

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol. 8, No 10 Out./2025

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8
n.10 {out. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2025.

157p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1.Educação. 2. Espaços públicos
3.História [ensino fundamental] estudo e ensino
4 Menores - Estatuto legal, leis, etc. 5. Cultura- Brasil
6 Desenho – estudo e ensino. 7. Matemática recreativa.
8. Jogos em educação matemática. 9. Autismo em crianças
10. Inclusão escolar. 11 Crianças deficientes 12. Educação 13. Cinema
14. Crianças – livros e leitura 15. Psicologia educacional.
16. Dificuldade em aprendizagem 17. Música.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PILAR DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A Revista Gestão & Educação, comprometida com a divulgação científica e o fortalecimento das práticas educacionais, dedica esta edição de outubro ao tema “A formação docente como pilar da qualidade na educação”.

Celebrar o Dia do Professor é reconhecer que a valorização da educação começa pela valorização de quem ensina. A formação docente, inicial e continuada, é essencial para que o educador desenvolva competências, inove e responda aos desafios de um mundo em constante mudança.

Os artigos apresentados nesta edição destacam experiências, pesquisas e reflexões sobre o desenvolvimento profissional e o papel do gestor educacional no incentivo à aprendizagem e à formação de qualidade.

Com esta publicação, a Revista Gestão & Educação reafirma seu compromisso em promover o diálogo entre teoria e prática, fortalecendo o entendimento de que investir na formação do professor é investir no futuro da educação.

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. Dr. 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 10 (Outubro 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 OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTES QUE EDUCAM

ANA LUIZA PEREIRA DA SILVA
MELISSA LOPES BASAGLIA MOREIRA

17 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDREA ROSSINI TAFURI FÁVARO

28 GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS O DIREITO À EDUCAÇÃO E DEVER DE EDUCAR

EWERTON SIQUEIRA DE MELO

44 CULTURA BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELE BATISTA MAGRE DE OLIVEIRA

54 PROJETO APRENDENDO A DESENHAR, UMA FORMA LÚDICA DE ENSINAR

JULIO CANO

64 USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

KÁTIA FAUSTINA DE PAULA

76 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE PÚBLICA BRASILEIRA: DA SUSPEITA À INCLUSÃO ESCOLAR E O ROTEIRO DE ACESSO A SERVIÇOS INTERSETORIAIS

LIA APARECIDA BAPTISTA

87 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA REDE PÚBLICA BRASILEIRA

MARIA ARIVALDA DE OLIVEIRA

94 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E CULTURA

MARIA HERMÍNIA TELES PEREIRA

102 A LEITURA COMO CONSTRUTORA DE SENTIDOS

MARIA MADALENA PEDROSA RAMALHO

Sumário

111 O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

MARLI PROCÓPIO DE LIMA

126 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA

NOAH PEREIRA MELO

134 JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

PRISCILA IZIDORO

146 A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

SARA REBOUÇAS DE SALES

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTES QUE EDUCAM



ANA LUIZA PEREIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia; Especialista em Direitos Humanos; Professora de Educação Infantil.



MELISSA LOPES BASAGLIA MOREIRA

Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação Infantil; Especialista em Leitura e Produção de Texto; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professora de Educação Infantil

RESUMO

O presente artigo discute a importância dos espaços na Educação Infantil como elementos fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Considerando o espaço não apenas como suporte físico, mas como elemento pedagógico, propõe-se uma reflexão sobre como a organização, estética, acessibilidade e intencionalidade dos ambientes influenciam o comportamento, a autonomia e a criatividade infantil. A partir de uma revisão bibliográfica, são apresentados princípios de organização dos espaços que favorecem experiências significativas na primeira infância. Conclui-se que ambientes bem planejados e humanizados contribuem diretamente para a construção de saberes, relações e identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Espaços Educativos; Desenvolvimento Infantil; Pedagogia; Ambientes De Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e é, segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996), um direito da criança e um dever do Estado. É nesse contexto que os espaços físicos, simbólicos e afetivos ganham protagonismo, pois são mediadores importantes no processo de construção do conhecimento infantil. O espaço, ao contrário do que se pensa, não é neutro; ele comunica, organiza e educa.

A Educação Infantil é a etapa inicial da formação escolar e representa um período decisivo para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, os espaços educativos assumem

um papel central, deixando de ser apenas cenários físicos para se tornarem verdadeiros agentes pedagógicos. A organização, a estética, a funcionalidade e a intencionalidade dos ambientes influenciam diretamente as experiências vividas pelas crianças, contribuindo para o seu bem-estar, autonomia, criatividade e construção de saberes.

Pensar os espaços como elementos que educam é reconhecer que cada ambiente comunica valores, promove interações e estimula múltiplas linguagens. Desde os espaços internos, externos e de convivência até os detalhes que envolvem acolhimento, afetividade, beleza e flexibilidade, tudo pode ser planejado para favorecer o protagonismo infantil e enriquecer o cotidiano escolar.

Este artigo propõe uma reflexão sobre como os espaços na Educação Infantil podem ser organizados de forma sensível e intencional, respeitando os direitos, os interesses e as potencialidades das crianças. A partir de uma abordagem que valoriza a escuta ativa, a estética e a pedagogia do brincar, busca-se compreender como ambientes bem planejados podem transformar a escola em um território de aprendizagem, afeto e descobertas. E tem como objetivo refletir sobre o papel dos espaços na Educação Infantil como agentes educativos que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A organização, estética e funcionalidade dos ambientes influenciam diretamente nas experiências pedagógicas vividas no cotidiano escolar.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A concepção contemporânea de infância reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa e competente desde os primeiros anos de vida. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras, e o ambiente precisa favorecer essas práticas.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica enxergá-la como ativa na construção do próprio conhecimento, capaz de interagir com o meio, expressar sentimentos, fazer escolhas e participar das decisões que dizem respeito à sua vida. Essa abordagem valoriza a escuta sensível e respeitosa, promovendo práticas pedagógicas que consideram os interesses, as necessidades e os contextos socioculturais das crianças.

No contexto da Educação Infantil, esse reconhecimento se traduz em ambientes que favorecem a autonomia, a criatividade e a convivência, além de práticas educativas que estimulam o brincar, a investigação e a expressão por múltiplas linguagens. O espaço físico, por exemplo, deixa de ser apenas um local de permanência e passa a ser compreendido como um terceiro educador, capaz de influenciar diretamente o comportamento e o aprendizado infantil.

Portanto, tratar a criança como sujeito de direitos é um compromisso ético e político que exige dos educadores uma postura de respeito, escuta ativa e valorização da infância em sua singularidade. É reconhecer que a criança não é apenas o futuro, mas o presente, e que sua voz, suas experiências e suas vivências merecem espaço, atenção e cuidado.

O ESPAÇO COMO EDUCADOR

Na Educação Infantil, o espaço físico transcende sua função de cenário e passa a atuar como um elemento pedagógico ativo, capaz de influenciar diretamente o desenvolvimento das crianças. Essa concepção é fortemente inspirada pelas pedagogias do norte da Itália, especialmente a abordagem de Reggio Emilia, que introduziu o conceito do “terceiro educador” — o espaço.

Segundo Loris Malaguzzi (1999), um dos principais pensadores dessa abordagem, o ambiente deve ser acolhedor, esteticamente agradável e provocativo, estimulando a curiosidade, a investigação e a aprendizagem. O espaço comunica valores, organiza experiências e promove interações significativas. Ele é um mediador entre o educador e a criança, contribuindo para a construção de vínculos afetivos, sociais e cognitivos.

A forma como os ambientes são organizados — desde a disposição dos móveis até a escolha dos materiais — revela a intencionalidade pedagógica da instituição. Espaços flexíveis e adaptáveis, que respeitam os tempos e ritmos infantis, favorecem a autonomia, a cooperação e o protagonismo das crianças. Em contrapartida, ambientes rígidos e padronizados tendem a limitar a expressão, o movimento e a criatividade.

Além disso, o espaço educativo deve ser pensado como um ambiente vivo, que se transforma junto com as crianças. A presença de elementos naturais, como plantas, água, areia e luz natural, contribui para o desenvolvimento sensorial e emocional, além de ampliar as possibilidades de exploração e investigação. A estética do ambiente — cores suaves, organização, exposição dos trabalhos das crianças — também desempenha papel fundamental, pois transmite cuidado, respeito e valorização das produções infantis.

Portanto, compreender o espaço como educador é reconhecer seu potencial de ensinar, acolher e inspirar. É criar ambientes que escutam as crianças, que se moldam às suas necessidades e que promovem experiências significativas. Ao planejar espaços com sensibilidade e intencionalidade, os educadores fortalecem a prática pedagógica e garantem o direito das crianças a uma educação de qualidade, rica em descobertas, relações e aprendizagens.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E ESPAÇOS

A forma como os espaços são organizados na Educação Infantil está diretamente relacionada à concepção pedagógica adotada pela instituição. Cada abordagem educativa carrega uma visão específica sobre a criança, o processo de aprendizagem e o papel do educador — e essas ideias se materializam nos ambientes escolares.

Concepções que reconhecem a criança como protagonista do próprio aprendizado tendem a valorizar espaços flexíveis, acolhedores e ricos em possibilidades de exploração. Nesses contextos, o ambiente é planejado para estimular a autonomia, a criatividade e a cooperação, respeitando os tempos e ritmos individuais. Os espaços deixam de ser apenas funcionais e passam a ser inten-

cionais, ou seja, pensados para promover experiências significativas e interações que favoreçam o desenvolvimento integral.

Por outro lado, concepções mais tradicionais, centradas na transmissão de conhecimento, costumam organizar os espaços de forma rígida e padronizada, com pouca margem para a expressão infantil. Nesses ambientes, o foco está na disciplina e no controle, o que pode limitar o movimento, a imaginação e a capacidade investigativa das crianças.

A pedagogia de Reggio Emilia, por exemplo, propõe que o espaço seja o “terceiro educador”, ao lado da criança e do adulto. Essa abordagem inspira a criação de ambientes que comunicam valores, provocam a curiosidade e promovem o diálogo entre diferentes linguagens. A estética, a organização e a presença de elementos naturais são aspectos fundamentais para criar um espaço que acolhe, inspira e educa.

Assim, compreender a relação entre concepções pedagógicas e espaço é essencial para garantir uma prática educativa coerente e significativa. O ambiente escolar deve refletir os princípios que orientam o trabalho pedagógico, sendo um aliado na construção de saberes, na formação de vínculos e na valorização da infância como tempo presente, pleno de direitos, descobertas e potencialidades.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESPAÇOS INTERNOS

A organização dos espaços internos na Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Mais do que simples locais de permanência, esses ambientes são concebidos como agentes pedagógicos que influenciam diretamente as experiências, interações e aprendizagens dos pequenos.

Além disso, a estética dos espaços internos é fundamental. Ambientes organizados, com cores suaves, iluminação natural e exposição dos trabalhos das crianças. Salas de referência, ateliês e cantos de atividades devem ser planejados com intencionalidade, considerando a diversidade de interesses, ritmos e necessidades das crianças. A disposição dos móveis, a acessibilidade dos materiais e a criação de cantinhos temáticos — como leitura, arte, faz de conta e natureza — estimulam a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

A presença de materiais naturais e não estruturados, como tecidos, blocos, sementes e argila, favorece o brincar simbólico e a exploração sensorial. Esses elementos ampliam as possibilidades de expressão e investigação, permitindo que as crianças construam conhecimentos por meio da experimentação e da imaginação.

Transmitem cuidado, respeito e valorização das suas produções. Essa atenção aos detalhes contribui para a criação de um clima acolhedor e afetivo, fortalecendo os vínculos entre crianças,

educadores e o espaço escolar. A flexibilidade também é um princípio importante. Os ambientes devem ser adaptáveis, permitindo reorganizações conforme as propostas pedagógicas e os interesses das crianças. Essa maleabilidade favorece a construção de um espaço vivo, que se transforma junto com seus usuários e que está sempre aberto à escuta e à inovação.

Em suma, a organização dos espaços internos na Educação Infantil deve refletir uma pedagogia que valorize a infância como tempo de descobertas, relações e aprendizagens. Planejar ambientes com sensibilidade e propósito é garantir que cada canto da escola seja um convite ao brincar, ao aprender e ao conviver.

ESPAÇOS EXTERNOS

Os espaços externos na Educação Infantil, como pátios, jardins e áreas ao ar livre, são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Esses ambientes oferecem oportunidades únicas de exploração, movimento, interação com a natureza e vivências que não são possíveis nos espaços internos.

Ao ar livre, as crianças exercitam sua motricidade ampla, enfrentam desafios físicos, desenvolvem a coordenação e fortalecem a saúde física e emocional. O contato com elementos naturais — como terra, água, plantas e animais — estimula os sentidos, promove a curiosidade e favorece a construção de vínculos afetivos com o meio ambiente. O pátio, os jardins e os espaços ao ar livre são fundamentais para o desenvolvimento motor e o contato com a natureza. Além disso, proporcionam vivências que envolvem riscos controlados, desafios e descobertas. Segundo Louv (2005), o contato com ambientes naturais é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças.

Além disso, os espaços externos são cenários privilegiados para o brincar livre, que é essencial na infância. Neles, as crianças podem correr, escalar, observar, criar e imaginar, exercitando sua autonomia e criatividade. A diversidade de possibilidades oferecidas por esses ambientes contribui para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da capacidade de resolver problemas. A organização dos espaços externos deve considerar a segurança, a acessibilidade e a variedade de estímulos. É importante que haja áreas sombreadas, superfícies naturais, brinquedos desafiadores e materiais que permitam a experimentação. A presença de hortas, cantinhos de leitura ao ar livre e espaços para atividades artísticas amplia ainda mais as experiências educativas.

Planejar os espaços externos com intencionalidade pedagógica é reconhecer que a natureza educa, inspira e acolhe. Esses ambientes devem ser vivos, flexíveis e sensíveis às necessidades das crianças, permitindo que elas se expressem, se movimentem e aprendam em contato direto com o mundo ao seu redor.

Em síntese, os espaços externos são aliados poderosos na promoção de uma Educação Infantil que valoriza o brincar, a descoberta e o respeito à infância. Ao integrar a natureza ao cotidiano escolar, os educadores ampliam os horizontes das crianças, oferecendo experiências ricas, significativas e transformadoras.

ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA

Os espaços de convivência na Educação Infantil, como refeitórios, corredores, banheiros e áreas comuns, são ambientes que, embora muitas vezes subestimados, possuem grande potencial educativo. Esses locais não apenas cumprem funções práticas, mas também são cenários ricos para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e de autonomia.

No cotidiano escolar, os momentos vividos nesses espaços favorecem a construção de vínculos entre as crianças, promovem a cooperação, o respeito mútuo e o senso de pertencimento. O refeitório, por exemplo, é mais do que um local para alimentação — é um ambiente onde se aprende sobre hábitos saudáveis, regras de convivência, partilha e responsabilidade. Já os corredores e áreas de circulação podem ser transformados em espaços de interação, com painéis de expressão artística, cantinhos de leitura ou jogos colaborativos.

A organização desses ambientes deve considerar a acessibilidade, a segurança e a estética, criando espaços acolhedores e funcionais. Mobiliários adaptados à altura das crianças, sinalizações visuais, cores suaves e elementos que remetam à cultura e ao cotidiano infantil contribuem para que esses locais sejam percebidos como parte integrante do processo educativo. O espaço precisa acolher emocionalmente as crianças e suas famílias. Ambientes com identidade, que tragam elementos da cultura e das vivências das crianças, favorecem vínculos afetivos.

Além disso, os espaços de convivência são oportunidades para a prática da autonomia. Nos banheiros, por exemplo, as crianças aprendem sobre higiene pessoal e cuidado com o corpo; nos locais de espera ou transição, exercitam a paciência, o respeito ao tempo do outro e a autorregulação.

Portanto, ao reconhecer os espaços de convivência como ambientes que educam, os profissionais da Educação Infantil ampliam as possibilidades pedagógicas da escola. Cada canto pode se tornar um território de aprendizagem, onde a infância é respeitada, escutada e valorizada em sua integralidade.

PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE

O acolhimento e a afetividade são pilares fundamentais na construção de ambientes educativos que respeitam e valorizam a infância. Na Educação Infantil, os espaços físicos devem refletir esses princípios, funcionando como extensões do cuidado, da escuta e da segurança emocional que as crianças necessitam para se desenvolverem plenamente. Um ambiente acolhedor é aquele que transmite conforto, pertencimento e bem-estar. Desde a entrada da escola até os cantinhos de brincadeira, cada detalhe — como a escolha das cores, a disposição dos móveis, a presença

de elementos familiares e culturais — contribui para que a criança se sinta segura e respeitada. O acolhimento não se limita ao momento da chegada, mas se estende ao cotidiano, permeando todas as interações e experiências vividas no espaço escolar.

A afetividade, por sua vez, está presente nas relações que se estabelecem entre crianças, educadores e o ambiente. Espaços que favorecem o encontro, o diálogo e a expressão emocional promovem vínculos significativos e fortalecem a autoestima infantil. Quando o ambiente escolar é pensado com sensibilidade, ele se torna um lugar onde as crianças podem ser quem são, expressar seus sentimentos, fazer escolhas e construir relações de confiança.

A organização dos espaços com foco na afetividade implica em criar ambientes que escutam e acolhem as necessidades individuais e coletivas. Isso inclui áreas para descanso, espaços tranquilos para leitura ou contemplação, e cantinhos que convidam ao cuidado mútuo e à colaboração. A presença de objetos que remetem à vida cotidiana das crianças — como fotos, desenhos, brinquedos preferidos e elementos da cultura local — reforça o sentimento de pertencimento e identidade.

Portanto, ao planejar os espaços da Educação Infantil com base no acolhimento e na afetividade, os educadores promovem uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, conviver e se expressar em ambientes que respeitam sua singularidade. Esses espaços tornam-se verdadeiros territórios de afeto, onde a infância pode florescer com liberdade, segurança e alegria.

ESTÉTICA E BELEZA

Na Educação Infantil, a estética e a beleza dos espaços não são meramente decorativas — elas desempenham um papel pedagógico essencial. Ambientes visualmente agradáveis, organizados e harmoniosos comunicam cuidado, respeito e valorização da infância, influenciando diretamente o bem-estar, a curiosidade e o engajamento das crianças nas experiências educativas.

A estética está relacionada ao modo como os espaços são pensados e sentidos. Cores suaves, iluminação natural, materiais acessíveis e a exposição das produções infantis criam uma atmosfera acolhedora e inspiradora. Esses elementos transmitem mensagens sutis, mas poderosas, sobre o valor das crianças, suas ideias e criações. Quando os ambientes escolares são belos e bem cuidados, eles convidam à permanência, ao brincar e à aprendizagem significativa. A beleza, nesse contexto, não se refere a padrões estéticos rígidos, mas à sensibilidade com que os espaços são organizados. É o cuidado com os detalhes, a harmonia entre os objetos, a presença de elementos naturais e culturais que dialogam com a realidade das crianças. Um ambiente bonito é aquele que desperta emoções, estimula os sentidos e promove o encantamento — aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância.

Além disso, a estética dos espaços contribui para a construção de vínculos afetivos e para a formação da identidade das crianças. Ao verem seus desenhos, fotos e criações expostos com destaque, elas se sentem reconhecidas e valorizadas, fortalecendo sua autoestima e seu sentimento

de pertencimento.

Portanto, ao incorporar a estética e a beleza na organização dos espaços educativos, os profissionais da Educação Infantil promovem uma pedagogia sensível, que reconhece a importância do ambiente como um “terceiro educador”. Criar espaços belos é, também, criar oportunidades para que a infância floresça em um cenário de respeito, encantamento e aprendizagem. A estética não está relacionada apenas à decoração, mas ao cuidado com os detalhes, à harmonia dos objetos e à valorização do cotidiano. A beleza inspira, provoca e educa.

FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA

A flexibilidade e a promoção da autonomia são princípios fundamentais na organização dos espaços educativos da Educação Infantil. Quando os ambientes escolares são pensados para se adaptar às necessidades, interesses e ritmos das crianças, eles se tornam verdadeiros aliados no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral. A flexibilidade dos espaços está relacionada à capacidade de transformação e adaptação dos ambientes conforme as propostas pedagógicas e as vivências infantis. Isso significa que os espaços não devem ser fixos ou engessados, mas sim dinâmicos, permitindo reorganizações constantes que acompanhem o crescimento, as descobertas e os desejos das crianças. Mobiliários móveis, cantinhos temáticos que podem ser modificados e áreas multifuncionais são exemplos de como a flexibilidade pode ser incorporada ao cotidiano escolar.

Essa maleabilidade dos espaços favorece diretamente a autonomia infantil. Quando os materiais estão ao alcance das crianças, organizados de forma acessível e convidativa, elas podem fazer escolhas, tomar decisões e conduzir suas próprias experiências de aprendizagem. A autonomia se desenvolve quando a criança é incentivada a explorar, experimentar e resolver problemas por conta própria, em um ambiente que respeita sua iniciativa e protagonismo. Além disso, espaços flexíveis e que promovem a autonomia contribuem para a construção de uma cultura de respeito às diferenças. Cada criança possui seu tempo, suas preferências e seu modo de aprender, e os ambientes devem refletir essa diversidade, oferecendo múltiplas possibilidades de interação, expressão e criação.

Portanto, ao planejar espaços educativos com foco na flexibilidade e na autonomia, os educadores fortalecem práticas pedagógicas que valorizam a infância como um tempo de liberdade, descoberta e construção ativa do conhecimento. Ambientes que se moldam às crianças são espaços vivos, que escutam, acolhem e inspiram, permitindo que cada criança seja protagonista de sua própria trajetória de aprendizagem.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A construção de ambientes educativos que realmente acolham, estimulem e respeitem as crianças na Educação Infantil enfrenta diversos desafios, mas também abre caminhos para inúmeras

ras possibilidades transformadoras. Planejar espaços que educam exige sensibilidade, intencionalidade e compromisso com uma pedagogia que valorize a infância em sua integralidade. Entre os principais desafios, destaca-se a limitação de recursos físicos e financeiros, que muitas vezes impede a criação de ambientes adequados às necessidades das crianças. A escassez de materiais, a infraestrutura precária e a falta de investimento dificultam a implementação de espaços flexíveis, esteticamente agradáveis e ricos em estímulos. Além disso, a resistência a mudanças de paradigmas pedagógicos ainda é uma barreira significativa. Muitos profissionais da educação foram formados em modelos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos, o que pode dificultar a compreensão do espaço como um agente educativo.

Outro obstáculo importante é a ausência de formação continuada voltada para o planejamento e uso pedagógico dos ambientes. Sem esse suporte, educadores podem não se sentir preparados para transformar os espaços escolares em locais que promovam autonomia, criatividade e convivência.

Apesar desses desafios, há inúmeras possibilidades que podem ser exploradas com criatividade e escuta ativa das crianças. Pequenas intervenções, como a reorganização dos móveis, a criação de cantinhos temáticos e a valorização das produções infantis, já são capazes de transformar significativamente o ambiente escolar. A inserção de elementos naturais, como plantas, pedras, areia e água, também contribui para tornar os espaços mais vivos e sensoriais, mesmo em contextos com poucos recursos.

A escuta das crianças é uma ferramenta poderosa para superar limitações. Observar seus interesses, suas brincadeiras e suas interações permite aos educadores planejar ambientes mais significativos e responsivos. Além disso, o trabalho colaborativo entre equipe pedagógica, famílias e comunidade pode fortalecer a construção de espaços educativos mais inclusivos, acolhedores e inovadores.

Portanto, reconhecer os desafios é essencial, mas é igualmente importante enxergar as possibilidades que emergem da prática cotidiana. Com criatividade, sensibilidade e compromisso com a infância, é possível transformar os espaços da Educação Infantil em territórios de aprendizagem, afeto e descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços na Educação Infantil devem ser compreendidos como aliados pedagógicos. Quando pensados com intencionalidade, sensibilidade e escuta, tornam-se ambientes vivos que estimulam a curiosidade, o brincar e a construção de saberes. A valorização do espaço como elemento educador é um passo fundamental para a qualificação da prática pedagógica e a garantia dos direitos das crianças à educação de qualidade.

Um ambiente educativo deve ser planejado com intencionalidade pedagógica, respeitando as necessidades, interesses e potencialidades das crianças. Isso significa criar espaços que estimulem a curiosidade, a autonomia, a criatividade e a interação. Móveis acessíveis, materiais di-

versos e organizados, cantinhos temáticos e áreas externas ricas em natureza são elementos que favorecem o protagonismo infantil.

Além disso, o ambiente deve ser flexível e adaptável, permitindo que as crianças explorem livremente, façam escolhas e construam conhecimentos por meio da brincadeira — linguagem essencial da infância. A estética também tem papel importante: espaços bem cuidados, com cores suaves, iluminação natural e exposição dos trabalhos das crianças transmitem respeito e valorização das suas produções.

Outro aspecto fundamental é a documentação pedagógica presente no ambiente. Fotografias, registros escritos e desenhos expostos não apenas tornam visível o processo de aprendizagem, como também fortalecem a memória coletiva e o vínculo entre escola, criança e família.

Ambientes planejados com intencionalidade pedagógica favorecem o protagonismo infantil. A disposição dos móveis, a acessibilidade dos materiais e a criação de cantinhos temáticos — como leitura, arte, faz de conta e natureza — estimulam a curiosidade, a autonomia e a criatividade. Esses espaços devem ser flexíveis, permitindo reorganizações conforme os interesses das crianças e as propostas pedagógicas.

Além disso, a estética do ambiente comunica valores. Espaços bem cuidados e a organização do espaço também influencia nas interações sociais, promovendo a colaboração, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A presença de elementos naturais nos ambientes educativos, como hortas, jardins, areia e água, contribui para o desenvolvimento sensorial, emocional e cognitivo das crianças. O contato com a natureza favorece a construção de vínculos afetivos com o meio ambiente e amplia as possibilidades de exploração e investigação.

A organização dos espaços na Educação Infantil é um componente essencial para a construção de uma prática pedagógica significativa, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que os ambientes educativos vão muito além de sua função física: eles são agentes ativos no processo de aprendizagem, capazes de comunicar valores, promover interações e estimular múltiplas linguagens.

Os espaços internos, externos e de convivência, quando planejados com intencionalidade, tornam-se territórios de descobertas, vínculos e aprendizagens. A presença de elementos naturais, a estética cuidadosa, a flexibilidade na organização e a valorização das produções infantis contribuem para que cada ambiente escolar seja um convite ao brincar, à autonomia e à expressão.

O acolhimento e a afetividade, por sua vez, são princípios que devem permear todos os espaços, garantindo que as crianças se sintam seguras, respeitadas e pertencentes. A beleza dos ambientes, entendida como expressão de cuidado e sensibilidade, fortalece a autoestima infantil e inspira experiências significativas.

Apesar dos desafios enfrentados — como limitações de recursos, resistência a mudanças e falta de formação continuada — é possível transformar os espaços com criatividade, escuta ativa e colaboração entre educadores, famílias e comunidade. As possibilidades emergem da prática cotidiana, da observação atenta das crianças e do compromisso ético com uma educação que re-

conhece a infância como tempo presente, pleno de direitos e potencialidades.

Assim, os espaços na Educação Infantil devem ser compreendidos como aliados pedagógicos, vivos e em constante transformação. Educar na infância é, também, saber preparar o terreno onde a infância floresce — com liberdade, afeto, beleza e respeito.

Por fim, ambientes que educam são aqueles que escutam as crianças. São espaços vivos, que se transformam junto com elas, que acolhem suas vozes, seus gestos e suas descobertas. Educar na infância é, também, saber preparar o terreno onde a infância floresce.

REFERÊNCIAS

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

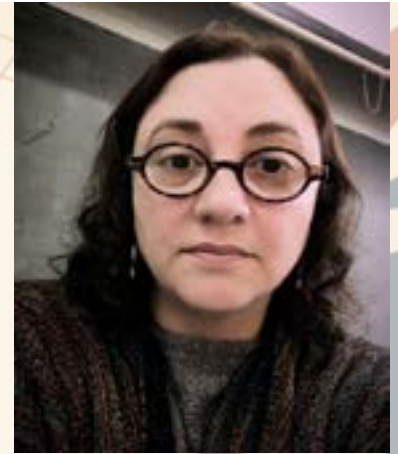
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Ágora, 2005.

MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança**. Reggio Children, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL



ANDREA ROSSINI TAFURI FÁVARO

Bacharel em História e mestre em História Social pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Casa Verde. Professora de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O ensino de História no Ensino Fundamental configura-se como uma ferramenta pedagógica relevante para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo em sua complexidade histórica, cultural e social. Diante da pluralidade étnica e regional do Brasil, torna-se essencial que essa disciplina promova o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o tecido social brasileiro. Este artigo tem como objetivo analisar de que forma o ensino de História contribui para a construção da identidade cultural no ambiente escolar, a partir de uma abordagem que valorize a diversidade, a consciência histórica e os princípios da cidadania democrática. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, fundamentada em autores como Rüsen, Hall, Candau e Monteiro, entre outros. A análise foi estruturada em três eixos: o desenvolvimento da consciência histórica como elemento formativo, a articulação entre identidade cultural e práticas educativas, e o papel da História na formação de valores e atitudes cidadãs. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas pautadas em diálogo, criticidade e inclusão contribuem significativamente para o fortalecimento de vínculos identitários e para a valorização de matrizes culturais plurais. Conclui-se que o ensino de História, quando alinhado às diretrizes da BNCC e comprometido com uma abordagem plural e reflexiva, desempenha papel estratégico na promoção de uma educação transformadora e na consolidação de uma cultura democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Identidade cultural; Educação básica; Diversidade; Cidadania.

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Ensino Fundamental ocupa posição estratégica na formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, uma vez que oferece instrumentos para a compreensão crítica da realidade e para a construção da identidade cultural. Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, raciais e regionais, como é o caso do Brasil, a História escolar assume papel relevante ao possibilitar que os estudantes compreendam os processos históricos que moldaram suas vivências e comunidades. Ao trabalhar com múltiplas temporalidades, fontes e narrativas, essa disciplina permite que se desenvolva um olhar analítico sobre o passado, favorecendo o reconhecimento das continuidades, rupturas e permanências que constituem a experiência humana.

No cenário educacional contemporâneo, observa-se uma crescente demanda por práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade presente nas salas de aula. A formação de identidades culturais plurais e conscientes pressupõe o enfrentamento de narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizaram povos indígenas, afro-brasileiros, comunidades tradicionais, mulheres, trabalhadores e outras coletividades. Nesse sentido, o ensino de História apresenta-se como meio para valorizar essas trajetórias, garantindo que diferentes matrizes culturais sejam contempladas no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer diretrizes que orientam a formação integral dos estudantes, reforça a necessidade de que o ensino histórico promova o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação básica (BRASIL, 2018).

A relevância do tema também se sustenta diante dos desafios impostos pela cultura digital, pela desinformação e pelo enfraquecimento do pensamento crítico. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações e pela fragmentação dos discursos, o ensino de História deve assumir a tarefa de contribuir para a formação de leitores e sujeitos capazes de contextualizar, analisar e questionar fontes diversas. Trata-se de desenvolver competências que extrapolam o campo acadêmico, preparando o estudante para atuar de forma ética, autônoma e crítica em diferentes esferas da vida social.

Nesse contexto, destaca-se o papel da História como disciplina que, ao articular o conhecimento sobre o passado com os dilemas do presente, promove o desenvolvimento da consciência histórica. Essa consciência permite ao sujeito interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva temporal, reconhecendo a historicidade das relações sociais, dos conflitos, das instituições e dos valores. Dessa forma, o ensino histórico torna-se não apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um campo de construção de sentidos, de identidade e de pertencimento.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo central analisar de que maneira o ensino de História no Ensino Fundamental pode contribuir para a construção da identidade cultural dos estudantes, considerando o potencial formativo da disciplina para o reconhecimento da diversidade e para a valorização de memórias plurais. Parte-se do pressuposto de que práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e dialógicas são essenciais para que o ensino de História cumpra sua função social, educativa e emancipatória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Defende-se que o ensino de História, ao articular passado, presente e futuro, configure terreno fértil para o desenvolvimento de uma consciência histórica abrangente. Esse processo pressupõe que o estudante aprenda a situar-se temporalmente, reconhecendo continuidades, rupturas e permanências que moldam identidades individuais e coletivas (RÜSEN, 2001). Nesse sentido, a aula de História ultrapassa a mera transmissão de fatos: converte-se em espaço de reflexão crítica sobre narrativas que sustentam valores culturais, políticos e sociais.

Entende-se, conforme Rüsen (2001), que a consciência histórica resulte de quatro operações mentais: a experiência do tempo, a formação de identidade, a orientação prática e a fundamentação cultural. Ao internalizar tais operações, o sujeito passa a interpretar acontecimentos com base em evidências, construindo explicações que dialogam com diferentes perspectivas. Para tanto, requer-se a mediação docente, pois se evita que o aluno permaneça refém de visões teleológicas ou anacrônicas.

Sob essa ótica, Schmidt (2009) argumenta que o ensino de História deva mobilizar métodos investigativos que estimulem a problematização de documentos, imagens e testemunhos. Quando se examinam fontes primárias, promove-se a habilidade de questionar narrativas hegemônicas e perceber a multiplicidade de vozes silenciadas. Ao mesmo tempo, praticar a crítica de fontes fortalece a autonomia intelectual e incentiva a atitude investigativa, contributos essenciais para uma cidadania ativa.

Pesavento (2004) amplia essa discussão ao destacar a narrativa histórica como construção discursiva. Afirma-se que a seleção, a ordenação e a entonação conferidas aos acontecimentos dependem de escolhas historiográficas situadas. Ao revelar tais escolhas, mostra-se ao estudante que a História não é relato neutro; é interpretação. Essa tomada de consciência favorece a leitura crítica de discursos sociais, evitando naturalizações de poder e legitimando a pluralidade de memórias.

Argumenta-se ainda que a prática pedagógica deve incorporar estratégias que aproximem conteúdos da experiência cotidiana. Quando se relaciona História local com processos globais, possibilita-se que o discente perceba sua inserção em redes sociais mais amplas. Dessa forma, amplia-se a identificação com o saber escolar e consolidam-se vínculos afetivos que alimentam a curiosidade intelectual (SEFFNER, 2007).

Oliveira (2012) sublinha que a consciência histórica também se constrói no confronto entre memória individual e memória coletiva. Ao problematizar lembranças familiares, festas populares ou monumentos urbanos, demonstra-se como representações sociais decorrem de disputas simbólicas. Tal abordagem estimula o respeito à diversidade cultural, pois se evidencia a coexistência de vivências múltiplas, por vezes conflitantes, no interior de uma mesma comunidade.

Complementarmente, reconhece-se que o mundo contemporâneo, marcado pela circulação veloz de informação, exige do ensino de História novas competências. O acesso imediato a conteúdos digitalizados pode gerar leituras superficiais ou descontextualizadas. Torna-se imprescindível, portanto, ensinar modos de verificação de fontes e análise de credibilidade, competências que se entrelaçam à construção da consciência histórica crítica (SCHMIDT, 2009).

Observa-se que a avaliação formativa exerce papel central nesse processo. Quando se avalia a capacidade de argumentar com base em fontes, e não apenas a memorização cronológica, enfatiza-se o raciocínio histórico. Assim, promove-se o protagonismo discente, pois se valoriza a interpretação elaborada autonomamente (PESAVENTO, 2004).

Ressalta-se, ademais, a importância de metodologias ativas, como estudos de caso e aprendizagem baseada em projetos. Essas práticas permitem que o aluno componha narrativas próprias, negociando sentidos em diálogo com colegas e documentos históricos. Ao protagonizar tais construções, consolida-se a percepção de que o passado é objeto de contínua revisão à luz de novas perguntas (SEFFNER, 2007).

Constata-se, por fim, que a formação de professores requer atenção contínua a esses pressupostos. Se o docente domina conteúdos, mas negligencia a dimensão epistemológica da História, corre-se o risco de reproduzir ensino conteudista e acrítico. Ao investir em formação que articule pesquisa historiográfica, didática e reflexão ética, garante-se que o processo de ensino-aprendizagem promova, de fato, a consciência histórica transformadora (OLIVEIRA, 2012).

Conclui-se, portanto, que o ensino de História, quando pautado em princípios investigativos, narrativos e críticos, contribui decisivamente para a constituição de sujeitos históricos. Consolida-se, desse modo, a possibilidade de o discente reconhecer-se como agente de transformação social, capaz de interpretar o passado, situar-se no presente e projetar futuros possíveis, sempre ancorado em valores democráticos (RÜSEN, 2001; SCHMIDT, 2009).

IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

A compreensão de identidade cultural no contexto educacional exige uma abordagem que considere as interações dinâmicas entre indivíduo, cultura e sociedade. A identidade não é uma entidade estável, mas um processo contínuo de construção, fortemente condicionado por fatores históricos, sociais e simbólicos (HALL, 2006). No ambiente escolar, esse processo torna-se ainda mais complexo, pois está imerso em relações de poder, discursos normativos e representações sociais que delimitam pertencimentos e exclusões.

Stuart Hall (2006) sustenta que a identidade deve ser concebida como uma produção e não como algo pré-existente. Em suas palavras:

A identidade é produzida, nunca é simplesmente dada, mas sempre construída dentro da representação. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro do discurso pós-moderno, não se busca mais

uma identidade fixa, mas sim a articulação entre diferentes posições identitárias que se dão na interseção de discursos e práticas culturais múltiplas. Isso significa que o sujeito é construído discursivamente e que as identidades são posicionamentos, temporários e contextuais, marcados por disputas, deslocamentos e contradições (HALL, 2006, p. 13).

A escola, nesse contexto, desempenha papel central como espaço de formação e disputa simbólica. Ao mesmo tempo em que reproduz discursos dominantes, pode também constituir-se em ambiente de resistência, valorização das diferenças e reconhecimento de identidades marginalizadas. A prática pedagógica, portanto, deve ser constantemente tensionada no sentido de romper com padrões excludentes e promover uma educação que reconheça a pluralidade de sujeitos.

Segundo Silva (2014), o conceito de identidade só pode ser compreendido em relação à diferença. A constituição identitária depende da demarcação do outro, daquilo que se exclui ou se marginaliza para se afirmar. Essa lógica, historicamente consolidada, naturaliza hierarquias culturais, étnicas e sociais que sustentam estruturas de exclusão. Portanto, pensar a educação em chave identitária implica repensar currículos, conteúdos e metodologias à luz de uma pedagogia da alteridade.

Candau (2012) enfatiza a importância de uma educação intercultural, entendida como proposta ética e política comprometida com a valorização das diferenças. Para a autora, não se trata apenas de incluir conteúdos sobre culturas diversas, mas de questionar o próprio modo como o conhecimento é produzido e legitimado. Nesse sentido, propõe-se uma pedagogia que desconstrua a ideia de neutralidade do saber e abra espaço para vozes historicamente silenciadas.

A proposta de uma educação intercultural pressupõe repensar o cotidiano escolar, os projetos pedagógicos e os currículos, incorporando efetivamente o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, de gênero, étnico-raciais, entre outras. Requer, assim, uma crítica às práticas monoculturais e hegemônicas que invisibilizam ou inferiorizam os saberes e práticas de grupos subalternizados, como povos indígenas, comunidades negras, populações quilombolas e migrantes. Implica em tornar a escola um espaço de confronto com o preconceito e de construção de novas possibilidades de convivência social (CANDAU, 2012, p. 31).

A partir dessa perspectiva, a escola não deve apenas acolher a diversidade, mas se comprometer com a justiça social. O reconhecimento da identidade cultural implica entender os processos de formação de sujeitos em suas dimensões histórica, política e simbólica. Em outras palavras, trata-se de educar para o reconhecimento do outro e para o exercício da cidadania em contextos marcados pela desigualdade.

Woortmann (1995) contribui com uma abordagem antropológica da identidade, ao salientar que os marcadores culturais não são essencializados, mas construídos em contextos específicos de interação. A identidade, portanto, deve ser analisada como categoria relacional e performativa. No campo educacional, isso significa que os sujeitos não são portadores de essências, mas produtores de significados, constantemente negociando pertencimentos e fronteiras simbólicas.

Nesse sentido, Gomes (2005) ressalta a importância da formação docente comprometida com uma educação antirracista. Ao abordar a identidade negra na escola, a autora denuncia a ausência de representatividade no currículo e a reprodução de estigmas que reforçam a inferiorização cultural. Para ela, a transformação do espaço escolar passa pela valorização das referências

culturais afro-brasileiras e pela incorporação efetiva da Lei nº 10.639/2003.

A ausência da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares constitui uma das formas de exclusão simbólica e desvalorização das identidades negras. Ao não se reconhecerem nos conteúdos ensinados, muitos estudantes negros experimentam um processo de invisibilização que compromete sua autoestima e seu desempenho escolar. A formação de professores deve, portanto, contemplar o debate sobre as relações raciais e as estratégias pedagógicas que contribuam para o reconhecimento da diversidade étnico-racial como parte constitutiva da identidade nacional (GOMES, 2005, p. 28).

Essa reflexão reforça a ideia de que a identidade cultural não pode ser pensada fora das estruturas de poder que regulam o que pode ser ensinado, valorizado ou esquecido. A luta por uma educação democrática exige o enfrentamento dessas estruturas por meio da produção de saberes comprometidos com os direitos humanos, a igualdade e o respeito à diferença.

Do ponto de vista metodológico, esse enfrentamento requer a construção de práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas e contextualizadas. O professor, nesse processo, atua como mediador entre culturas, estimulando o diálogo entre diferentes saberes e promovendo a desconstrução de estereótipos. Trata-se de posicionar a escola como espaço político de disputa de significados, onde se pode cultivar identidades múltiplas, críticas e conscientes.

A identidade, portanto, deixa de ser pensada como essência para ser compreendida como encruzilhada de narrativas, onde sujeitos transitam entre múltiplos pertencimentos. Ao reconhecer essa complexidade, evita-se o risco de essencialismos que reduzem o sujeito à sua origem ou pertencimento étnico. A educação, nesse contexto, assume função estratégica na articulação entre subjetividade e coletividade, entre memória e projeto de sociedade.

Em síntese, a discussão sobre identidade cultural e educação exige uma postura crítica diante das estruturas que historicamente produziram exclusão e silenciamento. Para se construir uma escola democrática e plural, é necessário incorporar concepções que valorizem as diferenças e promovam o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas. Esse compromisso ético e político deve orientar a prática pedagógica, a formação docente e a formulação de políticas educacionais que estejam à altura da diversidade presente nas salas de aula brasileiras.

A HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES

O ensino de História no Ensino Fundamental configura-se como prática pedagógica que ultrapassa a simples transmissão de informações sobre o passado. Trata-se de uma área do conhecimento que, ao formar sujeitos historicamente situados, possibilita a construção de valores sociais, éticos e culturais fundamentais para a convivência democrática. A partir do desenvolvimento do pensamento histórico, promove-se o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a compreensão dos processos que constituem as sociedades ao longo do tempo (BITTENCOURT, 2004).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a História no Ensino Fundamental deve contribuir para que o estudante compreenda sua inserção no mundo, reconhecendo-se como agente histórico e desenvolvendo competências relacionadas ao exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Tal diretriz implica considerar o conhecimento histórico como instrumento de reflexão crítica, capaz de fornecer subsídios para a interpretação das desigualdades sociais, das múltiplas identidades culturais e das disputas por memória e representação.

Nesse sentido, o ensino de História assume um papel formativo central na construção de valores democráticos, pois permite que os alunos reflitam sobre as experiências humanas em diferentes contextos históricos, entendendo como normas, costumes e instituições são produtos de processos sociais e políticos. Ao se debruçar sobre eventos do passado, o discente é convidado a interpretar a complexidade das relações sociais, reconhecendo que o mundo atual é resultado de múltiplas trajetórias, conflitos e resistências.

Bitencourt (2004) destaca que o ensino de História, ao colocar o aluno em contato com diferentes tempos e culturas, favorece o desenvolvimento da empatia histórica, ou seja, a capacidade de compreender as ações de sujeitos de outros contextos a partir de seus próprios referenciais. Essa habilidade é fundamental para a construção de valores como a tolerância, a solidariedade e o respeito às diferenças. Como afirma a autora:

Ao aprender a situar os sujeitos históricos no tempo e a compreender suas ações à luz de valores e circunstâncias próprias de cada época, o estudante desenvolve uma percepção mais ampla e crítica da experiência humana. Essa compreensão histórica do mundo contribui para a formação de atitudes éticas, pois permite reconhecer que valores não são universais ou atemporais, mas construídos social e historicamente. Nesse processo, o ensino de História favorece a constituição de sujeitos capazes de respeitar as diferenças e de agir com responsabilidade social (BITTENCOURT, 2004, p. 87).

Essa perspectiva exige do currículo histórico um compromisso ético com a pluralidade e a justiça social. A abordagem dos conteúdos deve problematizar as representações oficiais, incluindo narrativas de grupos historicamente silenciados, como povos indígenas, afrodescendentes, mulheres, migrantes e trabalhadores. A inclusão dessas vozes contribui para a desconstrução de estereótipos e para a valorização de identidades que foram marginalizadas ao longo da história oficial (MONTEIRO, 2010).

Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 e a posterior Lei 11.645/2008 representam avanços significativos ao tornarem obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Essas legislações não apenas ampliam o escopo dos conteúdos históricos, como também reforçam a função do ensino de História como meio de combate ao racismo, à intolerância e à invisibilização cultural. Assim, os valores promovidos pela disciplina transcendem a sala de aula, alcançando dimensões mais amplas de transformação social (MONTEIRO, 2010).

A formação de valores também está diretamente relacionada à forma como o conteúdo é abordado. As metodologias utilizadas devem promover a problematização, a pesquisa e o debate, incentivando o protagonismo discente na construção do conhecimento. A utilização de fontes históricas, análises documentais, estudos de caso e projetos interdisciplinares são estratégias que potencializam a aprendizagem significativa e favorecem a internalização de princípios éticos.

Moreira (2011) enfatiza que o currículo de História não deve apenas apresentar conteúdos,

mas criar condições para que os estudantes produzam sentidos a partir de suas experiências e realidades. A escola, enquanto espaço social, deve acolher as diferentes vivências dos sujeitos e articular saberes escolares e saberes culturais, de modo a construir pontes entre o conhecimento histórico e a vida cotidiana.

É preciso repensar o currículo como campo de disputa simbólica e política, no qual se definem não apenas os conteúdos que devem ser ensinados, mas, sobretudo, os valores que se pretende afirmar. Um currículo emancipador deve incorporar a diversidade como princípio e não como exceção. Isso implica romper com lógicas excludentes que definem o conhecimento legítimo a partir de referenciais eurocêntricos e patriarcais. Nesse sentido, o ensino de História pode constituir-se em prática contra-hegemônica, na medida em que valoriza saberes subalternos e promove uma leitura crítica da realidade social (MOREIRA, 2011, p. 72).

Essa abordagem exige do professor um posicionamento ético e político diante dos desafios contemporâneos. O docente de História deve estar comprometido com uma prática reflexiva, crítica e engajada, capaz de tensionar as desigualdades e de contribuir para a formação de sujeitos autônomos e solidários. Isso implica constante atualização teórica, domínio dos conteúdos e sensibilidade para lidar com as múltiplas identidades presentes na sala de aula.

Libâneo (2013) aponta que a prática docente requer mediação qualificada entre os saberes escolares e os interesses dos estudantes. Ao construir significados com os alunos, e não apenas para eles, o professor fortalece o sentido social do conhecimento histórico e contribui para a formação de valores pautados na justiça, na cooperação e no diálogo. A História, nesse caso, não é ensinada apenas como conteúdo, mas como forma de pensar e de agir no mundo.

Além disso, o ensino de História permite ressignificar símbolos, datas comemorativas e narrativas nacionais. A análise crítica desses elementos contribui para a formação de uma consciência histórica plural, que reconhece as contradições do passado e valoriza as lutas por direitos e inclusão social. A desconstrução do mito da história única, linear e heroica abre espaço para a valorização da memória como campo de disputa e resistência (BRASIL, 2018).

A História ensinada nas escolas precisa dialogar com os desafios do presente. A partir da análise crítica do passado, os estudantes são convidados a refletir sobre temas como racismo, desigualdade, autoritarismo e violações de direitos. Ao contextualizar historicamente esses problemas, cria-se a possibilidade de formar cidadãos conscientes, capazes de intervir na realidade e de promover transformações sociais. É nesse sentido que a História torna-se formadora de valores e instrumento de construção democrática (LIBÂNEO, 2013, p. 111).

Portanto, a contribuição da História para o Ensino Fundamental ultrapassa a dimensão cognitiva e alcança os domínios afetivo, ético e social. O desenvolvimento do pensamento histórico, aliado a práticas pedagógicas críticas e inclusivas, constitui-se em caminho promissor para a formação de sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Ao reconhecer a centralidade da História na formação ética e cidadã dos estudantes, reafirma-se seu papel como disciplina estratégica no currículo escolar. A escola, ao incorporar práticas que valorizem o passado como ferramenta de compreensão do presente, torna-se espaço de ressignificação de experiências, de construção de identidades e de consolidação de valores que sustentam a convivência democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como propósito analisar o papel do ensino de História na construção da identidade cultural no Ensino Fundamental, destacando sua relevância para a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos. Partiu-se da premissa de que a História, quando ensinada de maneira reflexiva e contextualizada, ultrapassa o caráter meramente informativo e adquire uma dimensão formativa essencial para o exercício da cidadania em sociedades democráticas.

Ao longo do trabalho, evidenciou-se que o ensino de História constitui um campo de possibilidades para o desenvolvimento da consciência histórica, compreendida como a capacidade de situar-se temporalmente, interpretar o passado e atribuir sentido ao presente. Essa consciência não se forma de modo espontâneo; exige intencionalidade pedagógica, metodologias adequadas e mediação qualificada do professor. Quando se promove o contato dos estudantes com diferentes fontes, narrativas e versões do passado, favorece-se a construção de uma leitura crítica da realidade social, bem como o reconhecimento das múltiplas vozes que integram o tecido histórico.

Outro ponto central abordado refere-se à articulação entre História e identidade cultural. A escola, enquanto espaço de sociabilidade e produção de sentidos, exerce influência significativa sobre os modos como os sujeitos percebem a si mesmos e os outros. Assim, o ensino de História pode contribuir para a valorização de matrizes culturais diversas, promovendo o reconhecimento de heranças históricas plurais e a afirmação de identidades historicamente subalternizadas. Ao abordar a diversidade étnico-racial, cultural e regional que compõe o Brasil, a disciplina assume um papel político de resistência a discursos homogenizantes e excludentes.

A partir das reflexões teóricas propostas por autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Candau, compreendeu-se que a identidade cultural é resultado de processos sociais dinâmicos, marcados por disputas simbólicas e assimetrias de poder. A escola, ao ignorar essas tensões ou ao reforçar perspectivas monoculturais, contribui para a reprodução de desigualdades e para a invisibilização de grupos historicamente marginalizados. Por outro lado, quando assume uma postura intercultural, crítica e dialógica, torna-se um espaço de reconhecimento e valorização da diferença, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade plural.

Neste contexto, destaca-se a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como um dos seus princípios norteadores o respeito à diversidade e à pluralidade cultural. O documento orienta que o ensino de História deve considerar os diferentes sujeitos históricos, suas culturas, saberes e práticas sociais, promovendo o protagonismo de populações que, historicamente, foram silenciadas nos currículos escolares. Essa orientação legitima práticas pedagógicas que incorporem a história de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, migrantes, mulheres, trabalhadores e outras coletividades excluídas da narrativa oficial.

A construção de valores como justiça, solidariedade, empatia, respeito à diferença e responsabilidade social encontra no ensino de História um terreno fértil para seu desenvolvimento. Ao analisar criticamente as estruturas sociais, os estudantes são levados a compreender as causas

das desigualdades e as possibilidades de sua superação. Isso requer, por parte do professor, o domínio dos conteúdos, mas também sensibilidade e compromisso com uma educação transformadora, que integre o conhecimento acadêmico à realidade concreta dos estudantes.

As práticas pedagógicas que favorecem esse processo são aquelas que priorizam o diálogo, a problematização e a pesquisa. A utilização de metodologias ativas, a análise de fontes diversas, os debates orientados e os projetos interdisciplinares são estratégias eficazes para tornar o ensino de História significativo. Nessas práticas, o estudante deixa de ser mero receptor de informações e passa a atuar como sujeito da aprendizagem, elaborando suas próprias interpretações e posicionando-se diante dos problemas sociais.

Finalmente, ressalta-se que a valorização da História como componente curricular fundamental não se limita ao plano teórico. Requer políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho docente, formação continuada e acesso a materiais didáticos diversificados e de qualidade. Somente assim será possível consolidar um ensino de História que não apenas transmita conteúdos, mas que forme cidadãos críticos, conscientes de seu papel histórico e comprometidos com a construção de um país mais justo e igualitário.

Em síntese, reconhece-se que o ensino de História, quando pautado em princípios éticos, políticos e pedagógicos comprometidos com a pluralidade e a democracia, constitui uma poderosa ferramenta para a formação da identidade cultural dos estudantes. Ao promover o reconhecimento das diversas trajetórias que compõem o passado coletivo, a disciplina contribui para o fortalecimento da cidadania, para o combate à exclusão social e para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos da prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, V. M. **Cultura, identidade e diferença na educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 25-44, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, conhecimento e cultura**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. V. G. de. **Consciência histórica e ensino de História**. História Hoje, v. 1, n. 2, **2012**.

PESAVENTO, S. J. **História & ensino: caminhos e práticas**. Campinas: Papirus, 2004.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, M. A. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

SEFFNER, F. **História, narrativas e ensino**. In: MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temas e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOORTMANN, K. **A identidade cultural em debate**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 10, n. 28, 1995.

GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS O DIREITO À EDUCAÇÃO E DEVER DE EDUCAR



EWERTON SIQUEIRA DE MELO

Professor de Educação Física Bacharel, efetivo nas Prefeituras de Poá e São Paulo; Pós-graduado, Pedagogo, Formação em História e Arte.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar os caminhos que levaram ao processo da construção das leis que fizeram com que ocorressem mudanças da concepção do assistencialismo para garantia do direito e do dever da criança e do adolescente, do desenvolvimento, planejamento de políticas educacionais e as transformações ocorridas no País a partir da promulgação da Constituição Federal, LDB e ECA a consolidação dessas leis contribuiu com as realizações voltadas para o bem estar social. No Brasil mesmo após a regulamentação das referidas leis, permitiram a compreensão da vida social e na escola e dentro na sociedade, assegurando à criança o direito à escola garantida pela legislação vigente. Ao pensarmos nesta perspectiva a Constituição estabelece os direitos e deveres de todos os cidadãos a LDB dá início ao desenvolvimento e planejamento de políticas educacionais, e o ECA asseguram o direito a educação. A criação do Conselho Tutelar órgão que colabora para que se cumpra as garantias dos direitos e deveres estabelecidos pelo ECA, a consolidação dessas leis contribuiu com as realizações voltadas para o bem-estar social. A metodologia empregada trata-se das referências bibliográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação; Políticas Educacionais; ECA.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo o estudo bibliográfico da legislação e as políticas educacionais, de acordo com a Constituição Federal 1988 o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). Lei nº 9394/96.

Essas leis são marcos importantes que contribuem para a construção da história da educação brasileira, pois trazem transformações e avanços significativos que ocorreram para o fortalecimento dos direitos e deveres mediante a garantia e a proteção das nossas crianças e adolescentes que passaram a ser considerados sujeitos de direitos.

A análise da perspectiva política brasileira nos permite a compreensão da vida social na escola e na sociedade. E ainda perceber o poder e a influência na prática, a liberdade de escolha diante de alternativas e possibilidades do desenvolvimento cognitivo da pessoa humana nos espaços sociais.

No Brasil vivenciamos muita desigualdade social e exclusão das classes menos favorecidas percebe-se que mesmo com a proteção que a lei assegura, as crianças e adolescentes encontram-se a deriva, fora do ambiente escolar, não convivendo em sociedade, e tendo que trabalhar para ajudar no sustento da casa.

A Constituição Federal, artigo 205 assegura que é dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade assegurar os direitos relativos à educação.

Segundo Bobbio. (1992.p.79-80)

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Ao pensarmos nesta perspectiva a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 como ação implementação do direito a educação em conformidade com a Constituição Federal dá início ao desenvolvimento e planejamento de políticas educacionais.

Da mesma forma que a Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes Bases (LDB 1996) o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) asseguram o direito a educação em seus artigos 53 e 54.

O Estatuto da Criança e do adolescente em seu artigo 131 determina a criação dos Conselhos Tutelar órgão autônomo e não jurisdicionado, responsável por zelar pelos cumprimentos dos direitos das crianças e adolescentes artigo 131, (Brasil, 1990).

No entanto os profissionais da educação têm encontrado obstáculos em compreender as referidas leis, portanto não conseguem acompanhar a evolução da educação moderna, por esta razão ocorrem várias consequências na área educacional. Dentre essas consequências a exclusão, a discriminação e a evasão escolar fazem parte da problemática existente na escola e da escola.

Dessa forma torna-se o objetivo desse estudo obter conhecimentos necessários para evitar que se persista os erros do passado, garantindo uma educação de qualidade, respeitando o direito discutindo deveres e colaborando com a cidadania.

UM OLHAR HISTÓRICO QUE LEGITIMARAM A EDUCAÇÃO NO BRASIL

As grandes transformações que ocorreram no mundo nas décadas passadas surgiram atra-

vés das lutas sociais, dos movimentos organizados de sonhos de justiça e desejo de tornar a educação escolar um direito igualitário para todos. Essas transformações acabam contextualizando a cidadania, vindo a contribuir para elaboração das leis e das políticas públicas educacionais para a garantia dos direitos sociais da criança e do adolescente. Mas foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 sendo definido no artigo 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

A Constituição brasileira estabelece os direitos e deveres de todos os cidadãos que vivem em nosso país, Essa carta Magna colaborou para que reconhecesse os direitos fundamentais da criança e do adolescente, trazendo as possibilidades das realizações políticas voltadas para o bem-estar social.

Vieira (2001, p. 15) afirma que:

Quando se buscam as bases do direito educacional, o ponto de partida deve estar na Constituição, naqueles princípios abrangentes, capazes de multiplicarem-se em muitos direitos, em muitas garantias e muitos deveres.

No entanto, para interpretarmos uma lei é necessário que se compreenda o que nela esta escrita, o texto constitucional estabelece o dever do Estado e da família para com a educação. Essa dupla obrigatoriedade refere-se ao Estado de garantir mediante as políticas sociais a efetivação desses direitos e a família o dever de assegurar esses direitos (Oliveira, 2002 p. 15)

Assim o Estado passa a ter deveres para com a sociedade e responsabilidade na implementação de políticas sociais, voltadas para a educação de crianças e adolescente que passaram a ser reconhecidos como cidadãos.

Segundo Bobbio. (1992 p.18)

O elenco dos direitos do homem se modificou e continua a se modificar com a mudança das condições históricas. ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dessa forma o homem conquista direitos que o possibilita de realizar transformações em seu meio.

Nesta perspectiva de implementação de direitos a carta constitucional acaba por impor a ordem de superação tradicionalista da visão clientelista e paternalista que se configurava a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que prescreve no artigo 208 a educação básica obrigatória, progressiva universalização do ensino médio gratuito, educação infantil em creche e pré – escola, além de outras garantias em relação ao direito à educação. No artigo 206 estabelecem que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios: à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber. (Brasil, 1988).

Segundo Cury, (1998, p.10),

Anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao amparo e assistência, contrapondo-se à questão do dever e do direito, ou seja, não havia por parte do Estado nenhuma responsabilidade em implementar políticas sociais visando o desenvolvimento e a formação do sujeito, as crianças eram tratadas de forma preconceituosa, de exploração e de abandono segundo sua classe social.

Com a transformação e a efetivação da igualdade para todos, mudou-se a visão em relação à criança e o adolescente que por séculos tiveram negado o direito à cidadania.

Em relação às políticas de atenção a infância decorreu mudanças de forma significativa, os pais viram seus direitos assegurados a partir da assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos de idade em creche e pré-escola. O texto constitucional legitimava as creches como instituições educativas como direito da criança e das famílias. (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 declarou o direito à educação, entretanto foi a partir da regulamentação da LDB, de 20 de Dezembro de 1996, Lei nº (9.394/96), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa concretização foi muito importante para a educação infantil que passa a fazer parte da educação básica.

‘O MEC Ministério da Educação e do Desporto passa a incorporar a educação infantil no sistema educacional regular, que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade. Após tantas lutas e esforços os educadores veem seus ideais serem transformados em Lei. (Brasil, 1996).

A referida lei traz em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. “Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar”. (Ribeiro, 1996).

A Lei nº 9394/96- LDB em seus 92 artigos representa novos rumos e avanços ao ensino brasileiro, promove a descentralização e autonomia para as escolas e universidades, desafios e esperanças que movem o trabalho dos educadores em um país com diferentes realidades social. Em relação ao dever seu artigo 4 estabelece o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, mediante a garantia inciso I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII. (Brasil, 1996).

A educação Básica que engloba a Educação Infantil; creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) é de competência dos municípios o ensino fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). A mesma lei responsabiliza os municípios e Estados quanto à obrigatoriedade o atendimento na educação básica, sendo que, aos anos iniciais deixa a encargo dos municípios e aos anos finais aos Estados. Prescreve que a educação infantil que é de responsabilidade dos municípios tem o objetivo desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade. Essa mesma norma trata do ensino superior ficando a competência dessa à União, cabendo a ela

autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.(Brasil, 1996).

Com respeito à forma de organização da educação básica, o artigo 23 estabelece que ela

[...] poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na r o poder e a influência na prática, a liberdade de escolha diante de alternativas e possibilidades do desenvolvimento cognitivo da pessoa humana nos espaços sociais.

No Brasil vivenciamos muita desigualdade social e exclusão das classes menos favorecidas percebe-se que mesmo com a proteção que a lei assegura, as crianças e adolescentes encontram-se a deriva, fora do ambiente escolar, não convivendo em sociedade, e tendo que trabalhar para ajudar no sustento da casa.

A Constituição Federal, artigo 205 assegura que é dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade assegurar os direitos relativos à educação.

Segundo Bobbio. (1992.p.79-80)

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Ao pensarmos nesta perspectiva a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 como ação implementação do direito a educação em conformidade com a Constituição Federal dá início ao desenvolvimento e planejamento de políticas educacionais.

Da mesma forma que a Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes Bases (LDB 1996)o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA)asseguramo direito a educação em seus artigos 53 e 54.

O Estatuto da Criança e do adolescente em seu artigo 131 determina a criação dos Conselhos Tutelar órgão autônomo e não jurisdicionado, responsável por zelar pelos cumprimentos dos direitos das crianças e adolescentes artigo 131, (Brasil, 1990).

No entanto os profissionais da educação têm encontrado obstáculos em compreender as referidas leis, portanto não conseguem acompanhar a evolução da educação moderna, por esta razão ocorrem várias consequências na área educacional. Dentre essas consequências a exclusão, a discriminação e a evasão escolar fazem parte da problemática existente na escola e da escola.

Dessa forma torna-se o objetivo desse estudo obter conhecimentos necessários para evitar que se persista os erros do passado, garantindo uma educação de qualidade, respeitando o direito discutindo deveres e colaborando com a cidadania.

As grandes transformações que ocorreram no mundo nas décadas passadas surgiram através das lutas sociais, dos movimentos organizados de sonhos de justiça e desejo de tornar a educação escolar um direito igualitário para todos. Essas transformações acabam contextualizando a cidadania, vindo a contribuir para elaboração das leis e das políticas públicas educacionais para a garantia dos direitos sociais da criança e do adolescente. Mas foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 sendo definido no artigo 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988.).

A Constituição brasileira estabelece os direitos e deveres de todos os cidadãos que vivem em nosso país, Essa carta Magna colaborou para que reconhecesse os direitos fundamentais da criança e do adolescente, trazendo as possibilidades das realizações políticas voltadas para o bem-estar social.

Vieira (2001, p. 15) afirma que:

Quando se buscam as bases do direito educacional, o ponto de partida deve estar na Constituição, naqueles princípios abrangentes, capazes de multiplicarem-se em muitos direitos, em muitas garantias e muitos deveres.

No entanto, para interpretarmos uma lei é necessário que se compreenda o que nela esta escrita, o texto constitucional estabelece o dever do Estado e da família para com a educação. Essa dupla obrigatoriedade refere-se ao Estado de garantir mediante as políticas sociais a efetivação desses direitos e a família o dever de assegurar esses direitos (Oliveira, 2002 p. 15)

Assim o Estado passa a ter deveres para com a sociedade e responsabilidade na implementação de políticas sociais, voltadas para a educação de crianças e adolescente que passaram a ser reconhecidos como cidadãos.

Segundo Bobbio. (1992 p.18)

O elenco dos direitos do homem se modificou e continua a se modificar com a mudança das condições históricas. ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dessa forma o homem conquista direitos que o possibilita de realizar transformações em seu meio.

Nesta perspectiva de implementação de direitos a carta constitucional acaba por impor a ordem de superação tradicionalista da visão clientelista e paternalista que se configurava a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que prescreve no artigo 208 a educação básica obrigatória, progressiva universalização do ensino médio gratuito, educação infantil em creche e pré – escola, além de outras garantias em relação ao direito à educação. No artigo 206 estabelecem que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios: à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber. (Brasil, 1988).

Segundo Cury, (1998, p.10),

Anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao amparo e assistência, contrapondo-se à questão do dever e do direito, ou seja, não havia por parte do Estado nenhuma responsabilidade em implementar políticas sociais visando o desenvolvimento e a formação do sujeito, as crianças eram tratadas de forma preconceituosa, de exploração e de abandono segundo sua classe social.

Com a transformação e a efetivação da igualdade para todos, mudou-se a visão em relação à criança e o adolescente que por séculos tiveram negado o direito à cidadania.

Em relação às políticas de atenção à infância decorreram mudanças de forma significativa, os pais viram seus direitos assegurados a partir da assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos de idade em creche e pré-escola. O texto constitucional legitimava as creches como instituições educativas como direito da criança e das famílias. (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 declarou o direito à educação, entretanto foi a partir da regulamentação da LDB, de 20 de Dezembro de 1996, Lei nº (9.394/96), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa concretização foi muito importante para a educação infantil que passa a fazer parte da educação básica.

O MEC Ministério da Educação e do Desporto passa a incorporar a educação infantil no sistema educacional regular, que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade. Após tantas lutas e esforços os educadores veem seus ideais serem transformados em Lei. (Brasil, 1996).

A referida lei traz em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. “Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar”. (Ribeiro, 1996).

A Lei nº 9394/96- LDB em seus 92 artigos representa novos rumos e avanços ao ensino brasileiro, promove a descentralização e autonomia para as escolas e universidades, desafios e esperanças que movem o trabalho dos educadores em um país com diferentes realidades social. Em relação ao dever seu artigo 4 estabelece o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, mediante a garantia inciso I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII. (Brasil, 1996).

Assim com a nova Lei de Diretrizes Bases, é reafirmado o direito à educação, estabelece princípios, define as responsabilidades em regime de colaboração, entre a União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios, segundo essa lei a educação brasileira está dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior artigo 21. (Brasil, 1996).

A educação Básica que engloba a Educação Infantil; creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) é de competência dos municípios o ensino fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). A mesma lei responsabiliza os municípios e Estados quanto à obrigatoriedade do atendimento na educação básica, sendo que, aos anos iniciais deixa a cargo dos municípios e aos anos finais aos Estados. Prescreve que a educação infantil que é de responsabilidade dos municípios tem o objetivo desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade. Essa mesma norma trata do ensino superior ficando a competência dessa à União, cabendo a ela autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. (Brasil, 1996).

Com respeito à forma de organização da educação básica, o artigo 23 estabelece que ela

[...] poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular

de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar [BRASIL, 1996, p.45].

Essa redação oferece uma determinada flexibilidade aos sistemas de ensino para que optem por diferentes maneiras de organizar a educação básica, outorgando-lhes, portanto, uma autonomia fundamental.

No que se refere aos princípios e fins da educação nacional, a LDB repete o que consta da Constituição de 1988, acrescentando dois importantes itens: a valorização da experiência extra-escolar; e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p.46)

A educação brasileira também com a nova LDB tem o dever atender aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino norma descrita no artigo 60 e Parágrafo único. Este artigo exclui qualquer tipo de discriminação em relação às crianças que possuem qualquer tipo de deficiência incluindo as no ambiente escolar garantindo a elas o direito de aprendizagem LDB. 1996.

Sobre isso, Santos , (2012, p. 41) afirma que:

A perspectiva inclusiva é definida como aquela que procura integrar, no mesmo espaço físico e no mesmo espaço simbólico e social, os indivíduos que possuem necessidades especiais e os indivíduos considerados normais. Desse modo, a perspectiva inclusiva defende a ideia de que as diferenças são inerentes a todos os grupos humanos e a aceitação das diferenças seria a melhor maneira de combater a segregação e o preconceito sofrido pelos portadores de necessidades educativas especiais.

O direito a igualdade e o direito a diferença na educação é um direito do cidadão e um dever do Estado, para que se faça a defesa da igualdade como princípio da cidadania, é necessário o comprometimento e o esforço da sociedade e dos governantes para que consigam a redução das desigualdades e diferentes discriminações vividas no ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação nº 9394/96 em seu artigo 62 e 64 define:

Formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidade 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, s/p).

Além dessas determinações, em seus artigos aborda temas relacionados aos recursos financeiros e a formação dos profissionais da área da educação, estabelece ainda que os recursos financeiros destinados à educação sejam do orçamento da União nunca menos de 18%, dos Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de 25%. (Oliveira, 2002, p. 113).

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A GARANTIA DE DIREITOS

Em 13 de julho de 1990 foi aprovada a Lei nº 8069/90, Estatuto da Criança e do adolescente, ECA que venho a contribuir para os avanços em relação à qualidade e o tratamento que deve ser assegurado às crianças e os adolescentes em nosso País os quais deverão ser cumpridos e

respeitados de acordo com a lei vigente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seus 267 artigos garante direito e deveres, e seu artigo 4º, determina que:

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Dessa forma a criança e o adolescente deixam de ser objeto de propriedade da família e passa a ser considerado cidadão em pleno desenvolvimento, adquire prioridade absoluta nos atendimentos e o direito à educação.

Em seu artigo 53, o ECA estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1990).

No entanto esses direitos muitas das vezes não são de conhecimento da família e da sociedade, a falta de informações e de esclarecimento levam as pessoas a continuar aceitar o que já era proposto antes da renovação das leis.

Quanto ao dever o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu texto normativo impõem responsabilidade através do artigo 54, incisos I, II, III, IV, V que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, ensino fundamental gratuito, creche e a pré-escola entre outros (Brasil, 1990).

O direito à educação passa por um importante momento de transição. Essa transição vem ocorrendo desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

A procura pelo judiciário é apenas a “ponta do iceberg”, pois há uma grande “procura suprimida”. “É a procura daqueles cidadãos que têm consciência dos seus direitos, mas que se sentem totalmente impotentes para reivindicá-los quando são violados” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 31).

Conforme Cury (1998), o processo de judicialização da educação ocorre “quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo poder judiciário”. Esse fenômeno se verifica quando da ofensa ao direito à educação decorrente de: “(a) mudanças no panorama legislativo; (b) reordenamento das instituições judicial e escolar; (c) posicionamento ativo da comunidade na busca pela consolidação dos direitos sociais” (p.81).

A busca pelo Judiciário é sempre um processo em recurso (SOUSA SANTOS, 2007), pois tentativas informais, visando à resolução do conflito, são feitas com as próprias instituições encarregadas de garantir o direito, como a procura pelos pais, na escola; as intervenções do Conselho Tutelar e do MP, valendo-se de instrumentos extrajudiciais.

No entanto, conforme mencionado por Carvalho (2004), as demandas sociais que não agregam interesse suficiente, ou que envolvem altos custos para que sejam efetivadas, têm mais dificuldade de ser acatadas pelo Judiciário, que opta por posição de não interferência, apesar do papel do Judiciário na educação ter se ampliado de forma expressiva, é patente a necessidade de discutir a utilização deste meio para a resolução de litígios envolvendo questões pedagógicas e educativas,

pois esta instituição nem sempre será o mecanismo mais eficaz, devido ao despreparo dos seus membros para as dinâmicas envolvendo o cotidiano educacional.

O direito à educação quando guindado a categoria de direito público subjetivo, adquire a estatura de exigibilidade, perante o poder público, pelo sujeito de direito, pelas pessoas a quem o direito é destinado. Cabe aos destinatários do direito torná-lo efetivo ou não, ficando, portanto sua decisão no campo da subjetividade.

Os avanços que ocorreram com a aprovação da Lei 8069/90 Estatuto da criança e do adolescente, trouxeram contribuições significativa em relação a garantir o direito da criança e do adolescente nas questões políticas sociais, do dever a educação de forma a integrar a cidadania como direito do cidadão.

O dever se caracterizou em garantir condições de acesso na rede regular de ensino em todos os níveis, o atendimento será feito através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, no artigo 55, da mesma lei impõem aos pais e responsável a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na escola (Brasil, 1990).

Com a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 propõe a doutrina da proteção integral, reforçando o que já havia sido determinado pela Constituição Federal de 1988. Assim, deu prioridade na formulação de políticas públicas de atendimento as crianças e adolescentes brasileiros. A lei nº 8069/90 considera crianças os que têm até doze anos de idade e adolescentes aqueles que têm entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990).

O conteúdo da nova Carta Magna, concernente à criança e ao adolescente, institucionaliza a sua concepção como sujeitos de direitos, rompendo, portanto, a tradição da legislação brasileira do não-lugar do direito, reservando-lhes, pela primeira vez, em uma Constituição Federal, o lugar de direito, ou seja, dispensando-lhes tratamento de sujeitos de direitos (PINHEIRO, 2006, p.353).

Para que se possa fazer cumprir a Lei 8069/90 deveria ser criado o Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar trata-se de uma instituição recente na sociedade brasileira, sendo integrada a política pública de proteção a infância apenas com o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, em julho de 1990 (ROSÁRIO, 2002, p.15).

Em seu artigo 131 afirma que o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (Brasil 1990).

Esses Conselhos atuaram no cumprimento da garantia dos direitos e deveres, colaboraram com a formulação de políticas públicas, são órgãos permanente (não poderá ser instinto), autônomo, (autônomo em suas decisões), não jurisdicional, (não julga, não faz parte do judiciário e não aplica medidas judiciais) com a responsabilidade de zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes (Brasil 1990).

O conselho tutelar possui como característica marcante, ser permanente, sendo que uma vez criado por lei municipal não poderá mais ser desconstituído, autônomo, no sentido de que não é subordinado a nenhum outro órgão, sendo apenas vinculado ao poder executivo, e não jurisdicional, ou seja, tal instituição não julga nenhum cidadão, mas encaminha e delibera sobre políticas públicas (ROSÁRIO, 2002, p. 18)

No que se refere ao artigo 132 ele enfatiza que em cada Município haverá, no mínimo um Conselho Tutelar composto por cinco membros escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, (Brasil 1990).

O Conselho Tutelar é um órgão deliberativo, de controle social e fiscalizador, faz o atendimento aos que necessitam. É constituído por cinco conselheiros escolhidos pela comunidade local, por eleição direta, esses conselheiros formam um colegiado que deve tomar decisões e aplicar medidas de proteção descrita no artigo 101, inciso I ao VII. Esse colegiado tem por obrigação atendimento, as orientações, aconselhamentos às famílias. Além de verificar situações em que envolva a violação dos direitos da criança e do adolescente normatizados pela lei e fazer com que se cumpram os direitos a que se refere o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

O órgão deliberativo é o mais legítimo instrumento de pressão que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja uma realidade no país, pois força a implantação dos mecanismos necessários ao atendimento digno aos direitos de todas as crianças e adolescentes, independentemente das situações em que estejam envolvidas. (COSTA, 2002, p.78)

Normalmente o Conselho Tutelar recebem as seguintes denúncias envolvendo as crianças e adolescentes como omissão, negligência abandono, exploração, maus tratos, violência física e mental, abuso sexual, abandono, exploração. Os conselheiros verificam e apuram os fatos e de acordo com a ocorrência, toma as devidas providencias. As ações são sempre em decisões colegiadas e aplicam as medidas de proteção, prevista no artigo 101, I ao VII. Essas medidas protetivas não recebem nenhum tipo de interferência externa, ou seja, sem interferência política, ou hierárquica. Dessa forma somente o Poder Judiciário poderá rever as medidas aplicadas pelo Conselho.

Cury (2006) enfatiza:

O Conselho Tutelar não é apenas uma experiência, mas sim uma imposição constitucional decorrente da forma de associação política adotada, que é a democracia participativa. Todo o seu poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, nos termos desta Constituição, e não mais a Democracia meramente representativa de Constituições anteriores, (CURY. 2006.p. 447).

Dessa forma o Conselho Tutelar tem deveres e poder para atuar junto aos órgãos e instituições públicas e de cunho social e pedagógico. Um exemplo disso é quando o direito à vaga é negado em uma escola de educação infantil, seja creche ou pré-escola, ensino fundamental ou Médio o Conselho age requisitando a vaga, caso sua requisição não for atendida faz uma representação ao Ministério Público que tomara as devidas providencias em relação ao que foi solicitado, (Brasil, 1990).

Porém, a ação do Conselho Tutelar não anula a obrigação da família, do Estado e da sociedade em buscar em primeira instância a efetivação desse direito, ou seja, o Conselho Tutelar só devera ser acionado quando quem de direito deveria fazer e não o fez configurando o direito violado, (Brasil, 1990).

Como forma de garantir o direito à criança e ao adolescente é formado na cidade várias comissões representadas por um conselheiro tutelar de cada região de atuação. Dentre essas comissões encontra-se a comissão de educação que discute situações relacionadas com a melhoria da oferta de ensino, elaboram seminários colaborando assim com as propostas de políticas públicas.

[...] uma alternativa que funcionalmente pretende trazer eficácia as ações governamentais e

não-governamentais em termos de políticas públicas, pois uma vez que se divide a competência para atuação entre os entes da federação e dos demais seguimentos da sociedade civil organizada, torna mais simples legitimar os programas e ações sociais. (LIMA, 2007, p. 49).

O estatuto determina que criança e adolescente deva estar devidamente matriculados em instituições de ensino, que sua frequência escolar deve ser sempre acompanhada pelos pais e responsáveis, nesse sentido o Conselho também orienta a família quanto aos cuidados e zelos. “Aos pais cabe a responsabilidade e a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” artigo 55, (Brasil, 1990).

O estatuto através do artigo 19 dispõe que toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes (Brasil, 1990).

Neste contexto faz-se necessário entender o papel da família, hoje mais preocupado com o consumismo material do que com o bem-estar dos filhos segundo suas convicções, educam e criam seus filhos de forma diferenciadas, desse modo às crianças tendem a agir e reproduzir as situações vivenciadas no seu cotidiano. Porém, quando ocorrer descumprimento por parte de pais ou responsáveis do estatuído no ECA ou a qualquer determinação do Conselho Tutelar, acarretará advertência, artigo 129, inciso VII. Caso não seja acatado por parte dos pais e/ou responsáveis a determinação e continua a violação ao direito da criança e ou adolescente caracterizará a desobediência, então o Conselho encaminhará ao fato a autoridade judiciária.” (Brasil, 1990).

No entanto aos educadores cabe compreensão da importância da formação das crianças e dos adolescentes para a cidadania. Nesse sentido é necessário uma reflexão por parte da escola em relação às normas e principalmente ao ECA. Sabemos que a LDB em seus artigos 12, 13, 14 trata da oferta dos deveres do estabelecimento de ensino enquanto o Estatuto da Criança e do adolescente indica o direito a educação (Brasil, 1996).

No artigo 56 estabelece aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares, elevados níveis de repetência (Brasil, 1990).

[...] um dos papéis do Conselheiro tutelar é tensionar o poder público e a sociedade de garantia dos direitos previstos no ECA e pelo provimento de políticas e serviços públicos. Nesse sentido, é um agente político. É também um agente social, à medida que interage com uma comunidade para a qual deve prestar contas de seu trabalho. (FERREIRA, 2002, p.130)

Mas por conta da interpretação errada por parte dos dirigentes e dos educadores, acionam o conselho de forma equivocada para que seja resolvido problemas relacionados à indisciplina, em casos que o adolescente está em conflito com a lei, agride um professor ou está armado, posicionamento da escola é imediatamente comunicar o fato a polícia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se ao longo dos anos o crescimento dos mecanismos atribuído aos processos de democratização e descentralização da gestão dos sistemas de ensino, o que se evidencia na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação complementar, no desenvolvimento de estudos, nessa área, nos meios acadêmicos do País, assim como nas medidas adotadas pelos governos nas suas diferentes esferas permitiu uma reflexão em relação à Constituição Federal de 1988.

Entretanto, para se estabelecer novas relações entre escola e sociedade é preciso que se promova efetivamente a democratização na escola o entendimento do texto constitucional onde prescreve através dos seus artigos a garantia dos direitos e de quem é o dever, não responsabilizando somente o Estado passando também a responsabilizar a família e possibilitando a transformação nas políticas sociais, com a LDB obtivemos novos rumos e avanços no ensino brasileiro, ocorrendo desafios e esperanças para os profissionais da educação, as diferentes realidade social, a discriminação ou qualquer tipo de exclusão, essa lei e sua implementação incluiu no ambiente escolar o direito a aprendizagem, colaborando, orientando e direcionando a educação.

Compreendemos que o ECA através da interpretação dos seus artigos assegura o direito da criança e do adolescente, propõem a proteção integral, da prioridade na formulação de políticas públicas, o Conselho tutelar órgão que faz o atendimento a criança e do adolescente quando ocorre uma violação do direito, também orienta e aconselha os pais e responsável sobre responsabilidades deveres e zelos pela criança e adolescente, porém mesmo com os esforços por parte do Estado e da sociedade civil o combate à exclusão, vulnerabilidade e evasão escolar continua a fazer parte da educação nos dias de hoje, percebe-se a necessidade de executar a inserção de um sistema de garantia amplo, sistemático e eficaz com objetivos de ocorrer novos avanços na educação brasileira transformando a realidade atual em melhores condições de ensino aprendido.

As lutas de classes no Brasil contribuíram em grande escala para que hoje todos os sujeitos sejam contemplados com o direito educacional: os índios, os trabalhadores do campo, os portadores de necessidades especiais, os jovens, adultos e idosos, os não profissionalizados, enfim, todos aqueles esquecidos ao longo da nossa trajetória histórica.

Assim, nesta percebe-se as diferenças entre os níveis e as modalidades de ensino, a fim de garantir a democratização da educação no Brasil a olhar para os diferentes com igualdade e garantir a todos os brasileiros os mesmos direitos, enfatizando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sem contar com a própria Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito ao ensino fundamental com o direito subjetivo, tem – se milhares de crianças analfabetas e semianalfabetos, são espantoso o número de alfabetismo.

Revelada a omissão da Administração Pública e seus agentes, não resta aos seus titulares, outra opção senão bater às portas do judiciário, a fim exigir sua implementação, e correção de seus

propósitos.

O status de direito público subjetivo torna o direito ao ensino fundamental oponível à Administração pública, dando ao seu titular o direito de exigí-lo. A Constituição concedeu ao ensino fundamental um acento diferenciado dos demais direitos, isto é, determinou que ele não fosse relegado à reserva do possível ou tampouco estar adstrito às opções ocasionais, a educação fundamental a criança.

Durante o percurso do nosso estudo neste artigo, nos deparamos com a importância do Conselho Tutelar exigindo aperfeiçoamentos constantes para acompanharmos a dinâmica educacional. A qualidade do ensino passa pela escola, com mecanismos de participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, torna-se possível superar as relações autoritárias de poder, o individualismo e as desigualdades, e promover uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **1988 Constituição Federal**. Revistas dos Tribunais São Paulo 2010

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Criança e do adolescente, Estatuto da criança e do adolescente** São Paulo 2009.

BOBBIO, N.. **A era dos direitos**. Rio: Campus, 1992.

BRZEZINSKI, i(or.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares** São Paulo, Cortez 2008.

CARVALHO, Antônio Ivo de. **Conselhos de saúde no Brasil: participação cidadã e controle social**. Rio de Janeiro: FASE/IBAM, 2004.

COSTA, Helena Regina Lobo da. . **A dignidade humana: teoria de prevenção geral positiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do adolescente Comentado**. 8ed., São Paulo: Editora Malheiros, 2006, p. 447

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**. In: BRASIL, ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Volume II. Brasília: MEC, 1998.

FERREIRA, Kátia Maria Martins. **Perspectivas do Conselho Tutelar para o século XXI**. In: NAHRA, Clícia Maria Leite; BRAGAGLIA, Monica (Org). Conselho tutelar: gênese, dinâmica e tendências. Canoas, RS: ULBRA, 2002.

FILHO, Carlos Henrique Carvalho, **Código Civil revista dos tribunais**, São Paulo 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**, Ática, São Paulo 2006.

LIBÂNEO.M, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira, TOSHI, Mirza Seaba

LIMA, Fernanda da Silva. **A implementação das ações afirmativas para a concretização dos direitos de crianças e adolescentes negros no Brasil. 2007**. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

OLIVEIRA, Romualdo Portela De, ADRIÃO, Tereza (Organização), **Gestão financiamento e Diretoria a Educação**, Xamã, São Paulo 2002.

PINHEIRO, Ângela. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Fortaleza, Editora UFC, 2006.

RIBEIRO, Maria Luiza S., **História da educação Brasileira**, Mordes São Paulo 1996.

ROSÁRIO, Maria do. **O Conselho Tutelar como órgão de defesa de direitos num cenário de exclusão social**. In: NAHRA, Clícia Maria Leite; BRAGAGLIA, Monica (Org). Conselho tutelar: gênese, dinâmica e tendências. Canoas, RS: ULBRA, 2002

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo Dos, **Guia prático da política educacional no Brasil: Os sons, planos, programas em pactos**. Desenvolvimento: Noemal Brocanelli São Paulo 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao fundeb**, autores associados LTDA, São Paulo 2011.

SOUSA SANTOS, b. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA. E. **Estado e política social na década de 90**. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). Estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel: Edunioeste, 2001b.

CULTURA BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GISELE BATISTA MAGRE DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de julho (2008); Graduação em Artes pela Faculdade de Educação Paulistana- FAEB (2020); Pós-Graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2012); Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Faculdade Conectada Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A cultura brasileira na Educação Infantil é um elemento essencial para a formação integral das crianças, pois permite que elas vivenciem e compreendam a diversidade que compõe o país desde os primeiros anos de vida. Ao incorporar manifestações culturais como músicas, danças, festas populares, histórias do folclore e tradições regionais, o ambiente escolar se transforma em um espaço de descoberta, pertencimento e construção de identidade. Essa abordagem valoriza as raízes indígenas, africanas, europeias e outras que formam o mosaico cultural brasileiro, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento da riqueza que existe na pluralidade. Por meio do brincar, da arte e da oralidade, as crianças desenvolvem não apenas habilidades cognitivas e sociais, mas também uma consciência cultural que as conecta ao seu território e às suas origens. A cultura, portanto, não é apenas conteúdo, é vivência, expressão e afeto, sendo fundamental para que a Educação Infantil cumpra seu papel de acolher, educar e formar cidadãos sensíveis, críticos e conscientes de seu lugar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Diversidade; Vivência.

INTRODUÇÃO SOBRE CULTURA BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A cultura brasileira é um dos elementos mais ricos e diversos do nosso país, formada por uma mistura vibrante de influências indígenas, africanas, europeias e de outros povos que contribuíram para a construção da identidade nacional. Essa diversidade se manifesta nas festas populares, nas danças, nas músicas, nas tradições orais, nas brincadeiras, na culinária e em tantas outras expres-

sões que fazem parte do cotidiano das comunidades brasileiras. Inserir esses elementos culturais no contexto da educação infantil é uma forma poderosa de promover o pertencimento, o respeito às diferenças e o reconhecimento da identidade de cada criança desde os primeiros anos de vida.

A educação infantil é a etapa inicial da formação escolar, marcada por descobertas, construção de vínculos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse período, as crianças estão especialmente abertas a vivências que envolvem o corpo, os sentidos, a imaginação e a afetividade. Por isso, trabalhar com a cultura brasileira nesse contexto não significa apenas transmitir informações sobre tradições e costumes, mas proporcionar experiências vivas, significativas e prazerosas que conectem os pequenos ao mundo que os cerca. Ao ouvir uma cantiga de roda, participar de uma festa junina, brincar com brinquedos tradicionais ou conhecer lendas do folclore, a criança não apenas aprende sobre o Brasil, ela se reconhece como parte dele.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o respeito às múltiplas identidades. A cultura, nesse sentido, não deve ser tratada como um conteúdo isolado, mas como um eixo transversal que permeia todas as áreas do conhecimento e todas as interações no ambiente escolar. Ao incorporar elementos culturais nas atividades diárias, o educador contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e sensíveis às realidades sociais e históricas do país.

É essencial que essa abordagem cultural seja plural e inclusiva, reconhecendo que o Brasil é formado por muitos “Brasis”, cada um com suas particularidades regionais, linguísticas e históricas. A cultura nordestina, amazônica, sulista, pantaneira, entre outras, deve estar presente nas práticas pedagógicas, permitindo que as crianças conheçam e valorizem a riqueza do território nacional. Além disso, é fundamental que as culturas indígenas, afro-brasileiras e quilombolas sejam tratadas com respeito e profundidade, indo além da representação folclórica e promovendo o conhecimento crítico sobre suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Ao trabalhar com a cultura brasileira na educação infantil, o educador também fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade. Muitas vezes, os saberes populares, as tradições familiares e os costumes locais são fontes riquíssimas de conhecimento que podem ser integradas ao currículo escolar. Convidar famílias para compartilhar histórias, receitas, músicas ou danças é uma forma de valorizar os saberes cotidianos e promover o protagonismo das crianças e seus responsáveis na construção do processo educativo.

A cultura brasileira, portanto, não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma ferramenta pedagógica que permite à criança explorar o mundo, construir sua identidade, desenvolver habilidades e estabelecer relações significativas com os outros. Ao reconhecer e celebrar essa diversidade desde a infância, a escola contribui para a formação de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua história e de seus valores. A educação infantil, nesse contexto, torna-se um espaço de encantamento, descoberta e construção de sentido, um lugar onde a cultura pulsa, transforma e educa.

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Na contemporaneidade, o debate sobre o racismo no Brasil e no mundo tem ganhado cada vez mais espaço, revelando a urgência de compreendermos suas raízes históricas e culturais. Para adentrar essa temática de forma significativa, é essencial destacar o conceito de cultura, que está intimamente ligado à vivência compartilhada por um determinado grupo social, seja por meio da língua, religião, etnia, saberes ou hábitos. Em outras palavras, trata-se de um modo de vida coletivo, como define “é a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa” (MATTA, 1981, p.2). Importante ressaltar que a cultura não é algo fixo ou imutável; ela é dinâmica, moldada pelas experiências e pelo contexto em que o indivíduo está inserido.

A sociedade brasileira é marcada por uma diversidade cultural profunda, resultado de processos históricos como a colonização iniciada no século XVI e o tráfico negreiro. Durante esse período, milhões de africanos de diferentes regiões do continente foram forçados a embarcar em navios sob condições desumanas e trazidos ao Brasil. Esses povos, com suas distintas tradições religiosas, línguas e costumes, ao se encontrarem em um novo território e diante da necessidade de reconstruir vínculos e identidades, deram origem à cultura afro-brasileira, uma ressignificação das múltiplas culturas africanas.

A cultura afro-brasileira, portanto, representa não apenas uma forma de resistência, mas também uma contribuição essencial à formação da identidade nacional. Muitas expressões culturais foram apagadas ou silenciadas ao longo da história, mas outras sobreviveram e se transformaram em símbolos reconhecidos mundialmente. Como afirma Munanga (2010)

“O tráfico negreiro é hoje considerado como uma das maiores tragédias da história da humanidade, por sua amplitude, sua duração e os estragos provocados entre os povos africanos. Mas, apesar da tragédia, foi graças aos sacrifícios desses africanos e de seus descendentes que foram construídas as bases econômicas do Brasil colonial. Mais do que uma cultura de resistência que, por sua vez, contribuiu para modelar a chamada cultura nacional e a identidade nacional. Como somos vistos aí fora, no mundo ocidental? País do samba, do futebol, do carnaval, da feijoada, da mulata etc! Isto é, símbolos da resistência cultural dos negros, brancos e índios, mesmo aqueles que foram reprimidos durante a colonização, passaram a integrar o processo de construção da cultura e da identidade plural brasileira” (MUNANGA, 2010, p.49).

Esse processo de incorporação das heranças culturais dos negros, brancos e indígenas na construção da cultura nacional evidencia a importância da diversidade étnica e cultural na formação da identidade brasileira. Tal perspectiva se conecta diretamente com a discussão sobre a valorização da diversidade cultural na educação infantil. A cultura afro-brasileira, como destaca Munanga (2010), teve papel fundamental na elaboração da cultura plural brasileira. A partir do século XX, esse processo foi ainda mais enriquecido pelas contribuições culturais orientais, especialmente japonesas.

As matrizes africanas e indígenas, portanto, são pilares da chamada cultura nacional e, por isso, devem receber o mesmo reconhecimento que as heranças europeias, árabes, judaicas ou orientais. Como reforça

“As heranças culturais africanas e indígenas constituem uma das matrizes da chamada cultura nacional, e por esse motivo deveriam ter o mesmo reconhecimento, tanto quanto as heranças europeias, árabes, judaicas ou orientais” (MUNANGA, 2010, p. 50).

Diante da recorrente desvalorização dos povos que participaram ativamente da construção histórica e cultural do Brasil, muitas vezes retratados de forma distorcida, sem o devido destaque à sua trajetória de luta e resistência, torna-se urgente abordar essas questões de maneira sensível e lúdica na educação infantil. É fundamental respeitar as particularidades do desenvolvimento da criança, promovendo uma formação crítica e consciente, capaz de enfrentar as desigualdades e o racismo ainda presentes em nossa sociedade.

A DIVERSIDADE CULTURAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

Segundo Gomes (2007), a diversidade é uma construção histórica, social e cultural. Para compreendê-la em profundidade, é essencial adotar uma perspectiva decolonial, que permita entender os impactos dos processos de colonização e dominação na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano escolar. Ao tratar da diversidade e da diferença, é necessário despir-se de preconceitos e assumir uma postura imparcial. Como alerta o autor: “algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, sendo, portanto, tratadas de formas desigual e discriminatória” (GOMES, 2007, p. 25).

A escola, enquanto instituição formadora e detentora de poder político, deve assumir seu papel como promotora de inclusão e democracia. Nesse sentido, é fundamental que ela reconheça e trabalhe com as culturas plurais, estabelecendo diálogo com a diversidade cultural das famílias e da comunidade. Como orienta o documento oficial: “Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2018).

A construção de uma sociedade democrática exige a articulação entre igualdade e diferença. Munanga (2010) destaca que “em vez de se opor à igualdade e à diferença, é preciso reconhecer a necessidade de combiná-las para poder construir a democracia”.

O autor introduz o conceito de multiculturalismo como o encontro entre culturas distintas, cada uma com sua identidade e lógica interna, que devem ser reconhecidas, embora não sejam completamente estranhas entre si.

Para Munanga (2010), a educação deve se sensibilizar diante das desigualdades e buscar corrigi-las por meio de políticas públicas afirmativas, de forma realista e não idealizada. Ele propõe uma reflexão sobre o tipo de educação que o país precisa desenvolver para combater a inferiorização de grupos minoritários. Segundo o autor, “devemos pensar numa educação além do ensino teórico, que apesar de sua importância, sozinha não contribui para contornar a problemática da sociedade atual”.

É necessário, portanto, promover uma educação cidadã, capaz de formar sujeitos com princípios de solidariedade e equidade, desenvolvendo uma visão crítica sobre a construção das identidades individuais e coletivas. A educação vigente nas instituições de ensino ainda é marcada por uma abordagem monocultural e eurocêntrica, que não respeita as múltiplas diversidades presentes no Brasil, sejam elas étnicas, de gênero, classe social, religião ou orientação sexual — todas fundamentais para a formação do país plural em que vivemos. Como aponta Munanga (2010), após a

abolição da escravidão, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes foram submetidos a um modelo educacional que ignorava suas referências simbólicas, “tão grande quanto as violências físicas sofridas durante a escravidão”.

Diante das críticas ao modelo eurocêntrico e monocultural, torna-se urgente pensar em uma nova proposta educacional, que valorize e respeite os grupos historicamente marginalizados. Essa nova educação deve possibilitar a superação das divergências históricas e sociais, promovendo uma convivência civilizada entre os diversos grupos que compõem o país, combatendo o racismo, a violência e a exclusão.

Para isso, é necessário adotar uma abordagem intercultural, que vá além do multiculturalismo. Fleuri (2018) propõe uma perspectiva educacional que reconhece a identidade cultural de cada grupo social e promove a interação entre eles, gerando uma interaprendizagem recíproca. Segundo o autor,

“É um tipo de perspectiva educacional, que reconhece a identidade cultural individual de cada grupo social, e que desenvolve a interação entre esses grupos, a fim de promover a interaprendizagem recíproca” (FLEURI, 2018, p.43).

Mais do que isso, essa abordagem promove mudanças estruturais nas relações entre os grupos, questionando e superando estereótipos e preconceitos que legitimam relações de sujeição ou exclusão. Como afirma Fleuri,

“enquanto sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções” (FLEURI, 2018, p. 46).

Ainda segundo Fleuri (2018), em uma sociedade plural como a nossa, os indivíduos tendem a inferiorizar formas e conteúdos culturais distintos dos seus, o que representa um desafio para a prática pedagógica. É preciso elaborar estratégias que considerem a multiplicidade e a contrariedade dos modelos culturais que moldam a visão de mundo dos educandos.

Assim, torna-se imprescindível adotar uma abordagem intercultural e, além disso, reformular o currículo escolar, incluindo as vivências dos diversos grupos minoritários que historicamente foram excluídos. Também é fundamental incorporar esses conceitos nas instituições de formação de professores, garantindo que a educação seja, de fato, um instrumento de transformação social.

A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE É NECESSÁRIA?

A educação infantil, como primeira etapa da formação escolar, representa um espaço privilegiado para a construção da identidade, da convivência social e da valorização da diversidade. Em um país plural como o Brasil, marcado por uma rica tapeçaria de culturas, etnias e histórias, é fundamental que o ambiente escolar promova práticas pedagógicas que respeitem e celebrem essa multiplicidade. Diversos documentos oficiais e produções acadêmicas têm se dedicado a combater práticas discriminatórias e preconceituosas no contexto escolar, propondo uma educação que reconheça o educando como sujeito de direitos e protagonista de sua própria história.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) oferecem uma con-

cepção ampliada da criança, que vai além da visão tradicional de receptora passiva de conhecimento. Segundo o documento:

“É um sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12).

Essa definição destaca a criança como agente ativo na construção de sua identidade e na produção cultural, reforçando a importância das interações sociais e das experiências cotidianas. Ao reconhecer a criança como produtora de sentidos e significados, a educação infantil passa a ser compreendida como espaço de escuta, acolhimento e respeito às singularidades.

A instituição escolar, nesse contexto, desempenha papel central como mediadora das relações humanas. É nela que a criança inicia o processo de construção de sua autoimagem, influenciada pelo convívio com diferentes sujeitos e pela vivência de múltiplas culturas. A formação da identidade, portanto, não ocorre de forma isolada, mas sim em constante diálogo com o outro. Por isso, torna-se urgente a promoção de práticas pedagógicas que estimulem o respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida.

A diversidade étnico-racial, em especial, deve ser abordada de maneira sensível e crítica. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturais, o racismo e o preconceito ainda se manifestam de forma velada ou explícita, inclusive no ambiente escolar. Fleuri (2018) aponta que: “são poucos os estudos relacionados à discussão sobre a elaboração da cultura e diversidade entre crianças, em seu sentido amplo”.

Essa lacuna reforça a necessidade de ampliar o debate sobre a diversidade na infância, reconhecendo que as crianças, mesmo pequenas, são capazes de perceber diferenças e atribuir significados a elas. A socialização precoce em ambientes escolares diversos pode, infelizmente, resultar em episódios de discriminação e exclusão, caso não haja uma mediação pedagógica intencional e comprometida com a equidade.

Embora políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial tenham avançado nas últimas décadas, é preciso reconhecer que o enfrentamento da discriminação exige mais do que ações pontuais. É necessário adotar uma abordagem educativa transformadora, que questione valores arraigados e promova uma cultura de respeito mútuo. A UNESCO (2002) enfatiza que: “A educação desempenha um papel central na transformação de valores arraigados, desempenhando um papel fundamental na promoção da valorização da diversidade e na construção de um censo sólido de mútuo respeito entre os diversos grupos que constituem a rica tapeçaria de identidades culturais que compõem a nação brasileira”.

Nesse sentido, o papel do educador é essencial. Cabe a ele sensibilizar as crianças para o respeito ao outro, valorizando as diferenças como elementos constitutivos da identidade nacional. A formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e com a valorização da diversidade começa na infância, por meio de experiências educativas que promovam o diálogo, a empatia e a solidariedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em sua Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelecem que:

“as propostas pedagógicas da educação infantil devem considerar, reconhecer, valorizar, respeitar e promover a interação da criança com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, também deve combater o racismo e a discriminação” (BRASIL, 2010, p.21).

Além disso, o documento orienta o combate às negligências ocorridas tanto no ambiente escolar quanto no familiar, garantindo a dignidade da criança e sua proteção contra qualquer forma de violência. Isso implica em práticas pedagógicas que não apenas reconheçam a diversidade, mas que também a celebrem como parte integrante da formação humana.

A capacidade de adaptação da criança pequena aos diferentes contextos em que é inserida é notável. Por isso, é imprescindível que o ambiente escolar ofereça práticas educativas de qualidade, que enfatizem o respeito e a tolerância às diferenças. A cultura afro-brasileira, por exemplo, deve ser abordada não como conteúdo periférico, mas como elemento central na construção da identidade nacional. Isso contribui para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento da autoestima de crianças negras, que muitas vezes são invisibilizadas nos currículos escolares.

O educador, ao planejar suas ações, deve considerar que as crianças se expressam de formas diversas e que estão em constante processo de desenvolvimento. A escuta sensível, o acolhimento das múltiplas linguagens infantis e o respeito às singularidades são fundamentais para a construção de um ambiente educativo inclusivo. A convivência diária imposta pela instituição escolar pode ser uma oportunidade valiosa para o aprendizado sobre o outro, desde que mediada por práticas pedagógicas que promovam o respeito e a valorização da diversidade.

O QUE A BNCC FALA SOBRE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação brasileira, estabelece diretrizes fundamentais para garantir uma formação integral às crianças desde os primeiros anos escolares. No contexto da Educação Infantil, a BNCC reconhece a cultura como um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças, não apenas como expressão artística ou folclórica, mas como um conjunto de saberes, práticas, valores e modos de vida que constituem a identidade de cada indivíduo e de cada grupo social. A cultura, portanto, é vista como um eixo transversal que permeia todas as experiências educativas, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de sua inserção no mundo.

A BNCC parte do princípio de que as crianças são sujeitos históricos e sociais, que desde o nascimento estão imersas em contextos culturais diversos. Elas aprendem e se desenvolvem por meio das interações que estabelecem com os outros e com o ambiente, e essas interações são mediadas por práticas culturais. Assim, a Educação Infantil deve proporcionar experiências que valorizem e ampliem o repertório cultural das crianças, respeitando suas origens, suas vivências e os múltiplos modos de ser e estar no mundo. A cultura não é algo que se transmite de forma passiva, mas sim que se constrói coletivamente, por meio da participação ativa das crianças em práticas sociais significativas.

Nesse sentido, a BNCC propõe que os currículos da Educação Infantil sejam organizados em campos de experiências, e não em disciplinas tradicionais. Essa proposta visa garantir que as crianças vivenciem situações que favoreçam o brincar, a imaginação, a expressão, a escuta, a observação e a experimentação. Os campos de experiências — como “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” — são espaços privilegiados para a inserção da cultura como prática cotidiana. Por meio deles, as crianças têm acesso a diferentes linguagens artísticas, manifestações populares, histórias de vida, tradições familiares e saberes ancestrais.

A valorização da diversidade cultural é um dos pilares da BNCC. O documento reconhece que o Brasil é um país plural, formado por diferentes etnias, religiões, modos de vida e expressões culturais. Na Educação Infantil, essa diversidade deve ser celebrada e respeitada, promovendo o reconhecimento das identidades individuais e coletivas. As crianças devem ser incentivadas a conhecer e valorizar as culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ribeirinhas, urbanas e rurais, entre outras. Isso implica não apenas apresentar elementos dessas culturas, mas também garantir que estejam presentes de forma significativa no cotidiano escolar, por meio de músicas, danças, brincadeiras, contação de histórias, culinária, vestimentas e celebrações.

A cultura, na perspectiva da BNCC, também está relacionada à construção da cidadania. Ao vivenciar práticas culturais diversas, as crianças aprendem a respeitar o outro, a conviver com as diferenças, a dialogar e a participar de forma ativa na comunidade. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de encontro entre saberes, onde as crianças podem expressar suas ideias, sentimentos e experiências, e também aprender com os outros. A escuta sensível e o acolhimento das manifestações culturais das famílias e da comunidade são fundamentais para que a Educação Infantil cumpra seu papel de formação integral.

Outro aspecto importante é o reconhecimento da criança como produtora de cultura. A BNCC não trata a criança apenas como receptora de saberes, mas como sujeito ativo, capaz de criar, reinventar e transformar práticas culturais. O brincar, por exemplo, é uma forma de expressão cultural que revela o modo como a criança compreende e interpreta o mundo. Ao brincar, ela recria situações do cotidiano, experimenta papéis sociais, inventa histórias e constrói significados. A escola deve valorizar essas produções infantis, oferecendo espaços e materiais que estimulem a criatividade, a imaginação e a autoria.

A BNCC também destaca a importância da formação dos profissionais da Educação Infantil para que possam mediar as experiências culturais de forma sensível, crítica e respeitosa. Os educadores devem conhecer as culturas presentes em seu território, dialogar com as famílias e estar abertos à escuta das crianças. Devem, ainda, refletir sobre suas próprias práticas e valores, reconhecendo que a cultura escolar não é neutra, mas carregada de significados que podem incluir ou excluir determinados grupos. A formação continuada é essencial para que os profissionais possam ampliar seu repertório cultural e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social.

Em síntese, a BNCC entende a cultura como um elemento estruturante da Educação Infantil,

que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao promover experiências culturais significativas, a escola cumpre seu papel de formar sujeitos críticos, criativos e conscientes de sua identidade e de seu lugar no mundo. A cultura, portanto, não é um conteúdo a ser ensinado, mas uma vivência a ser compartilhada, construída e celebrada no cotidiano educativo.

“A BNCC entende a cultura como um elemento estruturante da Educação Infantil, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.” (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da cultura brasileira na Educação Infantil constitui um dos pilares para a formação de uma sociedade mais consciente, plural e inclusiva. Reconhecer a infância como etapa decisiva da construção identitária implica valorizar as múltiplas expressões culturais do país no ambiente escolar, não apenas como conteúdo curricular, mas como instrumento vivo de aprendizagem, pertencimento e transformação social.

O estudo evidenciou que práticas pedagógicas que envolvem festas populares, lendas, cantigas, manifestações afro-brasileiras e indígenas, bem como expressões regionais diversas, favorecem o desenvolvimento integral das crianças, estimulando identidade, autoestima e respeito à diversidade. Além disso, destacam-se os ganhos socioemocionais, como empatia, cooperação e solidariedade, fundamentais para a convivência em uma sociedade marcada por desigualdades.

Cabe à escola assumir um papel ativo nesse processo, em parceria com famílias e comunidades, garantindo que a cultura se torne experiência viva no cotidiano escolar. Ressalta-se ainda a necessidade de práticas dinâmicas e criativas, abertas às transformações sociais e ao uso de recursos contemporâneos, sem perder de vista a valorização das tradições.

Em síntese, trabalhar a cultura brasileira na Educação Infantil é educar para a cidadania e para o respeito mútuo, promovendo uma educação humanizadora e plural. Espera-se que reflexões como as aqui apresentadas possam inspirar novas pesquisas e práticas pedagógicas que ampliem o diálogo entre educação e cultura, fortalecendo a formação das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Natália Moreira. **A diversidade cultural: um desafio na educação**. Minas Gerais, v. 7, n. 5, p. 141-145, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11030/8819>. Acesso 26 set. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

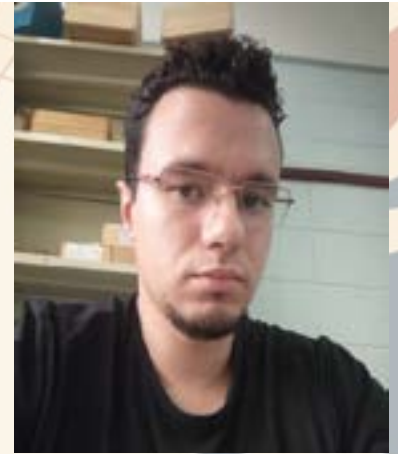
GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MATTA, Roberto da. **Você tem cultura?** Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod_resource/content/1/2_MATTA_Voc%C3%AA%20tem%20cultura.pdf. Acesso 06 set.2025

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural**. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54, 2010.

SILVA Jr., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

PROJETO APRENDENDO A DESENHAR, UMA FORMA LÚDICA DE ENSINAR



JULIO CANO

Graduado em Geografia pela Faculdade Campus Salles. (2022); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEFDama Entre rios verdes.

RESUMO

O curso “Aprendendo a Desenhar” foi desenvolvido na Escola Dama, em Entre Rios Verdes, no segundo semestre de 2024, envolvendo turmas do 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. Combinando aulas expositivas e práticas, a proposta buscou explorar a criatividade, a expressão artística e o desenvolvimento técnico dos alunos. O conteúdo abordou fundamentos como formas geométricas, luz e sombra, espaço negativo e positivo, figura humana, desenho de observação e uso do nanquim. A metodologia priorizou a aplicação prática, o respeito ao ritmo de cada estudante e a integração entre diferentes séries. A avaliação foi contínua, baseada na evolução das habilidades e no envolvimento nas atividades. O curso culminou em uma exposição aberta à comunidade escolar, permitindo aos alunos apresentarem suas produções e experimentarem o reconhecimento do seu trabalho. Os resultados evidenciaram ganhos na precisão técnica, na percepção estética, no planejamento criativo e na autoconfiança, confirmando o valor do ensino das artes como ferramenta de formação integral e expressão pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de artes; Desenho; Criatividade; Luz e sombra; Figura humana.

INTRODUÇÃO

O curso “Aprendendo a Desenhar” foi realizado na Escola Dama, localizada na cidade de Entre Rios Verdes, durante o segundo semestre de 2024. O programa foi cuidadosamente estruturado para atender aos interesses e necessidades dos alunos, trazendo uma proposta pedagógica dinâmica, criativa e envolvente. As turmas do 6º, 7º e 9º anos participaram da experiência, que foi

organizada de forma a respeitar os diferentes níveis de aprendizado, permitindo tanto a introdução de técnicas básicas quanto o aprofundamento em habilidades mais avançadas. Dessa forma, o curso valorizou a diversidade de ritmos e estilos, estimulando os estudantes a explorarem seu potencial artístico de maneira gradual e consistente.

Ao longo das semanas, os alunos eram incentivados a experimentar diferentes linguagens do desenho, desde noções fundamentais, como traços e formas geométricas, até técnicas mais elaboradas, como a aplicação de sombras, a construção da perspectiva e a composição visual. A metodologia priorizou o equilíbrio entre teoria e prática, sempre em um ambiente descontraído, que favorecia a liberdade de expressão e o respeito às individualidades. Essa atmosfera acolhedora foi essencial para que os estudantes se sentissem à vontade para ousar, errar, refazer e, sobretudo, aprender por meio da prática e da experimentação artística (GARCIA et al., 2020).

Outro aspecto importante foi a integração entre alunos de diferentes séries, promovendo um espaço de colaboração e troca de experiências. Estudantes mais experientes puderam compartilhar dicas e estratégias com os colegas mais novos, fortalecendo laços de solidariedade e respeito dentro do grupo. Essa dimensão coletiva ampliou o aprendizado e criou um sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

As atividades culminaram em uma grande exposição artística realizada ao final do semestre. Nesse evento, cada aluno apresentou suas produções, que variavam desde desenhos mais simples até composições complexas, demonstrando o progresso alcançado ao longo do curso. A mostra foi aberta para toda a comunidade escolar, envolvendo familiares, professores e gestores, que puderam prestigiar o talento e a dedicação dos estudantes. Esse momento funcionou não apenas como um encerramento simbólico, mas também como um incentivo à continuidade do processo criativo.

O curso evidenciou, ainda, a relevância do ensino das artes no ambiente escolar. Além de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da percepção crítica, também favoreceu a capacidade de comunicação visual e de expressão subjetiva dos estudantes. A vivência artística possibilitou que cada participante reconhecesse o valor da arte em sua formação pessoal, estimulando a autoestima, a autoconfiança e o senso de autorealização (NAKADAKARI, 2015).

Assim, o “Aprendendo a Desenhar” não apenas ofereceu conhecimento técnico, mas também reafirmou a arte como uma ferramenta pedagógica essencial para a formação integral dos alunos, fortalecendo sua criatividade, sua autonomia e seu papel ativo no processo educativo.

METODOLOGIA

O curso foi estruturado em duas principais abordagens pedagógicas: aulas expositivas em conjunto de aulas práticas de desenho, combinando teoria e prática para um aprendizado mais eficaz e dinâmico.

Aulas expositivas: Nessas sessões, os alunos tiveram contato com os fundamentos do desenho, como técnicas de traço, formas geométricas, noções de proporção, perspectiva e sobre-

amento (PEDRAZZINI, 2015). Durante as aulas, foram utilizados recursos visuais, como apresentações e exemplos de obras de artistas, que serviram de inspiração e referência para os alunos. É importante ressaltar que a aula expositiva foram realizadas em conjunto das aulas práticas tendo esta última maior tempo de duração e com maior destaque durante o desenvolvimento do curso.

Aulas práticas: Após a explicação teórica, os alunos passaram à parte prática, onde colocavam em uso as técnicas aprendidas. Cada estudante teve a oportunidade e o seu próprio tempo para desenvolver suas habilidades no desenho, com exercícios que iam desde o desenho de formas simples até a criação de composições mais complexas (JUNIOR, 2020). Nessas atividades, foram trabalhadas tanto a reprodução de modelos quanto a criação de desenhos livres, permitindo que os alunos explorassem seu estilo pessoal.

Conteúdos abordados

- Luz e sombra
- Espaço negativo e positivo
- Formas geométricas
- Desenho de observação
- Figura humana (cabeça)
- Figura humana (Corpo)
- Nanquim

FORMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada de forma contínua, por meio do desenvolvimento de atividades individuais e específicas, nas quais os alunos puderam demonstrar a aquisição e o aprimoramento das habilidades adquiridas (PEREIRA, 2019,). Cada tópico foi abordado de forma sequencial, permitindo que os alunos construíssem suas habilidades gradualmente e respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. Esses processos foram formalizados em registros de frequência e referendados pela Coordenação Pedagógica, pelo Conselho de Escola e com o aval da Direção.

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do período foram expostos para a comunidade escolar em uma mostra artística. O painel disponibilizado pela escola foi revestido com colorset da cor amarela que foi selecionada para valorizar e destacar as obras. Cada desenho foi fixado no painel utilizando papel cartão, conferindo maior firmeza. Para garantir a preservação dos trabalhos, as peças foram revestidas com uma folha de polietileno, protegendo-as contra danos. Isso possibilitou que à comunidade escolar prestigiar as produções realizadas.

AVALIAÇÃO

Destaco neste tópico a avaliação continua realizada neste curso, subdividindo em tópicos e apresentando os desenhos desenvolvidos:

FORMAS GEOMÉTRICAS

O estudo das formas geométricas constituiu o ponto de partida das atividades, pois todo desenho, por mais elaborado que seja, tem em sua base estruturas simples que servem de guia para a construção da imagem. Nesse processo inicial, os alunos foram estimulados a observar atentamente o mundo ao seu redor e a identificar nas formas geométricas fundamentais — como círculos, quadrados, triângulos, retângulos e cilindros — a base estrutural dos objetos do cotidiano. Exemplos práticos foram utilizados, como flores, cadeiras, garrafas, bolas e outros elementos, demonstrando que, ao decompor visualmente cada objeto, é possível reconhecer que sua forma complexa se apoia em figuras básicas.

As atividades práticas consistiram na desconstrução desses objetos em formas simples, de modo que os estudantes pudessem compreender a estrutura interna do desenho antes de detalhá-lo. Esse exercício não apenas favoreceu o desenvolvimento da percepção visual, mas também auxiliou na construção de um olhar mais analítico e organizado em relação à representação artística.

A partir dessa prática, os alunos perceberam que a geometria não se limita à matemática, mas se integra diretamente ao processo criativo, funcionando como uma ferramenta essencial para o desenho. Assim, a habilidade adquirida mostrou-se de grande importância para a evolução técnica dos estudantes, pois serviu de base sólida para a realização de composições mais complexas nas etapas seguintes do curso, permitindo maior segurança, precisão e liberdade criativa na hora de desenhar.

LUZ E SOMBRA

O estudo de luz e sombra foi trabalhado a partir de exercícios de observação, onde inicialmente foram aplicados degrade com os lápis graduados (6B, 4B, 2B, HB). Posteriormente foram realizada atividade de identificação de incidência de luz para identificar as emoções vinculados a cada tipo de sombra. Os alunos relataram quais as sensações que os diferentes tipos de iluminação causavam, relatos como: medo, mistério, tristeza, felicidade foram apontados pelos alunos (JUNIOR).

Dando continuidade a atividade os alunos desenharam flores escolhidas por eles, mas dentro de um tema sugerido pelo professor. O objetivo era fazer com que os alunos percebessem como a luz interage com os objetos, criando sombras que dão volume e profundidade ao desenho. Posteriormente, eles realizaram uma segunda atividade, onde puderam aplicar os conceitos de luz

e sombra em desenhos mais livres, inspirados em animes e outras referências visuais propostas pelos próprios alunos. Essa abordagem permitiu que os alunos entendessem a importância do contraste entre luz e sombra para dar realismo e tridimensionalidade aos seus desenhos (JUNIOR, 2020) (figura 1).



Figura 1 - Trabalho dos alunos referente a atividade de luz e sombra com o tema: Flores.

Fonte: Elaborado pelo autor

NANQUIM

A introdução do nanquim como técnica de desenho trouxe uma nova dimensão ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes explorassem aspectos mais sofisticados de precisão, contraste e acabamento visual. Diferentemente do lápis ou do grafite, o nanquim apresenta características próprias, como a intensidade do preto e a permanência do traço, o que favorece tanto a expressividade quanto o rigor técnico. Ao utilizar esse recurso, os alunos foram desafiados a desenvolver maior controle sobre os instrumentos e a planejar de forma consciente cada etapa do trabalho.

Na prática, os estudantes trabalharam com caneta de bico de pena e pincéis, experimentando diferentes espessuras de linha e explorando a versatilidade do nanquim. Essa técnica foi aplicada em momentos específicos do percurso pedagógico, como a finalização de esboços previamente elaborados, conferindo-lhes acabamento mais refinado e duradouro. Além disso, os alunos foram orientados a utilizar recursos como hachuras e sombreamentos em alto contraste para construir profundidade, relevo e gradações tonais.

Esse processo possibilitou o contato com noções mais avançadas de composição, como o uso da luz e da sombra na criação de atmosferas visuais. Ao compreenderem como o contraste do nanquim pode destacar volumes e definir texturas, os alunos perceberam a importância da intencionalidade em cada traço.

Outro aspecto relevante foi a exigência de planejamento prévio: uma vez que o nanquim não permite correções ou apagamentos fáceis, o estudante precisou pensar antecipadamente na organização do espaço da folha, na hierarquia dos elementos representados e na sequência de

execução. Essa característica tornou a atividade um exercício de disciplina, concentração e foco, habilidades fundamentais não apenas no campo artístico, mas também no desenvolvimento cognitivo e formativo dos jovens.

Conforme destaca Garcia (2017), o trabalho com técnicas que exigem maior precisão estimula a autonomia criativa, pois desafia o estudante a assumir o risco inerente ao processo artístico e a compreender que cada escolha feita no desenho influencia diretamente o resultado final. Assim, o uso do nanquim não apenas ampliou o repertório técnico dos alunos, mas também promoveu reflexões sobre a importância do cuidado, da paciência e da expressividade no ato de desenhar.

FIGURA HUMANA (CABEÇA)

No estudo da figura humana, iniciamos pela representação da cabeça, tendo como referência o estilo de desenho anime, escolha que surgiu a partir do diálogo com os estudantes e do respeito às suas preferências estéticas e culturais. Essa decisão buscou, portanto, valorizar o repertório imagético dos alunos, aproximando a prática pedagógica de seus interesses e ampliando o engajamento com a atividade proposta.

Para a construção inicial da cabeça, utilizamos formas geométricas simples, como esferas e cilindros, retomando conceitos explorados anteriormente no estudo das formas básicas. Essa etapa foi fundamental para que os alunos compreendessem que, por trás de qualquer representação visual mais complexa, existe uma estrutura elementar que organiza e sustenta o desenho. Assim, a simplificação geométrica serviu como guia para a proporção e a composição, favorecendo a assimilação gradual do processo criativo.

Em seguida, os estudantes avançaram para a elaboração dos traços faciais, com destaque para olhos, nariz e boca, sempre atentos às particularidades do estilo anime, que se caracteriza por olhos grandes e expressivos, linhas simplificadas e maior liberdade estilística nas proporções (figura 4). Nesse momento, discutiu-se não apenas a dimensão técnica, mas também o papel da expressividade: a variação no formato dos olhos, a inclinação das sobrancelhas ou a curvatura da boca são recursos que permitem comunicar emoções e personalidades distintas.

Outro ponto enfatizado foi a importância das proporções corretas, uma vez que o equilíbrio entre os elementos faciais é essencial para transmitir naturalidade e coerência visual ao personagem. Conforme destaca Garcia (2017), compreender a lógica das proporções não significa engessar a criatividade, mas sim fornecer uma base sólida a partir da qual o aluno pode experimentar, inventar e desenvolver seu próprio estilo.

Dessa forma, o trabalho com a figura humana, mediado pelo estilo anime, contribuiu tanto para o desenvolvimento técnico dos estudantes — por meio do domínio da geometrização e da proporção — quanto para o exercício da expressividade, elemento central no campo das artes visuais.

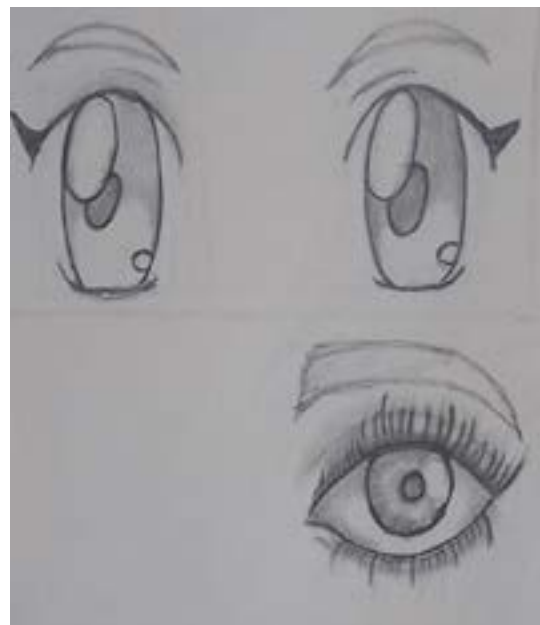


Figura 2 - Desenho corpo humano cabeça e olhos.

Fonte: Elaborado pelo autor

FIGURA HUMANA (CORPO)

Após o estudo detalhado da cabeça e de suas proporções, avançamos para a representação do corpo humano como um todo. Nesse momento, os alunos foram orientados a compreender a importância da relação entre a cabeça e o restante do corpo, utilizando a medida da cabeça como unidade de proporção para estruturar a figura. A partir disso, aplicaram técnicas geométricas semelhantes às já utilizadas, construindo o esqueleto básico da forma humana e, em seguida, adicionando os volumes correspondentes às diferentes partes do corpo.

Durante as atividades, foram explorados conceitos de equilíbrio, simetria e alinhamento, fundamentais para que a figura apresentasse naturalidade. Além disso, os alunos praticaram o

desenho de diferentes movimentos e poses, entendendo como o corpo se adapta às mudanças de postura e como transmitir dinamismo e expressividade através da linha. Essa etapa possibilitou a compreensão de que o corpo não deve ser desenhado de forma rígida, mas sim como uma estrutura viva, que se dobra, se inclina e se movimenta no espaço.

Com esse exercício, os estudantes não apenas desenvolveram suas habilidades técnicas, mas também ampliaram a percepção visual e a sensibilidade artística, aprendendo a observar o corpo humano de maneira mais atenta e a representar sua complexidade de forma organizada e harmoniosa .

EXPOSIÇÃO DAS ARTES DOS ALUNOS

Ao final do curso, foi realizada uma exposição na própria escola com os desenhos produzidos pelos alunos ao longo das atividades. A mostra teve como objetivo valorizar o esforço e a dedicação de cada participante, além de possibilitar que toda a comunidade escolar pudesse prestigiar os trabalhos. Professores, colegas, funcionários e familiares tiveram a oportunidade de observar a evolução das produções, desde os primeiros exercícios de formas geométricas até as composições mais elaboradas de figuras humanas. Esse momento se mostrou de grande importância pedagógica, pois não apenas reconheceu o empenho dos alunos, mas também reforçou a autoconfiança deles, estimulando-os a continuar explorando o desenho como forma de expressão artística e criativa. abaixo segue as figuras referente a exposição (figura 3):



Figura 6 - Exposição dos desenhos dos alunos no painel disponibilizado na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação contínua ao longo do curso revelou-se importante para o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades dos alunos. O estudo inicial das formas geométricas, seguido pela exploração de luz e sombra, forneceu uma base para a compreensão da construção de desenhos mais complexos.

A introdução de novas técnicas, como o uso do nanquim, representou um avanço importante, desafiando os alunos a desenvolverem maior precisão e planejamento em seus desenhos. Além disso, a escolha do estilo anime, baseada nos interesses dos próprios alunos possibilitou que os mesmos se engajassem mais tendo em vista que esse estilo era de interesse deles. A exposição final dos desenhos mostrou não só o resultado das atividades práticas, mas também o amadurecimento artístico e a confiança adquirida ao longo do curso. Além dos próprio senso de autorealização que os alunos sentiram, na medida em que a exposição dos desenhos mostraram o potencial de criação artística, dedicação e concentração que os mesmos tiveram.

Por fim o processo avaliativo foi mais do que uma simples verificação de conhecimento; ele funcionou como uma ferramenta essencial para a construção e reflexão sobre o aprendizado artístico, permitindo que os alunos pudessem visualizar suas próprias evoluções e superar desafios criativos, permitindo que os mesmos desenvolvessem as ferramentas necessárias para conseguir expressar suas emoções.

REFERÊNCIAS

COUTO, Mozart. **Novo curso de desenho**. 1ª ed. São Paulo: Editora Escala, 2012.

FARAH, Alberto. **Curso de Desenho e Pintura**. 2011. 1ª ed. São Paulo: Alberto Farah, 2011.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o Lado Direito do Cérebro: Um curso para estimular a criatividade e a confiança artística**. 1ª ed. 344 p. São Paulo: nVersos Editora, 2021.

GARCIA, Arthur. **Curso completo de desenho mangá**. 1ª ed. 192 p. São Paulo: Editora Escala, 2017.

GARCIA JÚNIOR, Pedro José; BARBOSA, Manoel Augusto Polastreli. **O desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil**. Pesquisa e Ensino, número 8, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade de São Paulo: Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. São Paulo, 2019

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação**. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

KOYAMA-RICHARD, Brigitte. **Mil anos de mangá**. 1ª ed. 272 p. São Paulo: Estação Liberdade, 2022.

PEDRAZZINI, Aurelio. **Escola de Arte**, Volume 14: Retrato. 1ª ed. 32 p. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

PEDRAZZINI, Aurelio. **Escola de Arte**, Volume 18: Rosto. 1ª ed. 32 p. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

Tsuhako, Yaeko Nakadakari. **O desenho como linguagem expressiva: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília. **Eixo temático: Teoria Histórico-Cultural e Educação**.

USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



KÁTIA FAUSTINA DE PAULA

Possui graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela faculdade Paulista de Artes (2007); Pós-lato sensu em Arte-terapia na Universidade São Judas Tadeu (2009); Graduação em Pedagogia na Universidade Nove de Julho (2015).

RESUMO

Este trabalho quer mostrar, de forma explicada e baseada em exemplos, como os jogos podem ajudar muito na aula de matemática. Os jogos são brincadeiras que ensinam enquanto a criança se diverte, ajudando a entender melhor números, formas e regras. Quando brincamos com jogos, aprendemos juntos e conseguimos entender a matemática sem ficar entediados. Além disso, brincar na sala de aula faz com que todos possam participar, mesmo quem tem mais dificuldade. Os jogos ajudam a resolver problemas, a pensar melhor e tornam a matemática muito mais interessante. Por isso, este texto vai falar sobre como jogos podem tornar o aprender matemática mais fácil, divertido e especial para todas as crianças. O objetivo deste trabalho é mostrar como os jogos ajudam no aprendizado de Matemática para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo deste trabalho é mostrar como os jogos ajudam no aprendizado de Matemática para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Jogos Matemáticos; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O aprendizado da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental é essencial, pois nesse período a criança constrói as bases do raciocínio lógico e desenvolve habilidades cognitivas fundamentais em benefício ao entendimento do contexto que o cerca. O contato com conceitos como números, operações, medidas e formas geométricas possibilita à criança organizar o pensamento, reconhecer padrões e formular meios para superar situações-problemas. Para mais, a

matemática se vale ao despertar da autonomia, já que seu uso está presente em situações cotidianas, como interpretar horários, lidar com dinheiro e compreender noções de tempo e espaço. Dessa forma, aprender matemática desde cedo fortalece a capacidade de raciocínio e amplia as condições para aprendizagens futuras.

Outro aspecto importante é que a matemática estimula a criatividade e a perseverança na busca por soluções. Ao propor desafios e situações-problema, o professor oferece à criança a oportunidade de experimentar diferentes caminhos, lidar com erros de maneira construtiva e consolidar a confiança em suas próprias capacidades. Essa vivência vai além do âmbito escolar, já que corrobora com a abertura do pensamento humanizado, reflexivo, maduro e competente para desvendar as adversidades da vida social. Nessa configuração, a matemática nos anos iniciais se encarrega não apenas uma função acadêmica, mas também formativa, sendo imprescindível à formação plena.

Pesquisas em Educação Matemática mostram que exercitar os jogos nos espaços escolares nos anos iniciais pode transfazer o modo como as crianças aprendem. Ao invés de utilizar apenas livros e exercícios repetitivos, os jogos incentivam o interesse dos alunos, promovem a interação social e ajudam no desenvolvimento das habilidades matemáticas desde cedo, obedecendo a regularidade de aprendizagem discente.

A autora Maldaner (2011) explica que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, usar jogos nas aulas de matemática é fundamental para ajudar as crianças que acham a matéria difícil. Segundo ela, os jogos ajudam os estudantes a se interessarem mais pela matemática, tornando o aprendizado mais legal e fácil de entender. Os especialistas em educação dizem que, sem motivação, os alunos não aprendem bem e podem esquecer rapidamente o que viram. Por isso, aprender com sentido é importante, pois as crianças conseguem entender de verdade o que estudam. Maldaner (2011) destaca que, quando os professores usam jogos, as atividades ficam mais interessantes e as crianças conseguem aprender de forma divertida e gostosa, fazendo com que a matemática faça sentido para todos.

O maior desafio, segundo Maldaner (2011), é como os professores tornam a matemática interessante para os discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma dica é usar jogos para ajudar no aprendizado, pois eles deixam as aulas mais divertidas, animadas e fáceis de entender. Assim, aprender matemática pode ficar menos difícil e mais legal para todo mundo. Quando usamos jogos para aprender, as crianças participam mais e se sentem parte da aula. Isso ajuda a turma a conversar, trabalhar em grupo e ajudar os amigos. Jogar faz pensar bastante e entender melhor as ideias de matemática. Além disso, brincar com os amigos nos jogos faz a turma discutir e entender juntos, deixando tudo mais simples e divertido de aprender.

Observar as jogadas feitas durante os jogos ajuda o professor a entender como as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensam e aprendem matemática. Ao ver como resolvem desafios, o professor vê onde precisam de mais ajuda ou onde já sabem bem. Essa forma de ensinar com jogos deixa as aulas mais animadas e ajuda cada criança a aprender de um jeito especial. Usar jogos facilita o estudo, faz as crianças colaborarem mais, exercita o pensar rápido e mostra ao professor como está a turma. Por isso, aprender matemática pode ser divertido, interessante e

fácil. Os jogos ajudam a tornar isso possível para todos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Usar jogos como instrumento pedagógico ajuda a criar um espaço descontraído para aprender de verdade. O jogo incentiva autonomia, pois cada criança pensa e decide, ficando feliz ao resolver desafios, como fala Silveira (2014)). Aprender jogando liga várias matérias, desenvolvendo capacidades úteis em diferentes áreas. Em matemática, jogos deixam a matéria mais divertida, saindo do jeito muito difícil e complicado. Contudo, o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa planejar bem como usar os jogos, para não virar só uma brincadeira. Regras coerentes e testar o jogo antes são dicas importantes para que a aula seja legal e de aprendizado. O professor pode escolher vários tipos de jogos, mas sempre do jeito certo, como diz Novelo (2005). Assim, os jogos realmente ajudam as crianças a aprenderem, deixando a aula animada e interessante. Usar jogos como ajudante no ensino de Matemática muda como aprendemos e ensinamos. Com isso, surge a pergunta: De que forma os jogos ajudam na alfabetização matemática das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral deste trabalho foi mostrar como os jogos ajudam no aprendizado de Matemática para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os objetivos específicos foram: entender como os jogos facilitam o ensino desse conteúdo matemático; compreender quais tipos de jogos podem ser usados nas aulas de matemática; averiguar como o professor pode contribuir com o ensino e aprendizagem matemático.

Os jogos podem ser um recurso essencial para deixar a Matemática mais interessante, principalmente porque muitos estudantes acham a matéria difícil. Quando brincam, as crianças ficam mais curiosas e atentas, trazendo frescor à aprendizagem. Os jogos também ajudam a reforçar o que foi ensinado, permitindo que quem tem mais dificuldade consiga acompanhar o grupo, além de incentivar a colaboração e a amizade entre os colegas durante as atividades. Assim, os jogos educativos contribuem para que os alunos dos anos iniciais aprendam matemática com mais facilidade e alegria.

DESPERTAR MATEMÁTICO

Segundo Maldaner (2011), matemática, que vem do grego “conhecer, aprender”, é essencial para o pensamento lógico das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Surgiu há milhares de anos, na Mesopotâmia e no Egito, crescendo junto da Aritmética e Trigonometria, ajudando todos a resolver situações do cotidiano. Aranhã (2004) ressalta:

O conceito numérico abstrato começou a aparecer na Mesopotâmia e no Egito a partir do terceiro milênio a.C. Cada número é associado a um sistema de unidades, criando uma representação (por exemplo, ‘dois’ de ‘duas ovelhas’). Os primeiros sistemas de escrita surgiram para atender à necessidade de calcular, dividir e distribuir a riqueza material da sociedade. Em outras palavras, para que uma sociedade possa criar uma escrita, é necessário que haja necessidades materiais (ARANÃO, 2004, p. 23).

Aranão (2004) indica que ensinar matemática deve envolver situações reais da vivência dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Exemplos do dia a dia, trazidos pelos alunos e professores, são importantes para tornar o conteúdo significativo e útil. Para muitos estudantes

dessa etapa, ainda existe a ideia de que:

As concepções excessivamente formalistas que tem imperado entre os matemáticos, tem influído grandemente o ensino desta disciplina, de modo que, tanto as concepções didáticas mais clássicas de tendência algorítmica, como as mais recentes, vinculadas à concepção estruturalista e à matemática moderna, a manipulação de signos e a predominância dos aspectos sintáticos sobre os semânticos tem sido uma constante (GOMEZ-GRANELL, 2003, p. 259).

De acordo com o autor, as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental ficam mais interessadas nas atividades quando conseguem ligar o que aprendem na escola com o que vivem no dia a dia, especialmente usando brincadeiras. Enfatiza-se que o professor de matemática analise como os pequenos pensam, explicam e resolvem problemas. Os jogos são ferramentas que ajudam a turma a usar a criatividade. Brincadeiras como quebra-cabeças, por exemplo, criam momentos para desenvolver o pensamento rápido e o raciocínio lógico. A autora aponta que essas atividades são essenciais para estimular o aprendizado das crianças nessa fase (MALDANER, 2011).

Para aprender matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é válido pensar em diferentes formas de tornar o conteúdo interessante. As experiências que os estudantes já vivem ajudam bastante nesse processo, pois trazem situações diversas e maneiras criativas de usar o que já aprenderam. Assim, para Selva (2009), estudar matemática na escola significa continuar a construir o raciocínio lógico-matemático, algo que começa desde cedo.

Souza (2010), abordando “Alfabetização Matemática: Considerações sobre a teoria e a prática”, recomenda que o professor pense em quatro pontos importantes ao planejar atividades, para que todos aprendam bem. No ensino da matemática, especialmente com jogos, isso também deve ser considerado.

Uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando: 1. Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem usar tudo que já sabem para pensar sobre o que a professora propôs; 2. As crianças precisam resolver desafios e tomar decisões de acordo com o que estão construindo; 3. O conteúdo estudado deve continuar ligado ao que vivem na sociedade; 4. A forma como as tarefas são organizadas tem que garantir que todos possam conversar, trocar ideias e interagir bastante. Isso só acontece quando a professora observa sua maneira de ensinar e planeja aulas diferentes para ajudar cada um a aprender melhor, aprimorando seu trabalho cada vez mais (SOUZA, 2010).

OS JOGOS

A palavra “jogo”, que vem de “jocu”, quer dizer brincadeira, é como um reflexo da vida, pois envolve desafios, escolhas e equilíbrio, como no dia a dia (ARANÃO 2004). Jogos são atividades divertidas, com regras definidas, que todos precisam seguir.

Aranão (2004) fala que a escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa de novas formas de ensinar. Ele sugere que as professoras tragam para a sala ideias diferentes e pensem sobre como as crianças aprendem matemática. Quando a professora ensina, ela usa o que aprendeu no curso, mas também observa e ajusta sua maneira de ensinar, melhorando sempre.

Segundo Aranão (2004), jogo é uma brincadeira livre e divertida, mas que tem regras escolhidas pelo grupo e obstáculos que precisam ser superados. Por isso, o jogo precisa de liberdade para brincar, mas também exige que as crianças tentem vencer os desafios juntos. Assim, jogar não é só repetir o que já foi feito, mas viver experiências novas e aprender de um jeito diferente.

Smole (2007) ressalta que, para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o jogo é valorizado pelo prazer da brincadeira, sendo o momento lúdico mais importante do que aprender algo novo ou ganhar. Ao jogar, as crianças experimentam alegria, aprendem a pensar de formas diferentes e a interagirem simultaneamente. Elas também podem observar como os colegas resolvem desafios, defender suas ideias e aprender a confiar em si mesmas. Assim, os jogos em sala estimulam o raciocínio, a linguagem e a colaboração entre todos.

Encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatísticas, de forma que as crianças desenvolvam conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática (SMOLE, 2007, p. 62).

Os jogos viram ferramentas muito legais para ajudar quem ensina na escola. Segundo Maldaner (2011), se aprender matemática serve para a gente pensar melhor, criar ideias, resolver problemas e entender o mundo, é bom usar jeitos diferentes para ensinar, como brincadeiras com regras. Não tem um único jeito certo de ensinar matemática, mas conhecer muitos modos ajuda os professores a fazerem aulas diferentes e criativas.

Maldaner (2011) diz que agora os jogos estão mais presentes nas escolas para deixar as aulas mais divertidas. Grande parte dos professores usa jogos para fazer com que aprender seja interessante e todo mundo goste de participar junto.

Souza (2010) mostra que, para aprender bem, é importante: 1. Usar tudo o que a criança já sabe para pensar sobre o que a professora propõe; 2. Resolver problemas e escolher o que fazer com base nas atividades; 3. Estudar assuntos ligados ao dia a dia e ao mundo; 4. Realizar tarefas que permitam conversar, trocar ideias e brincar juntos.

Só dá certo quando o professor observa como ensina e cria aulas diferentes para ajudar cada criança, sempre melhorando seu trabalho. Assim, “o aluno é o verdadeiro agente e responsável último por seu próprio processo de aprendizagem, e esta se dá por descobrimento ou reinvenção, sendo a atividade exploratória um instrumento eficaz para a aquisição de novos conhecimentos” (SMOLE, 2007, p. 12).

Os jogos são usados como uma maneira divertida para ajudar a pensar, pois permitem que os alunos resolvam problemas parecidos com os que vivem no dia a dia. Ao brincar, além de aprender Matemática, a criança desenvolve o raciocínio e aprende a tomar decisões, colaborando com os colegas e respeitando regras importantes.

[...] o caráter dinâmico e refletido esperado com o uso do material pelo aluno não vem de uma única vez, mas é construído e modificado no decorrer das atividades de aprendizagem. Além disso, toda a complexa rede comunicativa que se estabelece entre os participantes, alunos e professor, intervém no sentido que os alunos conseguem atribuir à tarefa proposta com um material didático (SMOLE, 2007, p. 12).

Maldaner (2011) mostra que os jogos nas aulas servem não só para deixar o momento divertido, mas também para ajudar as crianças a entenderem ideias novas, despertando interesse e vontade de pensar mais, pois assim a aprendizagem fica mais fácil e interessante para todo mundo.

Acredita-se, assim, que a introdução de vocabulário específico nas primeiras séries do ensino fundamental não seja prejudicial, desde que antes exista a real necessidade em utilizá-lo. Todas as expressões e termos em uso pelos alunos devem estar sempre repletos de significados (KLÜSENER, 2000, p. 181).

Os jogos ajudam a criança a usar a cabeça, ficar curiosa, trabalhar em grupo, ser amiga e confiar em si. Quando a turma brinca, é bom ter “um objetivo para ser desenvolvido, embasando e dando suporte ao uso. Também é importante que sejam colocados problemas a serem explorados oralmente com os alunos, ou para que elas em grupo façam uma investigação sobre eles” (SMOLE, 2007, p.14).

Brincar em Matemática nos últimos anos do fundamental faz a criança pensar e também sentir que pode ficar mais próxima dos colegas. Vale lembrar que “se o ensino foi baseado muito mais na aplicação de regras que na compreensão do significado, talvez o ‘ilógico’ fosse os alunos se interessarem por tais significados” (GOMEZ-GRANELL, 2003, p. 266).

Maldaner (2011) aponta que o uso de jogos permite que crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental se aproximem dos conteúdos matemáticos, pois, ao brincar, aprendem regras, linguagens e trocam ideias. A abordagem lúdica provoca um saber, fazendo com que o conhecimento seja construído de forma divertida e significativa. Segundo Maldaner (2011), quando os jogos são usados nas aulas, ficam mais fáceis de entender os conceitos, pois os alunos exploram, questionam e descobrem juntos. O trabalho do professor é essencial para planejar jogos que envolvam toda a turma, promovendo desafios colaborativos e ajudando cada um a aprender de acordo com suas necessidades.

Maldaner (2011) ressalta que, para estudantes dessa faixa etária, brincar não é só passatempo, mas parte do jeito de aprender. Quando os jogos estão ligados ao que se aprende, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental conseguem assimilar melhor o conteúdo, tornando o estudo mais prazeroso e interessante. Por meio das atividades lúdicas, há um estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, pois as crianças são desafiadas a buscar soluções para situações novas. Os jogos efetivam um instrumento favorável ao processo de aprender, pois possibilitam a integração entre diferentes áreas do conhecimento, vinculando os conceitos matemáticos às experiências reais. Além disso, o espaço escolar se torna mais atraente e colaborativo, no qual os alunos aprendem a respeitar regras, trocar vivências e conhecem o apoio mútuo. Nessa acepção, jogar em sala não apenas motiva, mas também estabelece laços entre todos, fazendo com que o ensino e a aprendizagem possam se tornar mais elucidativo e entusiasmado.

Assim, percebe-se que aprender pode ser divertido e produtivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, usar jogos é uma estratégia eficiente, pois ajudam crianças dessa faixa etária a pensar de forma criativa e aprender de maneira prazerosa. A utilização frequente de jogos diversificados oferece ao professor a oportunidade de acompanhar de perto o progresso individual de cada criança, identificando suas potencialidades e dificuldades. Dessa forma, torna-se possível adaptar as estratégias pedagógicas conforme as necessidades específicas dos estudantes, garan-

tido um processo de ensino mais inclusivo, dinâmico e eficaz (GOMEZ-GRANELL, 2003).

Por meio do brincar, os estudantes têm a oportunidade de experimentar, errar e tentar novamente, construindo o conhecimento de maneira significativa. Essas experiências lúdicas também aumentam a confiança, favorecem a socialização e permitem ao professor perceber melhor as potencialidades e necessidades de cada criança, adaptando as estratégias pedagógicas para incluir toda a turma no processo de aprendizagem. Dessa forma, o uso de jogos não só facilita o entendimento de conceitos matemáticos, mas também contribui para o crescimento pessoal, social e cognitivo dos estudantes (GOMEZ-GRANELL, 2003).

O PAPEL DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Entender a alfabetização hoje quer dizer perceber que ela é cheia de ideias e formas de aprender. Além de ler e escrever, existe um monte de jeitos de pensar, agir e valores que ajudam a entender tudo, sempre do nosso jeito. Para juntar “conexões entre a linguagem matemática e a língua ordinária, a Alfabetização Matemática deve proceder a um trabalho de comunicação, contextualização, leitura, escrita e, acima de tudo, de envolvimento do aluno na construção do conhecimento” (SOUZA, 2010, p. 7).

Pensar a alfabetização do jeito da matemática faz a gente pensar que “o processo de formação, atualização e especialização passe por momentos de vivência, de reflexão, de conceitualização e de sistematização de saberes e conhecimentos” (CUBERES, 2006, p.15). Se não fizermos assim, pode acontecer de aprendermos só porque alguém mandou, sem entender ou saber o motivo.

Os jogos, dentro da sala de aula, podem ser organizados em tipos diferentes: por categorias, por idade dos alunos ou pelo grau de desafio. Pensando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os jogos geralmente são separados em três grupos, seguindo Silveira (2014): jogos de estratégia, jogos de treino e jogos de formas geométricas, mas alguns podem misturar características desses grupos.

Esses jogos de estratégia são muito importantes para ajudar as crianças a desenvolver o raciocínio lógico. Eles criam situações em que os alunos precisam pensar bem, planejar jogadas e bolar ideias para alcançar as metas do jogo. Ao contrário de jogos que dependem apenas da sorte, nos jogos de estratégia o que vale mesmo são as decisões de quem está jogando, o que é ótimo para treinar o pensamento lógico (GOMEZ-GRANELL, 2003).

Além disso, esses jogos pedem que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensem bastante antes de agir, analisando cada jogada e refletindo no que pode acontecer depois. A habilidade de imaginar o que o colega vai fazer e mudar a própria ideia é útil em muitos momentos do dia a dia (GOMEZ-GRANELL, 2003).

Jogos como xadrez, resta um e damas são famosos porque fazem a criança planejar passos adiante, pensar nos diferentes casos e criar estratégias conforme a situação. No xadrez, por exem-

plo, é importante tentar adivinhar o que pode acontecer nas próximas jogadas. Já no resta um e nas damas, a atenção e o planejamento dos movimentos são essenciais para aprender e melhorar (DANYLUK, 2010).

Quando os professores trazem jogos de estratégia para as aulas de matemática, ajudam as crianças a pensar de formas diferentes, fazer escolhas e resolver desafios. Jogando, os alunos treinam o raciocínio, aprendem a decidir o que fazer em cada jogada e criam maneiras novas de chegar ao objetivo, o que deixa todos mais espertos para aprender (DANYLUK, 2010).

Já os jogos de treino, também chamados de jogos para fixar o que foi estudado, são importantes porque deixam o momento de aprender mais divertido e envolvente. Em substituição a atividades no caderno, as crianças podem brincar, conversar e praticar juntas, tornando mais fácil lembrar o que estudaram (DANYLUK, 2010).

Alguns exemplos divertidos de jogos matemáticos são o bingo das tabuadas e jogos de tabuleiro com cartas de perguntas e respostas. O bingo das tabuadas é ótimo para praticar multiplicação. Cada colega recebe um cartão com resultados de contas, e o educador faz perguntas de multiplicar. Quem acertar marca no cartão e aprende brincando, ficando mais rápido com os números. Jogos de tabuleiro com cartas de perguntas ajudam a praticar diferentes ideias matemáticas. Quem joga precisa responder às perguntas para avançar no tabuleiro. Assim, o jogo reforça o que foi aprendido e faz com que todo mundo participe e converse sobre matemática (DANYLUK, 2010).

Esses jogos não só servem para lembrar os conteúdos, mas também permitem que as crianças usem o que sabem em situações novas. Brincar deixa o momento de aprender mais divertido e faz com que todos fiquem atentos e gostem de participar (GOMEZ-GRANELL, 2003, p. 282).

Ao trocar os exercícios comuns por jogos, a turma se diverte enquanto aprende, porque as brincadeiras fazem todos pensarem juntos e ajudam a lembrar o que já foi estudado. Assim, o estudo fica mais animado e fácil de entender. Como dizem Galvão e Nacarato (2013, p. 83), referente “à alfabetização matemática, percebemos que a ela se atribui ao aprender a ler e a escrever códigos, sistemas, noções básicas de lógica, aritmética, geometria, tendo, sempre, como forma de registro a linguagem da matemática formal”.

O professor, ao escolher jogos para a sala, pode agir de modos diferentes e precisa planejar bem, pensando em como cada brincadeira vai ajudar a turma a aprender (GOMEZ-GRANELL, 2003). Dessa forma, aprender Matemática é saber o que se “lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de Alfabetização (DANYLUK, 2010, p.12).

É muito importante que a professora mostre como os jogos estão ligados aos conteúdos de Matemática e às habilidades que precisam ser aprendidas. Com isso, toda a escola vê que jogar ajuda muito no aprender, e não é só brincar. O professor pode usar o jogo para ensinar, como diz Smole (2007): ele serve tanto para aprender quanto para se divertir. Quando o educador usa jogos para ensinar, consegue fazer com que assuntos difíceis fiquem mais fáceis e interessantes. Assim, quem estuda percebe para que serve o que aprende e fica mais feliz na aula.

Ao mesmo tempo, quando a professora usa jogos, ela cria uma sala mais animada e tranquila. Isso faz os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental gostarem mais de aprender, porque brincar deixa todos felizes e querendo participar. O jogo, quando bem escolhido, não é só diversão, é uma maneira de aprender matemática de verdade. Assim, a professora consegue ensinar o que precisa e ainda faz a turma gostar das atividades. Usar jogos desse jeito faz todos aprenderem mais fácil e com vontade, mostrando que brincar e estudar podem andar juntos na escola (SMOLE, 2007).

A avaliação de atividades feitas com jogos leva em conta o que se queria ensinar no começo. O professor observa se todos estão aprendendo o que foi planejado e se pode mudar algum jeito de ensinar para melhorar. Diferente das provas, quando se joga, o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental não sente que está sendo testado de verdade. Isso deixa tudo mais fácil, pois o professor consegue perceber melhor o que cada um está entendendo e ajuda a superar as dúvidas, enquanto todo mundo brinca e aprende junto (SMOLE, 2007).

Quando não tem aquela pressão de prova, todo mundo consegue brincar e aprender sem ficar nervoso. O professor presta atenção em como cada um joga e usa as ideias de Matemática, vendo se todos estão entendendo. Como ninguém sente que está sendo testado, fica mais fácil falar o que pensa, tirar dúvidas e conversar com o professor. Assim, os professores descobrem se alguém está com dificuldade e podem mudar a maneira de ensinar, deixando tudo mais fácil. Por isso, jogar não é só diversão à toa, mas sim:

O que quero salientar é que todos os diferentes procedimentos de ensinar não deixam de ser regras e são interpretadas pelo aluno. Os professores ditos “construtivistas” optariam pela regra do “tenho e devo” ou dos “palitinhos vermelhos e dos palitinhos azuis”. Estas servem para ilustrar a formalização, mas não são garantias da aprendizagem do aluno. Os professores ditos “tradicionais” não desenvolveriam essas etapas com estas regras e iriam direto ao algoritmo. O sentido que o aluno dará a regra não está previsto pelo professor, o que o professor pode prever é se a regra tem sentido. Tem sentido ensinar com palitinhos vermelhos e azuis? O aluno será captado pela ideia da compensação de n palitinhos vermelhos e de m palitinhos azuis? Caso a regra tenha sentido para o aluno, outra pergunta é pertinente: o aluno saberá transpor a regra dos palitinhos para a operação formalizada sem dispor de palitinhos? (SILVEIRA, 2014, p. 49).

Quando o professor usa jogos para ver como cada criança aprende, a sala fica mais tranquila e todos se sentem mais seguros. Assim, o professor percebe quem precisa de ajuda e pode mudar a aula para que todos aprendam melhor, tornando o momento divertido e também importante para aprender de verdade. Além disso, esse tipo de atividade estimula o respeito às diferenças, já que cada estudante tem seu ritmo e jeito de pensar, e o jogo oferece espaço para que todos possam participar (SMOLE, 2007).

Os jogos também favorecem o diálogo entre colegas, pois muitos desafios só são resolvidos quando há cooperação e troca de ideias. Isso fortalece o espírito de grupo, a capacidade de argumentação e o respeito por opiniões diferentes. Ao jogar, as crianças vivenciam situações de vitória e derrota, aprendendo a lidar melhor com as emoções e a aceitar desafios de forma positiva (SMOLE, 2007).

Outra vantagem do uso dos jogos é aproximar a Matemática do cotidiano dos alunos, mostrando que os conceitos aprendidos na escola estão presentes em situações reais e podem ser

usados fora da sala de aula. Dessa maneira, o aprendizado se torna mais significativo e desperta maior interesse pela disciplina (SMOLE, 2007).

Por fim, ao incorporar jogos no ensino, o professor renova suas práticas, tornando as aulas mais dinâmicas e abertas à participação ativa dos estudantes. Proporcionando não somente o despertar do raciocínio lógico, como também a abertura para pessoas reflexivas, criativas e com gosto pelo conhecimento (SMOLE, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos são valiosos recursos didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois ajudam a aprender matemática de um jeito divertido e prático. Com jogos, fica mais fácil entender números e contas, porque dá para ver, mexer e pensar junto com os colegas. Jogando, a criança aprende a fazer contas, resolver desafios e até pensar com mais atenção. Além disso, os jogos ensinam a trabalhar em grupo e a ter mais vontade de aprender matemática todo dia na escola.

Ao incorporar jogos nas aulas, cria-se um ambiente em que aprender matemática se torna uma experiência natural e envolvente. As crianças, ao brincarem, absorvem conceitos de forma espontânea, sem a pressão de provas ou avaliações formais, o que contribui para diminuir a ansiedade em relação à disciplina. Além disso, o prazer do jogo desperta curiosidade e provoca o engajamento infantil, encorajando a descoberta de novos conhecimentos de forma autônoma e prazerosa desafios matemáticos. Perante à ludicidade, os discentes não somente solucionam problemas, como também desenvolvem habilidades importantes, como cooperação, respeito mútuo e comunicação. Ao interagirem nos jogos, trocam estratégias, esclarecem dúvidas entre si e aprendem que errar faz parte do processo. Assim, cada vitória ou superação de dificuldade torna-se motivo de celebração coletiva, fortalecendo os vínculos com os colegas e favorecendo a construção de um ambiente educativo pautado na empatia e no respeito.

Outro ponto relevante é que, ao vivenciarem situações concretas propostas pelos jogos, as crianças conseguem relacionar a matemática com o cotidiano, percebendo sua utilidade fora da sala de aula. Nessa configuração, o ensino deixa de ser utópico, tornando-se mais próximo da realidade delas. Portanto, o uso de jogos nas aulas de matemática não apenas descomplexifica a aprendizagem, mas também gera alternativas para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas essenciais para a formação integral dos estudantes.

Em resumo, professoras e professores têm um papel importante ao escolher e ajustar jogos pensando nos objetivos da aula, garantindo que as atividades sejam interessantes, adequadas e apropriadas para o que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam aprender. Usando jogos nas aulas, a matemática fica mais divertida e fácil de entender, ajudando cada estudante a construir um conhecimento matemático sólido e gostoso, que acompanha o aluno durante toda a escola.

REFERÊNCIAS

ARANÃO, Ivana V. D. **A matemática por meio de brincadeiras e jogos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CUBERES, Maria T. González; DUHALDE, Maria Elena. **Encontros iniciais com a matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização**. In: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). *Maria em Forma/Ação*. Rio Claro: Editora IGCE, 2010. 1 CD.

GALVÃO, E.; NACARATO, A. **O Letramento Matemático e a Resolução de Problemas na Província Brasil**. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.7, n.3, p. 81-96, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/849/293>. Acesso 3 ago. 2025.

GOMEZ-GRANELL, C. **Aquisição da Linguagem Matemática: símbolo e significado**. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2003.

KLÜSENER, R. **Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos**. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

MALDANER, A. **Educação Matemática: fundamentos teórico-práticos para professores dos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVEIRA, M. R. A. **Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural em situações de ensino e aprendizagem.** Educação Matemática e Pesquisa, São Paulo, v.16, n.1, pp. 47-73, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/15338> Acesso em 10/09/2014>. Acesso 3 ago. 2025.

SMOLE. K. S. **Jogos matemáticos de 1º ao 5º ano.** Porto Alegre: Artemd, 2007.

SOUZA, Kátia do Nascimento Venerando de. **Alfabetização Matemática: Considerações sobre a teoria e a prática.** 2010. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3545/1/TCC-%20Monografia%20Pedagogia%20-%20D%C3%A9bora%20Ferreira%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso 4 ago. 2025.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE PÚBLICA BRASILEIRA: DA SUSPEITA À INCLUSÃO ESCOLAR E O ROTEIRO DE ACESSO A SERVIÇOS INTERSETORIAIS



LIA APARECIDA BAPTISTA

Graduação em Licenciatura em Letras pela Uniban – Universidade Bandeirante de São Paulo (2008); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Uninove – Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em: Alfabetização e Distúrbios de Leitura e Escrita pela Uniban (2009) Aperfeiçoamento em Alfabetização e Distúrbios da Leitura e Escrita pela Uniban (2010) Especializada em Literatura Contemporânea: Diálogos, Tendências e Perspectivas pela Uniban (2011), Especializada em Educação para Diversidade e Cidadania pela Faculdade Campos Elíseos (2012), Especializada em Arte de Contar Histórias pela Facon (2016); Cursos de Extensão em: Fundamentos Teóricos do Processo Ensino Aprendizagem pela Uniban (2010), Alfabetização e Letramento pela Uniban (2010), Literatura Contemporânea Brasileira pela Uniban (2010), Portugal e África pela Uniban (2010), Estratégias da Prática Docente pela Uniban (2010), Literatura da Língua Inglesa pela Uniban (2010), Distúrbios da Literatura e Escrita pela Uniban (2010), Necessidades Educacionais Especiais pela Uniban (2010), Educação Inclusiva: aspectos da deficiência intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2012) e Ensino de Ciências na educação básica pela Faculdade Campos Elíseos (2012). Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês na EMEF Ruy Barbosa; Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Português na EMEF Maria Helena Faria Lima

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que desafia famílias, sistemas de saúde, educação e assistência social. Historicamente, passou de interpretações médicas restritivas a uma concepção mais ampla, fundamentada em direitos humanos e inclusão escolar. No Brasil, especialmente nas escolas públicas do Estado de São Paulo, os avanços legais – como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA – contrastam com barreiras estruturais, formativas e de engajamento familiar. Este artigo revisita a evolução histórica do TEA, analisa os impactos nas políticas e práticas educacionais brasileiras e discute os obstáculos enfrentados pelas famílias de baixa renda na adesão às terapias e no apoio à escolarização. Propõe ainda reflexões críticas e apresenta um roteiro prático para orientar famílias e escolas sobre os recursos disponíveis na rede pública. Ao provocar gestores, professores e familiares, busca fomentar maior corresponsabilidade social e intersetorial, visando transformar o direito à inclusão em realidade cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Educação Especial; Engajamento Familiar; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações na comunicação

social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Sua trajetória histórica reflete não apenas mudanças no campo médico, mas também nas concepções sociais sobre diversidade humana. No campo educacional, o TEA se apresenta como um dos maiores desafios contemporâneos: garantir acesso, permanência e desenvolvimento escolar em condições de equidade.

No Brasil, a escola pública representa o espaço mais democrático de acesso à educação. Porém, sua capacidade de efetivar práticas inclusivas enfrenta obstáculos como carência de recursos, sobrecarga docente, preconceito social e dificuldades no engajamento das famílias. Embora a legislação avance, a efetividade das políticas ainda depende da articulação entre saúde, educação e assistência social, bem como da corresponsabilidade familiar.

Assim, a questão que orienta este estudo é: como a evolução histórica e científica do TEA pode se traduzir em práticas efetivas na escola pública, promovendo maior engajamento das famílias e melhores resultados para os alunos?

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

O autismo foi descrito por Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944, centrado em déficits de interação social e comunicação. Com o passar das décadas, o diagnóstico foi ampliado e o TEA reconhecido como condição heterogênea. No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 – conhecida como Lei Berenice Piana – representou marco ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. Contudo, ainda persiste a distância entre legislação e prática cotidiana (VASCONCELLOS, 2020).

SINAIS INICIAIS E INDICADORES DE SUSPEITA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O reconhecimento precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um fator essencial para o sucesso das intervenções educacionais, terapêuticas e sociais. Pesquisas demonstram que, quanto mais cedo ocorre a identificação e o encaminhamento para diagnóstico, maiores são as possibilidades de desenvolvimento adaptativo, autonomia e inclusão escolar (ZWAIGENBAUM et al., 2015; BRASIL, 2022).

O TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, variando em intensidade e combinação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O diagnóstico é clínico e realizado por equipe multiprofissional, geralmente composta por pediatra, neuropediatra, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

No contexto escolar, professores e gestores ocupam papel fundamental na identificação dos primeiros sinais de alerta, pois a escola é, muitas vezes, o primeiro ambiente estruturado onde tais diferenças se tornam perceptíveis (LIMA, 2024). Os indícios observados não devem ser entendidos como diagnóstico, mas como sinais de atenção que justificam o encaminhamento à Unidade Básica

de Saúde (UBS) ou ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) para avaliação especializada.

Entre os principais traços comportamentais e comunicativos associados à suspeita de TEA em crianças pequenas, destacam-se:

- Ausência ou atraso na linguagem oral e dificuldade em sustentar o olhar (SILVA; ROCHA, 2025);
- Pouca interação social e desinteresse em compartilhar experiências (ZWAIGENBAUM et al., 2015);
- Resistência a mudanças de rotina ou ambiente (VASCONCELLOS, 2020);
- Comportamentos repetitivos, como alinhar objetos ou repetir frases (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014);
- Hiperfoco em temas específicos e alterações sensoriais (MELLO et al., 2021);
- Falta de resposta ao nome e dificuldade em imitar gestos simples (BRASIL, 2022).

Esses sinais podem surgir entre 12 e 36 meses, mas também podem se manifestar de forma sutil em idades posteriores, especialmente em alunos que compensam déficits comunicativos com boas habilidades cognitivas — conhecidos como perfis de autismo leve ou de alto funcionamento (SILVA et al., 2025).

A formação continuada de professores e equipes pedagógicas é essencial para o reconhecimento precoce e a compreensão de que a suspeita não é um rótulo, mas um ato de cuidado e prevenção. Como destaca Vasconcellos (2020), “a escola deve ser o primeiro espaço de escuta e observação sensível, onde cada comportamento é interpretado como uma forma de comunicação, e não como desobediência”. Essa postura faz da escola pública uma aliada das famílias e dos serviços de saúde, fortalecendo o processo de inclusão e garantindo ações pedagógicas personalizadas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA REDE PÚBLICA

Estudos recentes demonstram que práticas simples, como rotinas estruturadas, uso de recursos visuais e flexibilização curricular, podem favorecer à aprendizagem de alunos com TEA (VASCONCELLOS, 2020). Entretanto, na rede pública, essas iniciativas permanecem pontuais. Em São Paulo, escolas enfrentam turmas superlotadas, falta de professores de apoio e baixa formação continuada (LIMA, 2024).

Esse quadro compromete a efetividade da inclusão e reforça desigualdades entre alunos que contam com maior rede de apoio e aqueles em situação de vulnerabilidade social.

ENGAJAMENTO DAS FAMÍLIAS: OBSTÁCULOS REAIS

Apesar dos avanços legais, muitas famílias de crianças com TEA encontram barreiras concretas que impactam diretamente a adesão às terapias e o acompanhamento escolar:

- **Adesão às terapias:** Muitas famílias não conseguem manter regularidade em atendimentos como ABA ou fonoaudiologia por falta de transporte, horários incompatíveis ou alto custo quando não disponível no SUS (MELLO et al., 2021).
- **Dificuldade de obter medicamentos:** Fármacos usados para manejo de comorbidades (como ansiedade e TDAH) nem sempre estão disponíveis nas farmácias de alto custo ou exigem processos burocráticos que desestimulam o acompanhamento (PAULA; RIBEIRO, 2020).
- **Preconceitos sociais:** Estigmas sobre o autismo ainda geram isolamento social das famílias, desmotivando sua participação em reuniões escolares e em espaços comunitários (GARCIA, 2024).
- **Aceitação do diagnóstico:** Muitos pais resistem a aceitar o diagnóstico por medo do rótulo ou por expectativas idealizadas, retardando o início das intervenções (LIMA, 2024).
- **Rede de apoio frágil:** Famílias de baixa renda contam pouco com rede de apoio; muitas mães deixam o mercado de trabalho para cuidar dos filhos, aumentando vulnerabilidade econômica (VASCONCELLOS, 2020).
- **Presença na escola em crises:** A falta de protocolos claros faz com que, em momentos de crise comportamental, algumas escolas solicitem constantemente a presença da família, transferindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com a equipe pedagógica (SILVA et al., 2025).

IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A baixa adesão familiar gera impactos pedagógicos, sociais, emocionais e estruturais, comprometendo a inclusão.

Essas barreiras afetam diretamente a efetividade da inclusão escolar. Quando a família não consegue se engajar plenamente, a escola perde um elo essencial na construção de estratégias individualizadas. Como apontam Braga e Braga (2024), a ausência de articulação entre família, escola e serviços de saúde perpetua desigualdades educacionais e compromete o desenvolvimento da criança. Conforme à seguir:

- **Impacto pedagógico:** A irregularidade nas terapias compromete a evolução acadêmica e comportamental. Professores percebem descontinuidade nos progressos, o que gera frustração.
- **Impacto social:** A criança pode ser vista como “problema” na sala de aula, reforçando

preconceitos e práticas excludentes.

- Impacto emocional: A sobrecarga familiar reflete na relação com a escola, dificultando parcerias e gerando conflitos entre pais e docentes.
- Impacto estrutural: Quando famílias não conseguem se engajar, gestores escolares têm dificuldade em justificar a necessidade de recursos adicionais, perpetuando a escassez de políticas públicas.

Provocação: se a inclusão é um projeto coletivo, como superar o círculo vicioso de baixa adesão familiar, sobrecarga docente e ausência de políticas integradas?

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES

Pesquisas indicam que práticas interdisciplinares como psicomotricidade favorecem aspectos cognitivos e sociais (SILVA et al., 2025). Contudo, sua aplicação ainda é rara na rede pública. A literatura também reforça a necessidade de articulação entre CAPS, CER e escolas (BRAGA; BRAGA, 2024).

ROTEIRO SIMPLIFICADO DE ACESSO A SUPORTE TEA NA REDE PÚBLICA — ETAPAS PRINCIPAIS

1. Observação e registro dos sinais de suspeita (família / escola)
2. Encaminhamento à atenção primária (UBS / PSF)
3. Avaliação inicial multiprofissional / triagem em CAPS / serviço especializado
4. Confirmação diagnóstica clínica e uso de instrumentos padronizados
5. Elaboração do plano de intervenção e suporte intersetorial
6. Acompanhamento terapêutico e monitoramento contínuo
7. Articulação com educação (inclusão escolar e adaptações)
8. Recursos de apoio (assistência, rede social, associações)
9. Reavaliação e ajustes regulares do plano

PASSO À PASSO DO ACESSO A SUPORTE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE PÚBLICA

O acesso ao diagnóstico e ao acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) na rede pública envolve a integração entre saúde, educação e assistência social, com atuação conjunta da família, escola e órgãos públicos.

O roteiro a seguir foi atualizado conforme a Linha de Cuidado para Pessoas com TEA no SUS (BRASIL, 2024), refletindo o fluxo real de atendimentos e direitos assegurados em território nacional.

PASSO 1 – SUSPEITA OU DIAGNÓSTICO INICIAL

- Pais, cuidadores ou professores devem observar e registrar comportamentos atípicos: atraso ou ausência de fala, falta de contato visual, dificuldade de interação, resistência a mudanças de rotina, movimentos repetitivos e hipersensibilidade sensorial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; ZWAIGENBAUM et al., 2015).
- A família deve procurar a Unidade Básica de Saúde (UBS) ou a Estratégia Saúde da Família (PSF) para avaliação inicial.
- O profissional da UBS realiza anamnese, histórico do desenvolvimento e, se necessário, encaminha para avaliação multiprofissional (neurologista, psiquiatra, psicólogo e fonoaudiólogo).
- As informações devem ser registradas em prontuário médico, e o responsável pode solicitar relatório ou parecer clínico para entrega à escola.

PASSO 2 – ENCAMINHAMENTOS NA REDE SUS

- CAPS Infantil (CAPSi): acompanhamento psicológico, psiquiátrico e terapias individuais ou em grupo.
- Centros Especializados em Reabilitação (CER): oferecem terapias multiprofissionais, como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e psicomotricidade.
- Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF): suporte técnico aos profissionais da atenção básica.
- Farmácia de Alto Custo: fornecimento gratuito de medicamentos mediante laudo médico, conforme protocolos do SUS.
- Quando o serviço não existir no município, o caso é encaminhado via regulação regional (CROSS/SISREG) para o centro de referência mais próximo.

PASSO 3 – SUPORTE EDUCACIONAL E INCLUSÃO ESCOLAR

- A matrícula na escola regular é direito garantido por lei, Independentemente de laudo (Lei nº 12.764/2012).
- A escola deve assegurar:
 - o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
 - o Professor de apoio escolar, quando indicado;
 - o Plano Educacional Individualizado (PEI);
 - o Adaptações curriculares e metodológicas adequadas ao perfil da criança (VASCONCELLOS, 2020).
- A equipe pedagógica deve manter diálogo constante com a família e registrar o progresso do estudante.
- Em São Paulo e em diversas redes municipais, o CEFAl (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) oferece suporte técnico e formação docente continuada.

PASSO 4 – APOIO SOCIAL E BENEFÍCIOS LEGAIS

- A família pode procurar o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) para ter acesso a:
 - o Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS);
 - o Auxílios de transporte e programas de renda;
 - o Grupos de apoio psicossocial e oficinas familiares.
- Há também ONGs e associações de pais, como AMA, Movimento Orgulho Autista Brasil, entre outras, que oferecem suporte emocional, orientação jurídica e espaços de convivência.
- O Conselho Tutelar e o Ministério Público podem ser acionados quando houver negativa de direitos educacionais ou terapêuticos.

PASSO 5 – PRÁTICAS TERAPÊUTICAS DISPONÍVEIS NA REDE PÚBLICA

Os serviços especializados (CAPSi e CER) podem disponibilizar:

- Psicologia;
- Fonoaudiologia;

- Terapia Ocupacional;
- Psicomotricidade (em alguns CERs e centros de referência municipais);
- Acompanhamento multiprofissional de apoio à família;
- Grupos de orientação e treinamento parental, que ajudam pais a lidar com desafios do cotidiano.

PASSO 6 – ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SAÚDE

- Após a confirmação do diagnóstico, a família deve apresentar os laudos e relatórios clínicos à equipe pedagógica.
- A escola, com base nas informações, ajusta currículo, rotina e estratégias de ensino, podendo solicitar formação continuada à rede municipal.
- É fundamental construir uma rede de comunicação constante, por meio de agendas, reuniões periódicas e canais institucionais (como grupos de WhatsApp formais ou aplicativos escolares).
- Essa articulação fortalece o PEI (Plano Educacional Individualizado) e o PTI (Plano Terapêutico Individualizado), garantindo continuidade entre as ações escolares e clínicas (BRASIL, 2024).

PASSO 7 – MONITORAMENTO CONTÍNUO E REAVALIAÇÃO PERIÓDICA

- Devem ser realizadas reuniões periódicas entre família, escola e equipe de saúde, pelo menos uma vez por semestre.
- Nessas reuniões, são avaliados o progresso, a adesão às terapias e o impacto das estratégias educativas.
- A equipe multiprofissional ajusta o plano conforme o desenvolvimento da criança.
- É importante garantir apoio psicossocial à família, evitando evasão escolar e abandono terapêutico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução histórica e científica do TEA demonstra avanços importantes, mas a realidade da escola pública brasileira ainda revela grandes desafios. Obstáculos enfrentados pelas famílias – desde adesão a terapias até preconceitos sociais – comprometem a inclusão efetiva e reforçam

desigualdades educacionais.

As evidências sugerem que a inclusão depende de três pilares: formação docente, engajamento familiar e articulação intersetorial. Não basta matricular; é preciso garantir condições para a criança aprender e se desenvolver. Recomenda-se investir em formação continuada, sistematizar práticas eficazes, aproximar escola e família e integrar saúde, educação e assistência social.

Recomenda-se:

- Formação continuada de professores em práticas inclusivas (LIMA, 2024).
- Sistematização de práticas pedagógicas eficazes já reconhecidas (VASCONCELLOS, 2020).
- Criação de estratégias de aproximação entre escola e família, respeitando limitações socioeconômicas (GARCIA, 2024).
- Integração entre saúde, educação e assistência social, promovendo redes de apoio consistentes (SILVA et al., 2025).

A inclusão efetiva de alunos com TEA será a prova da capacidade da sociedade brasileira de transformar diversidade em potência e a escola pública no espaço de maior equidade social.

Provocação final: se os mecanismos de suporte já existem, ainda que fragmentados, não seria papel do governo simplificar o acesso e orientar as famílias, transformando o direito em realidade cotidiana?

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAGA, A.; BRAGA, J. **Transtorno do espectro autista: perfil das produções científicas na Revista Educação Pública (2002–2023)**. Revista Educação Pública, v. 24, n. 14, 2024.

BRASIL. **Caderno de Atenção Básica: Autismo e Desenvolvimento Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

GARCIA, P. C. **Inclusão e Transtorno do Espectro Autista: a relação família–escola.** Revista Brasileira Interdisciplinar de Educação e Cultura, v. 2, n. 1, 2024.

LIMA, I. B. P. **Crenças e saberes docentes sobre TEA no Atendimento Educacional Especializado.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, n. 2, 2024.

MELLO, R.; SANTOS, C.; FERREIRA, M. **Desafios das famílias de crianças com TEA na adesão a terapias no SUS.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 3, p. 451–468, 2021.

PAULA, C.; RIBEIRO, S. **Políticas públicas de saúde e dificuldades no acesso a medicamentos para crianças com TEA.** Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 4, 2020.

SILVA, A.; ROCHA, L. **Indicadores precoces do autismo e práticas de intervenção interdisciplinar.** Revista de Educação Especial, v. 38, 2025.

SILVA, A.; SOUZA, T.; ROCHA, L. **Intervenção psicomotora e Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura (2015–2022).** Revista de Educação Especial, v. 38, 2025.

VASCONCELLOS, S. P. **Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na inclusão escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 75–92, 2020.

ZWAIGENBAUM, L. et al. **Early identification of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research.** Pediatrics, v. 136, n. 1, p. 10–40, 2015.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA REDE PÚBLICA BRASILEIRA



MARIA ARIVALDA DE OLIVEIRA

Graduada em Letras. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Linha de Pesquisa de Intervenção em Gestão e Práticas Educacionais (LIPIGES). Universidade Nove de Julho, campus Vergueiro, São Paulo. É professora da rede pública de ensino, Educação Básica, São Paulo- SP.

RESUMO

Este artigo discute a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil da rede pública no Brasil, destacando os avanços legislativos e as políticas públicas que consolidaram o direito à educação inclusiva. Aborda os desafios enfrentados na prática escolar, como a formação docente, infraestrutura, recursos didáticos e resistência cultural, além da importância do brincar como recurso pedagógico. Por fim, aponta caminhos para o aprimoramento da inclusão, ressaltando a necessidade de ações integradas entre escola, família e comunidade para a efetivação da equidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação Infantil; Deficiência; Educação Pública; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

É no cenário educacional que as crianças experimentam um mundo cheio de diferenças, elas saem de seus lares e deparam-se com diversos desafios. Tais desafios são ainda maiores quando essa criança tem uma deficiência. Seja qual for a etapa educacional, a garantia dos direitos de aprendizagem da criança na educação infantil exige da comunidade educativa a mobilização de diversos saberes para uma atuação pedagógica significativa que promova uma educação inclusiva e equitativa. Para tanto, torna-se primordial investimento do governo em políticas educacionais que perpassem as normativas e cheguem de fato nas ações pedagógicas, pois compreendemos que as dificuldades e limitações de uma criança portadora de uma deficiência não pode ser uma barreira para inclusão escolar. Este estudo, discorre brevemente sobre alguns fatos importantes da trajetória da legislação e das políticas educacionais para a inclusão das crianças com deficiências

na primeira etapa da educação Básica e a necessidade de formação contínua para os profissionais da educação, acerca do processo de aprendizagem da criança na educação infantil.

MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O reconhecimento da Educação Infantil (de 0 a 5 anos) como um direito social é um avanço recente nas políticas públicas brasileiras, resultado das reivindicações dos movimentos sociais no final dos anos 1980. Esse direito foi assegurado pela Constituição Federal de 1988, que passou a considerar a infância como uma etapa importante e garantiu o acesso de crianças às creches e à pré-escola. Dessa forma, a Educação Infantil tornou-se uma responsabilidade do Estado, sendo uma escolha da família. No que se refere às crianças com deficiência, a Constituição determina a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente integrado à rede regular de ensino. (BRUNO; NOZU, 2019).

Nesse momento histórico, a política voltada para a Educação Infantil tinha um viés assistencialista e não contemplava todos os bebês e crianças, sendo direcionada apenas àquelas sem deficiência. As crianças pequenas com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento eram atendidas em instituições especiais, majoritariamente escolas filantrópicas com foco terapêutico. (BRUNO; NOZU, 2019).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em suas diretrizes apresenta o princípio de proteção integral e igualdade de condições com acesso e permanência em escola pública e gratuita, promovendo avanços significativos no cenário educacional brasileiro para a inclusão de crianças com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial (1994), em suas orientações gerais elucida sobre a necessidade do trabalho pedagógico de crianças com necessidades especiais na educação infantil e a implementação de atendimento especializado às crianças e bebês, fundamentados em uma avaliação global (BRASIL, 1994a, p. 59).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reconheceu a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, assegurando o direito de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais, ao desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Para apoiar essa proposta, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que propõe como fundamentos pedagógicos a valorização da diversidade, da interação, do brincar, da comunicação e da socialização, promovendo uma educação inclusiva, sem discriminação, e acolhedora às diferenças.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a assegurarem o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares. Entre seus princípios estão: a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a continuidade nos estudos, a formação de professores

e demais profissionais para a inclusão, o envolvimento da família e da comunidade, a garantia de acessibilidade e a articulação entre políticas públicas.

A inclusão na escola começa já na Educação Infantil, fase em que se estabelecem as bases fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, o uso de atividades lúdicas, a diversidade nas formas de comunicação e os diversos estímulos, sejam eles físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores ou sociais, contribuem para a formação de vínculos, promovem o respeito e valorizam a individualidade de cada criança. Desde o nascimento até os três anos de idade, o atendimento educacional especializado se dá por meio de ações de intervenção precoce, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem, em articulação com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008).

Em relação as propostas pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil devem se organizar para garantir condições para as ações coletivas visando a organização de materiais, tempos e espaços que assegurem a acessibilidade de todos os bebês e crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (CNE/CEB nº 05/2009).

Para efetivar a política de inclusão na Educação Básica, o governo brasileiro estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Essas diretrizes determinam que o Atendimento Educacional Especializado deve estar integrado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, contar com a participação da família e articular-se com outras políticas públicas. Sua organização inclui salas de recursos multifuncionais, matrícula e cronograma específicos, plano individualizado de atendimento, equipe docente e profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e guias-intérpretes. No entanto, apesar dos avanços no Ensino Fundamental, ainda existem muitas incertezas quanto à implementação do AEE na Educação Infantil.

Para tanto, o professor do AEE é responsável por planejar o atendimento, adaptar recursos de Tecnologia Assistiva, elaborar materiais acessíveis e orientar professores e famílias quanto à acessibilidade, contribuindo para a efetivação do direito à Educação Infantil para crianças com deficiência (BRASIL, 2015). No entanto, a formação docente para atuar nessa etapa ainda apresenta lacunas, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. (BRUNO; NOZU, 2019).

Se configurando assim, um grande desafio que se impõe para a implementação dessa política, pois fatores determinantes para promover a equidade e a inclusão, como por exemplo: a formação de professores, infraestrutura, recursos didáticos, escassez de profissionais, preconceito, e planejamento efetivo e clareza nos processos avaliativos pedagógicos para o AEE nessa etapa de ensino.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EFETIVA

É notório as conquistas legais no campo de acesso e permanência das pessoas com necessidades especiais, assegurando o direito de todas as crianças e adolescentes na Rede Pública educacional. No entanto, o desafio permanece na efetivação dessas conquistas no cotidiano

escolar, onde a prática nem sempre reflete as diretrizes previstas em lei.

Bruno; Nozu, (2019) em seus estudos pontuam que, há diversos obstáculos para que a política de inclusão na Educação Infantil seja realmente colocada em prática. Entre eles, destacam-se a garantia do acesso de bebês e crianças com deficiência às creches e pré-escolas, o rompimento com práticas assistencialistas que ainda influenciam tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial, e a valorização das interações entre crianças com e sem deficiência em ambientes que respeitam a diversidade. Outros pontos importantes incluem a necessidade de expandir o número de vagas em creches para crianças de 0 a 3 anos, fortalecer a colaboração entre os setores da Educação Infantil e da Educação Especial, oferecer serviços especializados de apoio à inclusão na primeira infância, capacitar professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atuarem nessa etapa da educação e promover o trabalho integrado entre docentes da Educação Infantil e da Educação Especial.

Nessa direção, as autoras traçam um retrato das principais lacunas no delineamento das formas de operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, destacando os fatores que dificultam a oferta da Educação Especial para bebês e crianças pequenas, tais como:

- Formação inadequada dos professores: Muitos educadores sentem-se despreparados para lidar com a diversidade presente em suas salas, sobretudo na educação infantil, onde o cuidado e o ensino estão interligados.
- Infraestrutura insuficiente: Ausência de acessibilidade arquitetônica, mobiliário adaptado e brinquedos inclusivos comprometem a participação plena das crianças com deficiência.
- Recursos didáticos limitados: Falta de materiais pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas.
- Escassez de profissionais de apoio: Carência de cuidadores, intérpretes de Libras, professores de apoio e outros especialistas.
- Resistência cultural e preconceito: Ainda persistem atitudes negativas e falta de empatia por parte de gestores, educadores e familiares.
- Avaliação e planejamento pedagógico: Dificuldade na adaptação do currículo e dos instrumentos avaliativos às necessidades específicas dos estudantes.

O PAPEL DO BRINCAR E DO EDUCADOR

Os estudos evidenciam que o trabalho educacional na primeira infância conta muito para o desenvolvimento psicossocial dos bebês e crianças. Assim as ações pedagógicas, pensadas coletivamente, são imprescindíveis para o desenvolvimento integral daquelas com deficiências e para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, com oportunidades iguais de aprendizagem para todos. As crianças precisam agir sobre o mundo para construir seus conceitos e avançar na

construção de habilidades e competências. O brincar e o brinquedo representam para ela importantes recursos de aprendizagem e interação, assim como também os jogos podem ajudar a ensinar disciplina e motivação.

Nesse sentido, o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, funcionando como recurso para construção de conceitos, habilidades e competências. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a socializar, lidar com regras, desenvolver sentidos e expressar pensamentos. Compartilhando as brincadeiras as crianças têm oportunidades de viver várias experiências como, por exemplo, disputar, aprender a perder e ganhar, compreender seu papel no grupo e entender as relações entre outras pessoas.

Por fim, ao brincar, as crianças aprimoram seus sentidos (visão, audição, tato) desenvolvem seus movimentos, reconhecem os objetos e suas utilidades, ampliam a linguagem, além de aprenderem os costumes dos adultos.

Ao educador infantil, cabe oportunizar tempos e espaços para atender as especificidades de todos os estudantes, coordenar e organizar as brincadeiras. Toda comunidade educativa deve sempre se lembrar de que nas brincadeiras.

Logo, cabe aos educadores infantis e toda a comunidade educativa promover espaços inclusivos de brincadeiras, escuta e interação garantindo a participação de todas as crianças, com atenção especial àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais, sem perder de vista os objetivos pedagógicos e as regras inerentes às atividades.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

A escola não atua isoladamente na formação dos bebês e crianças. A família e a comunidade desempenham um papel fundamental, cabendo-lhes oferecer o suporte necessário para que os bebês e crianças possam desenvolver-se plenamente, formando uma tríade em que cada um assume sua responsabilidade nesse processo. A participação desses atores permite a troca de conhecimentos, experiências e perspectivas favorecendo um ambiente de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante desse cenário, enfatiza-se a importância de construir práticas colaborativas para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil vá além do simples fornecimento de recursos de acessibilidade e adaptações pedagógicas. O objetivo é que o AEE esteja centrado no trabalho conjunto entre o professor da turma e o professor especialista, envolvendo o planejamento, a definição de estratégias pedagógicas e a avaliação em parceria. Essa atuação integrada visa promover o desenvolvimento integral da criança e garantir experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades específicas. (BRUNO; NOZU, 2019).

Portanto, projetos que envolvam a comunidade e a família são essenciais para fortalecer a inclusão e criar um ambiente acolhedor para todas as crianças. A participação ativa da família e da comunidade contribui significativamente para o desenvolvimento psicossocial dos bebês e crianças, preparando-os para a continuidade da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na Educação Infantil da Rede Pública brasileira apresenta avanços importantes, como a criação de normativas que garantem o acesso e permanência de estudantes com deficiência na primeira infância. No entanto, ainda é possível identificar caminhos para avançar ainda mais, tais como: fortalecer a formação inicial e continuada de professores; investir em infraestrutura acessível nas escolas públicas; ampliar o número de profissionais de apoio especializados; garantir o acesso a materiais pedagógicos inclusivos e tecnologias assistivas; sensibilizar a comunidade escolar sobre os direitos e às potencialidades dos estudantes com deficiências.

É evidente que, para garantir a equidade na educação, não basta apenas a presença física dos bebês ou das crianças com deficiência na turma regular; é necessário, também que as instituições estejam preparadas para atender às suas necessidades específicas.

Diante do cenário descrito, é preciso repensar, com urgência, as políticas educacionais de inclusão, as parcerias com a rede de saúde pública, bem como as políticas públicas, o investimento humano, a formação e acompanhamento dos educadores, a fim de promover transformações sociais, tecnológicas e culturais. Esse é, portanto, o nosso maior desafio.

Assim, é imprescindível fortalecer os esforços de toda a sociedade para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, dialógica e igualitária, capaz de respeitar as diferenças e valorizar o potencial de cada indivíduo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.834-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 192, p. 42-43, 9 out. 2009.

GAIO, Roberta; MENEGHETI, Rosa G. Krob (orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JANNUZZI, Gilberta R. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MACIEL, Eliane. **Políticas de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, abr. 2019. E-ISSN 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12199686>. Acesso 20 out.2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão escolar: um desafio entre o ideal e o real.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Marivanda de Oliveira; CAVALARI, Nilton. **Inclusão escolar: uma prática possível?** Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga, v. 1, n. 2, p. 190-201, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 3, p. 141-143, 1995.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E CULTURA



MARIA HERMÍNIA TELES PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela faculdade Artes Visuais (2007); Especialista em A Arte de contar história pela faculdade Artes Visuais (2020); Professora de Educação Infantil no CÉU CEMEI São Miguel Paulista.

RESUMO

Neste artigo foi desenvolvido um estudo aprofundado sobre estas indagações, buscando assim, encontrar resposta que possam auxiliar o professor no ensino da arte para esse público tão pequeno e com uma gigantesca capacidade de aprender, produzir e transformar objetos dando forma ao imaginário. Cada vez mais, o público infantil se interessa pelos filmes e desenhos de animação, pelas suas historinhas contadas, qualidade de áudio perfeita, transmissões de imagens bem definidas e coloridas que atraem as crianças para esse universo da imaginação. Possibilitando cada vez mais professores inserir filmes no processo de aprendizagem das crianças, apresentando para elas uma fonte de cultura como uma ferramenta de aprendizagem, estimulando o gosto pelo cinema desde os primeiros anos de idade. A linguagem do cinema e a animação são muito importantes na educação por despertar muitos conhecimentos de forma lúdica e interativa. Foi possível também perceber que o professor deve estar em constante busca por novas formas de aprendizagem para que assim possa levar novas formas de ensino e aprendizagem para a sala de aula, aprofundar seus conhecimentos sobre Artes na Educação Infantil é de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Imagens; Educação Infantil; Lúdico; Cultura.

INTRODUÇÃO

Com este estudo, busca-se apresentar a importância da inserção das linguagens da arte com imagens na Educação Infantil, para que as crianças conheçam um pouco mais a respeito des-

tas atividades pouco trabalhadas em sala de aula. Faz-se necessário ainda incluir filmes e atividades culturais na educação infantil dando possibilidades didáticas interessantes, ricas e prazerosas trabalhando de forma interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento.

Trabalhar com o lúdico é importante para que os alunos tenham um espaço onde vivenciem momentos de aprendizado de forma, alegre e divertida, para que possam levar experiências enriquecedoras e valiosas para a sua vida. Sabemos que as ações físicas têm grande significado para os jovens, pois seus movimentos, às vezes, podem traduzir a vontade de dominar um espaço ainda desconhecido e instigante ou buscar relações possíveis entre seu corpo, o mundo e um modo de existir. É frequente se justificar que a dança deve estar presente no currículo dos ensinos fundamental porque todos têm o dom natural e espontâneo de dançar, pois no dia a dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, muitas vezes, acabam por fazer com que a dança não esteja presente na escola ou, então, seja apenas uma atividade sem muito sentido no âmbito escolar.

Estudos sociológicos e antropológicos em relação à construção do corpo em sociedade comprovam que, por razões diversas, muitos não possuem o movimento nato ou a dança no sangue, como se alega. Na sociedade contemporânea, não se pode tampouco ignorar a presença da dança virtual, que se relaciona com os corpos físicos de maneira totalmente distinta da dos antepassados. Assim, não se tem, necessariamente, um corpo que se movimenta no tempo e no espaço sempre que se dança. Dessa forma, a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. Essa função da escola torna-se ainda mais relevante, pois os alunos do ensino fundamental já tomam, mais claramente, consciência de seus corpos e das diversas histórias, emoções, sonhos e projetos de vida que neles estão presentes. O cinema de animação brasileiro teve um crescimento em suas produções, tivemos uma grande quantidade de filmes produzidos nos últimos anos, cada vez mais aumenta o número de profissionais brasileiros nesta área cada um com seu estilo e com sua técnica para produção de filmes com diversos temas e com muitas qualidades visuais e auditivas, qualidade que temos visto na atualidade.

Cada vez mais, o público infantil se interessa pelos filmes e desenhos de animação, pelas suas historinhas contadas, qualidade de áudio perfeita, transmissões de imagens bem definidas e coloridas que atraem as crianças para esse universo da imaginação. Possibilitando cada vez mais professores inserir filmes no processo de aprendizagem das crianças, apresentando para elas uma fonte de cultura como uma ferramenta de aprendizagem, estimulando o gosto pelo cinema desde os primeiros anos de idade.

A linguagem do cinema e a animação são muito importantes na educação por despertar muitos conhecimentos de forma lúdica e interativa. O envolvimento com atividades artísticas promove o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da coordenação motora e da percepção sensorial. Além disso, as práticas artísticas favorecem a socialização, o trabalho coletivo e o respeito às diferentes formas de ver e representar o mundo.

REFLEXÕES DE PROPOSTAS ARTÍSTICAS

O desenvolvimento artístico engloba, dessa forma, uma série de vertentes de conhecimentos, que irá mostrar a criação de vários significados para possibilidade de grandes transformações do ser humano.

As novas metodologias para o ensino têm como priorizar a formação dos alunos, sendo assim mais crítico e participativos, onde com o mediador o aluno possa ter uma nova visão e compreensão dos conteúdos, ou seja, individuo saiba decodificar imagens, contextualizar e criar algo inserido dentro do contexto.

Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Barbosa, 2007; p.32). A partir das problemáticas apresentadas, torna-se necessário refletir a respeito da inserção das práticas contemporâneas no contexto escolar. Neste sentido, sabe-se que a geração de estudantes atendidas nas escolas está mais preparada biologicamente para compreender os idiomas da tecnologia (Oliveira, 2005).

A multiplicidade e a aceleração características do nosso tempo acerta tamanha diversidade de possibilidades que se torna improvável encontrar respostas uníssonas, uma vez que a tecnologia é a ferramenta para a objetivação dos sujeitos, distintos, em seus contextos específicos, sustentados também pelas diferenças. Sabemos que as ações físicas têm grande significado para os jovens, pois seus movimentos, às vezes, podem traduzir a vontade de dominar um espaço ainda desconhecido e instigante ou buscar relações possíveis entre seu corpo, o mundo e um modo de existir. É frequente se justificar que a dança deve estar presente no currículo dos ensinos fundamental porque todos têm o dom natural e espontâneo de dançar, pois no dia a dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, muitas vezes, acabam por fazer com que a dança não esteja presente na escola ou, então, seja apenas uma atividade sem muito sentido no âmbito escolar.

A música alcança a área motor e a sensorial por meio do som e ritmo e área da afetividade por melodia. Segundo FREINET “A psicomotricidade é a ciência do homem em movimento, das relações consigo e com o mundo através do corpo e de sua corporeidade”. Representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para as crianças pertencentes a um mundo puro, inocente e mágico, onde a música está presente. Portanto, não deve ser excluída do seu cotidiano, pois sua natureza pede isso. Segundo Platão: “Primeiro, devemos educar a alma através da música e a seguir o corpo através da ginástica.”

Apesar de hoje muitas escolas brasileiras terem um aparelho de TV e DVD, alguns problemas podem surgir, como por exemplo: em cima da hora descobrir que os aparelhos de TV e DVD estão quebrados; a incompatibilidade entre a aula de cinquenta minutos e o filme de duas ou três horas; a inadequação da sala de aula para a exibição de filmes. Por isso, antes de planejar as atividades com o cinema deve conhecer os limites e as possibilidades técnicas da escola.

Para as crianças o cinema é muito importante, pois, elas desenvolvem a habilidade de ler

imagens, aprendem ao ver imagens em movimento, e são muito adaptáveis para interpretar filmes.

O professor deve estar atento aos efeitos do filme no grupo e estar preparado para lidar com o olhar infantil sobre as imagens em movimento, ao mesmo tempo respeitando e valorizando a fantasia infantil, mas deve tomar cuidado para que não as considerem como verdade.

O uso de cinema na sala de aula não é uma atividade isolada em si mesma, podendo estimular outros tipos de aprendizado de conteúdo, habilidades e conceitos, como a Música; a Arte; Códigos de Linguagens; Matemática; Cidadania e Ética; História; Informática; Educação Física e Ciências.

O cinema se tornou uma grande ferramenta de ensino na educação infantil, os filmes são um grande recurso do professor para apresentar temas diferentes ou mesmo trabalhar os valores e as características da linguagem cinematográfica, como ilustração didática já faz trajetória há muitos e muitos anos, na educação infantil, tanto dentro das escolas como nas próprias residências das crianças, elas utilizam dessa ferramenta tanto como aprendizado ou apenas para passar o tempo, mas sempre aprendendo ou extraindo algo daquilo que elas assistem. Por isto se faz necessário incluir filmes como forma educativa para um aprendizado de qualidade.

Não é mera adaptação do indivíduo ao meio natural e cultural; porque é uma atividade criadora. Carlos Rodrigues Brandão toma a educação como fração da experiência endoculturativa própria das relações entre pessoas e nas intenções de ensinar e aprender. A educação ajuda “[...] a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima” (BRANDÃO, 1989, p. 24).

O ENSINO POR IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cinema inicia nos anos 30 nos Estados Unidos, e, no final da mesma década já havia se transformado em um grande patrimônio, existindo na época mais cinemas do que bancos no país.

Os responsáveis pela invenção do cinema foram os irmãos Lumière. No início de suas produções os seus filmes eram mudos não possuía diálogos entre os personagens, os diálogos eram substituídos por músicas e efeitos sonoros.

No século XIX, em 1895 o primeiro filme feito por eles era a saída de trabalhadores de uma fábrica e da chegada de um trem na estação, que aconteceu em um café parisiense na França, na metade desse século, a fotografia já havia sido inventada por Louis – Jacques Daguerre e Joseph Nicéphore Niépce eles contribuíram para evolução do mundo das artes da indústria cultural e do cinema. No século XV Leonardo da Vinci produziu vários trabalhos utilizando a projeção da luz através de uma caixa escura onde havia um orifício de um dos lados da caixa e entrava luz que permitia que os raios atingissem o objeto e passasse pelo orifício da câmera e era projetado no anteparo fotossensível que produzia uma imagem real invertida do objeto da superfície fotossensível, possibilitando o artista pintar a imagem refletida no papel.

O cinema é uma arte da era moderna que a tecnologia depois de muitos avanços em sua trajetória consegue nos dias de hoje reproduzir em som e imagens em movimento todas as emoções, imaginações e histórias. , Ele é uma ótima ferramenta para se utilizar na educação desde que seja utilizado de forma educativa.

É uma alfabetização artística que facilita o processo criador, a ideia é que a criança aprenda através das imagens que lhes foram propostas. Outra parte fundamental da arte é complementar a comunicação entre o professor e o aluno, quebrando uma barreira onde o aluno não compreende o que o professor ensina por falta de uma compreensão do vocabulário, a função da imagem é ser objetiva e universal. Segundo Ana Mae “É como se o professor falasse grego para um aluno imbecilizado pela incompreensão”(BARBOSA 1999, 28).

Na instituição escolar existem duas funções fundamentais: o momento de sua alfabetização e a adolescência.

Um dos pensamentos da educação é captar e processar a informação através da imagem, a produção faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, uma das funções da alfabetização é preparar o estudante para a leitura da imagem fixa, leitura do cinema e da televisão, preparando-os para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. Faz-se necessário ressaltar que dramatizar não é apenas uma realização de necessidades sociais dos indivíduos ou grupos, mas também uma atividade expressiva de seu imaginário. Por isso, o teatro na educação, segundo os PCN, cumpre não só uma função integradora, mas dá ao jovem a oportunidade de se apropriar crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com seus semelhantes. Ao criar situações e interpretar um personagem por meio do teatro, o educando está ao mesmo tempo se distanciando de uma realidade (sua) cotidiana e experimentando uma outra (do personagem), vivenciando questões fundamentais do personagem e tirando para si os ensinamentos necessários para a compreensão do outro, do entorno e do contexto existencial e cultural em que está atuando. A dimensão da criação em arte ligada à técnica é tão significativa que se pode ressaltar as profissões como propaganda, cinema, setor de publicações de livros e revistas, setor de gravação de vídeo e som e setor de TV fazem parte da arte comercial. Existe certa carência de bons desenhistas de ambiente, sonorizadores e câmeras que realmente conheçam acerca de imagem. É por esse motivo que a educação artística é fundamental para que as crianças desenvolvam suas capacidades artísticas para ocuparem estas profissões em geral bem remuneradas.

Segundo BARBOSA, (2001, pág. 2) “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador.” Para Ana Mae Barbosa infelizmente poucos governantes estão interessados em inovar suas instituições, pelo fato que “o povo educado atrapalha quando aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante”. BARBOSA, (2003, pág. 30). Buscou-se então uma abordagem que torna a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural, levando a apreciação da história e do fazer artístico associados desde os primeiros anos do ensino fundamental.

É preciso desenvolver arte na escola com competências e estratégias adequadas para es-

timular o fazer artístico, não apenas para a educação e desenvolvimento intelectual, mas, principalmente o desenvolvimento humano, pois, a necessidade da arte é ainda maior para o desenvolvimento da imaginação e capacidade criadora. O fato de conhecer as artes visuais no universo escolar consiste em uma inter-relação entre o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte, não existem possibilidades de separação entre elas.

METODOLOGIA E LEITURA DE OBRAS

Os elementos da linguagem visual, o que é um ponto, os tipos de linhas que podemos construir a partir de um ponto, os diferentes tipos de texturas que uma imagem ou um objeto pode ter, as cores e as muitas possibilidades de outras cores a partir da mistura de uma cor com a outra, os planos e perspectivas para nutrir o olhar e gerar um conceito de linguagem visual.

- Ponto: É a unidade visual mais simples e irreduzível. Possui formato, cor, tamanho e textura.
- Contornado: é contornar o desenho fechando a figura.
- Delineado: é o mesmo que esboçar com ponto detalhando a figura.
- Sombreado: agrupamento de pontos para dar a sensação de claro e escuro.
- Linha: Tipos de linhas que podemos construir a partir de um ponto. Nas artes visuais, a linha é o elemento essencial do desenho, seja ele feito a mão livre ou por intermédio de instrumentos.

Diferentes tipos de texturas que uma imagem ou um objeto pode obter. As manchas de texto, ou as imagens, dá-nos a percepção de textura. As muitas possibilidades de cores a partir da mistura de uma cor com outra.

Neste contexto, o professor precisa acreditar na potencialidade da música para inseri-la como ferramenta educacional, de uso funcional, em sala de aula. O grande ponto de partida é reconhecer na história que a música é atemporal, ou seja, ela transita nas relações sociais do passado, no presente e perpetuará no futuro, por fazer parte da construção da identidade humana.

O grande desafio é correlacionar este instrumento com metodologias e didáticas que contemplem as exigências curriculares para então ter função de ensino. Ao incluir objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino-aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, num diálogo permanente com a realidade sociocultural, os relatos apontam elementos importantes relacionados às práticas pedagógicas de sala de aula, como, por exemplo, a sua transformação numa ação pedagógica significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as pesquisas iniciais sobre este vasto universo das Artes Visuais e suas linguagens, utilizando como ferramenta de aprendizado a animação, com foco no público infantil, entendemos que existe muitas possibilidades para construir um conhecimento de forma lúdica, criativa e agradável, permitindo que as crianças vivenciem novas experiências por meio da animação.

A partir da experiência estética construímos novos significados ao que se está sendo apresentado, criando relação entre o espectador e a linguagem de expressão visual, que está ligada e que dialoga com tantas outras linguagens, produzindo conhecimentos e caminhos, para aprendizagens significativas das crianças, compartilhando ideias, emoções, e novos olhares sobre diversos outros assuntos possíveis. Desde que nasce, a criança encontra-se em um ambiente que pode favorecer o seu desenvolvimento, por possuir natureza social. Mas, só a interação social com o mundo não é garantia de desenvolvimento pleno. O que vai causar notoriedade neste processo é o percurso que a criança fará com a interseção do meio em ações que já esperamos que realize, em ações que realizam sozinha e em ações que realizam somente com o apoio de outra pessoa. Vygotsky detalha bem este processo quando fala das zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial.

Após análise aprofundada, identificamos que a animação é uma fértil possibilidade de trabalho, e, como proposta foi desenvolvido dois projetos utilizando as linguagens visuais para atender as expectativas de novos conhecimentos por parte do público infantil, pois, é necessário aprender a ver, a refletir, a atuar no seu contexto, seja por qualquer fonte de conhecimento, é preciso contribuir para a construção da personalidade, dos conhecimentos, das aprendizagens, e das práticas que essas crianças levarão para sua vida. Quando a escola oferece oportunidades reais de vivência artística, ela reconhece a criança como sujeito criativo, sensível e capaz de transformar o mundo ao seu redor. Assim, não apenas se ensina também se educa por meio da arte, proporcionando um caminho de aprendizagem mais significativo, afetivo e completo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte Educação no Brasil. Das origens ao início do século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil**. Rio de Janeiro. Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

RAMOS, José Mário Ortiz e BUENO, Maria Lúcia: **Cultura Audiovisual e arte Contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

A LEITURA COMO CONSTRUTORA DE SENTIDOS



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

Entender as concepções por trás das práticas e das escolhas que são realizadas cotidianamente é um passo essencial no trabalho de mediação de leitura realizado com bebês e crianças, pois aquilo que pensamos sobre cada um desses elementos é o que nos leva por um ou por outro caminho. A ideia de leitura, considerada por muito tempo apenas como uma atividade mecânica de decodificação na qual se extrai os sentidos que estão prontos e dados no próprio texto não faz sentido quando se pensa num trabalho de mediação com bebês e crianças, pois na mediação os sentidos construídos são múltiplos e estão diretamente relacionados com o repertório de cada indivíduo participante e do grupo no qual a mediação é proposta. Por outro lado, na concepção de leitura que embasa esse curso, não se lê apenas palavras, mas também lemos o mundo e a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções; Leitura; Mediação

INTRODUÇÃO

Os bebês e as crianças leem o mundo, assim como também realizam a leitura de gestos, vozes, entonação e diferentes materiais, com escrita ou não, que lhes são oferecidos cotidianamente e em diferentes situações. Portanto, nas diferentes situações de leitura, há um diálogo constante entre indivíduos e entre o leitor e o que ele lê. Diferentes leitores, podem ler o mesmo material e construir sentidos diferentes, pois, assim como na leitura de mundo, a leitura da palavra também é carregada pelos repertórios, pelas histórias e experiências de cada um.

A leitura, neste sentido, é uma grande aposta, pois não há controle, não é possível determinar os sentidos que serão construídos, nem as relações que serão estabelecidas, não se pode definir padrões nem caminhos únicos. E quando se lê para/com bebês e crianças, isso se amplia, pois são estabelecidas relações com tantas outras linguagens, além da verbal (oral e/ou escrita).

Como pensar a formação leitora diante dessas ideias? De acordo com Graciela Montes, “saber ler e escrever não é sinônimo de leitura” (2020, p. 183). Os bebês que ainda não usam a fala para se comunicar, se comunicam. Da mesma forma, ainda que não saibam ler convencionalmente – assim como crianças que ainda não são alfabetizadas – leem. Bebês e crianças são leitores que leem a seu modo, com o corpo todo, no silêncio ou nas conversas com os outros (adultos ou não), nos balbucios, nas risadas, na recusa, no afeto, no manuseio dos livros e nas relações que estabelecem com eles, nas escolhas que fazem, até mesmo quando “abandonam” um livro que estão lendo.

A formação leitora defendida aqui é aquela que busca formar leitores que queiram ler, que leiam ao seu modo, sozinhos ou em grupos, que façam escolhas, que conversem (com palavras, balbucios, olhares e gestos) sobre o que leem. São os “leitores herdeiros”, dos quais nos fala Graciela Montes, aqueles que dispõem de histórias prévias que lhes servem de heranças e que, portanto, marcam suas leituras e os sentidos que constroem a partir delas.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura tem papel primordial na formação deste leitor, porque é arte, porque nela predomina a função poética da linguagem e não uma função utilitarista. A literatura não é para alguma coisa, é sobre alguma coisa. A leitura literária é um ato em si mesmo e não uma ponte para algo que venha depois e que seja considerado mais importante, não deve ser pretexto para nada, pois não é esse o lugar que a literatura e a leitura devem ocupar. Como nos diz Bajour (2023), a literatura deve ser um convite a modos diversos e desafiadores de ler.

Conforme definição de Candido (2004, p. 71):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Partindo da ideia de Candido, apresentada acima, pensamos a literatura e suas diferentes formas de leitura como direitos de bebês e crianças, e estamos considerando o quão importantes são os livros de literatura infantil, pois consideramos bebês e crianças sujeitos ativos, importantes e de direitos. Os bebês e as crianças estão no presente, são o presente, a eles devem ser possibilitadas experiências com a literatura que, além de contribuir com sua formação leitora, são momentos de afeto, de construção de vínculos com as pessoas, o mundo e com os livros. São experiências nas quais a literatura nutre as diferentes formas de leitura, em que há o contato com a língua, com as diferentes linguagens e com a cultura.

Novamente, chamamos a atenção para a ideia de literatura como arte, como elemento cultu-

ral que possibilita a fruição, o afeto, a imaginação, a fantasia, a vivência e expressão de diferentes emoções, sensações e sentimentos, a fabulação – tão necessária aos seres humanos.

Esse olhar sobre a literatura não dialoga com propostas nas quais ela é didatizada, ou seja, quando é vista de modo utilitarista. As histórias não devem ser vistas como meios para ensinar alguma coisa, embora ensinem muitas. A literatura não deve ser colocada em lugares nos quais o seu principal objetivo seja melhorar comportamentos, acelerar o desenvolvimento ou ensinar conteúdos escolares para que crianças sejam boas alunas e tenham boas notas. Isso tudo afasta as crianças da literatura, pois a relação que se estabelece entre crianças, leitura e literatura torna-se enfadonha, mecânica, pouco dialogada, controlada, pragmatista. Valoriza-se mais um produto final que, na maioria das vezes se traduz em atividades escolares, do que o processo de contato com obras literárias que permitem a fruição, a conversa, a construção de sentidos variados – individuais e coletivos.

Se queremos aproximar bebês e crianças da leitura e da literatura, precisamos oferecer obras de qualidade, realizar mediações, contribuir para a ampliação de repertório e permitir que entrem numa relação de afeto com aquilo que leem por si próprios e/ou que é lido para elas. Permitir que vivam experiências de contato com a literatura, da mesma forma em que se vivem experiências de contato com a arte nas suas mais diferentes formas de manifestação.

“Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2004, p. 191)

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, a família, o Estado e a sociedade têm o dever de assegurar às crianças, dentre outros, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer e cultura.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a criança é considerada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12).

Consideramos, portanto, que dentro do direito à educação, lazer e cultura, está o direito à literatura, ao acesso a obras de qualidade, à ampliação do repertório, a experiências de contato com a leitura literária e com leitores de diferentes idades. A literatura permite que bebês e crianças possam interagir, brincar, imaginar, fantasiar, narrar, enfim ter seus direitos como sujeitos históricos garantidos.

Partindo da ideia de que bebês e crianças são sujeitos de direitos e que um deles é o acesso à literatura, precisamos pensar então sobre que literatura é essa: Quais obras são apresentadas, oferecidas e disponibilizadas para que o direito ao repertório seja garantido? Como constituir um repertório que contemple aquilo a que bebês e crianças têm direito? Como ampliar esse repertório? Tem que ser livro pequeno? Colorido? Só com imagens? Com poucas palavras? De tecido? Quais livros ficam à disposição para o manuseio? Quais são lidos pelo(a) professor(a) e disponibilizados

para manuseio depois? Todos podem ser manuseados? Como os livros são apresentados? Como são disponibilizados?

Estamos falando do direito a um repertório composto por literatura de alta qualidade, porque estamos falando de bebês e crianças para quem não serve qualquer coisa. O repertório deverá ser continuamente ampliado, pois a leitura e a literatura nunca acabam. Uma obra puxa a outra, um autor leva a outro, uma história leva a muitas outras, num processo infinito. Os livros infantis não devem ser menosprezados, pois bebês e crianças são reconhecidos em toda sua potencialidade e complexidade. Neste sentido, aquilo que é escrito para as infâncias de diferentes idades precisa ser considerado tão importante e potente como são seus leitores.

Para Barnett (2024), os livros infantis são definidos pelas crianças, pois elas são seu público. Então, aos adultos cabe conhecer e valorizar as obras de literatura infantil, ampliar seu próprio repertório, conhecer as características do público infantil de diferentes idades e buscar os melhores critérios para as escolhas do que ler para/com as bebês e crianças.

BIBLIODIVERSIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS ACERVOS

O termo bibliodiversidade refere-se à diversidade cultural aplicada ao livro. Isto é, considerar um acervo que seja bibliodiverso implica em assegurar um conjunto de obras que garantam diversidade quanto a gêneros, formatos, autorias, temáticas, editoras, estilos, graus de complexidade da narrativa, personagens, etc. “Livros variados são fundamentais para cultivarmos um mundo cultural mais rico e instigante com as crianças, diversificando, assim, as suas experiências”. (BRASIL, 2024, p. 335).

Garantir o direito ao repertório pressupõe considerar a necessidade de que o acervo seja diversificado e representativo da diversidade. Ampliar repertório pressupõe oferecer um acervo com obras de diferentes gêneros literários e com níveis de complexidade também diversos. É preciso garantir a diversidade temática, de ideias, linguagens, vocabulário, recursos gráficos e de construção dos livros (materiais utilizados, formas de abertura, orelhas, imagens etc.). Também é importante que sempre nos perguntemos sobre o que temos lido e disponibilizado para bebês e crianças. Quais obras fazem parte dos acervos? Por que são escolhidas? Como são compartilhadas/disponibilizadas?

E como está o seu próprio repertório? Pensar sobre o próprio repertório é essencial, pois o que é escolhido e apresentado para bebês e crianças tem relação direta com as obras literárias que conhecemos. Neste sentido, o direito ao repertório não é somente para bebês e crianças, mas é também de professores/as, afinal, só podemos oferecer aquilo que temos.

Para organizar um acervo considerando os pontos apresentados até aqui, uma ação essencial é buscar conhecer as obras disponíveis nas unidades educacionais. Também é importante pesquisar o que já foi lido – que autores/as são mais frequentes? Que gêneros? Os contos clássicos não devem ser deixados de lado, mas o que mais além deles tem feito parte deste repertório? Por quais obras bebês e crianças apresentam mais interesse? Quando estão muito interessados

e presos numa determinada obra, que estratégias podem ser utilizadas para apresentar outras e ampliar esse repertório?

Quanto mais variadas forem as obras, maiores serão as possibilidades de haver leitores variados e diferentes propósitos leitores, como afirmam Carvalho e Baroukh (2018). Da mesma forma, quanto mais variadas forem as maneiras de disponibilizar/apresentar as obras, mais diversas serão as formas de leitura. Se sempre é o(a) professor(a) que lê e as crianças poucas vezes podem manusear os livros que escolhem, possivelmente o repertório destas crianças será formado por escolhas que são feitas sempre por outra pessoa. Como bebês e crianças farão escolhas se isso não lhes for oportunizado?

Manusear os livros é uma experiência essencial na formação leitora, pois permite o contato direto com os livros, além de possibilitar que bebês e crianças busquem aquilo que querem (re)ler, leiam do seu jeito, na posição que desejarem, no próprio ritmo, indo e voltando pelas páginas quantas vezes desejar. Ao manusear os livros, cada bebê/criança coloca em jogo o que observa sobre ser leitor. O manuseio permite que se construam relações entre leitor e livro. Ao buscar um livro no acervo, é possível ver outros, se interessar por eles e isso também contribui para a ampliação do repertório.

No livro “Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária”, o segundo mito apresentado pelas autoras Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh é o de que “livro na mão do aluno some ou estraga”. Será mesmo que uma criança como a da foto acima estraga os livros ao manuseá-los? O direito ao repertório também diz respeito a permitir que bebês e crianças manuseiem os livros do acervo, fazendo escolhas e virando as páginas no seu próprio ritmo. Constituir-se leitor está relacionado com as escolhas e com as formas como cada um se relaciona com aquilo que escolhe ler, portanto, o manuseio é parte importante desta formação.

Os livros são objetos culturais aos quais cada sujeito, pequeno ou grande, tem direito. Como bebês e crianças aprenderão a manusear e a se relacionar com estes objetos se isso não lhes for permitido? Se acreditamos na potência destes sujeitos, por que não confiar que saberão muito bem lidar com os livros e manuseá-los? Como disse Jorge Luís Borges, os livros precisam ser abertos, pois somente a leitura torna os livros vivos. E é preciso permitir que livros sejam abertos por bebês e crianças também, não somente pelos/as professores/as.

Certamente, por observarem professores/as e outros adultos lendo para eles, os bebês e as crianças vão percebendo como é que se manuseia um livro e assim o fazem, imitando os gestos leitores de quem lê para eles. Isso faz parte do processo de formação leitora e das diferentes formas de se relacionar com os livros, de ler e de conhecer diversas obras, enfim, de ter seu direito ao repertório atendido.

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação em que se constrói essa ponte e se dá as crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147)

A igualdade no direito ao acesso e à matrícula de bebês e crianças nas unidades educacionais tem sido garantida por lei, desde a promulgação da Constituição de 1988. No entanto, é essencial avançarmos na garantia de permanência e de acesso à educação de qualidade. A legislação é

essencial nesse sentido, mas não é suficiente. O trabalho realizado cotidianamente nas escolas é que fortalecerá a garantia de tais direitos.

O processo de democratização da educação, entendida como direito de todos, abriu as portas das escolas para um público extremamente diverso. A diversidade presente nas escolas pode enriquecer o trabalho realizado, pois o diverso não deve ser um problema. No entanto, também se fazem presentes as desigualdades e estas são um grande nó com o qual a sociedade e todas as suas instituições, incluindo a escola, devem lidar. Temos bebês e crianças que frequentam a escola e, além do direito à educação, têm garantidos todos os demais direitos. Mas temos também aqueles para os quais a escola é o espaço não somente de acesso à educação, como também à alimentação, ao cuidado e à segurança, por exemplo.

Como lidar com a ideia da literatura como direito, quando alguns destes sujeitos não têm nem mesmo o direito à alimentação e à segurança garantidos? Qual o papel da escola nesse sentido? A escola é a instituição que, em muitos casos, garante o acesso a direitos que vão além da educação. Garantir o acesso à leitura e à literatura é uma das funções da escola, no entanto, diante da diversidade e das desigualdades, torna-se essencial pensar em formas de garantir esse direito de maneira equânime.

É preciso que a escola conheça os bebês e as crianças, suas realidades, suas necessidades. Que procure estabelecer diálogo constante com as famílias. Que fortaleça os vínculos e crie parcerias reais. Que se atente às condições e à rotina familiar das crianças. Por exemplo, se um livro é enviado para casa, para que a família leia para/com o bebê/a criança e isso não é feito, como garantir o acesso à essa leitura na escola? É preciso investigar os motivos da não leitura em casa e pensar em estratégias para que os direitos de todos sejam atendidos.

Se a escola percebe que é o único lugar no qual determinadas crianças têm acesso a livros e outros materiais de leitura, ou é o único lugar no qual alguém lê para/com ela, isso precisa ser considerado na proposição de experiências nas quais essas crianças possam ter seu direito à leitura e à literatura garantidos. A escola é esse lugar que, para muitos, será “o primeiro e o último circuito leitor em que lhes é dada a oportunidade de se inserirem” (MONTES, 2020, p. 255).

A escola é esse lugar onde oportunidades são construídas. É o lugar onde as necessidades de cada sujeito são conhecidas e sempre se busca supri-las, mesmo quando as adversidades são inúmeras. É o lugar da democratização, do acesso, da contemplação, das conversas leitoras. Um lugar em que se criam espaços para interações entre as pessoas e delas com os materiais e com os espaços – interações com livros nos espaços organizados para leitura.

Se uma criança não tem livros em casa, na escola ela terá. Se uma criança não tem quem leia para ela em casa, na escola ela terá. Na escola, o direito à literatura como algo essencial aos seres humanos tem sido cada vez mais defendido e buscado pelas pessoas das mais diferentes formas.

A equidade no acesso à leitura demanda que se disponibilize a literatura de forma diferenciada no que se refere às necessidades de cada bebê e criança. Se a criança levou um livro para casa e ninguém leu para ela, precisará levar outras vezes, até que alguém leia. A escola não pode

desistir!

A escolha das obras do acervo, as formas como são apresentadas para bebês e crianças, as diferentes experiências de leitura e contato com a leitura que são propostas, a diversidade no acervo e na sua forma de disponibilização precisam ser perpassadas pelo princípio da equidade. A literatura não rejeita ninguém e isso a faz ainda mais essencial a todo ser humano.

“Um livro para crianças passa nas mãos de muitos adultos antes de chegar até elas” (Barnett, 2024, p. 14), sendo assim, que os/as adultos/as que estão nas escolas, possam levar esses livros a bebês e crianças garantindo a equidade no acesso à literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura constitui um dos eixos fundamentais do currículo, pois é considerada uma das experiências de aprendizagem mais importantes, incontestáveis e indiscutíveis que a escolarização proporciona.

Embora nos últimos anos o número de leitores tenha se multiplicado tanto quanto os textos se diversificaram, e novas formas de ler e escrever tenham surgido, essas práticas são construções sociais e, como tal, adquirem significados diferentes em cada época e circunstância. Portanto, longe de nos preocuparmos com as mudanças recentes na leitura e na escrita, elas devem ser analisadas como indicativas de que estamos diante de um novo contexto.

A leitura constitui um fim e um meio fundamental para ampliar as possibilidades e oportunidades de desenvolvimento individual e da sociedade como um todo.

Embora novas abordagens ofereçam esperança para a melhoria das habilidades de leitura e escrita, desenvolver a leitura como uma prática sociocultural que dá sentido ao que é lido apresenta novos desafios, e os professores desempenham um papel fundamental. Essa abordagem envolve a contextualização da aprendizagem dentro do ambiente cultural e social determinado pelas condições de vida dos alunos; os professores devem oferecer formação em múltiplas literacias, em culturas e espaços letrados, e desenvolver a leitura crítica, reconstruindo as estruturas e intenções dos textos.

A leitura pode ser definida como um ato, um processo ou até mesmo um produto. Essas definições abordam pelo menos uma faceta desse construto, revelando a complexidade de uma definição consensual. Isso se explica pelo fato de a leitura ser tanto uma ferramenta mental quanto uma prática social que é redefinida pelas comunidades. Nesse sentido, a leitura abrange processos linguísticos e psicológicos, bem como práticas socioculturais.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura pode ser entendida como um processo mental complexo e interativo que requer habilidades psicolinguísticas para decodificação e compreensão. Pressupõe-se que o leitor constrói e interpreta o significado com base em seus esquemas de conhecimento prévio e nas novas informações apresentadas no texto.

A partir de uma perspectiva sociocultural, a leitura é entendida como uma prática que, embora tenha uma dimensão pessoal, adquire pleno significado quando é compartilhada com outros, dialogada, discutida e realizada em comunidades, ou seja, compartilhando esta ferramenta cultural.

Da mesma forma, a leitura também pode ser definida a partir das funções que lhe são atribuídas, razão pela qual mencionamos uma dimensão utilitária, já que hoje em dia existe uma tendência a associar a leitura principalmente à aprendizagem e ao estudo, o que nos leva a concebê-la como uma atividade intelectual.

REFERÊNCIAS

BARNETT, Mac. **A passagem secreta: porque os livros infantis são uma coisa muito séria**. Campinas: Nanabooks, 2024.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso 07 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil: Caderno de orientação para formadores – LEEI/Brasil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, DF: Ed. dos Autores, 2024.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades. Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **As crianças e os livros**. In: **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_5.pdf. Acesso 07 out. 2025.

WMONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA



MARLI PROCÓPIO DE LIMA

Educadora da rede estadual e municipal, formada em Matemática pela Universidade Santo Amaro (UNISA), Pós-graduada em Matemática na Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (UNIBAN). Leciona a 23 anos na rede estadual e a 7 anos na rede municipal.

RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de demonstrar o papel que as escolas têm na inclusão da pessoa com deficiência. Ao longo dos séculos os portadores de necessidades especiais eram exterminados e excluídos do convívio de seus familiares e internados em manicômios, onde sofriam em meio a outros doentes. A literatura apresentada demonstrará o retrato cruel e desumano a que estas pessoas eram submetidas. A partir da Idade Moderna e por meio do Cristianismo este retrato ganha um novo contorno. Entretanto a exclusão continua por muitos anos. Somente, a partir dos anos 90 é que o Brasil se dedica a uma política inclusiva com o surgimento de diversos documentos legais para garantir a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. Por meio das legislações vigentes vamos evidenciar nesta pesquisa o distanciamento que existe entre o marco regulatório e sua efetiva aplicabilidade em todo o território nacional. Também comentaremos sobre algumas mudanças propostas pelo governador do Estado de São Paulo em relação às escolas públicas, cuja visão do administrador demonstra desconhecer completamente a Constituição Federal brasileira e as legislações atuais que garantem o direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Exterminio; Educação Especial; Deficientes.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história é possível observar o quanto a humanidade veio excluindo as pessoas com deficiência devido ao preconceito, crenças infundadas e à discriminação baseados nas características físicas e intelectuais de determinados indivíduos. Podemos inclusive declarar que o

reconhecimento por direitos das pessoas com algum tipo de deficiência é recente na história brasileira, tendo seu início no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, no século XX. Pesquisadores indicam que as deficiências existiam desde a antiguidade e o tratamento dispensado a estas pessoas eram demasiadamente a exclusão e o extermínio. Garland (1995) indica que na antiguidade, bem como na Idade Média, as relações sociais eram alicerçadas em um modelo moral que ditava modos conformadores das interações, baseada naqueles que possuíam corpos disformes da vida religiosa comunitária. Ainda, de acordo com o mesmo autor, a vida média do povo grego e romano era de apenas quarenta e quatro anos, devido a diversos fatores como: a presença massiva em guerras, epidemias, raso atendimento em saúde, frequentes formas de desnutrição, além da dureza de um trabalho executado até a exaustão, pela maioria das pessoas, logo, lesões, comprometimentos e deformidades faziam parte da sociedade desta época.

No período em questão, era comum o nascimento de crianças com algum tipo de deficiência, fosse física, sensorial ou mental. Historicamente falando, esses povos consideravam que crianças nascidas com algum comprometimento congênito identificável (grifo nosso), fosse uma manifestação de desagrado dos deuses. Vale lembrar que Grécia, assim como Roma, eram países politeístas, bem como o Egito. Devido ao exposto, surge na antiguidade uma prática que se levanta como uma forma de sentença dada às pessoas com deficiência, o infanticídio. As anormalidades presentes nos bebês que nasciam eram consideradas uma monstruosidade ou aberração. Entretanto, nas palavras de Stiker (1999): “o biológico e o social se misturam, posto que uma aberração da ordem corporal também o é um desarranjo na ordem social, dada a gramática moral da época”.

Ainda, conforme Stiker (1999): “o recém-nascido malformado deve ser devolvido a seus remetentes (deuses) para mostrar que a mensagem foi recebida”. Nota-se neste trecho o sistema de crenças que existia na época em relação aos portadores de deficiência. Seus sistemas de crenças justificavam o infanticídio como uma maneira de exterminar o surgimento de uma criança que acreditavam ter sido punida pelos deuses e, portanto, a ele deveriam devolver esta criança. Delcourt (1981) afirma que os bebês nascidos com alguma deformidade ou deficiência física aparente eram expostos em cidades como Atenas, Esparta e Roma. E esta exposição ficou caracterizada como infanticídio. Na Antiguidade, apenas os bebês nascidos com alguma deficiência física aparente eram exterminados.

“Não há revelação mais veemente da alma de uma sociedade do que a forma pela qual ela trata suas crianças”. Nelson Mandela (1918-2013)

Conforme mencionamos acima, os direitos da pessoa com deficiência no Brasil ocorreu no final dos anos cinquenta. Assim como no passado o sistema de crenças definia a relação direta no trato de pessoas com deficiência, é importante salientarmos que também na atualidade precisamos revisitar nossos conceitos sobre deficiência e diferença, afinal, ser diferente não significa ser menor ou ter menos capacidade. É necessário estabelecermos uma comunicação assertiva no tratamento e diálogo com as pessoas que apresentam qualquer tipo de deficiência.

Aqui, abriremos um breve parêntese para a definição de deficiência e doença. Consideramos relevante esta definição, uma vez que nossos sistemas de crenças determinam a maneira como julgamos o outro e suas dificuldades.

De acordo com o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, a definição de deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Este documento trata ainda sobre as diversas deficiências como físicas, auditivas, visuais, mentais e sobre a deficiência permanente ou a incapacidade a que os seres humanos podem ser ou estar acometidos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) doença é um conjunto de sinais e sintomas específicos que afetam um ser vivo, alterando seu estado normal de saúde. Trocando em miúdos, doença refere-se às manifestações patológicas que afetam o corpo físico, emocional e psicológico das pessoas.

Agora que estes conceitos foram previamente definidos podemos dar continuidade ao nosso estudo.

DESENVOLVIMENTO

Como estudamos anteriormente, os deficientes físicos na antiguidade eram excluídos e exterminados da sociedade, pois o seu sistema de crenças viam os deficientes como um ser cuja deficiência representava um castigo dos deuses de sua época. Os livros de história que falam sobre a educação especial inclusiva nos relatam que na Idade Média, o monge Martinho Lutero admitia que os deficientes mentais eram seres diabólicos, que mereciam castigos para serem purificados e durante a Inquisição, toda pessoa portadora de deficiência que fosse reconhecida pela encarnação do mal era destinada à tortura e à fogueira. Há ainda registros de que as crianças que nascessem com algum tipo de deformidade eram jogadas nos esgotos de Roma, na Idade Média.

De acordo com Jiménez (1997), nos séculos XVII e XVIII, as pessoas portadoras de doenças mentais eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de cárceres privados. Os manicômios eram em sua grande maioria privados. Contudo, foi por meio do cristianismo que estes indivíduos foram vistos sobre outra ótica de valores. Observe o diz Mantoan (1989):

O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo o seu portador entre as “criaturas de Deus”, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação. (MANTOAN, 1989, p. 215).

Nas palavras de Pessotti (1984), “[...] enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil” (PESSOTTI, 1984, p. 12).

Já na Idade Moderna, os deficientes físicos continuam sendo segregados e excluídos de seus familiares e da sociedade, porque passaram a ser identificados como doentes e por esta razão necessitavam de cuidados médicos, sendo internados em asilos, os chamados “manicômios”, onde recebiam um atendimento mais assistencialista, filantrópico. Lembrando que na Idade Média, as deficiências eram entendidas como um castigo dos deuses, como se a pessoa que possuísse a deficiência fosse obrigada a pagar os seus pecados.

Com o cristianismo muda-se a visão da época sobre deficiência, principalmente na Europa, adquirindo um caráter humano e os portadores de deficiências deixaram de ser abandonados e exterminados para serem acolhidos em conventos e asilos. Mesmo com este pequeno avanço, os portadores de necessidades especiais não foram incluídos na sociedade, devido a muitos aspectos de ordem econômica, política, cultural e social.

Muito embora as deficiências já existissem desde a antiguidade, como pudemos observar até aqui, foi somente a partir da década de 90, portanto, no século XX, que o Brasil passou a se debruçar sobre a questão dos direitos destes indivíduos, criando-se diversas legislações que visavam garantir a inclusão e a aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos com algum tipo de deficiência.

MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL E BRASILEIRO

O ano de 1971 foi decisivo para o surgimento da lei que garantia direitos as pessoas com deficiência. No dia 22 de dezembro deste ano, a ONU por meio dos estados membros promulgava a Declaração de Direitos do Deficiente Mental. Sendo este, o primeiro documento a abordar a questão da deficiência intelectual, além do direito aos cuidados médicos, à proteção contra abusos ou exploração e o direito à igualdade. E em 09 de dezembro de 1975, a ONU também promulgava a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Um documento que reconhecia todos os tipos de deficiências, e que tinha o objetivo de reafirmar os direitos humanos e as liberdades fundamentais promulgados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Em 1994, aconteceu na cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um importante evento que contou com a participação de mais de 300 pessoas, e com representantes legais de 92 nações e 25 organizações internacionais. As discussões e estudos gerados neste encontro culminaram no documento que hoje conhecemos como “Declaração de Salamanca”. Este evento ocorreu entre o dia 7 e 10 de junho de 1994.

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Sistemas e programas educacionais devem ser designados e implantados para contemplar a ampla diversidade dessas características e necessidades. (ESPAÑA, 1994, p. 1)

Esta declaração reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, na forma como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais de cada pessoa. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. E tinha como propósito, a criação de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. A declaração de Salamanca é um marco relevante da história das pessoas com deficiência, porque permitiu colocar a educação especial dentro da estrutura de educação para todos, já proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

As discussões e conferências internacionais que ocorreram ao redor do mundo fomentaram o surgimento de uma educação inclusiva que contemplasse a realidade de milhões de indivíduos, até então invisíveis, para a comunidade mundial. No ano de 1996, surge um documento de extrema relevância no cenário da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que define e organiza todo o sistema educacional brasileiro. Seu texto foi relatado pelo antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro (1922-1997) e assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A LDB trouxe mudanças significativas, pois era baseada no princípio do direito universal à educação. Em total consonância com o que prega a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU): "toda pessoa tem direito à educação".

Apesar de todos estes esforços em dar visibilidade aos indivíduos com algum tipo de deficiência e garantir o seu acesso à educação pública de qualidade e inclusiva, entendemos que estas pessoas continuam à margem do abandono e da exclusão social. Partindo da premissa que a educação é um direito de todos como preconiza a Constituição Federal de 1988, observe o que diz a redação constitucional em seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Onde se lê todos, está subentendido que nenhum ser humano, independente de cor, credo, etnia, idade, classe social ou cultura será excluído. Observe que a Carta Magna menciona que a educação é dever do Estado. Linhares (2005) afirma que por ser obrigação do Estado, este deve oferecer as condições básicas necessárias para educar. De acordo com a Constituição Federal este dever também o é da família. Portanto, A educação é um direito fundamental do cidadão, garantido pela Carta Magna. Neste sentido, o Estado tem o dever de oferecer uma educação de qualidade para todos, com oportunidades iguais de acesso. Mais adiante, no artigo 208 da Constituição Federal encontramos a seguinte redação constitucional:

Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo encadear o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Abaixo, as diretrizes estabelecidas pelo PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos/as profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O Plano Nacional de Educação é decenal, ou seja, tem duração de 10 (dez) anos. Este plano é considerado a espinha dorsal da educação e sua renovação ocorre no Congresso Nacional. Este documento apresenta anualmente dados da situação atual de cada uma das metas do Plano e avalia seu cumprimento ao longo do tempo.

Não é exagero afirmarmos que a valorização dos educadores que atuam nas escolas estaduais e municipais vem sofrendo diversos ataques de seus governantes, com a desvalorização salarial, além da retirada de benefícios, como por exemplo, a perda das abonadas para todos os servidores estaduais, que ocorreu na gestão do ex-governador de São Paulo, João Dória, através da criação da Lei Complementar nº 1.361 de 2021, conhecida como “reforma administrativa”, um documento que apresenta 61 páginas. Esta reforma trouxe centenas de prejuízos aos servidores públicos estaduais. Dentre eles a retirada da correção anual pelo Índice de Preços ao Consumidor (IPC) do adicional de insalubridade; revogação do pagamento da licença Prêmio na aposentadoria e falecimento; estabeleceu critérios extremamente rígidos para a concessão do abono de permanência, que ficará condicionado ao pagamento por 12 meses, entre outras barbáries.

Também podemos citar o descaso existente hoje na questão do respeito, que negligencia as comunidades negras, indígenas e portadoras de necessidades especiais existentes em nossa sociedade. Há centenas de documentos e legislações para garantir direitos a estes cidadãos, entretanto, a garantia destes direitos depende de um agente público ou Ministério público para a sua efetiva promoção.

Observe-se que estamos falando da valorização daqueles que têm por responsabilidade educar as crianças, jovens, adolescentes e adultos deste país. Se o próprio Estado desrespeita seus profissionais desvalorizando-os, quanto mais a clientela mencionada no parágrafo anterior. Sejamos razoáveis, até nós seres humanos sem nenhum tipo de deficiência, em algum momento de nossa jornada sofreremos exclusão. Somos excluídos de algum programa social, das redes sociais, vivemos e presenciamos constantemente várias injustiças contra crianças, jovens, negros,

mulheres, indígenas. Estamos no século XXI e muitas das injustiças que constatamos diariamente em nosso cotidiano ainda reverberam na sociedade brasileira, quando não deveriam sequer existir, haja vista o elevado número de leis e documentos que procuram banir estas mazelas da sociedade brasileira.

Quando a constituição estabelece que a educação é um direito de todos, entende-se que este direito independe do gênero, etnia, idade ou classe social. Além disso, o acesso à educação supera o ato da matrícula, implicando na aquisição do saber e de todas as oportunidades que a escola pode oferecer aos seus alunos, visando atingir as finalidades da educação. Neste sentido, deve-se respeitar a diversidade presente em cada espaço da instituição educacional.

Sobre a perspectiva da educação para todos podemos vislumbrar um enorme desafio, uma vez que a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. É urgente enfrentarmos estes desafios para que a democratização da educação possa de fato se estender a todos os brasileiros. Este desafio é ainda maior quando falamos em educação inclusiva. É fato que os educadores, bem como as unidades educacionais brasileiras não estão preparados para lidar com os cidadãos deficientes que adentram diariamente as instituições de ensino. Este quadro deve-se a ausência de uma formação específica que contemple a realidade dessas pessoas especiais, bem como na efetivação da inclusão destes nas atividades pedagógicas.

O fato de um indivíduo portador de necessidades especiais estar matriculado em uma escola seja ela pública ou particular não indica que esta pessoa está incluída. Neste momento, faremos uma breve distinção entre inclusão e integração para uma melhor compreensão sobre o tema desta pesquisa. A integração é caracterizada pela “normalização”, na qual o aluno deve se adaptar às condições da escola, integrando-se à turma a qual pertence no ambiente escolar. Este termo também equivale à introdução de indivíduos ou grupos em contextos sociais maiores, com padrões e normas mais gerais.

A inclusão é o oposto da integração. A inclusão pressupõe oportunidades iguais para todos, e diferentes estratégias de aprendizagem de acordo com as dificuldades e deficiências de cada aluno em particular. É o reconhecimento e a valorização da diversidade, propiciando o acesso daqueles que estão em condição de desigualdade em relação aos demais. Vale ressaltar que a discriminação é proibida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e pela própria Constituição Federal. Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão que prejudique, impeça ou anule direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.

A criação desta Lei foi fundamental para garantir as pessoas com deficiência prioridades como:

- ☐ reserva de espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência em teatros, cinemas, auditórios, estádios, transportes;
- ☐ a observância aos princípios do desenho universal em hotéis, pousadas e estabeleci-

mentos similares;

- ☐ a reserva de veículos acessíveis às pessoas com deficiência nas frotas de empresas de táxis;
- ☐ o pleno acesso à pessoa com deficiência a serviços de telecomunicações;
- ☐ acessibilidade em projeto e construção de edificação de uso privado multifamiliar;
- ☐ sinais sonoros em semáforos para pedestres (nunca ouvimos, mas a Lei garante que existe);
- ☐ tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e empresas de pequeno porte previsto na Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2014, entre outros direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação, em seu artigo 58, traz a definição de educação especial e como esta deve ser ofertada aos portadores de necessidades especiais, observe:

Artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996)

Segundo Sassaki (1997), durante a história da humanidade, o portador de deficiência foi vítima de segregação, pois a ênfase tem sido na sua incapacidade, na anormalidade. Entendemos que o Estado numa tentativa de evitar a exclusão/segregação dos indivíduos portadores de deficiências, tem criado diversas modificações de caráter terminológico ao longo da história, para explicar as deficiências, gerando assim, as rotulações. Primeiramente se falava em excepcionais, depois em deficientes, mais adiante em portadores de deficiência, em portadores de necessidades especiais e, atualmente, pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. Embora o número de legislações vigentes demonstrados até aqui visem garantir os direitos das pessoas com deficiência, o que observamos é que não existe um consenso normativo geral em relação aos portadores de necessidades especiais. Entendemos que o conceito é pouco relevante em relação à inclusão destes indivíduos. As modificações constantes da terminologia das peculiaridades de cada indivíduo não implicam na aplicabilidade da lei e na garantia da inclusão destas pessoas nas redes educacionais do Brasil.

Atualmente, a educação especial se respalda em princípios da normalização e integração, já comentados anteriormente. No dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, a palavra normalizar significa “tornar normal”, “fazer voltar à normalidade”, “regularizar”. Logo, só podemos fazer voltar ao normal algo que reconhecemos como anormal. Nesta toada, os portadores de necessidades especiais são considerados, de acordo com a cultura herdada da antiguidade, seres anormais. Integração é: “totalizar”, “interar”, “fazer parte de um todo”, “adaptar-se”. É absurdo querer normalizar alguém que apresente deficiência de qualquer natureza. É um enorme desrespeito e uma violação do direito de ser de cada indivíduo. De acordo com o documento Educação especial no Brasil: síntese e estatística, de 1984, os portadores de necessidades especiais têm o direito de serem diferentes, de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade.

METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa sobre O papel da escola na inclusão social da pessoa com deficiência – foram utilizados os seguintes documentos: A Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação brasileira; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, o Plano Nacional de Educação; o Decreto nº 3.298; a Lei nº 7.853 e o documento Educação especial no Brasil: síntese e estatística. Também utilizaremos a metodologia bibliográfica, por permitir ao pesquisador uma cobertura mais ampla do tema pesquisado do que se fosse pesquisar diretamente em campo. Além disso, a pesquisa bibliográfica traz contribuições dos diversos autores sobre um determinado assunto, enriquecendo as explicações e abordagens apresentadas em cada tema pesquisado.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Quando falamos em educação especial, o termo “especial” traz embutido a conotação de anormalidade. Esta ideia imputa às pessoas com deficiência uma suposta incapacidade ou ausência de potencialidades, uma vez que confunde a pessoa com a sua dificuldade. Daí surgirem preconceitos como “é atendido pela educação especial porque é diferente”.

É notório que embora a educação tenha encontrado amparo legal nas legislações vigentes, está distante do ideal de justiça. O ideal da educação é justamente o de formar cidadãos com mente crítica, capazes de compreender os seus direitos e deveres perante a nação e à sociedade brasileira. Todo ser humano traz dentro de si um conhecimento empírico próprio de suas vivências e experiências, adquiridas no seio familiar e em convívio na sociedade. Ao ingressar em uma instituição de ensino, estes conhecimentos devem ser reconhecidos e respeitados. E a partir deles a escola deve construir novos conhecimentos.

Como vimos anteriormente, a integração é um dos princípios da educação especial que aqui substituiremos por educação inclusiva. A inclusão deve ser vista como um avanço civilizatório. As pessoas portadoras de necessidades especiais reivindicam o reconhecimento de suas diferenças, a igualdade de oportunidades e, principalmente o respeito, desprovido de julgamentos ou crenças infundadas sobre suas deficiências. Sobre a inclusão Dellani e Moraes (2012) alegam o seguinte:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais. É um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. (DELLANI e MORAES, 2012, p. 3)

Atualmente fala-se muito em inclusão e direitos das pessoas com deficiência. Mas será que estes indivíduos estão realmente inclusos? Seus direitos estão de fato sendo garantidos? As escolas estão conseguindo atender com êxito estes indivíduos? Estes são alguns questionamentos que deveríamos fazer quando pensamos em educação inclusiva.

A inclusão pode garantir de forma plena e digna os direitos destes indivíduos serem respei-

tados como seres humanos. O legado histórico sempre enxergou a deficiência como uma limitação ou doença, levando-se em conta apenas os aspectos orgânicos. Entretanto, nós educadores percebemos ao longo de nossa trajetória acadêmica, que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e divergem em suas habilidades e dificuldades.

O fato de apresentarem alguma deficiência não é indício de falta de capacidade ou potencialidade. Todos possuem capacidade de aprendizagem e potencialidades únicas que, canalizadas de forma correta através de estratégias e atividades educacionais que visem extrair este potencial, direcionam este discente a uma aprendizagem constante e satisfatória.

A ESCOLA COMO LUGAR DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

A escola para se tornar um lugar verdadeiramente inclusivo deve levar em consideração alguns aspectos importantes como: a valorização de todos os educandos matriculados, independente de suas características pessoais ou físicas; um projeto político pedagógico que contemple atividades educacionais voltadas para o público deficiente; adaptação do currículo incluindo a comunidade deficiente; recursos e materiais específicos para atender as demandas deste público; preparação de salas e ambientes multifuncionais e inclusivos; formação ampla e continuada dos educadores e demais funcionários que atuam nestas instituições de ensino; presença de uma gestão humanizada e acolhedora; profissionais habilitados para lidar com as diferenças, entre outros.

De acordo com a Cartilha da Inclusão Escolar – Inclusão baseada em evidências científicas, os programas de inclusão para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) devem considerar a intensidade, gravidade das limitações e condições neuropsiquiátricas antes de incluir a criança em sala regular. Algumas crianças apresentam transtornos comportamentais graves, dificuldades respiratórias, dependência de medicamentos controlados, crises epiléticas e tais situações podem apresentar riscos para os educadores e demais funcionários da escola.

Esta cartilha também apresenta números assustadores sobre a exclusão de pessoas com deficiência fora das escolas. Indica que no Brasil há um número estimado de 6 milhões de crianças e adolescentes com NEE, mas apenas 712 mil estão matriculadas em escolas regulares e escolas especiais. Sendo que 80% deles estão no sistema público. Ainda, de acordo com esta cartilha, as 712 mil crianças matriculadas com NEE representam 1,25% dos 56 milhões de matrículas anuais em escolas públicas e privadas. Acredita-se que estes números podem ser bem maiores porque muitas crianças matriculadas em escolas regulares não tem acesso ao diagnóstico (sem laudo) e, portanto, excluídas e imobilizadas dentro do sistema educacional.

No dia 10 de setembro de 2024, aconteceu o “Seminário 30 anos da Declaração de Salamanca: conquistas e desafios para a educação inclusiva”, em Brasília (DF), no Centro Internacional de Convenções do Brasil (CICB).

Este evento contou com a presença de nomes importantes do cenário educacional brasileiro e também promoveu a pesquisa “Educação inclusiva e a formação continuada de professores: aprendizados nacionais e internacionais”, considerado este, o maior desafio hoje para a inclusão

de todas as pessoas na educação. Abaixo, a fala de Alexandre Mapurunga, diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), no referido evento:

“Falar sobre o legado de Salamanca é muito importante pela mensagem trazida pela Declaração: todos aprendem independente das suas necessidades educativas, e o melhor local para isso é a escola comum”.

De acordo com este especialista, as diferenças entre as pessoas não justificam as segregações sociais impostas às pessoas com deficiência.

Neste seminário foram realizados debates e os especialistas analisaram os avanços da pauta inclusiva nas últimas três décadas, principalmente sobre a inclusão no Brasil de quase todos os educandos com deficiência em escolas regulares. Entretanto, os especialistas apontaram que o maior desafio é a formação dos professores. No Brasil, 94% dos professores da Educação Básica e 58% dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) não possuem formação continuada em Educação Inclusiva, afirmou Beatriz Soares Benedito, Analista de Políticas Públicas do Instituto Alana, uma das Instituições participantes do evento. Beatriz Soares Benedito ainda defendeu que é preciso dar condições de trabalho para os professores promoverem práticas pedagógicas de qualidade. E lembrou que a educação inclusiva diz respeito a incluir todo mundo e não apenas as pessoas com deficiência.

É extremamente importante levarmos em consideração os dados aqui apresentados através da Cartilha da Inclusão Escolar e do evento acima mencionado. A escola constitui um ambiente fértil para pavimentar a inclusão e aprendizagem dos indivíduos com deficiência. A educação inclusiva exerce uma função social por permitir à população o direito do exercício da cidadania preconizada na Constituição Federal, em seu artigo 5º que declara: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”.

Acreditamos que a separação existente entre educação regular e educação especial caracteriza duas formas distintas de se tratar a inclusão. Enquanto a educação regular atende um contingente maior de alunos a educação especial atende exclusivamente alunos com deficiência. Tal distinção é vista como discriminatória porque vê o aluno em sua capacidade orgânica e não como um ser capaz de aprender superando suas dificuldades. O indivíduo com deficiência é um educando como qualquer outro que apesar de suas limitações orgânicas dentro do processo educativo, pode e deve ser respeitado como os demais educandos existentes na sala de aula, não havendo discriminação entre eles. Para Sassaki (1997):

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações nos ambientes físicos (espaços externos e internos), equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliários, meios de transporte e, principalmente, na mentalidade das pessoas. (SASSAKI, 1997, p.40)

O termo educação inclusiva visa justamente acabar com essa separação garantindo a participação, o acesso e a aprendizagem de todos os alunos. Conforme demonstrado neste estudo, todas as pessoas deficientes têm aprendizagem, respeitando-se é claro, o ritmo de cada criança. Hoje se fala em educação 4.0 e cada vez mais a tecnologia está invadindo os espaços das instituições de ensino. É necessário maiores investimentos na formação continuada dos educadores, porque estudos recentes demonstram o quanto a Inteligência Artificial (IA) pode contribuir com a formação

e aprendizagem dos alunos. O educador neste tipo de aprendizagem passa a ser mediador do conhecimento. Permitir que crianças e jovens com deficiência estejam no centro da aprendizagem gera um processo colaborativo e empático. A educação inclusiva nas escolas permite ainda a socialização dos deficientes com os demais. A socialização contribui para um maior desenvolvimento intelectual da criança portadora de deficiência, pois esta adquire mais autonomia nas brincadeiras e interações com os demais, se tornando protagonista no processo educacional.

É por meio da educação que podemos transmitir valores aos alunos como o respeito à diversidade, a não discriminação às diferenças, o compartilhamento dos brinquedos, entre outros valores. O papel da escola na inclusão social das pessoas com deficiência vai muito além da inclusão. Educar é um ato de cidadania. Toda criança deficiente necessita do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com salas de recursos e de apoio pedagógico para garantir a efetiva aprendizagem e inclusão destes indivíduos. Como educadores percebemos que pouquíssimas escolas ou quase nenhuma da rede municipal e estadual possuem salas de recursos para receber estas crianças. O que vemos claramente nos noticiários e mídias informativas é o constante ataque do governador do Estado de São Paulo em fechar salas de aula e excluir matérias do currículo, como é o caso das disciplinas de História, Geografia e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A educação é um direito de todos e este direito é gratuito e deve ser de qualidade. Tal postura esquece que os alunos necessitam de uma formação cada vez mais abrangente e formativa, pois vivemos em uma sociedade em constante mudança e evolução e só para não esquecermos: A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL, 1988)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encerramento desta pesquisa não significa o fim das discussões sobre educação inclusiva e o papel que as escolas desempenham na inclusão dos portadores de necessidades especiais. O desenvolvimento deste estudo nos possibilitou compreender ainda mais a dimensão das dificuldades que nossas crianças enfrentam no processo pedagógico e os enormes desafios a serem superados em conjunto com os pais, a sociedade e os personagens das escolas públicas e privadas do Brasil. Os autores pesquisados e os números apresentados neste trabalho revelam uma realidade cruel e desumana, não obstante o enorme volume de legislações e políticas públicas visando mitigar e erradicar estas discriminações que, conforme exposto, veio se acumulando durante séculos. Acreditamos ser do conhecimento do leitor, que o governador do Estado de São Paulo vem alardeando nas mídias informativas, a eliminação de matérias do currículo escolar vigente, diminuição da carga horária das aulas, a privatização das escolas estaduais para empresas de agenciamento funerário (barrado pelo Tribunal de Justiça de São Paulo), além do plano de transformar as escolas estaduais em escolas cívico militares. O governador do Estado deveria se preocupar em gerar investimentos para garantir a formação de seus educadores, pois no Estado, diferente da prefeitura, não existe um plano de evolução funcional ou carreira dos profissionais da educação. Deveria investir recursos em equipamentos e materiais pedagógicos inclusivos, realizar reformas dos prédios públicos, pois muitos sofrem com goteiras, rachaduras e até desmoronamentos, ao invés de pensar em fechar salas de aula e privatizar as escolas. Mediante tudo que comentamos até aqui, ficou

claro que a educação inclusiva tem um longo percurso a seguir para garantir a inclusão de todas as pessoas portadoras de necessidades especiais. A quantidade de alunos fora das escolas é imensa e quando paramos para pensar no fechamento de salas de aula regulares fica ainda mais difícil garantir a estas pessoas a sua tão esperada inclusão e, principalmente, o cumprimento dos direitos que a nossa Constituição Federal de 1988 preconiza.

REFERÊNCIAS

DELCOURT, Mari. **Oedipe: ou la légende du conquérant**. Paris: Les Belles Lettres, 1981.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. **Inclusão: caminhos, encontros e descobertas**. Revista de Educação do IDEAU (REI), vol. 7, nº 15, 2012.

Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, 4ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016.

GARLAND, Robert. **The Eye of the Beholder: Deformity and Disability in the Graeco Roman World**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1995.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista (org). **Necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Lisboa: Dina livros, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STIKER Henri-Jacques. **A history of disability**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999.

REFERÊNCIAS EM LEGISLAÇÕES

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.361 de 2021. Dispõe sobre a Bonificação por Resultados, no âmbito da administração direta e autarquias**. São Paulo: Alesp, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**, Brasília, 1999.

BRASIL. **Educação especial no Brasil: síntese e estatística**. Brasília: Seec, 1984.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2001.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Estados Unidos: Resolução 217 A III, 1948.

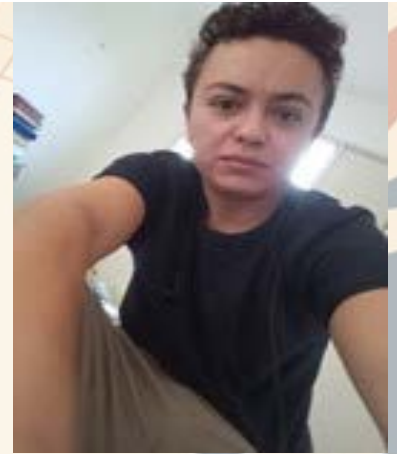
ARTIGO DE REVISTA E/OU PERIÓDICO

LINHARES, Monica Tereza Mansur. **O direito à educação como direito humano fundamental**. Revista Jurídica da Universidade de Franca, Maio 2007.

SITES CONSULTADOS

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/marco-da-educacao-inclusiva-convencao-de-salamanca-completa-30-anos> - Acesso 07 dez. 2024.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA



NOAH PEREIRA MELO

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (2012). Especialista em Cultura e Arte Afro-Brasileira na Educação pela Faculdade Casa Branca – FACAB (2021); Professor de Educação Infantil no CEI Ayrton Senna da Silva, pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE) Capela do Socorro, São Paulo/SP.

RESUMO

Nos dias atuais, o ambiente escolar tem enfrentado diversos desafios voltados ao desenvolvimento e aprendizado dos estudantes. Várias situações podem estar presentes nessas dificuldades, dentre elas a relação da escola com as próprias famílias. Assim, este artigo teve por objetivo apresentar uma reflexão sobre aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem, bem como o papel da Psicopedagogia em tentar solucioná-las. O olhar psicopedagógico é importante e se faz necessário para perceber os estudantes de uma forma mais sensível, compreendendo e identificando o que está atrapalhando o aprendizado, para amenizar essas dificuldades. Assim, realizou-se revisão bibliográfica a respeito do tema a fim de identificar os principais desafios encontrados, assim como a influência dos distúrbios de aprendizagem nesse processo. Os resultados encontrados demonstraram que o trabalho do psicopedagogo junto ao do professor abre novas possibilidades aos estudantes para que eles possam superar suas dificuldades e se desenvolverem de forma plena.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Psicopedagogia; Docência.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional atual, sabe-se que os estudantes não aprendem no mesmo ritmo e nem sempre conseguem os resultados esperados para o ano no qual estão matriculados. Existem inúmeras explicações para isso, entretanto, muitas vezes culpa-se o professor pela didática utilizada e a detecção de fatores ligados ao campo neurológico. Em resumo, os distúrbios compreendem problemas que resultam em perdas físicas, intelectuais, sensoriais, entre outras.

Nesse cenário, o mau desempenho é uma consequência: rendimento escolar, habilidades cognitivas e escolaridade abaixo do esperado para o ano no qual está inserido. Em ambos os casos, o professor costuma ser o primeiro a observar essas dificuldades, o que o torna também responsável por buscar estratégias que auxiliem esse estudante; e para que junto à família possa encaminhá-lo a um atendimento especializado, caso haja necessidade.

Como problemática tem-se que no Brasil, atualmente, quase metade da população em fase escolar, com dificuldades de aprendizagem, que além do estudante envolve uma tríade relacionada ao papel do professor, da família e do psicopedagogo. Ainda, tem-se que nos dias atuais, o valor cultural para a sociedade é de suma importância e a aprendizagem é considerada fundamental para o convívio na mesma.

A universalização das escolas trouxe um aumento do número de reclamações quanto aos estudantes com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, sendo esquecidos em sala de aula, sem serem diagnosticados. Assim, como justificativa, para diminuir ou até mesmo eliminar as dificuldades de aprendizagem, o trabalho em conjunto entre psicopedagogo e professor seria ideal, uma vez que atividades direcionadas e identificadas logo de início podem trazer resultados significativos para o desenvolvimento do estudante.

O presente artigo teve por objetivo geral discutir sobre os distúrbios de aprendizagem mais frequentes encontrados no Ensino Fundamental; e como objetivos específicos as possibilidades de diminuir ou mesmo eliminar esse problema. Assim, foi realizada revisão bibliográfica a respeito do referido tema por meio da pesquisa de leis, artigos, teses, dissertações, dentre outros documentos norteadores.

A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

Diversos estudiosos de diferentes áreas passaram a tentar compreender o campo da Educação na tangente quanto às formas de aprendizagem que se apresentam. Piaget (1988), discute que o aprendizado é um método de crescimento intelectual, mediante o desenvolvimento das estruturas cognitivas relacionadas às ações do indivíduo em relação ao meio e que ocorre em etapas como a: equilíbrio, assimilação e acomodação.

A equilíbrio ocorre a fim de compensar ativamente as perturbações que o meio traz, como por exemplo, dificuldades, resistências ao objeto, problemas, entre outros. A assimilação integra particularidades que se dispõe naquele exato momento. A acomodação se refere a mecanismos complementares em que as estruturas do estudante devem se adaptar às propriedades e particularidades de determinado objeto.

Assim, o desenvolvimento intelectual segundo Piaget (1998), provém de um estado de equilíbrio progressivo, em que há uma mutação contínua entre um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio. Cada estágio desse desenvolvimento constitui uma forma pessoal de estabilidade e a sequência do desenvolvimento mental, caracterizando uma equilíbrio completa.

Piaget (apud Bock, 1999), traz que existem vários fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo, destacando-se a hereditariedade que é a composição genética, estabelecendo a potencialidade da aprendizagem, já que existe comprovação científica dos aspectos genéticos relacionados à inteligência.

E a influência do meio relacionado aos estímulos e influências ambientais que alteram os padrões de comportamento. Piaget e Gréco (1974), entendiam que há uma diferenciação entre aprendizado no sentido restrito e aprendizagem de forma ampla. No restrito, o aprendizado adquirido ocorre por intermédio da experiência, já no sentido amplo, o aprendizado é um método adaptativo que se desenvolve ao longo do tempo, confundindo-se ao próprio desenvolvimento. Ou seja, ele ocorre baseado nas experiências individuais em conjunto com o processo de equilíbrio. Assim, a aprendizagem sempre decorre de experiências anteriores.

O conhecimento adquirido durante o processo de aprendizagem restrito resulta de uma organização de esquemas que o indivíduo adquiriu em sentido mais amplo durante o seu desenvolvimento. Desta forma, quando o estudante possui dificuldade para entender certo conteúdo, possivelmente isso ocorreu porque não houve aprendizado em estágios anteriores, onde o conhecimento anterior fica atrelado ao seguinte, que nesse caso não aconteceu.

Já para Vygotsky (1991) o aprendizado ocorre em diferentes níveis. Para ele existem dois tipos: o real, ao se realizar tarefas sem o auxílio de alguém e o potencial, quando se recebe a ajuda de alguém. Marturano et al. (1993), afirma que o nível real está relacionado ao desenvolvimento intelectual e às funções já amadurecidas; no potencial, estão delineadas a nível futuro, ou seja, aquilo que será amadurecido.

Sendo assim, ainda para Vygotsky (1991), entre esses níveis pode-se encontrar a zona de desenvolvimento, sendo o intervalo entre o nível de desenvolvimento real a partir da solução independentemente dos problemas, e o nível potencial, que ocorre pela solução deles sob orientação do professor. No caso da Psicopedagogia, a ciência estuda como funciona a aprendizagem.

No Brasil, ela foi introduzida devido ao grande número de crianças com fracasso escolar e do fato de que a pedagogia institucionalizada isoladamente, não deu conta de resolver tais fracassos. O Psicopedagogo tem a função de observar e avaliar a verdadeira necessidade das escolas em questão, verificando no Projeto Político Pedagógico (PPP), como a escola conduz seus processos de ensino e aprendizagem, garantindo o sucesso dos estudantes e como a família exerce o seu papel em parceira nesse processo (BOSSA, 1994).

Assim, a escola é responsável por boa parte da formação do ser humano, trazendo o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar como um aspecto preventivo e terapêutico a fim de criar competências e habilidades para solução desses problemas. Com esta finalidade e com o grande número de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e outros aspectos que influenciam e englobam escola e família, a intervenção psicopedagógica tem ganhado, atualmente, espaço dentro desse ambiente tão importante.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é compreendida como uma mudança comportamental dos seres humanos frente a novas experiências. Ela pode caracterizar-se pelo estilo intencional e sistemático, bem como pela organização de atividades que desencadeiam tal situação: O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento.

Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (ALVES, 2007, p. 18). Segundo Barros et al. (2008), a aprendizagem funciona como um mecanismo que contribui para adquirir conhecimentos incorporados a estruturas e esquemas mentais.

O processo ocorre de forma contínua e se inicia na infância, com o convívio com a família, da sua cultura, das tradições e vai se aperfeiçoando na escola como um processo de valorização de diferentes competências e habilidades, ampliando a formação, o raciocínio e a experiência. Essa ação pode ser discutida por meio de diferentes pontos de vista, relacionadas a diferentes teorias de aprendizagem.

Quando essa experiência não é demasiadamente significativa podemos nos deparar com determinadas dificuldades relacionadas ao mau desempenho escolar em uma ou mais áreas, como por exemplo, na expressão oral, compreensão, escrita, leitura e cálculo matemático: Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital.

Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados às condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem (GARCÍA, 1998, p. 31-32). Fatores que envolvem o sucesso ou fracasso escolar podem ser divididos em três questões: a ambiental, a psicológica e a metodológica.

A ambiental que envolve questões socioeconômicas e as suas interações com a profissão e escolaridade dos responsáveis e o número de filhos. O psicológico encontra-se ligado ao tipo de organização familiar, sendo resposta 10 a esses fatores a ansiedade, a frustração, o isolamento, a agressão, a autoestima, a falta de concentração e atenção (STEVANATO, et al., 2003).

Ainda, segundo os autores, a consequência do fracasso escolar é a inadequação da aprendizagem, onde o estudante se vê envolvido por sentimentos de inferioridade, anulando-se na escola, principalmente se este sentimento já ocorre em sua casa. Se o clima predominante em casa é tenso e cheio de preocupações, certamente a criança se tornará tensa também, tendendo a aumentar a intensidade dos fracassos e preceitos próprios.

Clima autoritário, em que os responsáveis estão constantemente certos e as crianças erradas, estas passam a se acovardar e tornar-se submissa até na presença dos professores e adversa com crianças mais jovens que ela, ou revoltando-se oposta a qualquer espécie de autoridade. As dificuldades de aprendizagem costumam estar desassociadas as decorrentes de diferentes tipos de deficiências, que segundo Stefanini e Cruz (2006) se trata de desordens na aprendizagem do estudante que podem ser provenientes de situações reversíveis e normalmente não apresentam causas orgânicas, servindo de interesse não só para educadores mas também para a Psicologia. Roeser e Eccles (2000), relatam que os estudantes que apresentam baixo desempenho escolar atribuem essa situação a uma determinada competência, nutrindo sentimentos como vergonha, dúvidas, baixa autoestima e afastamento das atividades de aprendizagem.

Já os estudantes que atribuem esse baixo desempenho a influências externas, como o caso de pessoas hostis, experimentam sentimentos de ódio e afastamento dos estudos, passando a hostilizar os outros. Isso tem aumentado o número de estudantes que apresentam dificuldade para aprender. Muitos têm perdido o interesse em estudar, sentindo certa insegurança e perdendo a autoestima.

Deve-se identificar os motivos que levam os estudantes a sentirem dificuldade para compreender os conteúdos desenvolvidos, obtendo assim, dados significativos sobre esses estudantes, identificando qual a origem da dificuldade e o que se pode fazer para tentar solucionar o problema. Sabe-se que no caso da escola particular, os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, costumam receber acompanhamento de um psicopedagogo, o que infelizmente não ocorre nas escolas públicas.

Pensando assim, em relação ao diagnóstico e solução dos problemas, a primeira ação que deve ser realizada é caracterizar a dificuldade apresentada pelo estudante, devendo-se investigar as suas causas.

Quando essa dificuldade chega a afetar a sequência da aprendizagem, ocasionando baixo rendimento, pode-se dizer que outros fatores estão colaborando para isso como: falhas no sistema educativo, onde a metodologia empregada pela escola não acompanha o raciocínio do estudante; quadros neurológicos ou psiquiátricos que afetam o desempenho e necessitam ser acompanhados por atendimento psiquiátrico; condições emocionais em que a criança não se sente bem no ambiente escolar pela não aceitação ao professor ou outra situação; problemas familiares pelos quais ela pode estar passando e atrapalhando assim sua atenção; e as próprias dificuldades de aprendizagem onde a criança possui dificuldade em uma ou mais área do conhecimento, como leitura, escrita e raciocínio matemático, por exemplo.

Em especial dentre as dificuldades de aprendizagem, pode-se notar deficiências na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, geralmente encontrada em boa parte das escolas públicas brasileiras, e em algumas instituições privadas.

Esta situação tem sido percebida principalmente nos resultados das avaliações externas de âmbito nacional, estadual e municipal, onde os estudantes que já passaram pelo Ensino Fundamental e seguem para o Ensino Médio demonstram dificuldade quanto à aplicação e conhecimen-

tos ortográficos, gramaticais, interpretação e raciocínio lógico.

Em suma, pode-se afirmar que se trata de aspectos que resultam na não qualidade da aprendizagem, necessitando identificar o fundo do problema. Identificada à causa e caracterizando-se o problema, é possível planejar formas de intervenção.

A intenção é criar condições para se desenvolver as habilidades que tem apresentado baixo rendimento, através de um planejamento que chame a atenção do estudante adequando-se ao modo de resolver os problemas, aconselhando os responsáveis sobre como lidar com as dificuldades do estudante e incentivando seu aprendizado.

Assim, Stefanini e Cruz (2006) indicam que estudos têm demonstrado que o suporte temporário e assistência regulada prestada a esses estudantes traz a possibilidade de melhorar as condições para a resolução desses problemas. Os resultados alcançados envolvem o desempenho potencial, aquém do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do psicopedagogo, enquanto área de conhecimento multidisciplinar auxilia não só na compreensão de como ocorre a aprendizagem, mas, também conseguir identificar possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Seu trabalho junto ao professor abre novas possibilidades aos estudantes para que estes consigam superar suas dificuldades, a fim de desenvolverem-se plenamente.

É fundamental que a família participe não só dentro de casa, mas, que acompanhe os processos pedagógicos a fim de que ela possa auxiliar no desenvolvimento desse estudante e participe de uma comunidade de aprendizagem junto ao professor.

Por fim, quanto ao professor, este deve ser possível adquirir formação continuada e trabalhar diferentes possibilidades, visões e valores para que esse estudante ultrapasse as dificuldades e se sinta pertencente à comunidade que o cerca, se sentindo capaz e feliz.

REFERÊNCIAS

ALVES D.V. Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.3. Piaget J, Grécco P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos;1974;

BARROS, L.; PEREIRA, A.; GOES, A. **Educar com Sucesso – Manual para técnicos e pais**. Lisboa: Texto Editora. 2ª edição, 2008. CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. **Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não?** Correlação de dados de uma década de atendimento. Temas sobre Desenvolvimento. 2000;

DROUET, R.C.R. **Distúrbios da aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Ática; 2003. p. 248. EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa**;

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248. GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998;

GALABURDA, A.M.; CESTNICK, L. **Dislexia del desarrollo**. Rev Neurol. 2003; 36 (supl1): S3-S9.

MANO, A.M.P.; MARCHELLO, A.M.S. **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista científica eletrônica da Pedagogia. Ano XIII – n. 25, 2015. MARTURANO, E.M.; LINHARES, M.B.M.; PARREIRA, V.L.C. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. Medicina Ribeirão Preto. 1993;

PESTUN, M.S.V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V.M.G. **A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento**. Arq Neuro-Psiq. 2002;60(2-A):328-32. PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro:Forense Universitária;1998;

ROESER, R.W.; ECCLES, J.S. **Schooling and mental health**. In: Sameroff AJ, Lewis M, Miller SM, orgs. Handbook of developmental psychopathology Nova York:Kluwer/Plenum;2000. p.135-56. SISTO, F.F. Dificuldades de aprendizagem;

SISTO, F.F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. STEVANATO, I.S.; LOUREIRO, S.R.; LINHARES, M.B.M.; MARTURANO, E.M. **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento**. Psicologia em Estudo. 2003;8(1):67-76;

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes;1991. WEITEN, W. Introdução à psicologia: temas e variações. São Paulo: Atlas, 2002.W

JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA



PRISCILA IZIDORO

Graduação em Ciências da Natureza pela Universidade de São Paulo (2020); Professora de Ciências na EMEF João Franzolin Neto – Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o uso de jogos como ferramenta pedagógica no ensino da matemática, destacando sua relevância para a promoção da aprendizagem significativa e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Fundamentado em uma revisão bibliográfica de autores como Piaget (1975), Vygotsky (2007), Kishimoto (2011), Huizinga (1999), Grando (2004) e Smole et al. (2007), este estudo discute o papel da ludicidade na educação e o potencial dos jogos para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo. O texto também aborda o papel mediador do professor, os desafios enfrentados na implementação dessas práticas e apresenta exemplos de experiências exitosas com jogos matemáticos na educação básica. Os resultados apontam que a utilização de jogos contribui para a melhoria da aprendizagem, desde que planejada e intencional, articulando o prazer do brincar com a construção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Ensino de Matemática; Ludicidade; Aprendizagem; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática constitui um dos maiores desafios da educação básica brasileira. Historicamente, a disciplina é marcada por altos índices de rejeição e dificuldades de aprendizagem, o que reflete, em grande medida, nas avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), o desempenho médio dos estudantes brasileiros em matemática está abaixo da média dos países

da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicando a urgência de repensar práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

As dificuldades observadas no ensino e na aprendizagem da matemática estão frequentemente associadas a métodos tradicionais, centrados na memorização e na resolução mecânica de exercícios, que pouco dialogam com a realidade e os interesses dos alunos. Nesse contexto, é fundamental que o ensino da matemática se aproxime das metodologias ativas, que incentivam a participação, a investigação e o pensamento crítico. Entre essas metodologias, os jogos despontam como um recurso pedagógico capaz de aliar prazer e aprendizado, despertando a curiosidade e o envolvimento dos estudantes.

De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre em um contexto social mediado por interações. O jogo, ao propiciar situações de colaboração, conflito e resolução de problemas, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Kishimoto (2011) complementa que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano e, quando inserido no contexto escolar, adquire valor educativo. Assim, a ludicidade não é sinônimo de perda de seriedade, mas um meio eficaz de construção do conhecimento.

O contexto histórico da educação matemática no Brasil revela que, por muito tempo, o ensino da disciplina esteve vinculado a uma perspectiva conteudista, centrada na transmissão de fórmulas e algoritmos. Essa abordagem, segundo D'Ambrosio (2018), desconsidera a diversidade cultural e cognitiva dos alunos, dificultando a construção de significados. Nas últimas décadas, as diretrizes curriculares nacionais e documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) têm enfatizado a necessidade de práticas mais dinâmicas, que favoreçam a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a aprendizagem colaborativa. Nesse contexto, o uso de jogos se alinha às propostas da BNCC ao estimular a criatividade, a tomada de decisão e o protagonismo do aluno.

Além disso, a integração dos jogos ao ensino de matemática favorece o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento científico, crítico e criativo. Ao participar de atividades lúdicas, os estudantes experimentam situações que exigem raciocínio, cooperação e análise de estratégias, aspectos fundamentais para a formação integral. Como destaca Moran (2015), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno se envolve ativamente com o conhecimento, atribuindo sentido às experiências vividas.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Para que os jogos sejam utilizados de maneira eficiente, é necessário que o professor possua repertório teórico-metodológico que lhe permita planejar, adaptar e avaliar atividades lúdicas de forma intencional. Grando (2004) observa que a falta de preparo do professor pode transformar o jogo em simples passatempo, sem impacto pedagógico. Portanto, a formação inicial e continuada dos educadores deve incluir reflexões sobre o papel da ludicidade e sobre o potencial dos jogos como instrumentos de ensino-aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o uso dos jogos como ferramenta pedagógica no ensino da matemática, por meio de uma revisão bibliográfica. Especificamente, busca-se: (i) discutir o papel da ludicidade na aprendizagem; (ii) apresentar contribuições teóricas sobre

o uso de jogos educativos; (iii) evidenciar experiências e práticas bem-sucedidas relatadas na literatura; e (iv) refletir sobre as limitações e desafios enfrentados pelos docentes na aplicação dessas metodologias. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em obras clássicas e recentes da área da Educação Matemática.

A relevância deste estudo reside no fato de que os jogos, quando utilizados de forma planejada e orientada, podem contribuir significativamente para a aprendizagem e a motivação dos alunos. Além disso, o tema dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que destaca a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da aprendizagem ativa no ensino da matemática.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ludicidade é um elemento essencial da natureza humana e está presente nas diversas manifestações culturais, desde a infância até a vida adulta. Segundo Huizinga (1999), o jogo é anterior à própria cultura, pois acompanha o ser humano em suas formas de expressão e sociabilidade. Ele constitui uma atividade livre, espontânea, delimitada por regras, mas permeada por prazer e desafio. No contexto educativo, o jogo assume dimensões pedagógicas, possibilitando a vivência de situações que favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Piaget (1975) afirma que o jogo está diretamente relacionado ao processo de assimilação e acomodação do conhecimento, sendo uma forma de a criança compreender e reorganizar a realidade. Ao brincar, o aluno experimenta, formula hipóteses, erra e corrige, construindo significados a partir da ação. Essa visão é reforçada por Vygotsky (2007), para quem o jogo cria uma “zona de desenvolvimento proximal” — espaço entre o que o aluno já sabe e o que pode aprender com a mediação de um adulto ou de seus pares.

Na perspectiva de Kishimoto (2011), o jogo educativo se diferencia do jogo espontâneo justamente pela intencionalidade pedagógica. Ele é planejado pelo professor com objetivos específicos de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades. Quando bem aplicado, o jogo permite que o aluno aprenda de maneira prazerosa, ao mesmo tempo em que desenvolve autonomia e senso crítico.

Luckesi (2014) argumenta que a ludicidade não deve ser vista como simples entretenimento, mas como um meio de humanização do processo educativo. Ao integrar o brincar à aprendizagem, o professor proporciona experiências significativas, em que o conhecimento é construído de forma ativa e contextualizada. Dessa forma, o uso de jogos no ensino da matemática não apenas estimula o raciocínio lógico, mas também reforça valores como cooperação, respeito e persistência.

Além de promover a aprendizagem cognitiva, a ludicidade exerce papel fundamental na formação social e emocional dos estudantes. Como afirma Freire (1996), o ato de aprender é um processo que envolve emoção, curiosidade e alegria. O jogo, ao unir esses elementos, transforma a sala de aula em um espaço de diálogo e criação coletiva. Através do brincar, o aluno se sente parte do processo educativo, o que fortalece sua autonomia e senso de pertencimento. Esse envol-

vimento emocional é essencial para que o conhecimento se torne significativo e duradouro.

Santos (2017) reforça que a ludicidade deve ser compreendida como uma dimensão da prática pedagógica que favorece a integração entre o prazer e o conhecimento. A aprendizagem lúdica contribui para o desenvolvimento integral do estudante, estimulando tanto o pensamento lógico quanto a sensibilidade e a expressão criativa. Quando o jogo é utilizado de forma planejada, respeitando os objetivos pedagógicos, ele deixa de ser apenas um recurso auxiliar e passa a ocupar um papel central no processo de ensino. Essa abordagem se mostra particularmente eficaz no ensino da matemática, pois transforma conceitos abstratos em experiências concretas e envolventes, aproximando o conteúdo da realidade dos alunos.

Assim, a ludicidade não deve ser vista como um adendo à prática pedagógica, mas como um eixo estruturante que perpassa o ato de ensinar e aprender. Incorporar o lúdico ao currículo significa reconhecer que o prazer e o conhecimento podem coexistir em harmonia. Na matemática, esse equilíbrio se manifesta quando o aluno experimenta, descobre e constrói saberes por meio do jogo, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais indispensáveis à formação cidadã.

JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O ensino da matemática por meio de jogos constitui uma estratégia que favorece a aprendizagem ativa e significativa. Grando (2004) define os jogos matemáticos como atividades estruturadas que envolvem regras, objetivos e desafios, permitindo ao aluno explorar conceitos e estratégias cognitivas. Eles proporcionam um ambiente de experimentação, onde o erro é parte do processo e o raciocínio é constantemente aprimorado.

Os jogos podem ser classificados de diferentes maneiras: de tabuleiro, digitais, manipuláveis, simbólicos ou cooperativos. Cada tipo apresenta potencialidades distintas para o ensino. Os jogos de tabuleiro, como o dominó das operações e o bingo das frações, estimulam o cálculo mental e a rapidez de raciocínio. Já os jogos digitais favorecem a aprendizagem interativa e multimodal, explorando elementos visuais e sonoros que ampliam a compreensão. Por sua vez, os jogos manipulativos, como o tangram ou o material dourado, permitem a construção concreta de conceitos geométricos e numéricos.

Smole, Diniz e Cândido (2007) afirmam que o jogo é uma poderosa ferramenta de intervenção pedagógica, pois estimula a resolução de problemas e o pensamento estratégico. Ao jogar, o aluno reflete sobre suas ações, analisa possibilidades e toma decisões. Esse processo de reflexão conduz à internalização dos conceitos matemáticos e à ampliação da autonomia intelectual.

Além disso, os jogos promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como paciência, persistência e empatia. Ao lidar com a vitória e a derrota, o aluno aprende a respeitar regras, valorizar o esforço e trabalhar em grupo. Essas dimensões, embora não cognitivas, são fundamentais para a formação integral do indivíduo, conforme preconiza a BNCC (2018).

Moran (2015) defende que as metodologias ativas, como o uso de jogos, transformam o

papel do aluno, que deixa de ser mero receptor de informações e passa a ser protagonista do processo de aprendizagem. Nesse modelo, o professor assume a função de orientador e mediador, criando situações desafiadoras que exigem pesquisa, reflexão e ação. Os jogos, ao promoverem a experimentação e a tomada de decisão, alinham-se a essa concepção de ensino, pois estimulam a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, favorecem a interdisciplinaridade, permitindo que conceitos matemáticos dialoguem com outras áreas, como ciências e tecnologia.

Zabala (1998) acrescenta que o aprendizado se consolida quando o estudante tem oportunidade de aplicar o conhecimento em situações significativas. Os jogos cumprem esse papel ao criar contextos simulados que aproximam a matemática da realidade do aluno. Em uma atividade lúdica, o estudante não apenas reproduz fórmulas, mas utiliza o raciocínio lógico para resolver desafios concretos, desenvolvendo competências cognitivas e sociais. Assim, o jogo deixa de ser apenas um recurso didático e se torna uma estratégia metodológica que favorece o aprender fazendo.

Outro aspecto importante refere-se à utilização dos jogos como instrumentos de diagnóstico e avaliação formativa. Conforme Luckesi (2014), avaliar significa acompanhar o processo de aprendizagem e compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos, e não apenas medir resultados. Nesse sentido, os jogos oferecem ao professor a possibilidade de observar atitudes, estratégias e interações, fornecendo informações valiosas para o replanejamento das aulas. Essa abordagem torna a avaliação mais humana e construtiva, promovendo o crescimento contínuo do aluno.

Portanto, o uso de jogos na matemática vai muito além da dimensão recreativa. Trata-se de um recurso que estimula o pensamento crítico, a socialização e o prazer de aprender, ao mesmo tempo em que fortalece as competências cognitivas e socioemocionais. A ludicidade, quando integrada à prática docente de maneira planejada e reflexiva, revela-se como um caminho promissor para transformar o ensino da matemática em uma experiência viva, dinâmica e significativa.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS ATIVIDADES LÚDICAS

O papel do professor é essencial no processo de ensino mediado por jogos. Conforme a teoria sociocultural de Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre nas interações sociais, sendo o educador o mediador que organiza o ambiente e propicia experiências que ampliam a “zona de desenvolvimento proximal” do estudante. Dessa forma, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdo, mas como facilitador da aprendizagem, orientando o aluno na construção de significados.

Ao aplicar jogos matemáticos em sala de aula, o docente precisa ter clareza dos objetivos pedagógicos e das competências que pretende desenvolver. Kishimoto (2011) ressalta que o planejamento é o elemento que transforma o jogo em um instrumento didático, pois garante a intencionalidade educativa da atividade. É necessário que o professor conheça as regras, os conceitos envolvidos e as possibilidades de adaptação do jogo para diferentes níveis de aprendizagem.

Além disso, o momento pós-jogo é fundamental para consolidar o aprendizado. Grando (2004) observa que a discussão e a reflexão após a prática lúdica possibilitam que os alunos expressem suas estratégias, argumentem e revejam seus raciocínios, promovendo a metacognição.

Esse diálogo entre professor e alunos transforma o brincar em aprendizado consciente, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

Luckesi (2014) acrescenta que o educador precisa compreender a ludicidade como uma postura pedagógica, e não apenas como uma técnica. O professor lúdico é aquele que cria um ambiente de confiança e abertura, em que o erro é tratado como oportunidade de aprendizagem. Essa abordagem humaniza o processo de ensino e estimula o aluno a participar ativamente, reduzindo a ansiedade frequentemente associada à matemática.

A mediação docente envolve, portanto, uma postura investigativa. Como destaca Perrenoud (2000), o professor deve atuar como pesquisador de sua própria prática, refletindo sobre as estratégias utilizadas e os resultados alcançados. Essa reflexão contínua possibilita a reelaboração das metodologias e o aprimoramento das intervenções pedagógicas. Durante a realização dos jogos, o educador observa, registra e interpreta as ações dos alunos, identificando suas dificuldades e potencialidades. Assim, o jogo torna-se também um espaço de diagnóstico e avaliação processual, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Libâneo (2013) enfatiza que o professor mediador é aquele que domina o conteúdo e, ao mesmo tempo, compreende o processo de aprendizagem de seus alunos. Sua função vai além de orientar atividades: ele intervém de forma intencional, estabelece conexões entre teoria e prática e propõe desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo da turma. Essa mediação consciente torna o jogo uma atividade formadora, que estimula o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Freire (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura ao diálogo. Ao conduzir atividades lúdicas, o professor precisa reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e valorizá-los como ponto de partida para a construção coletiva do saber. Assim, o processo educativo torna-se mais humano, participativo e transformador. O jogo, mediado pelo diálogo e pela escuta, deixa de ser apenas uma estratégia didática e se converte em uma prática libertadora, que desperta a curiosidade e o prazer em aprender.

Portanto, a mediação docente nas atividades lúdicas demanda competências que vão além do domínio de conteúdos matemáticos. Exige sensibilidade, escuta ativa e capacidade de promover situações que estimulem o protagonismo dos alunos. Quando o professor compreende a ludicidade como parte integrante da prática pedagógica, o ensino da matemática ganha novos sentidos, tornando-se mais inclusivo, criativo e significativo.

APLICAÇÕES PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS EXITOSAS

A literatura na área da Educação Matemática apresenta diversas experiências bem-sucedidas envolvendo o uso de jogos como estratégia pedagógica. Essas práticas demonstram que o lúdico pode ser incorporado ao currículo de forma eficaz, desde que haja intencionalidade e acompanhamento sistemático.

Em pesquisa desenvolvida por Grando (2004), observou-se que o uso de jogos no ensino de operações aritméticas em turmas do ensino fundamental contribuiu para a diminuição de erros conceituais e para o aumento do interesse dos alunos pelas aulas. O “Jogo da Trilha Matemática”, por exemplo, permitiu que os estudantes revisassem conteúdos de adição e subtração de maneira colaborativa, aprendendo com os colegas e desenvolvendo estratégias de cálculo mental.

Outro exemplo é o trabalho de Smole, Diniz e Cândido (2007), que propõem o “Bingo das Frações” como recurso didático para o ensino de equivalência e comparação de frações. A atividade, ao ser mediada pelo professor, possibilita o diálogo e a troca de ideias entre os alunos, favorecendo a compreensão de conceitos abstratos por meio da visualização e da experimentação.

Pesquisas recentes, como as de Moran (2015) e Zabet et al. (2021), também apontam para o potencial dos jogos digitais na aprendizagem da matemática. Aplicativos e plataformas interativas, quando utilizados com critério pedagógico, promovem engajamento e personalização do ensino. No entanto, esses recursos devem ser acompanhados de mediação reflexiva, para que o aluno não se limite à repetição de tarefas automatizadas, mas desenvolva efetivamente o raciocínio lógico e a criatividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça que o ensino da matemática deve possibilitar ao aluno “utilizar diferentes linguagens — verbal, gráfica, simbólica e tecnológica — na resolução de problemas e na comunicação de ideias”. Nesse sentido, os jogos, tanto analógicos quanto digitais, oferecem um campo fértil para o desenvolvimento dessas competências.

Em um estudo conduzido por Ponte e Brocardo (2001), foi analisada a utilização de jogos de estratégia na resolução de problemas matemáticos. Os resultados mostraram que os alunos passaram a apresentar maior capacidade de argumentação e justificativa de suas escolhas. A socialização das estratégias entre os grupos proporcionou um ambiente de aprendizagem colaborativa, em que o erro deixou de ser motivo de frustração e passou a ser compreendido como parte do processo cognitivo. Essa mudança de postura evidencia a importância do jogo como espaço de experimentação e reflexão.

Outro exemplo inspirador é o projeto “Matemática em Ação”, desenvolvido por professores da rede pública de Santa Catarina (Santos; Lima, 2019), que incorporou jogos de tabuleiro e desafios matemáticos às aulas regulares. A iniciativa gerou resultados expressivos: aumento da participação dos alunos, melhora na autoestima em relação à disciplina e avanços perceptíveis nas avaliações internas. O sucesso do projeto levou à sua ampliação para outras escolas da rede, demonstrando que práticas simples, quando bem planejadas, podem gerar transformações significativas no processo educativo.

D'Ambrosio (2018) ressalta que o sucesso das práticas lúdicas está diretamente relacionado à contextualização cultural e à valorização do conhecimento local. Quando o professor utiliza jogos que dialogam com a realidade dos alunos — como jogos de mercado, de medidas ou de tomada de decisão — ele contribui para a construção de significados e para a aproximação entre o conteúdo matemático e a vida cotidiana. Assim, a aprendizagem deixa de ser abstrata e passa a ser vivida e experimentada.

Essas experiências demonstram que os jogos, além de favorecerem o aprendizado de conteúdos matemáticos, fortalecem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como cooperação, empatia e persistência. Quando os estudantes participam de atividades lúdicas que envolvem desafio, competição saudável e cooperação, eles constroem uma relação mais positiva com a matemática, reduzindo sentimentos de medo e ansiedade diante da disciplina.

Essas evidências confirmam que o ensino da matemática mediado por jogos se mostra um caminho viável e eficiente para enfrentar as dificuldades históricas de aprendizagem, tornando a sala de aula um espaço mais dinâmico, prazeroso e significativo. Cabe ao professor identificar as possibilidades pedagógicas dos jogos e incorporá-los de forma planejada, criativa e reflexiva ao cotidiano escolar, garantindo que o lúdico e o saber científico caminhem lado a lado.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NO USO DOS JOGOS EDUCATIVOS

Apesar de seu potencial pedagógico, a implementação de jogos no ensino da matemática enfrenta uma série de desafios e limitações. Entre os principais obstáculos, destaca-se a falta de formação docente específica para o uso dessas metodologias. Muitos professores ainda se sentem inseguros quanto à seleção, à aplicação e à avaliação dos jogos em sala de aula, o que pode comprometer os resultados esperados.

Brougère (1998) enfatiza que o jogo só se torna educativo quando inserido em um contexto de ensino intencional. Se for utilizado apenas como passatempo ou sem vínculo com os objetivos de aprendizagem, perde seu valor formativo. Por isso, a capacitação do professor é essencial para que ele saiba transformar o potencial lúdico em estratégia pedagógica eficaz.

Outro desafio diz respeito às condições materiais das escolas. A falta de recursos, de tempo e de infraestrutura adequada pode limitar a utilização de jogos, especialmente em turmas numerosas. No entanto, como argumenta Kishimoto (2011), o jogo não depende necessariamente de materiais sofisticados. É possível adaptar jogos simples, confeccionados com materiais recicláveis, que estimulam a criatividade e o senso crítico.

Também há resistências culturais a serem superadas. Em alguns contextos escolares, o brincar ainda é visto como perda de tempo, o que demonstra uma visão reducionista do ensino. Essa percepção desconsidera o fato de que a ludicidade é uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e que o prazer de aprender é um elemento motivacional poderoso.

Do ponto de vista da avaliação, o desafio consiste em desenvolver instrumentos que contemplem não apenas o resultado, mas também o processo de aprendizagem. Luckesi (2014) defende uma avaliação mediadora, voltada à compreensão do progresso do aluno, e não à punição pelo erro. Nos jogos, o erro é parte constitutiva da aprendizagem, pois permite testar hipóteses e construir novas estratégias.

Perrenoud (2000) ressalta que a dificuldade de aplicar metodologias inovadoras, como o uso de jogos, está frequentemente associada à falta de tempo para o planejamento e à pressão por re-

sultados imediatos. A rotina escolar, muitas vezes sobrecarregada por conteúdos extensos e avaliações padronizadas, acaba desestimulando o professor a experimentar novas práticas. Entretanto, é justamente nessas experiências diferenciadas que se encontram oportunidades de aprendizagem mais profunda e significativa.

Demo (2000) observa que as escolas ainda operam sob uma lógica tradicional, baseada na repetição e na memorização, o que dificulta a aceitação de práticas criativas. A resistência ao lúdico também reflete uma concepção equivocada de seriedade, como se o prazer em aprender compromettesse a disciplina e o rigor científico. Pelo contrário, a ludicidade, quando bem planejada, reforça a autonomia e a responsabilidade do estudante. Para superar essas barreiras, é necessário promover um ambiente escolar aberto à inovação, que valorize o erro como parte do processo e incentive o diálogo entre professores e alunos.

Outro fator limitante está relacionado à ausência de políticas públicas consistentes que apoiem a formação continuada dos professores e o investimento em materiais pedagógicos. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), a consolidação de uma cultura escolar inovadora exige programas permanentes de capacitação docente, integrando teoria e prática. Além disso, é fundamental que as secretarias de educação incentivem a troca de experiências entre escolas, criando espaços colaborativos de aprendizagem e experimentação pedagógica.

Libâneo (2013) reforça que a escola precisa ser um espaço de reflexão e produção de conhecimento, e não apenas de reprodução de conteúdo. Assim, o professor deve ser reconhecido como sujeito intelectual, capaz de criar, adaptar e avaliar suas próprias práticas. Essa valorização profissional é essencial para que os jogos e outras metodologias ativas sejam incorporados de forma efetiva e sustentável ao cotidiano da sala de aula.

Portanto, os desafios enfrentados na utilização dos jogos educativos não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades para repensar o fazer pedagógico. A superação dessas dificuldades depende do compromisso coletivo entre professores, gestores e instituições formadoras. Quando há investimento em formação, planejamento e reflexão, os jogos se consolidam como instrumentos poderosos para transformar o ensino da matemática, aproximando-o da realidade, da curiosidade e do prazer em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo evidencia que os jogos representam uma poderosa ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem da matemática. Fundamentados em teorias construtivistas e socioculturais, os jogos favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais ativa, significativa e prazerosa. A ludicidade, longe de se opor ao rigor científico, revela-se como um caminho que alia emoção, desafio e construção de conhecimento.

Ao longo da revisão teórica e das experiências relatadas, constatou-se que os jogos potencializam o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Eles tornam

o processo de ensino mais participativo, estimulando o protagonismo dos alunos e fortalecendo os vínculos entre teoria e prática. Também foi possível observar que o ambiente lúdico contribui para a redução da ansiedade matemática e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, especialmente daqueles que tradicionalmente demonstram resistência à disciplina.

Entretanto, os resultados apontam que o sucesso das práticas lúdicas depende de um trabalho docente intencional e bem planejado. O jogo, por si só, não garante a aprendizagem — ele adquire valor pedagógico quando articulado a objetivos específicos e mediado por um professor preparado para orientar, observar e avaliar o processo de forma reflexiva. Nesse contexto, a mediação docente é o eixo central que transforma o jogo em instrumento formativo, permitindo que o prazer de brincar se converta em experiência de aprendizagem significativa.

Os desafios identificados — como a falta de formação continuada, a escassez de recursos, o tempo reduzido para o planejamento e as resistências culturais — evidenciam a necessidade de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da prática pedagógica lúdica. A criação de espaços de formação colaborativa, a valorização da autonomia docente e o investimento em materiais pedagógicos adequados são medidas fundamentais para a consolidação de uma cultura educacional inovadora. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como um espaço vivo, dinâmico e criativo, onde o conhecimento se constrói em diálogo constante com a realidade dos alunos.

Com base nos referenciais teóricos analisados e nas experiências exitosas revisadas, conclui-se que o uso de jogos no ensino da matemática promove uma aprendizagem mais significativa, favorecendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto o emocional e o social dos estudantes. Além disso, estimula valores como cooperação, empatia, perseverança e respeito às regras, que extrapolam o âmbito da disciplina e contribuem para a formação cidadã.

Por fim, destaca-se que o ensino da matemática mediado pela ludicidade é um convite à inovação pedagógica. Cabe aos professores, gestores e pesquisadores aprofundar essa discussão e investir em práticas que valorizem o aprender de forma prazerosa e desafiadora. Os jogos, quando integrados ao currículo com intencionalidade, sensibilidade e reflexão, têm o potencial de transformar a sala de aula em um espaço de descobertas, de encantamento e de construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

INEP. **Relatório SAEB 2022: resultados de aprendizagem em matemática**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e educação: o jogo e o brincar como recursos pedagógicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTE, J. P.; BROCARD, J. **Investigação em educação matemática: perspectivas e desafios**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

SANTOS, M.; LIMA, R. **Matemática em ação: práticas lúdicas na escola pública**. Florianópolis: Secretaria de Educação de Santa Catarina, 2019.

SANTOS, S. M. P. **Ludicidade e formação de professores: aprender brincando é coisa séria**. Petrópolis: Vozes, 2017.

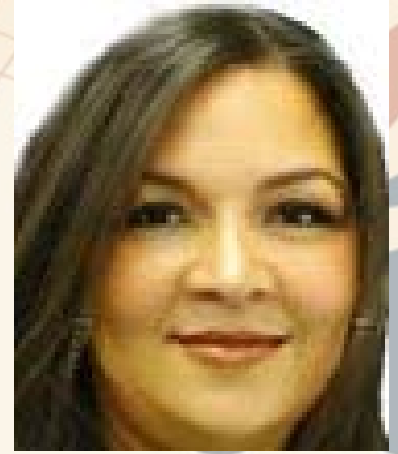
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática: o lúdico em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABOT, D. et al. **Jogos digitais e aprendizagem: o papel das tecnologias na educação matemática**. Revista Educação em Foco, v. 24, n. 2, 2021.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA



SARA REBOUÇAS DE SALES

Professora de Educação infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo; Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG.
Email: sallessar@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo aborda a integração da música no currículo escolar, destacando seu papel como ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. A música não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Ao explorar a influência da prática musical no aprendizado, o texto analisa como a educação musical contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, a redução da indisciplina e o fortalecimento das competências interpessoais. Além disso, discute a importância da inclusão da música como componente essencial na formação de cidadãos mais conscientes e criativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O estudo também examina práticas pedagógicas bem-sucedidas que incorporam a música de forma interdisciplinar, estimulando o engajamento dos estudantes. Considera-se, ainda, o papel do professor como mediador desse processo, ressaltando a necessidade de sua formação específica. A pesquisa baseia-se em referenciais teóricos da educação e da musicologia, bem como em experiências práticas em contextos escolares diversos. Os resultados indicam que a presença da música nas escolas contribui significativamente para um ambiente mais acolhedor e motivador. Por fim, reforça-se a urgência de políticas públicas que assegurem a música como direito de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação; Desenvolvimento Infantil; Currículo Escolar; Habilidades Socioemocionais.

INTRODUÇÃO

A música, em sua essência, é uma forma de expressão universal que transcende fronteiras culturais e temporais, permeando a vida humana em diversas dimensões. No contexto educacional, seu papel se revela multifacetado, apresentando-se como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de fomentar o desenvolvimento integral do indivíduo. A integração da música no currículo escolar não se restringe ao simples aprendizado de habilidades artísticas; ela propicia uma série de benefícios que abrangem aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Assim, a proposta de se incluir a música como um elemento central no ambiente escolar ganha força e relevância em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

A infância é um período crítico para o desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais. Nesse contexto, a música atua como um catalisador que potencializa esses processos, estimulando a criatividade, a empatia e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a prática musical é uma atividade que pode ser realizada em grupo, promovendo a interação social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a comunicação e a cooperação. As experiências musicais proporcionadas no ambiente escolar podem contribuir significativamente para o aprendizado de valores sociais essenciais, formando cidadãos mais conscientes e colaborativos.

As pesquisas sobre os impactos da educação musical têm crescido nos últimos anos, revelando evidências de que a exposição à música desde a infância está associada a melhorias no desempenho acadêmico, especialmente em áreas como matemática e linguagem. Os benefícios da música vão além das habilidades técnicas e artísticas, alcançando o desenvolvimento emocional e a saúde mental dos alunos. A prática musical oferece um espaço seguro para que as crianças explorem e expressem suas emoções, contribuindo para o seu bem-estar psicológico em um mundo onde as pressões externas são cada vez mais evidentes.

Por outro lado, a inclusão da música no currículo escolar não se dá de maneira automática; é necessário um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica que reconheça a música como um componente fundamental para o aprendizado. É imperativo que educadores e formuladores de políticas educacionais compreendam a importância da música não apenas como uma atividade extracurricular, mas como um elemento integrador que pode enriquecer o processo educativo como um todo. A criação de programas de educação musical que sejam acessíveis a todos os alunos é essencial para garantir que os benefícios dessa prática sejam universalmente aproveitados.

Assim, a reflexão sobre o papel da música no contexto educacional revela-se pertinente e necessária, tendo em vista os desafios contemporâneos enfrentados pela educação. É preciso explorar como a música pode ser incorporada de maneira eficaz no currículo escolar, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades artísticas, mas também um crescimento integral dos alunos em diversas dimensões. A música, portanto, se posiciona como uma ferramenta pedagógica valiosa, com o potencial de transformar a experiência educativa e contribuir para a formação de indivíduos mais equilibrados, criativos e socialmente engajados.

“A educação musical na escola básica deve ser compreendida como parte integrante da

formação do ser humano, não apenas como aprendizado de técnica ou teoria musical, mas como experiência sensível que possibilita a construção de identidades, a expressão de sentimentos e a ampliação da escuta e do olhar para o outro. Nesse sentido, a música contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico, elementos essenciais na formação cidadã” (Penna, 2010, p. 43).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a música vai além de uma atividade estética ou recreativa: ela é uma linguagem que comunica, transforma e educa. Ao ser inserida de forma estruturada no cotidiano escolar, contribui para uma educação mais humanizadora e significativa. A presença da música nas escolas pode ser um caminho eficaz para combater a evasão escolar, despertar o interesse dos alunos e criar vínculos afetivos com o espaço de aprendizagem. Além disso, a música favorece a inclusão, permitindo que estudantes com diferentes perfis e habilidades encontrem formas diversas de se expressar e participar. Portanto, não se trata apenas de ensinar música, mas de ensinar por meio da música, promovendo vivências que favoreçam o desenvolvimento global dos educandos. Nesse sentido, repensar o currículo escolar com a música como elemento estruturante é um passo importante rumo a uma educação mais sensível, inclusiva e alinhada aos desafios contemporâneos.

O PAPEL DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O papel da música no desenvolvimento infantil é tema de crescente interesse em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a educação e a neurociência, pois compreende efeitos profundos sobre as habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais das crianças. A música, enquanto fenômeno sensorial e social, fornece uma base rica para o desenvolvimento de diversas competências fundamentais. Pesquisas demonstram que a exposição precoce à música pode estimular o desenvolvimento cerebral e aprimorar a capacidade de aprendizagem de crianças em diversas idades, sobretudo quando se considera a plasticidade neural durante os primeiros anos de vida. Conforme GARDNER (2006), o envolvimento musical desde cedo pode facilitar o desenvolvimento de múltiplas inteligências, incluindo a inteligência musical, linguística e espacial, que são habilidades interdependentes e importantes para o processo de alfabetização e a aprendizagem geral.

Estudos indicam que atividades musicais, como cantar e ouvir música, exercem um papel importante na aquisição da linguagem, na medida em que estimulam a consciência fonológica e a percepção auditiva, ambas fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Nesse sentido, pesquisas de HALLAM (2010) apontam que a música pode contribuir para o aprimoramento das habilidades verbais das crianças, pois o contato com os ritmos e as rimas presentes em músicas infantis, por exemplo, ajuda a criança a identificar padrões sonoros, o que facilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento de palavras e fonemas. Além disso, a música pode potencializar a memória e a capacidade de concentração, habilidades cruciais para o desempenho acadêmico. RAUSCHER e ZUPAN (2000) reforçam que o aprendizado musical favorece o aumento da memória auditiva, aspecto que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa e compreensão de conceitos complexos.

A participação em atividades musicais, como a prática de instrumentos e a interação em

grupos musicais, também promove o desenvolvimento motor fino e a coordenação motora das crianças, beneficiando suas habilidades de coordenação geral. SWANWICK (1988) aponta que o envolvimento com instrumentos musicais exige controle motor e sincronização, além de contribuir para o desenvolvimento de competências psicomotoras, o que auxilia a criança a ter maior controle sobre seu corpo e movimentos. Além disso, a prática instrumental envolve a leitura de partituras e a organização do tempo, aspectos que estimulam o pensamento crítico e a tomada de decisão, habilidades essenciais para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos.

No que tange ao desenvolvimento emocional, a música proporciona uma via de expressão e regulação emocional importante para as crianças. A prática musical permite que a criança explore, reconheça e processe suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e do autocontrole. Segundo HARGREAVES e NORTH (1999), o envolvimento com a música pode funcionar como uma forma de comunicação não verbal, ajudando crianças a expressarem sentimentos de forma saudável e a lidarem com suas emoções. Essa perspectiva é corroborada por CUSTODERO (2002), que descreve a música como uma ferramenta de socialização, que ajuda as crianças a se conectarem com o ambiente e com os outros de maneira expressiva, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e de relações interpessoais.

O papel da música no desenvolvimento social das crianças também é relevante, pois atividades musicais, como o canto e a dança em grupo, incentivam a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito pelo outro. A prática de atividades musicais em grupo demanda que as crianças sigam regras, esperem a sua vez e ajustem suas ações às dos colegas, promovendo assim a compreensão de valores sociais importantes para o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HALLAM, 2010). Esse tipo de interação permite que as crianças desenvolvam habilidades de comunicação e cooperação, bem como aprendam a lidar com conflitos de maneira construtiva, aspectos importantes para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e uma compreensão empática dos outros.

Segundo HARGREAVES e NORTH (1999), o envolvimento com a música pode funcionar como uma forma de comunicação não verbal, ajudando crianças a expressarem sentimentos de forma saudável e a lidarem com suas emoções. Essa perspectiva é corroborada por Custodero (2002), que descreve a música como uma ferramenta de socialização, que ajuda as crianças a se conectarem com o ambiente e com os outros de maneira expressiva, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e de relações interpessoais.

De maneira geral, a música exerce um papel multifacetado e significativo no desenvolvimento infantil, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para os aspectos emocionais, sociais e psicomotores da criança. Esse impacto abrangente sugere que a inclusão da música como elemento fundamental no currículo escolar pode potencializar o desenvolvimento global da criança, beneficiando-a em múltiplas dimensões e, portanto, promovendo um crescimento saudável e equilibrado. Segundo HALLAM (2010), a implementação de programas de educação musical nas escolas poderia ajudar a promover um desenvolvimento holístico das crianças, fornecendo uma base sólida para o aprendizado em outras disciplinas, além de fomentar o crescimento pessoal e social, aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo. Assim, o papel da música no desenvolvimento infantil transcende o entretenimento, constituindo-se como uma ferramenta pedagógica e terapêutica de valor inestimável no contexto educativo contemporâneo.

“A música não é apenas um estímulo acústico ou uma forma de entretenimento, mas uma

atividade social que está profundamente enraizada nas experiências cotidianas das crianças. Ela proporciona contextos nos quais os pequenos podem explorar, negociar e compartilhar significados com os outros. Ao engajarem-se em atividades musicais, as crianças desenvolvem não apenas competências musicais, mas também habilidades comunicativas e relacionais que são essenciais para sua formação pessoal e social" (HARGREAVES & NORTH, 1999, p. 75).

INTEGRAÇÃO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração da música no currículo escolar constitui uma estratégia pedagógica que visa não apenas o desenvolvimento estético, mas também o aprimoramento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos. A música, enquanto forma de expressão artística e recurso pedagógico, oferece uma ampla gama de benefícios que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo, reforçando habilidades fundamentais para a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. SWANWICK (1988) defende que a presença da música nas escolas possibilita que os alunos desenvolvam habilidades de escuta, percepção e análise, que são competências transferíveis para outras áreas do conhecimento, como a linguagem e a matemática. Estudos demonstram que crianças expostas à educação musical apresentam melhor desempenho em testes de habilidades espaciais e matemáticas, sugerindo que o ensino da música favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas (RAUSCHER; ZUPAN, 2000).

Além das habilidades cognitivas, a integração da música no currículo escolar também promove o desenvolvimento social dos alunos, uma vez que atividades musicais em grupo incentivam a cooperação, o respeito mútuo e o trabalho em equipe. Segundo HARGREAVES e NORTH (1999), o envolvimento dos estudantes em atividades musicais coletivas, como coros ou bandas, estimula a criação de vínculos sociais e facilita a comunicação interpessoal, ao mesmo tempo em que reforça habilidades de liderança e colaboração. Essa perspectiva é corroborada por HALLAM (2010), que descreve o ambiente musical escolar como um espaço onde os alunos podem desenvolver a empatia e o autocontrole, aspectos essenciais para a convivência harmoniosa e o desenvolvimento social. Assim, a música não apenas auxilia na criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo, mas também ajuda os alunos a construírem uma percepção positiva de si mesmos e dos outros.

O impacto emocional da música na educação escolar também é significativo, especialmente considerando o contexto de desenvolvimento infantil e adolescente. CUSTODERO (2002) argumenta que a prática musical é uma forma de expressão emocional que pode proporcionar aos alunos uma maneira de canalizar sentimentos e compreender emoções, favorecendo a saúde emocional e o bem-estar psicológico. A música permite que os alunos explorem diferentes estados emocionais e aprendam a lidar com frustrações e ansiedades, contribuindo para o desenvolvimento de resiliência e autoconfiança. Para GARDNER (2006), a música representa uma das múltiplas inteligências, a inteligência musical, que, quando trabalhada no contexto escolar, proporciona aos alunos a oportunidade de experimentar e expressar seu potencial artístico, além de promover a motivação intrínseca para a aprendizagem, fundamental para o engajamento em atividades acadêmicas.

Outro aspecto relevante da integração da música no currículo escolar é seu papel na promo-

ção da criatividade e no estímulo ao pensamento crítico e reflexivo. Ao engajarem-se em atividades musicais, os alunos são incentivados a explorar e criar, desenvolvendo sua capacidade de inovação e adaptabilidade, competências essenciais para o século XXI.

De acordo com SWANWICK (1988), a prática musical desafia os alunos a tomarem decisões criativas e a resolverem problemas estéticos, aspectos que contribuem para a formação de um pensamento crítico e reflexivo.

“A educação musical oferece oportunidades únicas para o pensamento crítico. Ao lidar com decisões artísticas, os alunos são obrigados a refletir sobre suas escolhas, justificar interpretações e considerar múltiplas possibilidades de expressão. Esse processo de reflexão estética está no cerne da prática musical e proporciona um ambiente fértil para o desenvolvimento do raciocínio independente e da autonomia intelectual” (SWANWICK, 1988, p. 102).

Essas habilidades são transferíveis para outras áreas do conhecimento, auxiliando os alunos a desenvolverem autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade.

Dessa forma, a integração da música no currículo escolar tem se mostrado uma estratégia educativa eficaz, que vai além do desenvolvimento artístico e promove um impacto positivo no desempenho acadêmico e nas habilidades socioemocionais dos alunos. Segundo HALLAM (2010), os benefícios da educação musical são tão abrangentes que sua inclusão no currículo escolar deveria ser vista como um componente essencial para o desenvolvimento completo do aluno, e não como uma atividade extracurricular secundária. Pesquisas indicam que escolas que implementam programas de educação musical em seu currículo conseguem melhorar não apenas os resultados acadêmicos de seus alunos, mas também criar um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante, onde os alunos se sentem valorizados e motivados a aprender (RAUSCHER; ZUPAN, 2000). Esses achados reforçam a importância de que políticas educacionais adotem uma abordagem holística e incluam a música como parte integral do currículo, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos benefícios que a educação musical pode proporcionar.

O papel da música no currículo escolar transcende, portanto, a função de entretenimento, constituindo-se como um recurso pedagógico de grande valor para o desenvolvimento integral do indivíduo. A música oferece uma abordagem interdisciplinar para o aprendizado, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, fundamentais para a formação de indivíduos equilibrados e preparados para os desafios da vida. Como argumenta GARDNER (2006), a integração da música no currículo escolar pode fornecer aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a criatividade, o pensamento crítico e a empatia, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e engajados. Dessa forma, é essencial que as instituições escolares e os formuladores de políticas educacionais reconheçam a importância da música no processo educativo e trabalhem para garantir que todos os alunos possam usufruir dos benefícios que a educação musical tem a oferecer.

RESULTADOS DE PROJETOS MUSICAIS NO ENSINO

Os resultados de projetos musicais no ensino têm sido objeto de estudo em diversas pesqui-

sas que evidenciam a importância da música como ferramenta pedagógica no processo educativo. A música, ao ser integrada ao currículo escolar, não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos. De acordo com HALLAM (2010), a participação em projetos musicais pode levar a um aumento significativo no desempenho acadêmico, visto que as atividades musicais estimulam a memória, a concentração e a habilidade de resolução de problemas, aspectos que são fundamentais para o aprendizado em disciplinas como matemática e ciências. A pesquisa realizada por RAUSCHER e ZUPAN (2000) confirma que crianças que participam de atividades musicais regularmente tendem a ter melhor desempenho em testes de habilidades espaciais e temporais, sugerindo que a educação musical pode ser um fator determinante no sucesso acadêmico.

Além do impacto nas habilidades cognitivas, os projetos musicais também têm demonstrado resultados positivos no desenvolvimento social dos alunos. Participar de atividades musicais em grupo, como coros, bandas e orquestras, proporciona oportunidades para que os estudantes aprendam a trabalhar em equipe, a desenvolver empatia e a melhorar suas habilidades de comunicação. HARGREAVES e NORTH (1999) ressaltam que a colaboração em atividades musicais não só fortalece os laços sociais entre os alunos, mas também promove um ambiente de respeito e solidariedade. Os projetos musicais estimulam o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a liderança, a negociação e a capacidade de lidar com conflitos, que são valiosas não apenas no contexto escolar, mas também na vida cotidiana e futura dos alunos.

Do ponto de vista emocional, os resultados de projetos musicais no ensino têm se mostrado igualmente benéficos. A música serve como um canal de expressão emocional, permitindo que os alunos explorem e compartilhem seus sentimentos de maneira construtiva. Custodero (2002) argumenta que a prática musical proporciona uma forma de terapia emocional, onde os alunos podem processar suas experiências e emoções, contribuindo para um maior bem-estar psicológico. Este aspecto é especialmente importante em ambientes escolares, onde as pressões acadêmicas podem gerar estresse e ansiedade. Os projetos musicais oferecem um espaço seguro para que os alunos expressem suas emoções, promovendo a saúde mental e a resiliência emocional, fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

CUSTODERO (2002) argumenta que a prática musical proporciona uma forma de terapia emocional, onde os alunos podem processar suas experiências e emoções, contribuindo para um maior bem-estar psicológico.

“Quando uma criança está engajada em atividades musicais autênticas e significativas, ela não apenas está desenvolvendo habilidades técnicas, mas está também vivendo uma experiência estética e emocional profunda. O fazer musical envolve escuta, sensibilidade, resposta emocional e construção de sentido. Essas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento humano e para a capacidade de compreender e expressar emoções complexas” (CUSTODERO, 2002, p. 49).

Ademais, a integração da música no ensino também é uma poderosa ferramenta para fomentar a criatividade e a inovação entre os alunos. A participação em projetos musicais exige que os estudantes sejam criativos e pensem de maneira original, habilidades que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo. SWANWICK (1988) observa que a música envolve um processo de tomada de decisão e resolução de problemas estéticos, que não apenas

aprimora as habilidades artísticas, mas também estimula o pensamento crítico. Essas experiências criativas são essenciais para o desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar fora da caixa e de enfrentar desafios de maneira inovadora.

Os dados empíricos coletados em diversas pesquisas demonstram que escolas que implementam programas musicais de forma consistente observam uma melhoria não apenas no desempenho acadêmico, mas também na dinâmica social e emocional dos alunos. A pesquisa de HALLAM (2010) revela que a educação musical em ambientes escolares tem contribuído para uma diminuição da indisciplina e do abandono escolar, além de promover um ambiente de aprendizado mais positivo. Esses resultados reforçam a ideia de que a música não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente essencial do currículo que pode transformar a experiência educativa de maneira significativa.

Portanto, os resultados de projetos musicais no ensino demonstram que a música desempenha um papel multifacetado e positivo no desenvolvimento integral dos alunos. A integração da música no currículo escolar não só potencializa o aprendizado cognitivo, mas também enriquece o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Através da música, os alunos aprendem a se comunicar melhor, a trabalhar em equipe, a expressar suas emoções e a desenvolver sua criatividade, competências que são indispensáveis para o sucesso acadêmico e pessoal. Como indicam RAUSCHER e ZUPAN (2000), a música deve ser valorizada como uma ferramenta educativa poderosa que, quando bem aplicada, pode transformar a maneira como os alunos aprendem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a temática da música como ferramenta pedagógica ressaltam a importância de sua integração no ambiente escolar, não apenas como um componente estético, mas como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Os estudos demonstram que a música, quando inserida no currículo, favorece a construção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, estabelecendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e enriquecedor. Através das atividades musicais, os alunos não só aprimoram suas capacidades de memorização, concentração e resolução de problemas, mas também desenvolvem competências sociais cruciais, como a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe.

Ademais, a música se apresenta como um meio eficaz para a expressão emocional, permitindo que os alunos explorem e compreendam suas emoções em um espaço seguro. Essa dimensão emocional é essencial, especialmente em tempos de alta pressão acadêmica, onde o estresse e a ansiedade podem impactar negativamente o bem-estar dos estudantes. Ao proporcionar um canal para a expressão pessoal, a música contribui para a formação de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados e motivados.

A promoção da criatividade, outro aspecto vital do ensino musical, prepara os alunos para um futuro em que a inovação e o pensamento crítico são cada vez mais requisitados. A prática

musical estimula a capacidade de resolver problemas de maneira original, habilidades essas que são altamente valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo. Portanto, a educação musical deve ser vista como uma estratégia que não apenas enriquece a formação artística, mas também fortalece a formação intelectual e emocional dos alunos.

Além disso, a implementação de projetos musicais tem demonstrado resultados positivos na melhoria do desempenho acadêmico e na redução da indisciplina nas escolas. A música não deve ser encarada apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente essencial do currículo que pode transformar a experiência educativa de maneira significativa. A inclusão da música no cotidiano escolar promove um aprendizado mais inclusivo e estimulante, beneficiando não apenas os alunos diretamente envolvidos em atividades musicais, mas toda a comunidade escolar.

“A educação musical tem o potencial de transformar a experiência escolar como um todo. Ela oferece uma abordagem holística que estimula não apenas a mente, mas também o corpo e as emoções. Além disso, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais positivo, onde os alunos se sentem mais motivados, mais engajados e mais conectados uns com os outros. Os impactos da música vão muito além do desenvolvimento artístico; eles tocam todas as esferas da formação humana” (Hallam, 2010, p. 275).

Por fim, as evidências apontam para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a música como um recurso pedagógico valioso e que incentivem sua inclusão nas escolas. Essa abordagem holística pode levar a um desenvolvimento mais equilibrado e saudável dos alunos, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes, criativos e socialmente responsáveis. Ao integrarmos a música ao currículo escolar, estamos investindo em um futuro onde os alunos não apenas aprendem, mas também se tornam indivíduos completos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

REFERÊNCIAS

CUSTODERO, Lori. **Musical creativity in children: new approaches to an old question.** Music Education Research, v. 4, n. 1, p. 41–54, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 05 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso 05 set. 2025.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HALLAM, Susan. **The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people**. International Journal of Music Education, v. 28, n. 3, p. 269–289, 2010.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 1999.


LUZ, Ana Paula Moreira; ALMEIDA, Idalvina Pereira de; SANTOS, Sônia Ferreira da Silva. **Musicalization in early childhood education and its importance for development**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), v. 9, n. 3, p. 1748–1754, 2023.

RODRIGUES, Helena; PEREIRA, Ana Isabel; RODRIGUES, Paulo Maria; RODRIGUES, Paulo Ferreira; BROOCK, Angelita. **Music and arts in early childhood education: paths for professional development towards social and human development**. Education Sciences, v. 15, n. 8, p. 991, 2025.

RAUSCHER, Frances H.; ZUPAN, Mary Anne. **Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment**. Early Childhood Research Quarterly, v. 15, n. 2, p. 215–228, 2000.

SWANWICK, Keith. **Music, mind, and education**. London: Routledge, 1988.

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem**. 2023. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT