos currículos. A criatividade é apresentada como uma habilidade acessível a todos os alunos, a qual precisa ser estimulada em um ambiente educativo que favoreça a exploração, o erro e a inovação. Enfatizando o quanto o papel dos educadores é essencial, pois cabe a eles planejar e implementar práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de incluir a criatividade nos currículos, sublinhando que a forma como as habilidades são ensinadas é tão importante quanto o conteúdo abordado. Assim, uma abordagem holística e colaborativa desta pauta na educação é fundamental para preparar os estudantes para os desafios do futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências; Criatividade; Ensino; Práticas Pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

Quando nos referimos à criatividade, a associação mais comum que fazemos geralmente envolve artistas, filósofos ou grandes inventores; há a tendência quando se observa esse tema com um certo distanciamento, como se a criatividade estivesse restrita a algumas figuras especiais, dotadas de um talento nato destinado a poucos.

O que equivale dizer que, criatividade é fazer algo que antes não existia; sua essência resi-

de na reconfiguração do que já conhecemos e está intimamente ligada à originalidade, ou seja: a criação de algo novo.

Independentemente da forma como se manifeste, a criatividade requer pensamento divergente, que rompa com o convencional, que desafie o passado, as tradições e que promova transformações conceituais.

Trata-se na verdade, de uma habilidade inerente a todos os seres humanos, representando não apenas uma possibilidade, mas uma capacidade de realizar; uma vez que o pensamento criativo se caracteriza pela imaginação, processos cognitivos, quebra de padrões, questionamentos, avaliações e geração de ideias.

A ideia de que a criatividade aparece como um “flash de inspiração” ou como se fosse o efeito de uma “varinha mágica” está longe de ser a verdade para a maioria daqueles que cultivam essa habilidade; de fato, a criatividade exige a articulação de diversos fatores para se manifestar, tornando-se mais do que um mero insight momentâneo. É importante reconhecer que a criatividade desempenha um papel crucial desenvolvimento humano, pois sem ela não teríamos arte, literatura, ciência, inovação, soluções para problemas ou sequer progresso.

É talvez menos explícito que a criatividade tenha um papel igualmente vital nas escolas, no entanto, os processos criativos estão profundamente entrelaçados aos de aprendizagem e motivação.

As competências que os alunos precisam desenvolver em um mundo em constante transformação exigem que aprendam a solucionar problemas, a formular perguntas e a se aventurar em ideias que, neste momento, apenas podemos imaginar que esses processos de desenvolvimento os conduzirão nessa direção, e as salas de aula, estruturadas com atividades que incentivem a criatividade, essas experiências se transformam em ambientes férteis, repletos de oportunidades para um ensino que valoriza a inovação.

A criatividade pode ser observada na escola sob diferentes ângulos: pela perspectiva do professor que ensina de forma criativa, pelo ambiente que favorece a expressão criativa, ou pela ação criativa do aluno, entre outras.

Este estudo tem como proposta destacar a importância de um ensino que priorize a criatividade, integrando-a nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas, considerando explorar a relevância de se ensinar para a criatividade e as diversas maneiras de incorporá-la nos currículos e no planejamento educacional.

Tendo ainda como foco investigar as diversas maneiras pelas quais a criatividade se manifesta no ambiente escolar e examinar como essas manifestações se inter-relacionam com o processo de aprendizagem dos alunos; buscando-se analisar as práticas pedagógicas atualmente adotadas nas escolas, pretendendo identificar potenciais oportunidades que permitam a incorporação de estratégias inovadoras e criativas ao currículo educacional; como por exemplo da capacitação dos educadores, visando torná-los facilitadores do desenvolvimento criativo em sala de aula, o que contribuirá para a criação de um ambiente que favoreça a inovação.

Por fim, o estudo discutirá a importância da criatividade no desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

A relevância do tema se dá pela crescente demanda por habilidades criativas em um mundo globalizado e em rápida evolução tecnológica. A criatividade não é apenas uma característica desejável, mas uma competência essencial para o sucesso em diversas áreas, incluindo ciência, tecnologia, humanidades e artes. Ao priorizar a criatividade no ensino, formamos indivíduos mais completos e preparados para o pensar crítico, para a resolução de problemas complexos e para a inovação. Entendendo ainda, que a promoção da criatividade nas escolas contribui para a construção de uma sociedade mais aberta e inclusiva, onde a diversidade de ideias seja valorizada e incentivada.

## **CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO: UM OBJETIVO A SER CONQUISTADO**

O ensino voltado à criatividade se revela nas nuances das atividades oferecidas aos alunos, nas interações que são incentivadas a estabelecer, nas perguntas que formulam, na conexão entre os conhecimentos e na criação de novas ideias e hipóteses; uma vez que essa abordagem educativa promove e estimula maneiras criativas de pensar e agir em relação aos conteúdos disciplinares, incentivando o desenvolvimento das habilidades de pensamento criativo (FLEIDER, 2022).

Assim, é fundamental compreender o que se entende por ensino, que se fundamenta em uma tríade: o ato de ensinar, a pessoa que ensina e o conteúdo que está sendo abordado; fato é que ensinar envolve a transmissão de informações, a formação de hábitos, o desenvolvimento de habilidades e capacidades, a promoção de interesses e a estimulação de um novo modo de pensar, o que indica a necessidade de uma metodologia que contemple técnicas, métodos e estratégias focadas no desenvolvimento do pensamento criativo e na utilização de ferramentas mentais para alcançar seu potencial.

Todos têm a capacidade de criar, mas nem todos a exercem, pois a falta de prática pode levar ao fortalecimento de predisposições contrárias, como a racionalização, a lógica, o rigor e a intransigência; as técnicas e métodos voltados ao desenvolvimento da criatividade ajudam a "desenferrujar" e a "impulsionar" comportamentos criativos, oferecendo estímulos que rompem barreiras inibitórias, culturais, sociais e individuais; logo, a atividade criativa incorpora habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas (LA TORRE, 2008).

Desenvolver essa capacidade no contexto escolar requer uma prática que contemple o desenvolvimento intencional dessa competência, orientada para esse propósito e integrada aos objetivos de aprendizagem, sendo que estes manifestam nas ações cotidianas e nas intenções educativas e formativas. Nesse sentido, não é necessário criar um espaço "extraordinário" para o fomento da criatividade, mas sim implementar uma prática que o promova de forma consciente e intencional.

Sem dúvida, é um desafio promover o extraordinário em um ambiente que tem suas raízes no ordinário, por várias razões, como as diferentes concepções de criatividade entre os envolvidos, uma rotina centrada em tarefas e resultados, a falta de formação adequada dos professores e a legitimação da escola em relação a essa abordagem; onde um ensino direcionado ao desenvolvimento do pensamento criativo valida, reconhece e abre espaço para o extraordinário mesmo dentro do cotidiano. De acordo com Jeffrey e Craft (2004), o que distingue o atual discurso sobre criatividade é seu foco no comum, em vez do extraordinário; a premissa é de que qualquer pessoa pode ser criativa.

No contexto escolar, é responsabilidade dos educadores garantir que os alunos sejam incentivados e vivam em um ambiente favorável à criatividade, onde haja tempo, legitimidade e espaço para errar, pois isso potencializa o pensamento criativo. Com esse intuito, um planejamento intencional de intervenções, que utilize métodos e técnicas capazes de estimular o pensamento criativo dos alunos e promover práticas criativas, tende a aumentar a criatividade entre eles (FLEIDER, 2022).

"Essa habilidade, se não for devidamente estimulada durante o período escolar, diminuirá até se tornar praticamente insignificante" (ANDERSON, 1959 apud LA TORRE, 2008), indicando que essa competência deve ser promovida nas escolas e, nesse contexto, o papel do professor é fundamental, uma vez que cabe a ele planejar, desenvolver, encorajar e incentivar a criatividade de seus alunos.

## DESENVOLVENDO CRIATIVIDADE

A competência criativa deve ser perseguida intencionalmente em todos os aspectos da prática escolar — no currículo, nos planos de aula e no planejamento de atividades; seu desenvolvimento deve ser integrado à prática pedagógica, não se limitando a um simples desejo. Segundo Starko (2018), um currículo deve considerar dois aspectos principais: a definição do que ensinar: quais conceitos, generalizações, habilidades ou estratégias devem ser enfatizados; e a definição de como esse conteúdo será ensinado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) destaca a importância de desenvolver competências na escola, sublinhando a necessidade de incluir a competência criativa nos currículos. Contudo, para que o desenvolvimento da criatividade seja realmente eficaz, é essencial concentrar-se não apenas no "o que" está sendo ensinado, mas, principalmente, no "como", ou seja, na abordagem utilizada para integrar e desenvolver as habilidades que compõem essa competência em todas as disciplinas do dia a dia.

Ao criar um currículo alinhado à BNCC, é fundamental que ele contemple ações que promovam um pensamento amplo e diversificado; para alcançar esse objetivo, é necessária uma mudança estrutural na composição curricular, ou seja, uma transformação na abordagem do ensino e da aprendizagem; é possível afirmar que apenas incluir habilidades relacionadas à criatividade nos discursos e planejamentos, sem uma reflexão metodológica sobre como serão desenvolvidas, e

sem valorizar a produção, as respostas e as inovações dos alunos, não atenderá ao seu propósito, pois assim o é, em qualquer outra pauta.

Um currículo deve ser planejado de modo a fomentar habilidades como análise crítica, busca por soluções e conexões inovadoras, questionamentos, exploração e articulação de ideias, investigação, formulação de hipóteses, busca de informações e interpretação de dados; assim como, deve incluir a exploração do erro como uma estratégia que incentive os alunos a analisar e sintetizar informações e ideias com embasamento, culminando na capacidade de argumentar, sendo que essas ações devem ser previstas e integradas aos planejamentos em um formato espiral, permitindo que sejam construídas e desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, com uma articulação transversal no currículo (BRASIL, 2018).

A competência criativa se relaciona com todos os componentes curriculares estabelecidos pela BNCC, e seu desenvolvimento pode enriquecer a relação entre ensino e aprendizagem em diferentes contextos educativos.

## REPENSANDO FUTUROS

Segundo a UNESCO (2022), a pedagogia deve ser estruturada em torno dos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade, promovendo não apenas as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, mas também a criatividade como uma habilidade fundamental; uma vez que tal abordagem busca formar indivíduos que, em conjunto, possam transformar o mundo com empatia, compaixão e inovação; e para isso, é essencial que se “desaprenda” preconceitos, vieses e polarizações hostis, criando um ambiente onde novas ideias floresçam.

Mudanças e inovações em larga escala são não apenas possíveis, mas essenciais para o avanço da educação no século XXI; e a criatividade desempenha um papel estratégico nesse processo transformador. Podendo ser a chave para o repensar e o reimaginar modelos educacionais, questionar paradigmas estabelecidos e buscar soluções inovadoras para os desafios contemporâneos.

Devemos resistir firmemente às hegemonias do conhecimento, criando um espaço vibrante onde a criatividade floresça em todas as suas formas. Tal espaço deve ser alimentado pela convivência e pelo cruzamento de fronteiras, onde a experimentação se torne um caminho viável e inspirador. Essa riqueza só pode ser alcançada quando promovemos a inclusão total das diversas perspectivas epistemológicas da humanidade, reconhecendo que cada vivência traz consigo uma sabedoria única e essencial.

É imperativo que sejam rejeitados preconceitos herdados, hierarquias arbitrárias e qualquer noção de exploração, uma vez que tais elementos não apenas limitam o entendimento, mas também empobrecem o potencial criativo. A educação deve ser uma ferramenta de transformação que aprimora as habilidades das pessoas, permitindo-lhes construir conhecimentos comuns que evoluem com cada nova geração; e essas gerações não são meramente herdeiras do saber, mas participantes ativas na reinvenção do mundo, responsáveis por trazer novas ideias, questionamen-

tos e soluções.

Os currículos educacionais precisam ser redesenhados para cultivar e refinar as capacidades de interação e engajamento com o conhecimento, o que implica em uma abordagem interdisciplinar, onde alfabetização, numeramento e investigação científica não sejam vistos como domínios isolados, mas sim como componentes interligados que capacitam indivíduos de maneira holística. Na era do conhecimento acelerado e das rápidas transformações sociais, é crucial que essas habilidades sejam não apenas ensinadas, mas também estimuladas, ampliadas e aprofundadas (UNESCO,2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância do ensino da criatividade no contexto escolar, reconhecendo-a como uma competência essencial que deve ser desenvolvida de maneira intencional e estruturada e, não devendo ser vista como um talento reservado a alguns privilegiados, mas sim como uma capacidade que todos os alunos podem cultivar, especialmente quando são adequadamente estimulados em um ambiente educativo propício à inovação e à experimentação.

O papel dos educadores é fundamental nesse processo transformador; uma vez que são os responsáveis por planejar, implementar e incentivar práticas que promovam a criatividade, utilizando metodologias ativas e interativas, que estimulem a participação e a reflexão. É vital que os professores e demais atores da sociedade escolar, estejam preparados e capacitados para facilitar processos criativos, utilizando técnicas que incentivem a colaboração e a troca de ideias entre os alunos, criando um espaço seguro onde a expressão individual seja respeitada e valorizada.

Além disso, a incorporação da habilidade criativa no currículo, conforme indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não apenas aprimora o processo de aprendizagem, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

É fundamental que a abordagem curricular contemple não apenas o "o que" se ensina, mas também o "como" se ensina. É preciso garantir que as práticas pedagógicas fomentem habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a inovação; e ainda, deve-se criar um espaço onde o erro seja encarado como uma parte valiosa do aprendizado criativo, possibilitando que os estudantes experimentem e se sintam confortáveis para arriscar.

Promover a criatividade nas escolas implica adotar uma visão holística e integrada da educação, onde a colaboração entre diferentes disciplinas é incentivada, e onde as ideias dos alunos são valorizadas, resultando em uma construção conjunta do conhecimento; o que sustenta a crença de que tal abordagem pode transformar a educação em um espaço de exploração e descoberta, preparando os estudantes não apenas para o presente, mas para um futuro em que a criatividade certamente será um diferencial indispensável nas mais diversas esferas da vida.

É imperativo pontuar que a inclusão da criatividade no ambiente escolar seja acompanhada por diálogo contínuo com a comunidade, envolvendo pais, especialistas e agentes sociais uma vez

que tal colaboração amplia as perspectivas e enriquece as experiências dos alunos, criando um verdadeiro ecossistema educacional que transcende os muros da escola e se estende à sociedade.

Em suma, pode-se afirmar que um ambiente que promova e valorize a criatividade não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para navegar em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado. Isso reforça a ideia de que a habilidade de gerar novas ideias e adotar abordagens criativas é crucial para enfrentar os complexos desafios que se apresentam, como entre outras, as crises ambientais e as desigualdades sociais. Assim, ao instigar os alunos a se tornarem pensadores criativos, estamos cultivando cidadãos capacitados para liderar transformações significativas em suas comunidades e além, desempenhando um papel ativo e efetivo na construção de um futuro mais justo, sustentável e inovador.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19(1), p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>. Acesso 02 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. São Paulo: Artmed, 2000.

CRAFT, Anna. **Little c creativity**. In: CRAFT, Anna; JEFFREY, Bob; LEIBLING, Mike. (Eds). Creativity in education. London, Continuum, pp. 45-61, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**. New York: Harper Collins, 1996.

FLEIDER, Mindla Monica Wrencher. **Criatividade na escola: uma análise de propostas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação.** Revista Cadernos de Educação Especial, 17, pp. 55-61, 2001.

GUILFORD, Joy Paul. **A natureza da inteligência humana.** Buenos Aires, Paidós, 1979.

JEFFREY, Bob; CRAFT, Anna. **Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships.** Educacional Studies, 30(1) pp. 77- 87, 2004.

LA TORRE, Saturnino de. **Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal.** São Paulo: Madras, 2005

\_\_\_\_\_. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa.** São Paulo: Madras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Instituciones educativas creativas. Instrumento para valorar el desarrollo de instituciones creativas – VADECRIE.** Barcelona: Círculo Rojo, 2012.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. ISBN:978-65-86603-23-1. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 25 abr. 2025.

# A FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CHUVA NA PRODUÇÃO MUSICAL



## JEFERSON ARAUJO DE AZEVEDO

Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Escolar pela Universidade Paulista – UNIP (2022); Professor de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio na EMEFM Antônio Alves Veríssimo; Professor de Língua Portuguesa – Anos Finais no Colégio Anna Tavares

## RESUMO

Este artigo propõe uma análise simbólica da chuva na canção popular brasileira, investigando como esse elemento natural é mobilizado poeticamente para representar emoções humanas profundas. A chuva, longe de ser um simples fenômeno climático, assume múltiplas funções simbólicas na construção da subjetividade do eu lírico: pode expressar tristeza, solidão, saudade, o fim de relacionamentos, mas também renovação, perdão e até mesmo uma dimensão espiritual ou divina. Fundamentado em autores como Gaston Bachelard (1990), que compreende a água como imagem da alma, e Gilberto Mendonça Teles (1989), que reconhece a natureza como metáfora recorrente na poesia brasileira, o estudo organiza a análise em cinco categorias temáticas: metáfora da tristeza ou solidão; símbolo de lembrança ou saudade; cenário do fim de um relacionamento; renovação, esperança ou perdão; e bênção divina, fertilidade ou manifestação de Deus. Para cada categoria, são apresentadas canções que evidenciam como a chuva funciona como elo simbólico entre o ambiente e os estados afetivos do sujeito poético.

**PALAVRAS-CHAVE:** Simbologia da chuva; Chuva na música; Metáfora climática.

## INTRODUÇÃO

Há muitos motivos para escrever e compor canções, dentre eles, a chuva, o fenômeno natural usado como tema metafórico em inúmeras artes há séculos. Chuva na literatura e, sobretudo, nas canções populares não é um evento meteorológico, mas uma imagem poética complexa que expressa profunda emoção humana. Produção musical no Brasil, a chuva é frequentemente usada

como metáfora visual e sonora de tristeza ou solidão, expressando solidão do eu lírico insinuando saudade, como se inspirasse memórias efetivas dos arreios que estão no momento. Também é usado como cenário simbólico para o fim de um relacionamento. Deste modo, a chuva é amiga da dor, amplificando a desolação.

Por outro lado, o mesmo fenômeno natural que evoca perda e desapontamento também pode simbolizar recomeço, purificação, e perdão como se varresse a dor e preparasse o cenário para novas flores. A concepção de canções de assuntos religiosos ou espirituais, a chuva também é vista como bênção divina, germinado pela manifestação de Deus como graça, prosperidade, e segurança de Deus.

Portanto, dada a diversidade de significados, somos considerados eloquência simbólica de chuva na música. Os elementos naturais, de acordo com o filósofo francês Gaston Bachelard, têm o dom de nos refletir o estado de nossas almas. Assim, a poesia, e por extensão, a música. Na cultura brasileira, acadêmicos como Gilberto Mendonça Teles a chuva é tema da nossa contemporânea e muitos outros que, para a tristeza, esperança, recomeço e até a religião, é um ícone da composição lírica musical.

As canções trazem inúmeros situações simbólicas, no entanto, não se pretende extraí-los por completo, mesmo porque são motes tão complexos que não compete neste estudo. Pretende-se, portanto, relacionar para cada mote um ou duas canções para justificar a análise. São cinco categorias especificadas: metáfora da tristeza ou solidão, símbolo de lembrança ou saudade, cenário do fim de um relacionamento, renovação, esperança ou perdão e bênção divina, fertilidade ou manifestação de Deus.

## CHUVA COMO METÁFORA DA TRISTEZA OU SOLIDÃO

Segundo Bachelard (1990, p.20), “A água é uma substância que convida ao recolhimento. Toda água profunda é uma imagem da alma que sofre.”. A ideia de Bachelard pode ser observada na canção “Quando Chove”, composta por Nelson Motta e Pino Daniele, e interpretada por Patrícia Marx no álbum Ficar com Você (1994).

“Se chove lá fora  
Queimo aqui dentro  
De vontade de te abraçar  
Amor  
Quando chove  
Fica mais triste a esperar  
Por alguém  
Que não vai chegar”

Nesta categoria, a chuva simboliza estados emocionais de dor, abandono, solidão e melancolia. O eu lírico, ao descrever a chuva caindo no ambiente externo, revela seu próprio sofrimento interior, projetando no mundo natural aquilo que sente por dentro. A imagem da chuva se torna um espelho da tristeza subjetiva, marcada pela introspecção e pela sensação de vazio.

Observa-se, também, na canção “Me Chama” (LOBÃO, 1984), composta e interpretada por João Luiz Woerdenbag Filho (conhecido artisticamente como Lobão), que o eu lírico estabelece uma correspondência simbólica entre o ambiente chuvoso e seu estado emocional. O verso “Chove lá fora e aqui / Faz tanto frio” revela que o frio mencionado não é apenas físico, mas sobretudo interno, indicando um sentimento de abandono, solidão ou vazio afetivo. A paisagem climática funciona, assim, como um reflexo da dor íntima do sujeito, intensificando a carga emocional da letra.

Esse estado de solidão e desejo de reconexão se torna ainda mais evidente no trecho da canção:

“Chove lá fora e aqui  
Faz tanto frio  
Me dá vontade de saber  
Aonde está você  
Me telefona  
Me chama, me chama, me chama...”

Na canção “Lá Fora a Chuva Cai”, interpretada pelo grupo Os Travessos, observa-se o uso da chuva como metáfora da tristeza e da solidão causadas pela ausência da pessoa amada. O verso “Lá fora a chuva cai / Não vejo mais o teu olhar / Já não aguento mais / Ficar sem te ver” (BILLY SP, 1999) evidencia como a paisagem chuvosa funciona como espelho do estado emocional do eu lírico, revelando um sentimento de angústia, melancolia e saudade. A imagem da “chuva lá fora” cria o ambiente introspectivo, enquanto a repetição de “não vejo mais o teu olhar” reforça a separação e o distanciamento afetivo. Mais do que descrever o clima, a canção transforma a chuva em símbolo do vazio deixado pela ausência, convertendo o cenário exterior em projeção da dor interior. Nesse sentido, como afirma Wunenburger (1990, p. 116), “a imagem da água remete a uma fluidez emocional, a um movimento interno que simboliza perdas, esquecimentos ou transbordamentos afetivos”, o que confirma a função simbólica da chuva como representação de uma dor íntima que transborda para o mundo ao redor.

## CHUVA COMO SÍMBOLO DE LEMBRANÇA OU SAUDADE

Em *A água e os sonhos*, Gaston Bachelard (1990) analisa a água como um elemento simbólico profundamente associado à interioridade, à contemplação e à memória poética. A chuva, dentro dessa perspectiva, transcende seu aspecto meramente climático para se tornar um estímulo à evocação de sentimentos intensos, como a saudade, a melancolia e o desejo de retorno a um tempo que já se foi. Nas canções populares, é frequente a utilização do tempo chuvoso como recurso expressivo para acentuar o tom nostálgico do eu lírico, que revisita memórias afetivas ligadas a experiências amorosas passadas. Conflitos sentimentais, rompimentos, desentendimentos e sofrimentos por amor são frequentemente ambientados sob a chuva, que atua como catalisador emocional e elemento de reforço simbólico da saudade e do vazio deixado por aquilo que não volta mais.

A chuva, enquanto símbolo de saudade e recordação, assume papel central na canção *Guarde para os dias de chuva* (PATRÍCIA, 1994), interpretada por Angélica. Nela, o eu lírico orienta

o interlocutor a guardar lembranças afetivas que só adquirem valor em tempos de recolhimento emocional.

“Guarde para os dias de chuva  
Tudo aquilo que você viveu  
E nunca deu valor  
Os livros que deixei pela sala  
Aqueles versos que eu mandei  
E você nem notou”

Os versos supracitados sugerem que o eu lírico convida o interlocutor a preservar, em sua memória, experiências afetivas do passado que não foram devidamente valorizadas quando aconteceram. A chuva funciona como metáfora de um tempo introspectivo e melancólico — um momento propício para revisitar lembranças, refletir sobre escolhas e atribuir novo sentido ao que foi vivido. Assim, o tempo chuvoso não representa apenas um estado climático, mas um símbolo de saudade e resgate emocional, sugerindo que memórias e sentimentos do passado devem ser preservados para momentos de introspecção e solidão.

Nesta mesma perspectiva observa-se na canção “Temporal de Amor” (SANTOS e SANTOS (1992), interpretada por Leandro e Leonardo:

“ Chuva no telhado  
Vento no portão  
E eu aqui  
Nesta solidão  
Fecho a janela  
Tá frio o nosso quarto  
E eu aqui  
Sem o teu abraço...”

Ricoeur (2007, p. 85) afirma que “a lembrança é sempre, ao mesmo tempo, reconstrução e retorno. Ela é impregnada de emoção, e frequentemente o que recordamos é menos o fato do que a sensação que ele nos causou.” Nesse sentido, a chuva pode funcionar como um gatilho sensorial e emocional, evocando lembranças afetivas marcadas pela ausência. Em canções como Temporal de Amor, o som da chuva batendo no telhado e o vento no portão constroem um cenário que remete diretamente à perda de alguém querido, tornando-se uma ambientação simbólica do distanciamento afetivo. Assim, a imagem da chuva intensifica o movimento da memória, permitindo que o eu lírico acesse experiências íntimas agora distantes no tempo, mas vivas na sensibilidade.

A repetição de situações cotidianas — fechar a janela, sentir frio no quarto — enfatiza a falta do abraço e do calor humano. A chuva amplia esse sentimento, projetando o vazio emocional para dentro de casa. A chuva, ao invadir o ambiente do eu lírico, intensifica o clima de saudade. Ela não é apenas pano de fundo: torna-se um elemento sensorial chave que reforça a memória afetiva e física do amor perdido.

## CHUVA COMO CENÁRIO DO FIM DE UM RELACIONAMENTO

Na canção “Lágrimas e Chuva”, composta por Bruno Fortunato, George Israel e Leoni, e interpretada pela banda Kid Abelha, a chuva surge como metáfora do sofrimento silencioso e da solidão do eu lírico. O verso “Lágrimas e chuva / Molham o vidro da janela” (FORTUNATO; ISRAEL; LEONI, 1985) confunde elementos internos e externos — as lágrimas do sujeito e a chuva lá fora — criando uma paisagem simbólica que traduz o estado emocional de abandono e isolamento. O eu lírico revela-se invisível aos outros: “Mas ninguém me vê”, reforçando o tom introspectivo da dor.

A chuva, nesse caso, não é apenas um pano de fundo, mas um espelho emocional do sujeito, como destaca José Miguel Wisnik (1989), ao afirmar que “a canção brasileira transforma o ambiente físico em uma paisagem interior: o tempo muda lá fora para refletir o que já mudou cá dentro”. Assim, Lágrimas e Chuva é exemplar no uso da imagem da chuva como meio de expressão da melancolia, da introspecção e do sofrimento íntimo.

Na canção “Quando Chove” (1994), interpretada por Patrícia Marx, já mencionada no início do estudo, o eu lírico, ao observar o ambiente chuvoso, revela um contraste entre o clima externo e sua dor interna: “Se chove lá fora / Queimo aqui dentro / De vontade de te abraçar”. O uso da chuva destaca a ausência da pessoa amada e intensifica a solidão vivida no momento da separação. O amor, antes vivido intensamente, agora é apenas lembrança: “Quando olho nos teus olhos / Não vejo a luz do amor / Só as sombras do passado / Só um fogo que se apagou”. A imagem da chuva contribui para a atmosfera melancólica, funcionando como elemento poético que acompanha e reflete a dor do término, tornando o ambiente externo um espelho emocional do eu lírico. A canção expressa o luto simbólico por um amor que já não existe, marcado por saudade, silêncio e a constatação de que o espelho da relação “se quebrou”.

Em consonância à ideia supracitada, na música “Angels Cry” (CAREY et al., 2009), Mariah Carey, intérprete e coautora, expressa o peso da separação com o verso “When you and I said goodbye / I felt the angels cry” (“Quando você e eu dissemos adeus / Eu senti os anjos chorarem”) que sugere que o adeus foi tão intenso que despertou uma reação quase celestial, reforçando a metáfora emocional. A chuva é apresentada de forma simbólica como consequência do término de um amor verdadeiro, sendo associada ao choro dos anjos. O título e os versos citados sugerem que a dor da separação é tão profunda e significativa que até os anjos — símbolos de pureza e espiritualidade — choram, e esse choro se manifesta metaforicamente como a chuva.

## CHUVA COMO RENOVAÇÃO, ESPERANÇA OU PERDÃO

Na canção popular, a chuva nem sempre está associada à tristeza ou melancolia. Em diversas composições, ela surge como um símbolo de purificação emocional, renovação interior ou esperança por dias melhores. Sua presença marca o encerramento de um ciclo e a abertura de um novo tempo, carregado de possibilidades afetivas e espirituais. Assim, o fenômeno natural deixa de ser apenas cenário ou metáfora da dor e passa a representar um elemento transformador no

enredo emocional do eu lírico.

Como observa Gaston Bachelard (1990), em *A Água e os Sonhos*, os elementos aquáticos – entre eles, a chuva – possuem um profundo valor simbólico no imaginário humano. A água não apenas representa a introspecção, mas também a possibilidade de reequilíbrio psíquico e recomeço. A chuva, em sua forma fluida e dinâmica, é, portanto, uma imagem poética eficaz para traduzir momentos de superação, libertação ou reconciliação.

Um exemplo notável dessa representação aparece na canção “Chuva de Prata”, composta por Ed Wilson e Ronaldo Bastos, e imortalizada na voz de Gal Costa (1984). No trecho: “Chuva de prata que cai sem parar / Quase me mata de tanto esperar”

percebe-se que a chuva, ainda que envolta em certa angústia, antecipa a chegada do amor, atuando como prenúncio do reencontro afetivo, como um evento mágico que transforma a espera em possibilidade de realização emocional. A imagem da “chuva de prata” confere à cena uma atmosfera encantada, sugerindo que a purificação proporcionada pela chuva trará consigo algo valioso — um recomeço.

Outro exemplo emblemático é a clássica “Águas de Março”, de Tom Jobim e Elis Regina (1972). Apesar do caráter fragmentado e descritivo da letra, é possível perceber que a chuva de março, responsável por marcar o fim do verão, funciona como símbolo de transição entre estações, ciclos e estados emocionais. A repetição de imagens simples, como “pau”, “pedra”, “fim do caminho”, compõe um mosaico de situações cotidianas que, somadas, remetem à ideia de reinício, de vida que rebrota após o caos: “É pau, é pedra, é o fim do caminho / É um pouco sozinho / É uma caco de vidro, é a vida, é o sol”.

A chuva, nessas composições, aparece como força de transformação — lava as mágoas, regenera o sujeito lírico e, ao mesmo tempo, aponta para a possibilidade de reconciliação e crescimento. Quando inserida em narrativas poéticas, ela se converte em instrumento simbólico de cura, permitindo que os sentimentos sejam reorganizados e que o sujeito possa abrir-se a novas experiências.

## **A CHUVA COMO BÊNÇÃO DIVINA, FERTILIDADE OU MANIFESTAÇÃO DE DEUS**

Além de carregar significados emocionais e existenciais, a chuva, na canção popular, também é investida de valor espiritual e simbólico-religioso. Em muitos contextos líricos, ela aparece como uma bênção enviada dos céus, sinal da presença de Deus ou metáfora da graça divina que irriga e fecunda a vida. Essa perspectiva remonta a tradições religiosas ancestrais, nas quais a chuva era vista como um dom sagrado, essencial para a fertilidade da terra e para a sobrevivência das comunidades.

Na canção brasileira, essa simbologia permanece viva. A água da chuva funciona como imagem de abundância, renovação espiritual e cuidado divino, associando-se a ideias de paz, alívio e transformação profunda. O eu lírico, ao se deparar com a chuva, percebe nela não apenas um

fenômeno da natureza, mas uma linguagem transcendente, um gesto de acolhimento ou um chamado para a fé.

Um exemplo claro dessa abordagem aparece na canção “Oh Chuva”, da banda Falaman-sa (2001). No refrão: “Ô chuva, eu peço que caia devagar / Só molhe esse povo de alegria / Para nunca mais chorar” a chuva é invocada como instrumento de alegria e cura coletiva. Longe de representar dor ou sofrimento, ela simboliza a esperança de dias melhores e o desejo de felicidade partilhada, quase como se fosse um milagre solicitado. O tom suplicante do eu lírico reforça a ideia da chuva como manifestação do divino, uma força natural guiada pela fé e pela esperança popular.

Em composições de forte cunho religioso, a chuva assume ainda mais claramente esse papel. É o caso de diversas músicas do repertório evangélico ou de tradições afro-brasileiras, nas quais a água que desce dos céus está associada à presença de orixás, santos ou do próprio Deus, sinalizando proteção, purificação e fertilidade. Como destaca Bachelard (1990), a água possui um imaginário duplo: ela pode destruir, mas também purifica e fecunda, sendo “fonte de toda vida e de toda regeneração”.

Neste sentido, a chuva se configura como uma imagem totalizante e integradora, que une o plano físico ao plano espiritual, a terra ao céu, a dor à possibilidade de cura. O eu lírico que canta sob a chuva está, muitas vezes, num estado de abertura ao sagrado, seja pedindo clemência, agradecendo ou interpretando o fenômeno como um sinal da intervenção divina em sua existência.

A canção “Faz Chover”, composição de David Quinlan, interpretada por diversos artistas da música gospel brasileira, entre eles Fernandinho, apresenta com clareza a representação da chuva como bênção divina. O eu lírico clama pela intervenção de Deus, pedindo que Ele “abra as comportas do céu” e derrame sua presença sobre a terra:

“Abre as comportas do céu / E faz chover, Senhor, Jesus” (QUINLAN, 2003).

Nesse trecho, a chuva é evocada como símbolo do Espírito Santo, como expressão da graça e do renovo espiritual. A água que vem do céu não é apenas material, mas espiritual — traz cura, força, fertilidade e recomeço. Esse tipo de linguagem é muito presente na música cristã contemporânea, especialmente na vertente pentecostal, onde a chuva simboliza a presença ativa de Deus entre os fiéis.

Como destaca Bachelard (1990), “toda água profunda é uma imagem da alma que sofre”, mas também da alma que se regenera. Nessa perspectiva, a chuva deixa de ser lida como um evento natural para se tornar um veículo de comunicação entre o divino e o humano, um meio de transformação interior e coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta análise, observou-se como a chuva se constitui em um dos símbolos naturais mais densos e multifacetados da canção poética brasileira e internacional. Longe de representar apenas um fenômeno climático, ela se revela como um recurso expressivo que articula emoções

humanas profundas, religiosidade, memória e subjetividade. Sua presença nas letras das canções transita entre o plano íntimo e o coletivo, entre o humano e o sagrado, oferecendo múltiplas possibilidades de leitura simbólica.

Em algumas composições, a chuva é imagem da dor, da solidão e do abandono, funcionando como reflexo dos sentimentos de melancolia e ausência. Em outras, aparece como cenário de rupturas afetivas, reforçando poeticamente o drama do fim de um relacionamento. Também atua como símbolo da saudade, evocando lembranças e afetos que permanecem vivos na memória emocional do eu lírico.

No entanto, seu valor simbólico não se restringe ao campo da dor. Em diversas canções, a chuva ganha novos contornos, sendo associada à purificação, à renovação emocional, ao perdão e à esperança de recomeços. Já na perspectiva espiritual e religiosa, ela é elevada a um patamar transcendente, assumindo o papel de bênção divina e manifestação da presença de Deus, seja na tradição cristã ou em visões cosmológicas de matriz afro-brasileira.

Essa variedade de sentidos confirma a potência simbólica da chuva como um elo entre o mundo natural e as experiências humanas mais íntimas. Seja como lágrima, lembrança, recomeço ou bênção, a chuva na canção popular brasileira se inscreve como linguagem poética privilegiada para narrar o sentir, o lembrar, o perder e o renascer. Assim, compreendê-la em sua pluralidade de sentidos é também um exercício de escuta sensível da alma brasileira expressa por meio da música.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Luiz Henrique Pellanda. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BASTOS, Ronaldo; WILSON, Ed. **Chuva de prata**. In: GAL COSTA. Profana [LP]. Philips, 1984.

BILLY SP. **Lá fora a chuva cai. Intérpretes: Os Travessos**. In: **OS TRAVESSOS**. Os Travessos [CD]. São Paulo: EMI, 1999. Faixa 2.

FALAMANSA. **Oh chuva**. In: FALAMANSA. Deixa entrar [CD]. São Paulo: Deckdisc, 2001.

JOBIM, Tom; REGINA, Elis. **Águas de março**. In: ELIS & TOM [LP]. Philips Records, 1974.

LOBÃO. **Me chama**. In: LOBÃO E OS RONALDOS. Cena de cinema [LP]. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1984. Faixa 6.

MOTTA, Nelson; DANIELE, Pino. **Quando chove**. Intérprete: Patrícia Marx. In: PATRÍCIA MARX. Ficar com você [CD]. São Paulo: Sony Music, 1994. Faixa em CD.

PATRÍCIA, Sylvia. **Guarde para os dias de chuva**. Intérprete: Angélica. In: ANGÉLICA. Angélica [CD]. São Paulo: BMG Ariola, 1994. Faixa 3.

QUINLAN, David. **Faz chover**. In: FERNANDINHO. Faz chover [CD]. Rio de Janeiro: Faz Chover Music, 2003. Faixa 01.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas: UNICAMP, 2007.

SANTOS, José Fernando; SANTOS, Cecílio Nena dos. **Temporal de amor**. Intérpretes: Leandro & Leonardo. In: LEANDRO & LEONARDO. Volume 6 [CD]. São Paulo: Chantecler, 1992. Faixa 2.

TELES, Gilberto Mendonça. **Estilo e estrutura na canção popular brasileira**. 3. ed. Goiânia: UFG, 2001.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

# A LIBERDADE DE BRINCAR: UM PILAR ESSENCIAL NA INFÂNCIA



**LORENA VIANNA VALENTIM FERREIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (2023)..

## RESUMO

O brincar livre é essencial para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Este artigo explora a importância do brincar livre, seu desenvolvimento histórico, benefícios e desafios contemporâneos. Historicamente, o brincar livre sempre fez parte da infância, mas a urbanização e a tecnologia moderna limitaram essas oportunidades. Teorias educacionais, como as de Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia e Gardner, reforçam a importância do brincar livre para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar livre promove habilidades motoras, criatividade, resolução de problemas e competências sociais. Benefícios psicológicos incluem a redução do estresse e o aumento da resiliência emocional, enquanto os benefícios físicos incluem melhor saúde cardiovascular e prevenção da obesidade. No entanto, a urbanização, o uso excessivo de tecnologia e agendas lotadas apresentam desafios significativos. Este artigo apresenta estudos de caso em comunidades urbanas e escolas que ilustram os benefícios do brincar livre. Políticas públicas que promovem o brincar livre são cruciais para enfrentar esses desafios. Recomenda-se que pais criem ambientes que valorizem o brincar, limitando o uso de tecnologia e incentivando atividades ao ar livre, enquanto educadores devem integrar o brincar livre no currículo escolar. Conclui-se que promover o brincar livre é um investimento no futuro e no bem-estar das crianças, preparando-as para serem adultos saudáveis, criativos e resilientes. A sociedade deve trabalhar coletivamente para garantir que todas as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, contribuindo para uma comunidade mais coesa e solidária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar Livre; Desenvolvimento Infantil; Espaços Urbanos.

## **INTRODUÇÃO**

O brincar livre é uma atividade fundamental que transcende culturas e épocas, sendo um elemento inerente à infância. Ele permite que as crianças se engajem em atividades espontâneas, onde a imaginação, a criatividade e a liberdade de escolha predominam. Diferentemente das brincadeiras estruturadas, que possuem regras fixas e resultados esperados, o brincar livre valoriza o processo de brincar em si, proporcionando um espaço onde a exploração e a experimentação são encorajadas.

Pesquisas indicam que o brincar livre está associado a uma série de benefícios, incluindo o desenvolvimento motor fino e grosso, a melhoria das habilidades cognitivas, o fortalecimento das competências sociais e a promoção do bem-estar emocional. Além disso, o brincar livre permite que as crianças desenvolvam a autoconfiança, a resiliência e a capacidade de resolver problemas de maneira independente.

Por outro lado, a sociedade contemporânea enfrenta diversos desafios que ameaçam a prática do brincar livre. A urbanização crescente, o aumento do uso de tecnologias digitais e as agendas cada vez mais cheias das crianças são alguns dos fatores que têm limitado as oportunidades para o brincar livre. Diante desses desafios, é essencial que pais, educadores e formuladores de políticas trabalhem juntos para criar ambientes que incentivem e valorizem o brincar livre.

Este artigo explora a importância do brincar livre em profundidade, começando com uma revisão histórica, passando pelos benefícios e teorias educacionais associadas, até chegar aos desafios contemporâneos e estudos de caso que demonstram sua aplicação prática.

## **DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO BRINCAR LIVRE**

### **ERA PRÉ-INDUSTRIAL**

Antes da Revolução Industrial, as crianças tinham mais liberdade para explorar o mundo ao seu redor. As brincadeiras eram frequentemente realizadas ao ar livre, em campos, florestas e vilarejos. As crianças criavam seus próprios jogos e brinquedos utilizando materiais disponíveis na natureza, como paus, pedras e folhas. As brincadeiras eram colaborativas, com muitas crianças participando de jogos de faz de conta, onde a imaginação era o único limite.

### **REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E MUDANÇAS URBANAS**

Com a chegada da Revolução Industrial no século XVIII, houve uma grande transformação na vida das pessoas. A migração para áreas urbanas e o surgimento de fábricas mudaram significativamente a estrutura familiar e a dinâmica da vida cotidiana. As crianças passaram a ter menos

espaço para brincar livremente devido ao crescimento das cidades e à necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família. O brincar passou a ser mais restrito e, muitas vezes, relegado a pequenos espaços urbanos.

## **SÉCULO XX: URBANIZAÇÃO E TECNOLOGIAS**

No século XX, a urbanização se intensificou e, com ela, surgiram novas formas de entretenimento e brinquedos industrializados. As crianças começaram a passar mais tempo dentro de casa, especialmente com o advento da televisão e, posteriormente, dos videogames. No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, houve um movimento de volta ao brincar livre, com educadores e psicólogos infantis enfatizando a importância do brincar espontâneo para o desenvolvimento infantil.

## **MUDANÇAS RECENTES NO SÉCULO XXI**

No século XXI, o brincar livre enfrenta novos desafios. A crescente dependência de dispositivos eletrônicos, o aumento da violência urbana e a superlotação das agendas das crianças com atividades extracurriculares limitam ainda mais as oportunidades para o brincar livre. Apesar disso, há um movimento crescente de conscientização sobre a importância do brincar livre, com iniciativas que buscam recuperar espaços urbanos para as crianças e promover ambientes que incentivem a exploração e a criatividade.

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

### **DESENVOLVIMENTO FÍSICO**

O brincar livre é crucial para o desenvolvimento físico das crianças. Atividades como correr, pular, escalar e brincar de esconde-esconde ajudam a melhorar a coordenação motora, a força muscular e a resistência física. Além disso, o brincar ao ar livre expõe as crianças à luz solar, essencial para a síntese de vitamina D, que é importante para a saúde óssea.

### **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

O brincar livre estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças de várias maneiras. Através da exploração e do jogo imaginativo, as crianças aprendem a resolver problemas, a pensar de forma criativa e a fazer conexões entre diferentes conceitos. Brincadeiras como construir com blocos ou brincar de faz de conta ajudam a desenvolver habilidades espaciais, matemáticas e de linguagem.

## **DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL**

Brincar livremente permite que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam habilidades de autorregulação. Elas aprendem a lidar com frustrações, a experimentar diferentes papéis e a desenvolver a empatia ao interagir com outras crianças. O brincar também oferece uma válvula de escape para o estresse e a ansiedade, promovendo o bem-estar emocional.

## **DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Através do brincar livre, as crianças aprendem a negociar, a cooperar e a resolver conflitos. Brincadeiras em grupo incentivam a comunicação, a partilha e o respeito pelas regras e pelos sentimentos dos outros. Essas habilidades sociais são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

## **TEORIAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS AO BRINCAR LIVRE**

### **TEORIA DE JEAN PIAGET**

Jean Piaget, um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento infantil, enfatizou a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, o brincar permite que as crianças assimilem novas informações e acomodem essas informações em suas estruturas cognitivas existentes. Ele identificou diferentes estágios de desenvolvimento, nos quais o brincar desempenha um papel central na aprendizagem e na construção do conhecimento.

### **TEORIA DE LEV VYGOTSKY**

Lev Vygotsky destacou o papel do brincar no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Para Vygotsky, o brincar livre é uma forma de as crianças internalizarem e praticarem as normas sociais e culturais. Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", onde o brincar permite que as crianças realizem atividades que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem realizar com a ajuda de outras crianças ou adultos.

### **ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA**

A abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália após a Segunda Guerra Mundial, coloca o brincar livre no centro do processo educativo. Essa abordagem vê as crianças como constru-

toras ativas de seu próprio conhecimento, incentivando a exploração, a criatividade e a expressão através do brincar. Os educadores de Reggio Emilia criam ambientes ricos em estímulos, onde as crianças podem brincar livremente e seguir seus próprios interesses.

## **TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER**

Howard Gardner, com sua teoria das inteligências múltiplas, argumenta que o brincar livre pode ajudar a desenvolver diferentes tipos de inteligência. Através do brincar, as crianças podem explorar a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O brincar livre oferece uma oportunidade para que as crianças desenvolvam uma ampla gama de habilidades e competências.

## **BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS E FÍSICOS DO BRINCAR LIVRE**

### **BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS**

O brincar livre promove a saúde mental das crianças, oferecendo um espaço seguro para a expressão emocional e a criatividade. Estudos mostram que crianças que brincam livremente têm níveis mais baixos de estresse e ansiedade e apresentam maior resiliência emocional. O brincar livre também contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima.

### **BENEFÍCIOS FÍSICOS**

Além dos benefícios psicológicos, o brincar livre é essencial para a saúde física. A atividade física regular durante o brincar ajuda a prevenir a obesidade infantil e promove um estilo de vida ativo. Crianças que brincam ao ar livre têm melhor saúde cardiovascular e respiratória e desenvolvem hábitos saudáveis que podem durar a vida inteira.

## **CASOS DE ESTUDO E PESQUISAS CIENTÍFICAS**

Diversos estudos têm demonstrado os benefícios do brincar livre. Pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo mostram que crianças que têm mais oportunidades para brincar livremente têm melhor desempenho acadêmico, melhores habilidades sociais e maior bem-estar geral. Estudos de caso específicos ilustram como o brincar livre pode ser implementado de maneira eficaz em diferentes contextos.

## DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O BRINCAR LIVRE

### URBANIZAÇÃO E ESPAÇOS LIMITADOS

A urbanização crescente resulta em espaços limitados para o brincar livre. O processo de urbanização, que envolve a expansão das cidades e a densificação populacional, tem transformado a paisagem urbana de maneira que muitos ambientes antes destinados ao lazer e à recreação infantil foram substituídos por construções residenciais e comerciais. Este fenômeno tem implicado na redução significativa de áreas verdes e parques públicos, essenciais para o brincar livre.

Muitas áreas urbanas carecem de parques e espaços verdes onde as crianças possam brincar em segurança. A falta de planejamento urbano voltado para a criação e manutenção de espaços destinados ao lazer infantil contribui para a escassez de locais apropriados para o brincar livre. Em muitas cidades, terrenos que poderiam ser utilizados como playgrounds ou áreas de lazer são frequentemente convertidos em estacionamentos ou edifícios, refletindo uma priorização econômica sobre o bem-estar infantil.

Além disso, o aumento do tráfego e das preocupações com a segurança reduzem as oportunidades para que as crianças brinquem ao ar livre sem supervisão constante. O tráfego intenso em áreas urbanas representa um risco significativo, tornando as ruas e calçadas locais perigosos para as crianças brincarem. A preocupação com acidentes e a violência urbana também faz com que muitos pais prefiram manter seus filhos dentro de casa ou sob vigilância constante, restringindo ainda mais o brincar livre.

Outro fator é a percepção de segurança. Em muitas comunidades urbanas, a percepção de que o ambiente não é seguro devido a problemas como criminalidade e violência urbana faz com que os pais hesitem em deixar seus filhos brincarem livremente fora de casa. Esse medo é agravado pela mídia, que frequentemente destaca incidentes isolados de perigo, amplificando a sensação de insegurança.

A diminuição dos espaços verdes e seguros para brincar tem várias consequências negativas. Crianças que não têm acesso a áreas ao ar livre podem sofrer de problemas de saúde como obesidade, devido à falta de atividade física. Além disso, a falta de contato com a natureza pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional, já que brincadeiras ao ar livre são importantes para a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a saúde mental.

Para mitigar esses desafios, é necessário um esforço concertado entre governos, urbanistas e comunidades para criar espaços que incentivem o brincar livre. Isso pode incluir a construção de parques infantis em novos projetos urbanos, a revitalização de áreas degradadas para transformá-las em espaços de lazer e a implementação de políticas públicas que priorizem o bem-estar infantil no planejamento urbano.

Projetos bem-sucedidos em várias partes do mundo demonstram que é possível integrar es-

paços verdes e seguros em áreas urbanas densamente povoadas. Iniciativas como parques lineares, jardins comunitários e playgrounds inovadores podem proporcionar às crianças oportunidades seguras e estimulantes para o brincar livre. Além disso, programas comunitários que envolvem os moradores na criação e manutenção desses espaços podem aumentar a sensação de segurança e pertencimento, incentivando o uso desses locais.

## **TECNOLOGIA E BRINCADEIRAS DIGITAIS**

O uso crescente de dispositivos eletrônicos e a popularidade dos videogames e da televisão também representam um desafio para o brincar livre. Embora a tecnologia possa oferecer oportunidades educacionais e de entretenimento, ela frequentemente substitui o tempo que as crianças poderiam passar brincando livremente. É importante encontrar um equilíbrio saudável entre o uso de tecnologia e o tempo dedicado ao brincar livre.

## **AGENDAS LOTADAS E PRESSÕES ACADÊMICAS**

As agendas das crianças estão cada vez mais cheias de atividades extracurriculares, aulas e deveres de casa. As pressões acadêmicas e a ênfase no desempenho escolar limitam o tempo que as crianças têm para brincar livremente. É crucial reconhecer que o brincar livre é uma parte vital do desenvolvimento infantil e que as crianças precisam de tempo para brincar sem estrutura e sem pressão.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERVENÇÕES**

Para enfrentar esses desafios, é necessário que políticas públicas e intervenções sejam implementadas para promover o brincar livre. Isso pode incluir a criação de espaços seguros para brincar em áreas urbanas, a promoção de programas escolares que valorizem o brincar livre e campanhas de conscientização sobre a importância do brincar livre para o desenvolvimento infantil.

## **ANÁLISE DE ESTUDOS DE CASO: NOVA YORK E LONDRES**

### **ESTUDOS EM COMUNIDADES URBANAS**

Estudos de caso em comunidades urbanas mostram como a criação de espaços dedicados ao brincar livre pode transformar a vida das crianças e revitalizar comunidades inteiras. Em cidades densamente povoadas como Nova York e Londres, onde o espaço é um recurso valioso e limitado, iniciativas bem-sucedidas de criação de parques e playgrounds têm demonstrado impactos signifi-

cativos no bem-estar das crianças e na coesão social.

## **NOVA YORK: PARQUES E PLAYGROUNDS COMO SANTUÁRIOS URBANOS**

Em Nova York, o Central Park é um exemplo icônico de como um grande espaço verde pode servir como um refúgio para o brincar livre em um ambiente urbano. Com playgrounds bem projetados, trilhas para caminhadas, áreas abertas e até mesmo um zoológico, o Central Park oferece diversas oportunidades para as crianças brincarem e explorarem. Além do Central Park, outras iniciativas têm sido implementadas em bairros menos privilegiados.

Por exemplo, o High Line Park, um parque linear elevado construído sobre uma antiga linha ferroviária, transformou uma área industrial abandonada em um espaço vibrante e seguro para a recreação. O projeto não só oferece um espaço para o brincar livre, mas também promove a interação comunitária e o desenvolvimento econômico local. Playgrounds modernos, como o Domino Park em Williamsburg, Brooklyn, oferecem equipamentos inovadores e seguros que estimulam a criatividade e o jogo físico.

Outro exemplo é o Playground for AllChildren, localizado no Queens. Este parque foi projetado especificamente para ser acessível a crianças com e sem deficiências, promovendo a inclusão e a interação social. A criação de espaços inclusivos como este demonstra como o planejamento urbano pode ser sensível às necessidades diversas das comunidades, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar livremente.

## **LONDRES: PROJETOS INOVADORES E SUSTENTÁVEIS**

Em Londres, a cidade tem investido significativamente na criação de espaços verdes e playgrounds, especialmente em áreas urbanas densamente povoadas. O TumblingBay Playground no Queen Elizabeth Olympic Park é um exemplo de como o design inovador pode proporcionar um ambiente seguro e estimulante para o brincar livre. Com estruturas de madeira, áreas de água e paisagismo natural, o parque incentiva as crianças a explorar e interagir com o ambiente de maneira criativa.

Outro exemplo é o Granary Square, em King's Cross. Este espaço público revitalizado transformou uma área industrial decadente em um vibrante centro comunitário com áreas de brincadeira aquática e espaços abertos para o brincar livre. Além de oferecer um local seguro para as crianças, o projeto também inclui eventos comunitários e atividades culturais, promovendo um senso de pertencimento e coesão social.

## **BENEFÍCIOS OBSERVADOS**

Essas iniciativas têm demonstrado impactos positivos claros no bem-estar das crianças e

das comunidades. Estudos mostram que crianças que têm acesso a espaços verdes e playgrounds seguros apresentam melhor resultados em termos de saúde física, desenvolvimento cognitivo e bem-estar emocional. Além disso, a criação de tais espaços contribui para a redução do estresse parental, já que os pais têm um local seguro onde podem levar seus filhos para brincar.

Os benefícios se estendem além das crianças. Comunidades que investem em espaços de brincar livre observam uma maior interação social entre os moradores, o que pode fortalecer os laços comunitários e reduzir a incidência de comportamentos antissociais. Áreas bem planejadas e mantidas também podem aumentar o valor das propriedades ao redor e estimular o desenvolvimento econômico local, criando um ciclo virtuoso de melhorias urbanas.

## **DESAFIOS E SOLUÇÕES**

Embora os exemplos de Nova York e Londres sejam inspiradores, a criação de espaços de brincar livre em comunidades urbanas enfrenta vários desafios. A competição por espaço, os altos custos de desenvolvimento e manutenção e as preocupações com a segurança são obstáculos significativos. No entanto, soluções inovadoras e colaborações entre governos, organizações sem fins lucrativos e a comunidade podem superar esses desafios.

Parcerias público-privadas podem ser eficazes na criação e manutenção de espaços de brincar. Por exemplo, a colaboração entre a administração municipal e empresas privadas pode garantir o financiamento necessário para a construção e manutenção de playgrounds. Além disso, envolver a comunidade no processo de planejamento e gestão desses espaços pode aumentar a sensação de pertencimento e responsabilidade, garantindo que os espaços sejam bem cuidados e utilizados.

A conclusão que se chega é que os estudos de caso em comunidades urbanas como Nova York e Londres ilustram claramente como a criação de espaços dedicados ao brincar livre pode ter um impacto transformador. Esses projetos não apenas melhoram a qualidade de vida das crianças, mas também fortalecem a coesão social e impulsionam o desenvolvimento comunitário. Ao aprender com esses exemplos, outras cidades podem adotar estratégias semelhantes para garantir que todas as crianças tenham acesso a espaços seguros e estimulantes para o brincar livre, contribuindo para seu desenvolvimento saudável e equilibrado.

## **INICIATIVAS EM ESCOLAS**

Escolas que adotaram o brincar livre como parte de seu currículo relatam melhorias no comportamento e no desempenho acadêmico dos alunos. Programas que incorporam intervalos de brincar livre durante o dia escolar ajudam as crianças a se concentrar melhor nas aulas e a desenvolver habilidades sociais e emocionais.

## PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Alguns governos têm implementado programas específicos para promover o brincar livre. Por exemplo, na Finlândia, o governo tem políticas que incentivam a integração do brincar livre no sistema educacional, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento infantil. Tais programas geralmente incluem a criação de espaços públicos dedicados ao brincar, além de treinamento para professores e educadores sobre como promover o brincar livre em suas práticas diárias.

## CHEGAMOS AQUI!

## SUMÁRIO DOS PONTOS PRINCIPAIS

O brincar livre é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, proporcionando benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Historicamente, o brincar livre tem sido uma parte natural da infância, mas enfrentou desafios com a urbanização e as mudanças tecnológicas. Diversas teorias educacionais, como as de Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia e Gardner, reforçam a importância do brincar livre para o desenvolvimento integral das crianças.

Para maximizar os benefícios do brincar livre, pais e educadores devem:

**Criar Ambientes Seguros e Estimulantes:** Prover espaços onde as crianças possam explorar e brincar sem restrições excessivas.

**Equilibrar o Uso da Tecnologia:** Incentivar o uso moderado de dispositivos eletrônicos e promover atividades ao ar livre.

**Incorporar o Brincar Livre no Currículo Escolar:** Integrar períodos de brincar livre durante o dia escolar para melhorar a concentração e o bem-estar dos alunos.

**Envolver a Comunidade:** Trabalhar com a comunidade local para criar espaços públicos dedicados ao brincar livre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos desafios contemporâneos, a importância do brincar livre no desenvolvimento infantil é inegável. O brincar livre oferece oportunidades valiosas para que as crianças explorem, experimentem e aprendam de maneira espontânea, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. No entanto, vários fatores, como a urbanização, o uso excessivo de tecnologia e as agendas lotadas, têm dificultado a prática do brincar livre. Esses desafios exigem uma resposta coordenada e comprometida de toda a sociedade.

É fundamental que a sociedade como um todo, incluindo pais, educadores e formuladores de políticas, se empenhe em preservar e promover essa prática essencial. Pais desempenham um papel crucial ao criar um ambiente doméstico que valorize o brincar livre, limitando o uso de tecnologias e encorajando atividades ao ar livre. Educadores, por sua vez, podem integrar o brincar livre no currículo escolar, reconhecendo que o aprendizado não acontece apenas através de métodos formais, mas também através do brincar e da interação social.

Formuladores de políticas têm a responsabilidade de criar condições propícias para o brincar livre. Isso pode incluir a construção e manutenção de parques e playgrounds seguros e acessíveis, bem como a implementação de políticas que incentivem a prática do brincar livre nas escolas e nas comunidades. Políticas públicas que reconhecem a importância do brincar livre podem contribuir significativamente para a saúde e o bem-estar das crianças, promovendo um desenvolvimento equilibrado e saudável.

Ao garantir que as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, estamos investindo no futuro e no bem-estar de nossas próximas gerações. O brincar livre não apenas contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também para a saúde mental e emocional das crianças. Crianças que brincam livremente são mais felizes, saudáveis e bem ajustadas socialmente. Elas desenvolvem a criatividade, a resiliência e a capacidade de resolver problemas, habilidades que são fundamentais para enfrentar os desafios da vida adulta.

Além disso, o brincar livre promove a formação de vínculos sociais fortes, ensinando às crianças a importância da cooperação, do respeito e da empatia. Essas competências sociais são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Portanto, ao apoiar o brincar livre, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e para a criação de uma comunidade mais coesa e solidária.

Em resumo, o brincar livre é uma peça fundamental no quebra-cabeça do desenvolvimento infantil. A sociedade deve reconhecer e valorizar sua importância, implementando medidas concretas para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar livremente. Isso requer um esforço conjunto de pais, educadores, formuladores de políticas e da comunidade em geral. Somente assim poderemos assegurar que nossas crianças cresçam em um ambiente que promova seu pleno desenvolvimento e bem-estar, preparando-as para serem adultos saudáveis, criativos e resilientes.

## REFERÊNCIAS

CAROLYN, Edwards. **As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Editora Penso. 1ª edição, Porto Alegre, 2015.

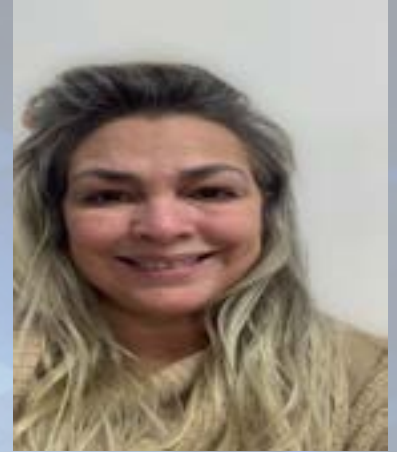
GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. Publisher Basic Books. 3ª edição, Nova York, 2011.

GLEAVE, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). **A World Without Play: A Literature Review on the Effect of a Lack of Play on Children's Lives**. Play England, Londres, 2018.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Editora LTC, 4ª edição, Barueri, 2010.

VYGOTSKY, Levy. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Publisher Harvard University Press. 1ª edição, Cambridge, 1980.

# REFLEXÕES A RESPEITO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTRUTURADA



## MARIA MADALENA PEDROSA RAMALHO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade DE Educação Paulistana (FAEP), concluída em 2021. Segunda Graduação em Educação Especial, pela UNICV, em 2025. Pós-graduada em Arte de contar histórias, pela Faconnect em 2024..

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar reflexões sobre a educação singular, a instrução abrangente e as diversas restrições. A estrutura educacional combinada surge como uma opção inovadora em contraposição à tradicional e exclusivamente acadêmica, caracterizando-se por sua abertura e acolhimento sem discriminações de gênero, idade, origem socioeconômica, situação financeira, grupo étnico, evitando a segregação dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem nas salas regulares, os quais frequentemente eram marginalizados ou excluídos das instituições convencionais. O objetivo principal deste trabalho de conclusão de curso é examinar, primeiramente, as políticas educacionais dos governos anteriores em relação à educação específica e sua transição - progresso em direção à escola inclusiva e a forma como a educação integrativa e a escola abrangente têm sido moldadas em nosso país. Em um segundo momento, pretendemos destacar a mudança na política educacional em direção à antiga ideia de instrução especial em detrimento dos grupos excluídos e da camada social mais vulnerável, apesar das declarações governamentais sobre integração econômica, política, social, cultural e educacional. Para concluir, sugerimos, em um terceiro ponto, uma nova abordagem para a escola abrangente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Integração; Estratégia Educacional; Deficiência.

## INTRODUÇÃO

Com base na legislação nacional referente à Educação Integrada no Brasil (Brasil, 2008, p. 15), os estudantes do Ensino Especial compreendem "[...] indivíduos com limitações, distúrbios

ampos de crescimento e talentos/brilhanismo elevados". Além disso, o auxílio se estende a cenários envolvendo alunos com obstáculos de leitura ou falta de foco.

A Educação Especial teve seu início no Brasil com a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1854. De acordo com Fialho (1978), o instituto foi concebido por José Alvarez de Azevedo, o primeiro educador cego do Brasil, com a aprovação do Imperador Dom Pedro II por intermédio do médico José Francisco Xavier Sigaud, que era o pai de Adélia Sigaud, aluna de Alvarez de Azevedo. Impressionado com as realizações de Adélia por meio da adoção do sistema Braille, o médico facilitou um encontro entre o professor e o Imperador.

Segundo Kassar (2011), apesar das primeiras iniciativas inclusivas no Brasil, somente nas décadas recentes a luta pela educação universal ganhou força, partindo do pressuposto de que o Instituto Nacional dos Jovens Cegos atendia a uma parcela restrita da população e as abordagens inclusivas diferiam das estipuladas na legislação atual do país.

A batalha por uma sociedade justa, por um mundo onde todos possam desfrutar da liberdade de expressão e crença, vivendo sem temor ou privações, com base no reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos e na igualdade de direitos fundamentais, deu origem à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento representa um movimento global do qual o Brasil é parte integrante.

Debater a educação inclusiva implica em modificar uma sociedade segregacionista, promovendo a participação de todos os estratos sem distinção de posição financeira, sociocultural, étnica, de gênero ou política. Para edificar essa nova sociedade, é crucial o engajamento de cidadãos, autoridades governamentais e organizações sociais, incluindo a educação, que pode ser um instrumento para fomentar a igualdade e equidade social, não apenas no âmbito educacional, mas também na comunidade em geral (FACION, 2008, p. 55).

No entanto, a educação tem sido impactada por alterações na política econômica, com reduções no orçamento e a promoção da "suposta igualdade", oferecendo bolsas de estudo para alunos "talentosos" de origens menos favorecidas, enquanto os recursos destinados ao Ministério da Educação Pública e universidades públicas são reduzidos. A expansão do setor privado é favorecida em todas as esferas, ao passo que o acesso dos jovens ao ensino superior é limitado por exames de admissão, excluindo os menos privilegiados da escola pública.

Essas políticas, ao mesmo tempo em que concedem bolsas, perpetuam a discriminação social e a exclusão de grupos marginalizados. As políticas educacionais para meninos e meninas com necessidades especiais estão em constante evolução, passando de uma escola integrada para um esboço inicial de uma escola inclusiva. Contudo, simultaneamente, são impostas classificações pela Subsecretaria de Educação Básica, definindo as deficiências, o que pode resultar em segregação e minar a dignidade das pessoas. Portanto, a escola inclusiva representa uma inovação e uma abertura democrática para acolher membros de todas as camadas sociais.

## OS GRUPOS VULNERÁVEIS

Uma característica de uma sociedade que acolhe a todos é garantir que as escolas estejam acessíveis a todos os indivíduos que desejam participar, proporcionando a todos um ambiente e

acesso a uma educação de qualidade. É essencial que todos permaneçam no sistema educacional, participem ativamente das atividades e interajam com a comunidade educativa e a sociedade em geral.

Superar disparidades, eliminar obstáculos à aprendizagem, lidar com a diversidade e atender às necessidades de todos os alunos são desafios complexos, especialmente quando insistimos em categorizar, isolar, diferenciar ou marginalizar. Uma escola inclusiva não surge instantaneamente; é o resultado de um longo processo que evoluiu desde a concepção de educação especial até a concepção contemporânea de uma escola que acolhe a todos.

Para estabelecer uma escola inclusiva, é vital construir uma sociedade que celebre a diversidade, reconhecendo nossas distinções, talentos, habilidades, conhecimentos e ignorâncias. Uma sociedade verdadeiramente democrática não apenas de nome, mas na prática, deve assegurar que todos os seus integrantes se sintam igualmente capacitados para participar ativamente em todos os aspectos da vida, incluindo o acesso a serviços essenciais como saúde, educação e moradia, independentemente de sua condição social, gênero, idade, crenças ou origem étnica.

Rosseto (2005, p. 42) salienta que:

A inclusão não se resume a uma simples transferência de alunos de uma escola especial para uma regular, ou de professores especializados para professores regulares. É um processo de longo prazo que impulsiona a reestruturação da escola, tornando-a diversificada para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Uma sociedade inclusiva acolhe todos os membros, independentemente de sua posição social, sem discriminação, exclusão ou limitações ao desenvolvimento pessoal e coletivo. É crucial que todos encontrem seu lugar nessa sociedade, sem serem marginalizados dos espaços onde a vida em comunidade se desenrola. A escola desempenha um papel central na transformação da sociedade, da reprodução para a produção com igualdade e justiça, sendo o epicentro em torno do qual a política de inclusão social deve girar.

## **A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA**

O processo educativo nas instituições envolve o fomento da cidadania, que pressupõe o envolvimento ativo dos indivíduos em assuntos que impactam suas comunidades, sejam elas familiares, profissionais, sociais ou de poder. Esse engajamento implica em solidariedade entre os membros de uma comunidade escolar, de modo que a responsabilidade pela educação não recaia somente sobre os professores, mas também sobre os próprios alunos, autoridades, pais e figuras civis. Dessa forma, a educação inclusiva implica em uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e no suporte às crianças com necessidades educacionais específicas, sem rotulá-las com deficiências físicas, visuais, auditivas, entre outras.

A capacidade de acolher colegas com essas características é um dos objetivos da educação, buscando integrar não apenas aqueles com necessidades educacionais especiais, mas também aqueles que enfrentam dificuldades em frequentar a escola, indo além da mera tolerância para promover uma postura ativa de aceitação e inclusão em todas as atividades educacionais e extra-curriculares por parte dos professores e colegas. Assim, é promovida uma cultura de convivência e

apoio mútuo, em oposição a uma mentalidade puramente competitiva.

Em uma sociedade capitalista, influenciada por políticas neoliberais que valorizam a competitividade como fator-chave para o sucesso e conforto, torna-se desafiador alcançar a utopia de uma escola verdadeiramente equitativa e justa. Entretanto, foram as utopias que moldaram sociedades ao longo da história, e a convicção de que "a educação contribui para a coesão social ao promover a convivência e oferecer oportunidades de integração na vida produtiva, desenvolvimento cultural e participação nas instituições sociais" é a base para construir uma utopia que possa impulsionar uma transformação profunda na sociedade em termos de valores e atitudes em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Uma abordagem educacional inclusiva reflete, portanto, os princípios de uma sociedade democrática, igualitária e acolhedora. A mudança política em direção a uma democracia global deve se refletir na esfera educacional - tanto coletivamente quanto individualmente - para promover uma sociedade mais cooperativa e solidária. Esta abordagem educacional não recebeu prioridade por parte de especialistas do passado, que não exploraram questões relacionadas à educação especial, políticas de integração ou educação inclusiva.

A inclusão no contexto educativo demanda não apenas uma visão nacional, mas também internacional, como diretriz política para os países membros das Nações Unidas. Portanto, é fundamental reconhecer que, para a UNESCO (1990, p.94):

Inclusão é um movimento que visa transformar os sistemas de ensino para responder à diversidade dos alunos. É crucial a efetivação do direito à educação com igualdade de oportunidades e está relacionada ao acesso, permanência, participação e aproveitamento de todos os alunos, com especial destaque para aqueles que por motivos diversos são excluídos ou em risco de serem marginalizados.

A política educativa direcionada às crianças com exigências educativas singulares em todos os territórios não manteve uma uniformidade ao longo dos tempos: partindo de uma abordagem segregacionista e separatista que propunha a criação de espaços especiais para crianças com certas carências, até a ideia da escola integradora, sem considerar devidamente o que significa integração escolar, como poderia ser implementada e que ajustes curriculares seriam necessários para alcançá-la, bem como que tipo de orientação deveria ser oferecida aos educadores em formação e em serviço; não se pensou também na disponibilização de auxiliares para apoiar o ensino em sala de aula quando lidando com alunos com essas particularidades.

Atualmente, as mudanças democráticas devem permear o ambiente escolar, a fim de moldar os futuros cidadãos sob uma visão de sociedade renovada. A democracia na área educacional começa com o acesso à escola, garantindo que nenhum indivíduo fique excluído e que todos - crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres, com ou sem deficiência - tenham suas demandas básicas de aprendizado atendidas.

Essa concepção vai além da simples ampliação dos serviços educacionais, considerando os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais dos alunos, visando fomentar a aquisição de habilidades que facilitem a aprendizagem, melhorem a qualidade de vida e promovam o desenvolvimento econômico, social e cultural, resultando em um aprimoramento das habilidades profissio-

nais e da qualidade de vida.

Não se trata apenas de dominar as habilidades básicas de leitura, escrita, comunicação oral, cálculo e resolução de problemas como metas finais da educação, mas sim de utilizá-las como alicerces para um progresso humano mais substancial, por meio de conteúdos fundamentais, conhecimentos teóricos, valores práticos e atitudes necessárias para a sobrevivência, pleno desenvolvimento das capacidades, vida digna, participação ativa no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informadas e contínua aprendizagem.

Uma democracia educacional concebida dessa forma seria insuficiente para abraçar uma série de cidadãos frequentemente marginalizados do sistema educacional, incluindo aqueles com deficiências de qualquer natureza - alguns mais prejudicados do que outros, mas segregados ou, pior ainda, alvo de discriminação por parte da sociedade, escola e cidadãos.

Portanto, a democracia sem uma remodelação escolar é incompleta; e essa, sem alterações sociais, é uma utopia vazia. A política educacional no Brasil tem sido marcada por sua inconsistência em relação a esse grupo da população. Desde a negligência total da educação especial até a abordagem da escola integrada e a proposta moderada de uma escola inclusiva.

## **A ANTIGA FORMA DE ENSINO**

A trajetória da instituição escolar percorreu diversas etapas e desempenhou variados papéis ao longo dos tempos, passando de um ensino exclusivo para a elite, educando os filhos das classes privilegiadas, a um instrumento para treinar trabalhadores e prevenir o ócio e a criminalidade juvenil, além de um meio para preparar futuros profissionais. Assim surgiu a escola pública. Por outro lado, historicamente a Igreja Católica tem desempenhado um papel fundamental na formação de indivíduos dedicados a auxiliar crianças desfavorecidas por meio da educação, visando formar bons seguidores da fé e, conseqüentemente, bons membros da sociedade.

Durante quase trezentos anos, o governo brasileiro não adotou medidas significativas para educar a população, e somente a partir da terceira década do século XIX é que se iniciou um esforço nesse sentido. Entre 1834 e 1934, no Brasil, houve um crescimento gradual, porém consistente, do acesso à educação básica pública nas redes estaduais e municipais (LEÃO, 2005, p.2).

Atualmente, nem todas as instituições acolhem crianças desfavorecidas em suas salas de aula, e muito menos podemos afirmar que são inclusivas; são mais bem descritas como elitistas, devido às altas mensalidades. Portanto, a escola privada tradicional não promove a inclusão.

Historicamente, a escola pública foi considerada tradicional, não apenas por seus métodos de ensino, mas também por seu objetivo de formar cidadãos exemplares. Assim, todo cidadão, menino ou menina, tem o direito de receber educação nas escolas públicas, independentemente de sua origem social, religião, raça ou condição física. Na prática, isso resultou na exclusão do "diferente" e do "anormal", sem considerar a possibilidade de incluir meninos e meninas com deficiências entre os grupos considerados "normais". Era uma manifestação de intolerância e rejeição à diversidade. Esse comportamento era considerado natural, pois a escola tinha como objetivo

formar cidadãos saudáveis, produtivos e íntegros.

## A CLASSIFICAÇÃO TRADICIONAL DE DEFICIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para compreender a transição da escola tradicional para a escola inclusiva, é relevante analisar a concepção tradicional de deficiência, que justificava a segregação das escolas "normais" e a existência de instituições educacionais especiais.

[...] Uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas está na maneira como encaram as diferenças na constituição biológica das pessoas. Quando vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica resulta na exclusão das pessoas de atividades que sua condição dificulta. A exclusão é justificada, inicialmente, com a espera de avanços científicos que possam corrigir biologicamente a anomalia. Porém, enquanto essa correção não ocorre, as barreiras aumentam, uma vez que a exclusão em si cria outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num ciclo contínuo. Assim, a deficiência é gerada. (TUNES, 2003, p. 9)

Atualmente, segundo a definição da Organização Mundial da Saúde, deficiência é compreendida como:

[...] A perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que pode ser temporária ou permanente. Deficiência abrange a presença ou surgimento de uma anormalidade, defeito ou perda em um membro, órgão, tecido ou qualquer outra parte do corpo, incluindo sistemas de função mental. (OMS apud TUNES. 2003, p.79)

De acordo com Tunes (2003, p.97) Na pedagogia contemporânea, o termo deficiência foi substituído por incapacidade, que é definida como:

[...] Qualquer limitação ou impedimento à capacidade de realizar uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para os seres humanos. A incapacidade se manifesta como excessos ou insuficiências no desempenho de uma atividade rotineira, que pode ser temporária ou permanente, reversível ou como resultado direto da deficiência ou como resposta do indivíduo, especialmente psicologicamente, a deficiências físicas, sensoriais ou outras.

Isso levou ao desenvolvimento de classificações mais específicas para diferentes formas de incapacidade, como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, que busca categorizar de forma abrangente e detalhada.

A incapacidade impacta diversas habilidades e, consequentemente, pode ser categorizada da seguinte forma:

1. Limitação física: Comum em casos como poliomielite, dano à medula espinhal (paraplegia ou tetraplegia) e cirurgias de amputação.
2. Deficiência perceptiva: Engloba deficiências visuais, auditivas e desafios na comunicação e expressão linguística.
3. Desvantagem cognitiva: Caracterizada por redução nas funções cerebrais superiores, incluindo capacidade intelectual, linguagem, aprendizado, entre outras, como atraso mental, síndrome de Down e paralisia cerebral.
4. Desordem mental: Envolvendo problemas neurológicos e cerebrais.

Essas análises deram origem à Educação Especial, destinada a atender crianças e adultos com essas limitações, ou, na terminologia atual, habilidades diversas.

**CAPACIDADES NOTÁVEIS:** Conjunto de atributos que permitem aos estudantes se destacarem de forma significativa em áreas como científico-tecnológica, humanístico-social, artística e/ou motora. Demandam um ambiente facilitador para desenvolver suas habilidades e atender suas necessidades para benefício próprio e social.

**AUTISMO:** Condição que afeta interações sociais, comunicação e comportamentos. Desafiador de identificar e frequentemente subdiagnosticado.

**SURDEZ:** Perda auditiva que requer um estímulo sonoro superior a 70 decibéis. Comunicação visual preferencial.

**AUDIÇÃO:** Perda auditiva leve a moderada que requer estímulo sonoro de até 70 decibéis. Beneficiam-se de aparelhos auditivos.

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:** Limitações no funcionamento intelectual e adaptação comportamental, refletidas em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.

**LIMITAÇÃO FÍSICA:** Desafios na coordenação do movimento e postura, com necessidade de modificações e dispositivos de assistência.

**MÚLTIPLAS DIFICULDADES:** Quando uma pessoa enfrenta mais de uma limitação física, sensorial e/ou intelectual.

**BAIXA PERCEPÇÃO VISUAL:** Limitação visual que dificulta tarefas visuais, mas pode ser melhorada com dispositivos ópticos e adaptações.

**CEGUEIRA:** Ausência total ou parcial da visão.

Essas condições exigem suporte especializado e atenção adequada dos pais, educadores e da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma escola inclusiva não deve exigir exames de admissão, nem discriminar com base em fatores econômicos, de origem ou sociais. Ela não deve classificar os alunos por habilidades intelectuais que promovam competição e individualismo, nem destacar a superação pessoal ou obrigações de participação em eventos nacionais. Em vez disso, uma escola inclusiva deve incentivar a colaboração, aceitação, diálogo horizontal e tratar todos os alunos com equidade, independentemente de gênero, idade, posição social, religião, política ou etnia.

A promoção de uma escola inclusiva é uma política crucial para atender às necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos de ambos os sexos.

Esta jornada é desafiadora, mas os resultados seriam certamente inspiradores para as co-

munidades atendidas. Não basta ter uma educação intercultural bilíngue; é essencial ter uma educação que atenda às necessidades da população de acordo com as características geográficas da região, sua estrutura social e suas capacidades produtivas. O respeito pela cultura, língua e singularidade das pessoas é o principal estímulo para a construção de uma escola inclusiva.

## REFERÊNCIAS

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

LEÃO, S. T. F. L. **Breve análise sócio - histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental**. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. Disponível: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina\\_PGPP/Trabalhos2/Silse\\_Teixeira\\_Freitas\\_Lemos\\_Le%C3%A3o175.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf). Acesso em 3 jun.2025.

ONU, "**Normas uniformes sobre oportunidades iguais para pessoas com deficiência**", resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

TUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** Linha Crítica Revista Semestral da Faculdade de Educação, n. 16, Brasília: UnB, 2003. pp. 5-12.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfaction of Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5 a 9 de março de 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Marco de Ação para Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca, 1994.

# A MUSICALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## PÂMELA LODOS CARLESSO BAPTISTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015); Cursando Especialização em Educação Infantil e Psicomotricidade pela Faculdade de Conchas (2024); Professora de Ensino Fundamental I EE Irmã Anette Fernandes Melo, Professora de Educação Infantil Rede direta CEI Tito de Alencar Lima Frei.

## RESUMO

A música é o eixo orientador desta pesquisa, abordando a realização de um trabalho efetivo com a Música na Educação Infantil, tendo como objetivo esclarecer e aprofundar os conhecimentos relacionados a influência da Música no desenvolvimento integral da criança. No problema a abordagem foi questionar a contribuição da Música para a formação integral da criança na educação infantil destacando a importância das questões socioemocionais, partindo do pressuposto de que a Música. Este trabalho tem por objetivo geral, compreender como a utilização da musicalização na Educação Infantil pode auxiliar para o processo de formação integral do aluno. Os objetivos específicos foram conceitos de Ludicidade na educação e de musicalização, contextualizar o ensino na Educação Infantil e como a musicalização na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento integral do estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil; Educação Integral; Musicalização; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A música é o eixo orientador desta pesquisa, abordando a realização de um trabalho efetivo com a Música na Educação Infantil, tendo como objetivo esclarecer e aprofundar os conhecimentos relacionados a influência da Música no desenvolvimento integral da criança. Reconhecer as dificuldades encontradas para que professores realizem atividades verdadeiramente significativas onde a Música assume o papel de protagonista durante estas atividades. O interesse por este tema partiu da observação do envolvimento dos estudantes durante a realização das atividades, nas

quais a música possui o caráter comunicativo principal e como a linguagem musical e a ludicidade caminham juntas.

Outra questão muito relevante, é que a Música possui um caráter comunicativo extremamente abrangente, pois independe classes sociais, cultura ou de características relacionadas a povos específicos, possui um caráter universal sempre permeou as civilizações e sua construção durante todos os séculos. Esta assume um caráter interdisciplinar, pois é composta de elementos inerentes a questões musicais, matemáticas, físicas, geográficos, históricos dentre outros. Através da Música podemos expressar, conceitos, valores, condutas influenciando diretamente na formação integral destas crianças. A Música é uma importante ferramenta para viabilizar a formação integral do aluno, assunto que é fortemente evidenciado na Base Nacional Comum Curricular. No problema a abordagem foi questionar a contribuição da Música para a formação integral da criança na educação infantil destacando a importância das questões socioemocionais, partindo do pressuposto de que a Música é um processo contínuo de construção que demanda de vários sentidos humanos. Como a musicalização pode viabilizar a formação integral da criança na educação infantil?

Este trabalho tem por objetivo geral, compreender como a utilização da musicalização na Educação Infantil pode auxiliar para o processo de formação integral do aluno. Os objetivos específicos foram conceitos de Ludicidade na educação e de musicalização, contextualizar o ensino na Educação Infantil e como ocorrem o desenvolvimento infantil e como a musicalização na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa a seguir justifica-se, pois, a Base Nacional Comum Curricular traz um currículo a luz de uma formação integral, ressaltando sempre a importância de olharmos o aluno como um ser completo onde todas as suas potencialidades precisam ser desenvolvidas de maneira harmônica, nunca privilegiando uma mais que a outra. Trazendo a formação socioemocional como uma habilidade para ser trabalhada e desenvolvida intencionalmente durante o percurso escolar da criança. A música por sua vez é uma linguagem extremamente abrangente, que permeia a realidade de todos, além deste ponto que já levantamos, a música é uma linguagem onde expressamos diversos sentimentos e ideias.

O tema Musicalização e a Formação Integral na Educação Infantil, é muito relevante pois a música permeia toda a nossa vida, se estimularmos o conhecimento da música desde o início durante a Educação Infantil de maneira intencional e coerente, sem sombra de dúvidas contribuiremos para a formação de indivíduos muito mais sensíveis, criativos e reflexivos sobre o seu lugar e o seu papel na sociedade na qual está inserido.

Tendo como ponto de partida os objetivos desta discussão, o processo metodológico que será utilizado é a revisão bibliográfica e documental, observando atentamente os documentos orientadores da educação, e os autores que tratam da Musicalização no contexto escolar com foco na educação infantil. Com objetivo de elencar a musicalização quando integrada a afetividade e a ludicidade como instrumentos de grande importância para a formação integral do estudante.

Portanto, considerando a Música como área que contribui no processo de construção de ensino e de aprendizagem da criança na educação infantil, ressaltando que as crianças desta faixa

etária estão em plena formação de caráter e índole, e também possuem grande potencialidades de construção de diversos conceitos e aprendizagens.

A Educação Infantil, quanto espaço educacional alicerçado pela ludicidade, e tendo como percurso a música poderá permitir a criança o acesso ao universo de forma mais ampla, disponibilizando para criança inúmeras descobertas e direcionem a criança para a autonomia, propiciando interação social, estimulando o imaginário e a criatividade, de forma mais prazerosa, divertida e eficaz, pois a Música propicia benefícios que vão além da compreensão humana, sua sonoridade invadem o interior do ser humano e transita por toda a vida do indivíduo não podendo estar de fora do processo educacional principalmente na Educação Infantil.

## **COMO A MÚSICA SURGE NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Quando observamos a construção histórica do ser humano, pode se perceber que a música sempre esteve presente, em festas e comemorações, sempre com um caráter cultural materializando a expressão de um povo. Platão (2000), traz à tona através das teorias musicais destaca como a música poderia influenciar a mente e o corpo humano:

Tal será então o caráter do nosso guerreiro. Mas como educá-lo e instruí-lo? O exame dessa questão pode ajudar-nos a descobrir o objeto de todas as nossas pesquisas, isto é, como surgem a justiça e a injustiça numa cidade... Mas que educação lhe proporcionaremos? Será possível encontrar uma melhor do que aquela que foi descoberta ao longo dos tempos? Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma, a música. (PLATÃO; 2000:II, p.63-4)

A música como sendo parte histórica no contexto social é o que traz o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil, tanto na antiguidade como na atualidade

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45)

Observa-se que a música não é apenas explorada como ferramenta para desvendarmos outras culturas, desde os primórdios ela já tinha grande participação nos processos inerentes ao ensino e a aprendizagem, temos que compreender que a música é uma área do conhecimento que difunde das artes, contribuindo para o autoconhecimento e a formação de um senso crítico no indivíduo. Ela influi na formação do intelecto e no desenvolvimento físico da criança, motor e inerente ao comportamento, corroborando para a formação de um indivíduo integralmente.

Heitor Villa Lobos, passou por um período de convivência com o meio artístico de Paris, elaborou um plano voltado para educação musical, O Canto Orfeônico, levando-o a Superintendente de Educação Musical e Artística, durante o governo de Getúlio Vargas em 1932, trazendo assim a música na cena escolar.

Em 1960 Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pensando em preservar a inocência da criança elaboraram um projeto que tinha como fundamentos um desenvolvimento infantil saudável com foco

em seu universo de imaginação e criatividade. Durante a década de 60, o ensino da música fica deixado de lado, pois o Brasil passa por um período de repressão onde artistas, principalmente deste contexto, foram exilados. Através da reforma nas diretrizes em 1971, a Educação Artística assume o lugar da educação musical, assumindo assim um caráter polivalente, englobando inúmeras atividades relacionadas a arte.

O ensino de Artes constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Novas perspectivas surgem para as quatro modalidades do fazer artístico: música, a dança, artes visuais e teatro, com esta transposição de ensino mais especializado, priorizando a formação de um aluno sensível, crítico, cidadãos sensíveis, participando como agentes participativos dentro e fora da escola. (BRASIL, 1996, p. 26-27)

Nos anos 80 foram criadas a ABRACE (Associação Brasileira de Educação Musical) e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, formando assim profissionais da música. O Ministério da Educação, pensando em um profissional mais qualificado para enfrentar as complexidades das disciplinas de Artes, através das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fundamenta a formação de docentes para o nível superior

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, Art. 62, p. 22).

Com a Lei 11.769/2008, o ensino da música assume novamente um caráter obrigatório no contexto escolar, as escolas precisam se adequar ao novo conteúdo desta área de conhecimento tendo em consequência as práticas pedagógicas deveriam compor a grade curricular e o planejamento anual, a lei também trata da formação de profissionais, destacando que esta é uma questão primordial já que trata-se de um conhecimento muito específico como o do universo musical, ampliando e aprofundando o conhecimento dos alunos.

## **A MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A música é citada como uma linguagem a ser explorada pelas crianças de maneira intencional como podemos observar nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, Volume 3, p. 43-82). Este documento aponta algumas lacunas deixadas pelas práticas musicais disseminadas nas escolas de Educação Infantil, tratam da presença da música na educação infantil, ressaltando as práticas de maneira coerente.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Pode se perceber que a música no contexto escolar assume um papel de auxiliar a memorização de outros conteúdos, e para apresentação de datas comemorativas, perdendo assim a sua especificidade na formação da criança.

De acordo com Georg Lukács (KONDER, 1996, p. 29), a arte proporciona ao homem um “[...] conhecimento sensível insubstituível” da realidade; a arte é, portanto, uma forma de conhecer a realidade. O papel da arte segundo este filósofo húngaro na formação do indivíduo é desenvolver convicções e a sensibilidade as percepções, porém para que a música cumpra este papel precisa ser trabalhada em conteúdo que abordem a suas próprias linguagens.

O documento CEE-SP n.179/2019, em junho de 2019, apresenta o assunto “Currículo Paulista para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo – etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.” Que trata de um documento norteador que está alinhado a Base Nacional Comum Curricular, traz uma formação que visa em todas as suas indicações a formação integral do aluno, afirmando o compromisso com o desenvolvimento dos alunos em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural.

A Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura ressaltam em seu documento “AS Competências do Século 21”, a formação integral como um dos objetivos a serem alcançados quando o foco da educação não é apenas desenvolver as habilidades cognitivas e sim preparar o aluno para a vida, isso nos leva a refletir sobre como a música trabalhada de forma intencional e como linguagem pode corroborar com esta educação que visa formar um aluno em sua totalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases LDB9.394/96 (BRASIL, 1996, p.26), define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo a responsabilidade de educar e preparar a criança para o ensino fundamental, visando seu desenvolvimento integral.

“à educação infantil no Brasil compreende o atendimento às crianças com idade entre 0 e 6 anos de idade. As crianças de 0 a 3 anos de idade são atendidas pelas creches, e as crianças entre 4 e 6 anos pelas pré-escolas.” (BRASIL, 1996, p. 26)

Uma questão que deve ser muito valorizada nas escolas de educação infantil, para que possamos trabalhar e desenvolver a criança na educação infantil, é o vínculo afetivo, Wallon (1975), trata a afetividade como sendo a capacidade do ser humano de ser afetado positivamente ou negativamente tanto por estímulos internos e externos. A música é muito importante quando trabalhamos a afetividade.

Segundo Rossini (2003), é por meio da afetividade que a aprendizagem se torna mais efetiva, os relacionamentos se tornam mais felizes e saudáveis, e a interação e a integração da criança com o mundo tornam-se mais espontânea e emotiva.

Rezende destaca que o lúdico:

Lúdico é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer na sua execução, ou seja, divertir o praticante. As características dos jogos lúdicos são: brinquedos ou brincadeiras menos consistentes e mais livres de regras e normas; são atividades que não visam a competição como objetivo principal, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa; existe sempre a presença de motivação para atingir os objetivos. (REZENDE, 1993, p.5).

Quando trazemos o ponto de vista de Vygotsky (1991, p. 97), ele ressalta que as atividades lúdicas são fontes de desenvolvimento proximal, quando a criança brinca demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que ela realmente possui na vida real, envolvendo-se por inteiro na situação proposta. Além disso propiciam situações de atuação coletiva. Estas atividades podem ser desenvolvidas pelo professor, por meio da brincadeira, conhecimentos, habilidades e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança.

Os Referências afirmam:

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (BRASIL, 1998, p. 48).

Cada sociedade percebe as expressões artísticas a sua maneira, a música expressão artística em questão não está plenamente inserida na realidade das escolas brasileiras. O papel da música vai muito além de comunicar e disseminar uma linguagem que é particular a ela. A música pode auxiliar no desenvolvimento humano, aprimorando a sensibilidade, a empatia, concentração e memória.

O autor BRITO, faz a seguinte afirmação:

Não devemos, nem podemos aprisionar a música em bancos escolares duros e imóveis. Música é movimento, aventura, criação, sensação, devir, e desse modo, considero, deve estar presente nos planos da educação. Respeitando tempos e lugares, alunos e comunidades, buscando singularizar as experiências que emergem em distintos contextos, sem as amarras dos modelos e dos sistemas estritos que, não raro, tendem a aprisionar o fato musical em algumas de suas regras. É necessário instaurar campos de criação, de experimento, de potencialização de escutas criativas, críticas e transformadoras, abertas às “muitas músicas da música”, às paisagens sonoras, aos planos da improvisação, do cantar e dançar, da pesquisa, da produção de materiais sonoros e muito mais. (BRITO, 2010, p.92)

BRITO trata da música nas suas especificidades, com algo único que deveria estar inserida ao currículo escolar desta maneira.

## **A MUSICALIZAÇÃO E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Quando se aborda a Educação Musical em interação com a ludicidade e permeada por afetividade, promovemos a aproximação entre educados e educando, este estreitamento de relação potencializa o aprendizado em sala de aula. Ao realizarmos estas ações promovemos o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno. Estas relações afetivas são de extrema importância para o contexto da Educação infantil, tornando o processo de aprendizagem prazeroso e desencadeando a formação do aluno como todo.

A primeira etapa da educação básica é a Educação Infantil, tendo a incumbência de preparar este indivíduo para todo seu percurso acadêmico, tendo como princípio fundamental seu desenvolvimento integral. Segundo a LDB 9.394/96, “a educação infantil no Brasil compreende o aten-

dimento às crianças com idade entre 0 e 6 anos de idade. As crianças de 0 a 3 anos de idade são atendidas pelas creches, e as crianças entre 4 e 6 anos pelas pré-escolas.” (BRASIL, 1996, p. 26). Assim esta etapa da educação possui um caráter lúdico, não objetivando por exemplo o processo de alfabetização. As atividades desenvolvidas neste contexto procuram estimular a convivência social, a comunicação através da linguagem, estimular a curiosidade, proporcionando um ambiente seguro e que gere bem-estar na criança.

Pode se afirmar que um dos aspectos que proporcionam esta sensação de bem-estar na criança são os vínculos afetivos Wallon (1975), define afetividade através da capacidade que o ser humano possui de ser afetado positivamente ou não por questões internas ou externa, a afetividade é um dos elementos funcionais que atua juntamente com as questões cognitivas e motora, para o desenvolvimento e a construção do indivíduo.

Piaget (1996) em sua concepção construtivista, traz a afetividade como agente incentivados das ações cognitivas, tendo a afetividade e a razão como termos complementares, sendo a afetividade como combustível que alimenta a ação e a razão media os sentimentos para que se tenha êxito na ação.

A aprendizagem deve estar ligada ao ato afetivo:

A afetividade é a base da vida e elemento importante no processo de aprendizagem. Piaget afirma que a afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém, é a energia que impulsiona a ação de aprender. Poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir no funcionamento das estruturas da inteligência. (Andrade, 2007, p.22)

Já o Lúdico é todo e qualquer movimento que tem por princípio produzir prazer, ou seja, divertir os envolvidos na atividade. Vygotsky (1991, p.97), destaca que as atividades lúdicas são as fontes do desenvolvimento proximal, pois ao brincar as crianças simulam comportamentos que não fazem parte da sua realidade, mergulhando por inteiro na brincadeira. Oportunizando situações coletivas, possibilidade de imitação de comportamento e conhecimento e contato com objetos reais.

A música atua em diversas vertentes tais como, a comunicação de sentimentos que não são possíveis de expressar apenas através da fala, auxilia no desenvolvimento humano, aflora a sensibilidade humana, contribui para concentração e memória. A música além de conteúdo com caráter específico na educação básica contribui ativamente no processo de alfabetização e raciocínio lógico. Merriam (apud Swanwick, 2003, p.47) traz as dez funções sociais da música e suas funcionalidades.

Merriam lembra-nos a variedade de propósitos para as quais a música é “boa para”. Em sua própria ordem, eles são os seguintes: expressão emocional; prazer estético; diversão; comunicação; representação simbólica; resposta física; reforço da conformidade a normas sociais; validação de instituições sociais e rituais religiosos; contribuição para continuidade e estabilidade da cultura e a preservação da integração social. (SWANWICK, p. 47) Não devemos, nem podemos aprisionar a música em bancos escolares duros e imóveis. Música é movimento, aventura, criação, sensação, devir, e desse modo, considero, deve estar presente nos planos da educação. Respeitando tempos e lugares, alunos e comunidades, buscando singularizar as experiências que emergem em distintos contextos, sem as amarras dos modelos e dos sistemas estritos que, não raro, tendem a aprisionar o fato musical em algumas de suas regras. É necessário instaurar campos de criação, de experimento, de potencialização de escutas criativas, críticas e transformadoras, abertas às “muitas músicas da música”, às paisagens sonoras, aos planos da improvisação, do cantar e dançar, da pesquisa, da produção de materiais sonoros e muito mais. (BRITO, 2010, p.92)

Como citado anteriormente a música auxilia o desenvolvimento da expressão das emoções, na concentração, memorização, no processo de alfabetização, estimulando áreas do cérebro que não são estimuladas com outras linguagens.

A musicalização como um processo de construção de conhecimento é ressaltada por Brés-cia (2003), objetivando despertar e desenvolver o gosto musical, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, senso de ritmo, desenvolvimento criativo, do prazer ao ouvir música, exploração da imaginação, memória, concentração, atenção, disciplina, respeito ao próximo e a suas diversidades, promove socialização e afetividade, contribuindo para consciência corporal.

## **A FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDÍVIDUO E A MUSICALIZAÇÃO**

Destacando as questões inerentes ao sistema educacional brasileiro, cria-se um documento com caráter normativo a Base Nacional Comum Curricular, sem do que este possui a função de orientar a elaboração dos currículos nas unidades escolares pelo país, a fim de assegurar a qualidade do processo educativo minimizando as barreiras inerentes a equidade do ensino. Este traz em seu conteúdo uma educação fundamentada da diversidade, sem privilegiar determinadas áreas do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular possui seus fundamentos pedagógicos pautados na Educação integral, tem por primícia a singularidade na diversidade dos estudantes, tendo por fundamento promover para os estudantes uma educação pautada no pleno desenvolvimento abrangindo todas as dimensões formativas do indivíduo.

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, p. 14)

O conceito de educação Integral traz como fundamento que este desenvolvimento pleno só será possível se durante a formação do estudante forem trabalhadas todas as suas dimensões as cognitivas, intelectuais, física, afetiva, socioemocional, social e cultural.

Ao observar estes apontamentos sobre formação integral, podemos dizer que a música trata-se de uma ferramenta de grande valia para trabalharmos todas as competências dos estudantes, principalmente as de caráter social, socioemocional e emocional. A educação com este olhar onde seu objetivo é formar e desenvolver os indivíduos em sua totalidade, terá por produto final, verdadeiramente a formação de cidadãos em sua plenitude

Como já destacado anteriormente a música tem características que contribui para o desenvolvimento emocional, Brescia (2003) cita que a musicalização tem um caráter de construção de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Para Brito (2010), o conteúdo a ser trabalhado com esta modalidade, a música deve ser elencado as características socioculturais da comunidade na qual aquela unidade escolar está inserida.

As crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças volteios de cabeça, mas, inicialmente, é esse movimento bilateral que ela irá realizar. E é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança – ouvindo, cantando, imitando, dançando – constrói seu conhecimento sobre a música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons. (JEANDOT, 1990, p.19).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se todos os benefícios que o trabalho com educação musical desde a mais tenra infância pode propiciar para os estudantes, inclusive métodos onde o lúdico ganha papel de destaque, trabalhando com os estudantes todas suas habilidades cognitivas, psicomotoras, a afetividade, desenvolvendo o indivíduo em sua totalidade, como sugere a Base Nacional Comum Curricular, promovendo uma Educação Integral.

A música pode propiciar um ambiente extremamente acolhedor no contexto escolar, além de estreitar laços entre estudantes e docentes, poderá também promover descontração possibilitando aos estudantes um aprendizado muito mais receptivo para aquisição das habilidades inerentes a outras disciplinas. Esta interação potencializa todos os aspectos tais como a sensibilidade, as questões afetivas, o estético e o cognitivo, promoção da interação social, sendo todas estas questões significativas partes da linguagem musical.

Pode-se considerar que o educador precisa desenvolver e propiciar situações de aprendizagem que beneficie todas as vertentes da capacidade humana, sendo que a musicalização é ótima ferramenta, pois pode partir de um lugar de memórias afetivas ou mesmo do cotidiano dos estudantes. Pensa-se nesta educação que está muito além da geradora de conhecimentos acadêmicos, tem o caráter onde seu processo de aprendizagem envolvente, que parta do interesse do aluno, onde propicie satisfação, como sugere os Referenciais Curriculares.

Na musicalização o professor sempre poderá se valer de recursos afetivos e lúdicos, para que a educação possua um caráter de efetividade, gerado um ambiente de aprendizagem que privilegie todas as potencialidades do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 43-82. (Música, v. 3).

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso 03 jun. 2025.

BRASIL. **Lei 9131/95, 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso 03 jun. 2025

BRITO, Teça Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso.** 3ª edição, Petrópolis, ed. Vozes, 2003.

SÃO PAULO. **O Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume1) – homologado em agosto de 2019.** Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso 03 jun. 2025

VIGOTSKY, Lev S. **Manuscritos de 1929.** Educação e Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 23-44, 2000<sup>a</sup>

VYGOTSKY, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** In: VYGOTSKY, Lev S. Obras Escolhidas. 2. ed., t. 3. Madrid: Visor, 2000b, p. 11-340.

VIGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **Psicologia e educação da Infância.** ed. Lisboa: Estampa, 1975.

PIAGET, J. **BIOLOGIA E CONHECIMENTO**. PETRÓPOLIS: VOZES, 1996.

SWANWICK, K. **ENSINANDO MÚSICA MUSICALMENTE**. ED. SÃO PAULO, MODERNA, 2003.

UBALDO BRÉSIA, V. L. P. **EDUCAÇÃO MUSICAL: BASES PSICOLÓGICAS E AÇÃO PREVENTIVA**. SÃO PAULO, ÁTOMO, 2003.

BRITO, T. A. **FERRAMENTAS COM BRINQUEDOS: A CAIXA DA MÚSICA**. REVISTA DA ABEM, PORTO ALEGRE, V. 24,

# A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE



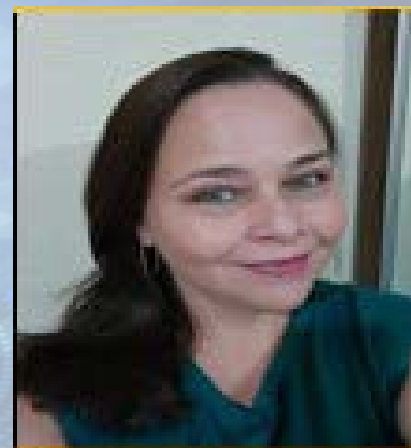
**ROBERTA EDELENE  
ANTUNES DE  
OLIVEIRA**

Formada em Pedagogia e em Administração de Empresas, com Pós-graduação em Arte Educação e Educação Infantil.



**NICOLAS FERNANDO  
ROCHA CAMARGO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (2023)..



**CARLA BENEDITA  
VERBEL VAZ**

Formada e em Pedagogia e Letras, com Pós-graduação em Arte, Educação e Terapia; Educação Especial; Psicopedagogia Institucional; Docência no Ensino Superior; Ludopedagogia; Pedagogia Sistêmica; Gestão e Mediação de Conflitos e Transtorno do Espectro Autista.

## RESUMO

Este artigo aborda os desafios e estratégias pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento, destacando a importância dessas práticas no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Inicialmente, são apresentados os principais obstáculos enfrentados pelos professores, como a falta de recursos, dificuldades de aprendizagem e formação docente. Em seguida, são exploradas estratégias eficazes para o ensino da leitura e da escrita, embasadas nas contribuições de autores como Vygotsky, Piaget e Freire. Metodologias como o método fônico, a leitura compartilhada, o uso de jogos lúdicos e a escrita criativa são discutidas como alternativas para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Por fim, enfatiza-se o papel da escola e da família no processo de alfabetização e letramento, reforçando a necessidade de um ensino inclusivo e significativo para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Letramento; Estratégias pedagógicas; Ensino da leitura.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento educacional e social das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Enquanto a alfabetização se refere à capacidade de decodificar e escrever palavras, o letramento está relacionado à compreensão e ao uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância de garantir que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira significativa e contextualizada, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas eficazes nesse processo.

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, identificando desafios e propondo estratégias pedagógicas para aprimorar esse processo. Será discutida a diferença entre alfabetização e letramento, sua relevância no contexto educacional e os desafios enfrentados pelos professores na promoção do desenvolvimento da leitura e da escrita. Também serão analisadas estratégias pedagógicas eficazes e a influência das políticas públicas na formação de práticas docentes voltadas a esse campo.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de aprimorar a qualidade da alfabetização nos primeiros anos da escolarização, considerando que uma base sólida nessa fase impacta diretamente o desempenho futuro dos alunos. Os altos índices de analfabetismo funcional reforçam a importância de metodologias eficazes e de uma abordagem pedagógica que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, tornando essencial a discussão sobre estratégias que garantam o cumprimento desse objetivo.

A metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica de estudos e documentos oficiais que discutem a alfabetização e o letramento no Brasil. Serão analisadas diretrizes e propostas pedagógicas a fim de compreender como as políticas públicas influenciam a prática docente e identificar metodologias eficazes aplicadas em escolas. Dessa forma, o estudo busca contribuir para a formação docente e para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E IMPORTÂNCIA

A alfabetização e o letramento são processos interdependentes e essenciais para a formação integral do indivíduo. Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita, o letramento diz respeito à capacidade de compreender e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais. De acordo com Soares (2004), a alfabetização diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita, enquanto o letramento envolve o uso efetivo e funcional da leitura e da escrita no cotidiano.

Soares (2003) propõe uma abordagem integrada entre alfabetização e letramento, argumentando que esses processos não devem ser dissociados. Para a autora, a alfabetização, por si só, é

insuficiente se não vier acompanhada do letramento, pois apenas aprender a ler e escrever mecanicamente não garante a inserção do sujeito na cultura letrada. Assim, a escola precisa promover situações significativas de leitura e escrita, garantindo que os alunos se tornem leitores e escritores competentes.

Por sua vez, Ferreiro e Teberosky (1985) trouxeram contribuições significativas para o entendimento do processo de alfabetização ao desenvolverem a teoria psicogenética da escrita. Segundo essas autoras, a aquisição da leitura e da escrita é um processo construtivo, no qual a criança passa por diferentes estágios de compreensão do sistema de escrita. Teberosky enfatiza que a alfabetização não ocorre de maneira linear, mas sim por meio de sucessivas reorganizações cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental. Essa diretriz visa assegurar que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade, promovendo a equidade educacional. No entanto, a realidade das escolas brasileiras revela que muitas crianças chegam ao final dos primeiros anos do Ensino Fundamental sem um domínio adequado da leitura e da escrita. Esse cenário reforça a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que favoreçam tanto a alfabetização quanto o letramento. Segundo Mortatti (2006), o processo de ensino da leitura e da escrita deve estar associado às vivências sociais e culturais do aluno, tornando o aprendizado significativo e contextualizado.

O letramento é um processo contínuo que ocorre dentro e fora do ambiente escolar. Ele está presente no contato com jornais, livros, placas, mensagens de celular e diversas outras formas de comunicação escrita. Assim, é essencial que a escola valorize e integre essas práticas ao ensino, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Para Tfouni (1995), o letramento não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas um fenômeno social e histórico que envolve o uso da escrita em diferentes contextos e práticas sociais.

Dessa forma, compreender a alfabetização e o letramento como processos interligados permite que o ensino da leitura e da escrita ocorra de maneira mais eficaz. A escola, ao adotar estratégias que integrem essas dimensões, contribui para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios sociais e acadêmicos. É imprescindível que as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com esse objetivo, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade desde os primeiros anos da escolarização.

## **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na formação dos indivíduos e no desenvolvimento de sua capacidade de compreensão e interação com o mundo. Segundo Soares (2003), a alfabetização refere-se ao aprendizado do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve o uso funcional da leitura e da escrita na sociedade. No entanto, esses processos apresentam desafios significativos que impactam diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Entre os principais desafios estão a falta de recursos, as dificuldades de aprendizagem dos

estudantes e a formação docente (Ferreiro & Teberosky, 1999). Para superar essas dificuldades, é necessário o emprego de estratégias pedagógicas eficazes, como o uso de jogos, atividades lúdicas, leitura compartilhada e metodologias interativas (Morais, 2012). Além disso, o papel da família é essencial no apoio ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Os professores enfrentam diversos desafios ao ensinar leitura e escrita para crianças em idade escolar. Um dos principais é a falta de recursos didáticos adequados, como livros, materiais pedagógicos diversificados e tecnologia educativa. Muitas escolas, especialmente as públicas, carecem de infraestrutura para oferecer um ensino de qualidade, o que dificulta o acesso dos alunos a práticas de leitura significativas (Kleiman, 2008).

Outro obstáculo relevante são as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Algumas crianças apresentam transtornos como dislexia, dificuldades cognitivas ou falta de estímulo adequado no ambiente familiar. Essas barreiras exigem dos professores uma abordagem diferenciada e inclusiva, que respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno e promova sua participação ativa no processo educativo (Capovilla & Capovilla, 2004).

A formação docente também representa um desafio, pois muitos professores não recebem capacitação adequada para trabalhar com metodologias inovadoras e inclusivas. A formação continuada é essencial para que os docentes desenvolvam estratégias eficazes e estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Freire, 1987).

### Estratégias Pedagógicas para Estimular a Alfabetização e o Letramento

Diante desses desafios, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que tornem o processo de alfabetização mais dinâmico e significativo para os alunos. Algumas abordagens eficazes incluem:

- **Uso de jogos e atividades lúdicas:** Jogos educativos, quebra-cabeças, atividades com cartas de palavras e dinâmicas interativas são formas eficazes de envolver as crianças no aprendizado da leitura e da escrita (Piaget, 1973).
- **Leitura compartilhada:** Essa prática permite que alunos e professores leiam juntos, favorecendo a compreensão textual e estimulando o interesse pelos livros (Vygotsky, 1984).
- **Metodologias interativas:** O uso de histórias em quadrinhos, aplicativos educativos e multimídia pode tornar o ensino mais atrativo e acessível (Lévy, 1999).
- **Práticas de escrita criativa:** Estimular os alunos a criar pequenas histórias, diários e poesias contribui para o desenvolvimento da escrita e amplia a expressão verbal e criativa (Dolz & Schneuwly, 2004).
- **Aprendizagem colaborativa:** Trabalhos em grupo, rodas de conversa e projetos interdisciplinares incentivam a interação entre os alunos e promovem a construção coletiva do conhecimento (Bakhtin, 1992).

A família desempenha um papel essencial na educação das crianças, sendo um suporte fundamental no processo de alfabetização e letramento. O estímulo à leitura desde a primeira infância,

o incentivo à escrita no dia a dia e o acompanhamento das atividades escolares são práticas que auxiliam no desenvolvimento das habilidades linguísticas (Bronfenbrenner, 1996).

Atitudes como contar histórias, conversar sobre o que foi lido, ajudar na lição de casa e demonstrar interesse pelo aprendizado da criança são fundamentais. O envolvimento da família contribui para o desenvolvimento da autonomia e da motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso (Tardif, 2014).

A alfabetização e o letramento são processos complexos que exigem esforço conjunto entre professores, escola e família. Os desafios enfrentados no ensino da leitura e escrita podem ser superados por meio de metodologias inovadoras e inclusivas, que valorizem a participação ativa dos alunos e tornem o aprendizado mais atrativo (Mortatti, 2006). O uso de jogos, atividades lúdicas, leitura compartilhada e tecnologias educacionais são estratégias eficazes para potencializar o ensino. Além disso, o envolvimento da família é essencial para fortalecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas e garantir uma educação de qualidade. Dessa forma, a alfabetização e o letramento se tornam processos mais significativos e transformadores na vida dos alunos.

## **ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

As estratégias pedagógicas desempenham um papel fundamental na alfabetização e no letramento, promovendo um ensino mais significativo e acessível para todos os alunos. Diversos estudiosos apontam que metodologias ativas e interativas aumentam o engajamento dos estudantes e favorecem a aprendizagem.

### **Método Fônico e Consciência Fonológica**

O método fônico enfatiza a relação entre sons e letras, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de decodificação. De acordo com Moraes (2012), essa abordagem melhora a fluência leitora e a precisão na escrita.

Estratégias a serem utilizadas: utilização de fichas de sílabas móveis para que as crianças possam formar palavras e explorar a relação entre fonemas e grafemas. Além disso, atividades como “bingo das sílabas” e “caça-palavras sonoro” ajudam a reforçar essa consciência.

### **Leitura Compartilhada e Interativa**

Vygotsky (1984) destaca que a interação social é essencial para a aprendizagem. A leitura compartilhada permite que os alunos compreendam melhor os textos ao discutirem suas ideias com o professor e os colegas.

Estratégia a ser utilizadas: durante a leitura de um livro ilustrado, o professor pode fazer pausas estratégicas para que os alunos antecipem o que vai acontecer na história, expressem suas opiniões e relacionem o enredo com suas experiências pessoais.

### **Escrita Criativa e Produção Textual**

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a prática da escrita deve ser incentivada desde cedo para que os alunos desenvolvam autonomia e criatividade.

Estratégias a serem utilizadas: propor a criação de diários pessoais, onde os alunos registram suas experiências diárias em poucas frases. Outra atividade eficaz é a “história coletiva”, na qual cada aluno contribui com uma parte do enredo, estimulando a coesão e a coerência textual.

### Jogos e Atividades Lúdicas

Piaget (1973) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação ativa da criança com o meio. O uso de jogos e brincadeiras torna a alfabetização mais envolvente e eficaz.

Estratégia a ser utilizada: jogos como trilhas de palavras, quebra-cabeças com letras e caça-palavras interativo ajudam a reforçar a associação entre som e grafia, além de tornar o aprendizado mais dinâmico.

### Práticas de Leitura e Compreensão Textual

A leitura deve ser uma prática constante e diversificada, indo além do uso de textos escolares e incorporando diferentes gêneros textuais.

Estratégia a ser utilizada: organizar rodas de leitura com contos, fábulas, receitas e quadri-nhos, incentivando os alunos a expressarem suas interpretações e opiniões sobre os textos.

A adoção de estratégias pedagógicas eficazes é essencial para superar os desafios da alfabetização e do letramento. Métodos como o fônico, a leitura compartilhada e a escrita criativa demonstram impactos positivos na formação dos alunos. A implementação dessas práticas, aliada ao envolvimento da família e à formação continuada dos professores, contribui significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento são processos essenciais na formação do indivíduo e requerem um olhar atento dos educadores e das políticas públicas para garantir que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade. O enfrentamento dos desafios educacionais exige investimento contínuo na formação docente, na infraestrutura das escolas e no envolvimento das famílias no processo de aprendizagem. Conforme demonstrado, estratégias pedagógicas diversificadas e metodologias interativas são fundamentais para tornar a alfabetização mais significativa e eficaz.

Ao longo deste artigo, destacamos a importância de práticas como o método fônico, a leitura compartilhada, a escrita criativa e o uso de jogos lúdicos como ferramentas eficazes para a aprendizagem. A teoria de Vygotsky (1984) reforça que o aprendizado ocorre na interação social, enquanto Piaget (1973) enfatiza a construção do conhecimento por meio da experimentação e da prática. Portanto, a alfabetização e o letramento devem ser promovidos em um ambiente que favoreça a autonomia, a participação ativa e o desenvolvimento das competências leitoras e escritas dos alunos.

Diante disso, reforça-se a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre diferentes metodologias, respeitando o ritmo de cada estudante e garantindo um ensino inclusivo. Além disso, a colaboração entre professores, famílias e gestores escolares é essencial para construir um processo educacional mais eficiente e significativo, proporcionando aos alunos ferramentas para sua inserção crítica na sociedade letrada.

## REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: Métodos e técnicas**. São Paulo: Memnon, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitura: práticas contemporâneas**. Campinas: Pontes, 2008.

MORAIS, A. G. **Alfabetização e Letramento: reflexões sobre práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORTATTI, M. R. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Contexto, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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



+55 14 3198-4048  
+55 11 4444-9014  
[relacionamento@facon.edu.br](mailto:relacionamento@facon.edu.br)

**FACONNECT**