

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol. 8, No 11 Nov./2025

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8
n.11 {nov. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2025.

158p: il, color.

Mensal

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

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Renda – distribuição – Brasil.
3. Geografia – estudo e ensino. 4. Arte na educação. 5. Alfabetização
6. Práticas pedagógicas. 7. Jogos educativos.
8. Cultura afro-brasileira – estudo e ensino 9. Coordenador pedagógico
10. Escolas – organização e administração 11. Merenda escolar.
12. Crianças – nutrição 13. Tecnologia educacional
14. Youtube (recurso eletrônico) 15. Brincadeiras.
16. Autismo em crianças. 17. Educação -participação dos pais
18. Reforma agrária – Brasil. 19 Arte – estudo e ensino.
19. Pessoas com deficiência. 20. Matemática – estudo e ensino.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Em um cenário educacional em constante transformação, a inovação pedagógica surge como um caminho essencial para repensar práticas, métodos e estratégias que atendam às demandas de uma sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica. A escola, antes vista apenas como espaço de transmissão de conhecimento, torna-se agora um ambiente vivo, de experimentação, diálogo e construção coletiva do saber.

Inovar não significa abandonar o que foi construído até aqui, mas ressignificar a prática docente, promovendo aprendizagens mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes. O professor assume o papel de mediador e orientador, estimulando a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico — competências indispensáveis para a formação de cidadãos atuantes e conscientes.

Nesta edição, a Gestão & Educação convida o leitor a refletir sobre os desafios e possibilidades da inovação pedagógica nas escolas, nas universidades e nos espaços de formação continuada. São artigos que dialogam com a prática, apresentam experiências inspiradoras e reforçam a importância de gestores e educadores caminharem juntos na construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Que esta leitura seja um convite à reflexão e à ação — porque inovar na educação é acreditar no poder da mudança e no potencial de cada aluno como protagonista do seu próprio aprendizado.

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 11 (Novembro 2025- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

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

Sumário

06 A GEOGRAFIA ESCOLAR E A LEITURA CRÍTICA DAS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO BRASIL

ANDREA ROSSINI TAFURI FÁVARO

18 A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO

ELIZÂNGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

28 ALFABETIZAÇÃO: O USO DE PROJETOS PARA ALFABETIZAR

EWERTON SIQUEIRA DE MELO

46 GAMIFICAÇÃO NO ENSINO: COMO TRANSFORMAR A SALA DE AULA EM UM AMBIENTE DE APRENDIZADO MAIS ENGAJADOR

GISELE BATISTA MAGRE DE OLIVEIRA

54 A CULTURA AFROBRASILEIRA E O SEU PODER DE ENSINAR

JONATAS LUIS DE ASSIS

67 ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO

JULIO CANO

80 MOMENTOS DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KAREN SILVA SANTOS
MIRELA RODRIGUES CAMILO
VITÓRIA RECALDE DO NASCIMENTO

90 YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

KÁTIA FAUSTINA DE PAULA

102 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

KEILA ROCUMBACK FLOSE

109 ENTRE O DIAGNÓSTICO E O CUIDADO: A TRAVESSIA DAS FAMÍLIAS E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO NO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

LIA APARECIDA BAPTISTA

Sumário

**118 A COMUNA DA TERRA: UMA EXPERIÊNCIA
DE REFORMA AGRÁRIA ENTRE O CAMPO E A
CIDADE**

LUCÉLIA MARTINS DE SOUZA

**124 O PAPEL DO PROFESSOR E O ENSINO DE
ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

MARIA HERMÍNIA TELES PEREIRA

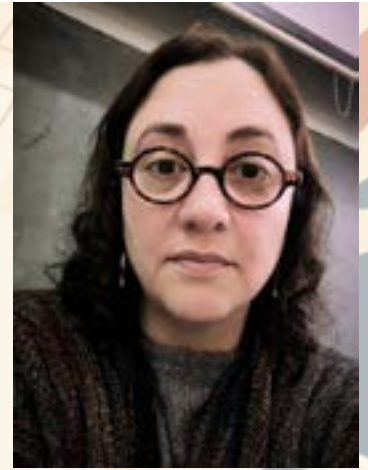
**131 O USO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

MARLI PROCÓPIO DE LIMA

**146 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
MATEMÁTICOS NA PRIMEIRA ETAPA DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

PÂMELA LODOS CARLESSO BAPTISTA

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A LEITURA CRÍTICA DAS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO BRASIL EDUCAM



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

A Geografia escolar desempenha papel essencial na formação de sujeitos críticos, conscientes das dinâmicas socioespaciais que estruturam o território brasileiro. O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma o ensino de Geografia pode contribuir para a compreensão das desigualdades socioespaciais no Brasil, promovendo a leitura crítica do espaço e a desnaturalização de narrativas que legitimam exclusões históricas. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho teórico-bibliográfico, fundamentando-se em autores como Milton Santos, Helena Callai, Sonia Castellar, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, entre outros. A análise foi organizada em três eixos: o desenvolvimento do pensamento espacial crítico; a caracterização das desigualdades socioespaciais no Brasil; e o enfrentamento das representações naturalizadas dessas desigualdades no contexto escolar. Os resultados indicam que a Geografia, ao ser ensinada a partir de uma perspectiva crítica, torna-se ferramenta formativa potente, capaz de evidenciar as contradições espaciais, ampliar o repertório analítico dos estudantes e estimular a construção de projetos de intervenção territorial. Conclui-se que o ensino geográfico, quando ancorado em práticas investigativas, dialógicas e contextualizadas, fortalece a consciência cidadã e contribui para a consolidação de uma educação voltada à justiça territorial e ao reconhecimento das diversidades. A valorização do espaço vivido e a problematização das desigualdades transformam a Geografia em instrumento pedagógico estratégico para a formação democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia escolar; Desigualdades socioespaciais; Pensamento crítico; Justiça territorial; Educação básica

INTRODUÇÃO

O espaço geográfico, como produto histórico das relações sociais, revela-se um campo privilegiado para a compreensão das múltiplas formas de desigualdade que atravessam a realidade brasileira. Nesse contexto, a Geografia escolar adquire função estratégica no processo de formação cidadã, ao possibilitar que os estudantes leiam criticamente o território em que vivem e compreendam as dinâmicas que condicionam o acesso desigual aos recursos, aos serviços e às oportunidades. A escola, enquanto espaço de mediação cultural e construção de saberes, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos conscientes das contradições que marcam o espaço social.

No Brasil, marcado por intensas desigualdades socioespaciais, torna-se indispensável uma abordagem da Geografia que vá além da memorização de localizações e características físicas, incorporando reflexões sobre as causas históricas, econômicas e políticas das disparidades regionais. O ensino dessa disciplina deve contribuir para que o discente desenvolva o pensamento espacial crítico, identificando como as relações de poder se materializam nos territórios, configurando zonas de privilégio e de exclusão. Tal proposta pedagógica não apenas amplia o repertório conceitual dos estudantes, mas também fortalece sua capacidade de atuação ética e transformadora no mundo.

As diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam para a necessidade de um ensino de Geografia comprometido com a leitura do espaço como expressão das práticas sociais, estimulando a análise de fenômenos complexos, como segregação urbana, migração, uso e apropriação dos recursos naturais, impactos ambientais e concentração fundiária (BRASIL, 2018). Ao colocar em evidência a dimensão política do território, a Geografia escolar passa a exercer papel formativo relevante na constituição de valores como justiça social, solidariedade, equidade e participação cidadã.

A relevância do tema também se impõe diante dos desafios atuais impostos pela globalização, pela urbanização desigual e pelas múltiplas crises socioambientais que afetam de maneira assimétrica as populações. O ensino de Geografia, ao promover a leitura crítica do espaço vivido, permite que os sujeitos escolares compreendam as conexões entre o local e o global, entre a estrutura e a agência, entre o espaço físico e as práticas sociais. Trata-se de desenvolver competências que não se restrinjam ao campo acadêmico, mas que habilitem o estudante para a interpretação e transformação da realidade em que está inserido.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar de que forma a Geografia escolar pode atuar como instrumento formativo para a compreensão das desigualdades socioespaciais no Brasil. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, com base em autores clássicos e contemporâneos da Geografia crítica e do campo da educação. Parte-se da premissa de que a leitura crítica do espaço, aliada a práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas, contribui para o fortalecimento da cidadania e para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PAPEL DA GEOGRAFIA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL CRÍTICO

A Geografia, enquanto ciência que investiga as interações entre sociedade e espaço, possui grande potencial para fomentar a leitura crítica da realidade. No ambiente escolar, essa função se torna ainda mais relevante, à medida que permite aos estudantes compreenderem as dinâmicas territoriais que estruturam suas vivências cotidianas. A Geografia escolar, quando compreendida em sua dimensão formativa, contribui para o desenvolvimento de competências analíticas voltadas à interpretação de fenômenos socioespaciais, promovendo o pensamento crítico e a consciência cidadã.

Milton Santos (2000) destaca que a Geografia é a chave para a compreensão das contradições da globalização e da fragmentação do espaço. Para o autor, o território não pode ser visto apenas como superfície física, mas como um conjunto de relações sociais mediadas pelo poder. Assim, compreender o espaço é entender como ele é produzido e apropriado de maneira desigual. Essa perspectiva transforma a Geografia escolar em instrumento de emancipação intelectual e política.

A Geografia não pode continuar a ser uma descrição do mundo físico, uma listagem de capitais e rios. Ela é, antes de tudo, a ciência do espaço habitado, do espaço usado, do espaço vivido. E, neste espaço, os homens agem, sofrem, resistem. O território é, assim, um palco de disputas, e o seu estudo deve revelar as formas como o poder se materializa na organização do espaço, nos fluxos, nas redes, nas fronteiras, nas exclusões (SANTOS, 2000, p. 47).

Essa abordagem amplia a função da Geografia no currículo escolar, deslocando-a de um modelo conteudista e descritivo para uma prática pedagógica reflexiva e engajada. Desenvolver o pensamento espacial crítico significa estimular os estudantes a questionar, interpretar e intervir no espaço, compreendendo suas múltiplas dimensões – natural, social, econômica, cultural e política. Ao observar e analisar o lugar onde se vive, torna-se possível identificar desigualdades, usos diferenciados do território, disputas por recursos e invisibilidades espaciais.

Callai (2011), ao tratar da educação geográfica, defende que o ensino de Geografia deve priorizar a formação de sujeitos capazes de se posicionar diante das injustiças socioespaciais. Para isso, o trabalho pedagógico precisa partir da realidade dos alunos, valorizando suas experiências territoriais e suas percepções de mundo. Essa valorização do espaço vivido possibilita a construção de saberes significativos, articulando os conteúdos escolares com os contextos locais.

A Geografia, para ser escolar e formativa, deve partir do cotidiano do aluno, de seu território de vida, de sua experiência sensível com o espaço. É a partir daí que se pode construir o pensamento espacial crítico. A criança, o jovem, o adolescente devem compreender o porquê das desigualdades, a lógica dos contrastes, as razões da segregação. E isso se faz pela mediação do professor, que transforma o espaço vivido em conteúdo escolar, dotando-o de sentido político e pedagógico (CALLAI, 2011, p. 59).

O pensamento espacial crítico, nesse contexto, não se limita ao domínio de conceitos como território, região, lugar ou paisagem. Ele requer a capacidade de estabelecer relações, de identificar contradições, de contextualizar fenômenos e de produzir sínteses interpretativas. É por meio

dessa habilidade que se torna possível construir uma visão integrada da realidade, essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Castellar e Passini (2010) observam que o ensino da Geografia deve promover a representação do espaço como construção social. Isso implica o uso de mapas, esquemas, imagens, relatos e outras linguagens que possibilitem a visualização e análise das estruturas espaciais. Ao representar o espaço, o estudante exercita o raciocínio espacial e a capacidade de abstração, fundamentais para a leitura crítica da realidade. Além disso, a representação permite identificar exclusões, hierarquias e padrões de organização territorial, tornando visíveis as desigualdades que frequentemente se tornam naturalizadas no cotidiano.

Moraes (2005) argumenta que o território deve ser compreendido como produto histórico de relações desiguais de poder. Sua apropriação é determinada por interesses econômicos, decisões políticas e condições culturais. No contexto escolar, isso significa tratar o espaço como objeto de disputa, e não como cenário neutro. Ao trabalhar essa perspectiva com os estudantes, promove-se o entendimento de que o território é politicamente produzido, e que suas configurações refletem as estruturas de dominação presentes na sociedade.

Ensinar Geografia é ensinar a ver o território como resultado de lutas sociais, de conflitos, de estratégias de apropriação. É mostrar que as cidades não crescem por acaso, que os campos não se organizam espontaneamente, que as fronteiras são construídas. O território é produto da história, das escolhas políticas, das desigualdades econômicas. A escola precisa trazer à tona essas questões, rompendo com a neutralidade ilusória do saber geográfico tradicional (MORAES, 2005, p. 103).

Yves Lacoste (1988), ao afirmar que a Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, alerta para o caráter estratégico do saber geográfico. Seu domínio implica poder de intervenção sobre o território, capacidade de decisão e de controle. Essa constatação torna ainda mais evidente a necessidade de que o ensino de Geografia seja comprometido com a democratização do conhecimento e com a ampliação do acesso aos instrumentos de leitura do mundo.

A escola, nesse cenário, assume o papel de formadora de leitores do espaço. Ao integrar teoria e prática, ao articular o local e o global, ao problematizar as representações sociais do território, o ensino de Geografia contribui para o empoderamento intelectual dos estudantes. Além disso, promove a consciência de pertencimento e a valorização das identidades territoriais, essenciais para o fortalecimento dos vínculos comunitários e da responsabilidade socioambiental.

Em síntese, pode-se afirmar que o desenvolvimento do pensamento espacial crítico é uma das contribuições mais significativas da Geografia escolar. Essa habilidade permite aos estudantes compreenderem o espaço não como algo dado, mas como construção histórica e social. Por meio de práticas pedagógicas investigativas, dialógicas e contextualizadas, a disciplina torna-se instrumento de formação cidadã, capaz de revelar as contradições do mundo e de apontar caminhos para sua transformação.

DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO BRASIL: DINÂMICAS, CAUSAS E REPRESENTAÇÕES

A compreensão das desigualdades socioespaciais no Brasil exige o reconhecimento de que o território é uma construção histórica resultante de relações sociais desiguais. Essas desigualdades não se expressam apenas nas disparidades de renda ou de acesso a bens materiais, mas também se manifestam na maneira como o espaço é organizado, apropriado e representado. A Geografia, ao tratar das relações entre sociedade e espaço, permite identificar e interpretar essas assimetrias, oferecendo aos estudantes instrumentos analíticos para compreender as dinâmicas sociais que moldam o território.

A configuração do espaço brasileiro é marcada por profundas disparidades regionais, fruto de um processo histórico de ocupação desigual, centralização de investimentos e marginalização de determinadas áreas. A partir da urbanização acelerada do século XX, agravaram-se os contrastes entre regiões metropolitanas e periferias, entre centros dinâmicos e áreas de estagnação econômica. Tais desigualdades não são meramente geográficas; são políticas, sociais e estruturais. Segundo Corrêa (1997), o espaço urbano brasileiro é a materialização das contradições sociais, sendo ao mesmo tempo produto e condicionante das desigualdades.

As cidades brasileiras revelam, em sua estrutura, a expressão concreta da desigualdade social. A segmentação espacial, marcada pela existência de áreas ricas e áreas pobres, reflete não apenas diferentes formas de apropriação do solo urbano, mas também distintas possibilidades de inserção social. O espaço, portanto, não é neutro: ele espelha a lógica da segregação, das hierarquias sociais e do poder econômico. Compreender essa lógica é essencial para problematizar a naturalização das desigualdades (CORRÊA, 1997, p. 82).

Essas desigualdades se manifestam em múltiplas escalas e dimensões: na concentração fundiária no campo, nas periferias urbanas carentes de infraestrutura, na ausência de políticas públicas em regiões interioranas, na precariedade habitacional, na poluição ambiental em áreas industriais e na exclusão digital em comunidades rurais. A análise dessas configurações exige que se perceba o território como produto de decisões políticas e estratégias econômicas, e não como espaço neutro ou natural.

O Atlas do Censo Demográfico do IBGE (2010) oferece evidências empíricas das desigualdades espaciais no Brasil. Os dados demonstram, por exemplo, que regiões como o Sudeste concentram os maiores índices de desenvolvimento humano, enquanto o Norte e o Nordeste apresentam os piores indicadores de renda, saúde e educação. No âmbito intraurbano, a segregação é evidente: bairros nobres e periferias coexistem de forma desigual, com acesso diferenciado a saneamento, mobilidade, serviços públicos e segurança.

Martine (1994) observa que a urbanização brasileira ocorreu de forma excludente, privilegiando setores economicamente fortes e relegando grande parte da população a espaços marginalizados. O crescimento desordenado, aliado à especulação imobiliária e à ausência de planejamento urbano, contribuiu para a produção de um espaço fragmentado e injusto. A escola, ao abordar essas questões, pode contribuir para a formação de uma consciência espacial crítica, permitindo que os estudantes compreendam o território como campo de disputa por direitos.

O processo de urbanização no Brasil, longe de ser homogêneo, acentuou desigualdades já existentes. O acesso à terra urbana, aos serviços básicos, à habitação digna foi – e continua sendo – restrito a parcelas da população com poder aquisitivo. A população pobre, por sua vez, foi empurrada para áreas de risco, para os morros, para os fundos, para as zonas esquecidas pelo poder público. O espaço urbano, nesse sentido, é território de exclusão e resistência (MARTINE, 1994, p. 137).

Ana Fani Carlos (2007) reforça essa leitura ao analisar os processos de metropolização e exclusão urbana. Para a autora, o espaço é utilizado como instrumento de controle social, reforçando desigualdades e limitando possibilidades de mobilidade e inserção cidadã. A organização espacial, portanto, deve ser entendida como expressão de um modelo socioeconômico excludente, que distribui privilégios e privações de maneira sistemática.

No campo, as desigualdades espaciais também são evidentes. A estrutura fundiária brasileira, historicamente concentradora, tem impacto direto na qualidade de vida das populações rurais. Grandes propriedades convivem com minifúndios improdutivos, e o acesso à terra continua sendo um dos principais fatores de exclusão social. Essa configuração territorial influencia diretamente o êxodo rural, a pobreza no campo e a precarização das condições de vida das comunidades tradicionais.

A representação dessas desigualdades, muitas vezes, é marcada por estigmas e simplificações. A mídia, o discurso político e até o material didático frequentemente reproduzem imagens negativas de determinadas regiões, como o sertão nordestino ou as periferias urbanas. Essas representações naturalizam a exclusão, ocultando suas causas históricas e estruturais. A Geografia escolar, nesse sentido, tem o papel de desconstruir essas visões estereotipadas, promovendo uma leitura crítica do espaço e das representações que dele se constroem.

Silva (2020) ressalta que a escola pública, em especial nas periferias urbanas, é espaço estratégico para a discussão sobre desigualdades socioespaciais. Ao partir da realidade concreta dos estudantes, é possível promover o reconhecimento do território como lugar de vida, de identidade e de luta por direitos. A cartografia social, a análise de mapas temáticos e os projetos de intervenção no espaço são estratégias pedagógicas que fortalecem o vínculo entre conhecimento geográfico e vivência cotidiana.

A escola é, muitas vezes, a única instituição pública presente nos territórios de maior vulnerabilidade social. Cabe a ela não apenas reproduzir conteúdo, mas estimular a reflexão sobre o espaço vivido. Ao propor atividades que envolvam o reconhecimento do bairro, a identificação de problemas locais e a elaboração de propostas de ação, o ensino de Geografia torna-se prática de resistência e de transformação social. Assim, o aluno deixa de ser apenas morador da periferia e passa a ser sujeito ativo na leitura e na intervenção em seu território (SILVA, 2020, p. 128).

A análise crítica das desigualdades socioespaciais, portanto, deve integrar o currículo da Geografia de forma transversal e articulada. É fundamental que os estudantes compreendam como as relações sociais se projetam no território, e como o espaço reflete – e ao mesmo tempo produz – as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Essa compreensão fortalece o exercício da cidadania e a busca por justiça territorial.

Em síntese, as desigualdades socioespaciais no Brasil são expressão de um processo his-

tórico de organização territorial excludente, que se manifesta tanto no campo quanto na cidade. A Geografia escolar, ao problematizar essas dinâmicas, possibilita a formação de sujeitos capazes de reconhecer os mecanismos de reprodução das desigualdades, de questionar os discursos naturalizantes e de atuar de forma crítica em seus contextos. Ao valorizar o espaço vivido como objeto de estudo e de ação, a educação geográfica contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e territorialmente equilibrada.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E O COMBATE ÀS VISÕES NATURALIZADAS DAS DESIGUALDADES

A Geografia, enquanto ciência voltada à análise das relações entre sociedade e espaço, tem papel fundamental na desnaturalização das desigualdades sociais. Essa função torna-se ainda mais relevante no contexto educacional, sobretudo no Ensino Fundamental, onde se inicia a formação cidadã dos estudantes. A Geografia escolar, nesse sentido, deve ir além da descrição de fenômenos espaciais para atuar como ferramenta crítica de leitura do mundo, contribuindo para que os sujeitos compreendam as causas históricas, estruturais e políticas que configuram as desigualdades territoriais no Brasil.

Com frequência, os discursos que explicam a distribuição desigual da população, da renda, da infraestrutura e dos serviços naturais ou urbanos são construídos de forma simplificada e essencialista. Tais narrativas tendem a naturalizar a pobreza, a precariedade habitacional ou a marginalidade de determinados territórios, desconsiderando o peso das decisões políticas e da estrutura econômica que historicamente produziram tais assimetrias. A Geografia escolar, ao se alinhar a uma abordagem crítica e transformadora, deve romper com essa visão determinista e promover a compreensão do espaço como construção social (OLIVEIRA, 2011).

Quando se ensina Geografia de forma neutra e descontextualizada, reforça-se a ideia de que as condições territoriais são dadas pela natureza, pela cultura local ou pela suposta incapacidade das populações. Essa perspectiva oculta os mecanismos reais de produção do espaço e legitima desigualdades. A proposta de uma Geografia crítica, ao contrário, busca evidenciar os interesses, as lógicas de poder e os processos históricos que estruturam a distribuição desigual de recursos e oportunidades (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Esse enfrentamento exige do professor uma postura pedagógica comprometida com a problematização da realidade vivida pelos estudantes. Ao abordar a segregação urbana, a concentração fundiária, a violência ambiental ou a exclusão digital, por exemplo, o docente precisa situar tais fenômenos em suas causas estruturais e não em argumentos culturalistas ou fatalistas. A prática geográfica em sala de aula deve, portanto, ser investigativa, reflexiva e conectada ao cotidiano dos alunos.

Sonia Castellar (2002) destaca que o ensino da Geografia escolar deve buscar a formação da cidadania ativa e do pensamento crítico, estimulando os estudantes a perceberem as desigualdades não como fatos naturais, mas como produtos históricos e modificáveis. Para tanto, propõe-se uma pedagogia que valorize o território como espaço de vida e de construção de identidades, superando o ensino baseado na memorização de conteúdos desarticulados da realidade social.

Educar geograficamente é educar para a compreensão da realidade territorial e para a intervenção consciente nela. O espaço vivido pelos estudantes, suas dificuldades e potências, deve ser ponto de partida para a reflexão geográfica. O ensino de Geografia que considera o território escolar, o bairro, a cidade, permite que os estudantes se reconheçam como agentes históricos e que compreendam as relações de poder que estruturam o espaço em que vivem (CASTELLAR, 2002, p. 91).

Para que a Geografia escolar cumpra esse papel crítico, é fundamental repensar as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Atividades que estimulem a pesquisa de campo, o uso de mapas temáticos, a construção de cartografias sociais, a análise de imagens e a leitura de dados estatísticos permitem ao estudante explorar o território de forma ativa, interpretando e questionando as condições de vida que observa. Tais práticas favorecem o protagonismo estudantil e criam pontes entre o conhecimento científico e a vivência cotidiana.

Helena Callai (2003), ao tratar do espaço geográfico como dimensão pedagógica, enfatiza que o território não deve ser apenas representado, mas compreendido em sua complexidade e historicidade. Para a autora, o espaço escolar pode ser convertido em campo de investigação geográfica, revelando contradições, desigualdades e resistências. Essa perspectiva transforma o ensino de Geografia em prática socialmente referenciada, comprometida com a transformação do real.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer competências gerais e específicas para o ensino de Geografia, reforça a importância da formação de estudantes capazes de compreender as dimensões sociais, econômicas, culturais e ambientais do espaço. O documento orienta que o ensino geográfico deve fomentar o pensamento crítico, a empatia e o engajamento com questões locais e globais, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e sustentável (BRASIL, 2018). Isso significa que a Geografia não pode ser dissociada de uma proposta educativa voltada para a justiça territorial e a equidade.

A Geografia, como componente da área de Ciências Humanas, contribui para a compreensão das interações entre os elementos do espaço geográfico, e para a construção de competências para o exercício da cidadania. Cabe a essa disciplina fomentar o pensamento crítico, a análise contextualizada dos fenômenos espaciais e o compromisso ético com a sustentabilidade, a justiça social e o respeito às diferenças (BRASIL, 2018, p. 387).

Nesse processo, o papel do professor é central. A formação inicial e continuada deve preparar o docente para atuar como mediador do conhecimento geográfico, capaz de articular teoria e prática, conteúdo e contexto, ciência e experiência. A docência em Geografia exige domínio conceitual, sensibilidade social e compromisso político, uma vez que a sala de aula é também espaço de disputa simbólica e de reprodução – ou transformação – das representações sociais sobre o território e seus habitantes.

A construção de uma abordagem crítica também implica romper com currículos que invisibilizam territórios populares, comunidades tradicionais, periferias urbanas e regiões estigmatizadas. A Geografia escolar deve assumir a responsabilidade de ressignificar tais espaços, valorizando seus saberes, culturas e modos de vida. Isso contribui para o reconhecimento da diversidade territorial brasileira e para o fortalecimento de identidades coletivas historicamente marginalizadas.

Paulo Freire (1996), ao tratar da pedagogia da autonomia, afirma que ensinar é um ato político. Aplicado à Geografia, esse princípio implica compreender que a escolha dos conteúdos, das metodologias e das abordagens teóricas expressa visões de mundo e compromissos éticos. Ensi-

nar Geografia, portanto, é também formar consciências capazes de reconhecer injustiças, resistir a opressões e lutar por transformações.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige criticidade. Exige o reconhecimento de que o mundo é objeto de transformação e de que o conhecimento deve servir à libertação e não à domesticação. O educador deve ser, ele mesmo, um sujeito crítico, capaz de problematizar a realidade junto com os estudantes. E isso só é possível quando se acredita na educação como prática da liberdade (FREIRE, 1996, p. 43).

Em síntese, a Geografia escolar, quando orientada por uma perspectiva crítica, constitui um potente instrumento de enfrentamento às visões naturalizadas das desigualdades. Ao revelar os processos históricos e políticos que estruturam o espaço, a disciplina contribui para a formação de sujeitos reflexivos, conscientes de seus direitos e de sua capacidade de transformação. A valorização do espaço vivido, a problematização das representações sociais e o compromisso com a justiça territorial configuram os pilares de uma educação geográfica voltada para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo principal analisar de que forma a Geografia escolar pode contribuir para a compreensão das desigualdades socioespaciais no contexto brasileiro. Partiu-se do pressuposto de que a disciplina, quando conduzida de maneira crítica, reflexiva e contextualizada, possui um elevado potencial formativo, ao oferecer aos estudantes instrumentos analíticos para a leitura do espaço e para a compreensão das estruturas que sustentam as disparidades territoriais.

Ao longo do trabalho, demonstrou-se que o ensino de Geografia não deve se limitar à descrição do espaço físico ou à memorização de conceitos desarticulados da realidade. Pelo contrário, cabe à Geografia escolar desenvolver o pensamento espacial crítico, ou seja, a capacidade de interpretar o espaço como produto histórico das relações sociais, marcado por contradições, disputas e desigualdades. Essa abordagem amplia a função da disciplina no currículo escolar, posicionando-a como instrumento de formação cidadã e de problematização das condições concretas de vida.

Na primeira seção teórica, discutiu-se o papel da Geografia no desenvolvimento da consciência espacial. Com base em autores como Milton Santos (2000) e Callai (2011), argumentou-se que o território deve ser compreendido como instância política e socialmente produzida, em que se expressam as dinâmicas de poder e os conflitos sociais. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia deve incentivar a leitura crítica do espaço vivido pelos estudantes, valorizando suas experiências cotidianas e articulando-as com conteúdo científicos e conceituais. A partir dessa mediação, forma-se um sujeito capaz de interpretar, posicionar-se e agir sobre a realidade.

Na segunda seção, foram exploradas as desigualdades socioespaciais no Brasil, destacando-se as suas múltiplas dimensões e manifestações. Evidenciou-se que a configuração do território brasileiro é marcada por disparidades estruturais que se refletem tanto entre regiões quanto no interior das cidades e do campo. A distribuição desigual de serviços públicos, a segregação urbana, a concentração fundiária e a exclusão de determinados grupos sociais demonstram que o espaço é,

simultaneamente, reflexo e motor das desigualdades. Ao trabalhar tais questões em sala de aula, a Geografia contribui para a desnaturalização desses fenômenos e para o desenvolvimento de uma consciência crítica voltada à justiça social.

A terceira seção abordou diretamente a função da Geografia escolar no enfrentamento das representações naturalizadas do espaço e da desigualdade. Destacou-se que o currículo tradicional tende, muitas vezes, a ocultar as causas estruturais das disparidades, apresentando-as como inevitáveis ou derivadas de fatores culturais. Para superar essa limitação, defendeu-se a adoção de práticas pedagógicas investigativas, participativas e dialógicas, que permitam ao estudante compreender o território como campo de disputas, de resistência e de produção de sentidos. Ressaltou-se também a importância da formação docente, da valorização dos saberes territoriais e da integração entre conhecimento escolar e realidade social.

Conclui-se, assim, que a Geografia escolar, quando comprometida com os princípios da educação emancipadora, desempenha papel fundamental na construção de uma consciência territorial crítica. Ao articular teoria e prática, local e global, ciência e cotidiano, a disciplina potencializa a capacidade dos estudantes de interpretar o mundo e de se reconhecer como sujeitos históricos. Essa formação é indispensável para o enfrentamento das desigualdades, para o fortalecimento da cidadania e para a promoção de uma cultura democrática, baseada no respeito à diversidade e na busca por equidade social.

Além disso, é fundamental destacar que o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) somente se efetiva quando o ensino se ancora em práticas comprometidas com a realidade dos estudantes. Ao inserir no processo de ensino-aprendizagem as discussões sobre desigualdade, justiça territorial e políticas públicas, a Geografia deixa de ser apenas um componente curricular e passa a ser um meio de transformação social. Por meio dela, torna-se possível formar sujeitos que não apenas compreendem o espaço, mas que também lutam para transformá-lo.

Portanto, o fortalecimento da Geografia crítica na escola requer políticas públicas que garantam a valorização da disciplina, a formação docente contínua, a produção de materiais didáticos de qualidade e a ampliação do diálogo entre escola e comunidade. Apenas assim será possível consolidar uma prática pedagógica que, além de informar, forme; que, além de explicar o espaço, promova a leitura e a intervenção consciente sobre ele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso 20 jun. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia escolar e a formação da cidadania**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **O espaço geográfico e a formação da cidadania**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 58–67, 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço e indústria**. São Paulo: FAPESP; Contexto, 2007.

CASTELLAR, Sonia Regina. **Educação geográfica e cidadania**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 85–100, 2002.

CASTELLAR, Sonia Regina; PASSINI, Eliana Marta. **Geografia: ensino e representação do espaço**. São Paulo: Contexto, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atlas do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>. Acesso 20 jun. 2025.

LACOSTE, Yves. **A geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

MARTINE, George. **Brasil: a emergência de um país urbano**. In: HOGAN, Daniel Joseph; BA-ENINGER, Rosana (Org.). **Migração e meio ambiente: cenários para o século XXI**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 1994. p. 133–148.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e sociedade no Brasil: ensaios em geografia hu-manista**. São Paulo: Hucitec, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Ensino de Geografia e a leitura crítica do espaço**. Revista Terra Livre, São Paulo, n. 36, p. 55–71, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Armando Corrêa da. **As desigualdades socioespaciais e a escola pública**. Geografia e Pesquisa, v. 14, n. 1, p. 123–140, 2020..

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO



ELIZÂNGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

Graduações em: Pedagogia; Artes; História; Educação Especial. Pós-Graduação em: Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual; Alfabetização e Africanidades.

RESUMO

A arte passou a desempenhar um papel relevante na promoção da alfabetização em ambientes educacionais marcados pela diversidade cultural. Em contextos globais, nos quais salas de aula apresentam múltiplas origens culturais, as práticas pedagógicas buscam se ajustar para atender às demandas de todos os alunos, independentemente do contexto sociocultural. Nesse cenário, a educação artística oferece métodos pedagógicos que favorecem tanto a expressão criativa quanto a compreensão das diferenças culturais, contribuindo para a formação de uma cultura escolar inclusiva. Por transcender barreiras linguísticas e culturais, a arte serve como meio de integração entre alunos de diferentes origens, promovendo participação e pertencimento no ambiente escolar. Esse aspecto é observado principalmente em espaços multiculturais, onde a educação artística pode incentivar o diálogo intercultural e fortalecer a coesão social entre estudantes. Estudos apontam a relevância dessa área na formação de cidadãos críticos e aptos a valorizar a diversidade como recurso. A linguagem artística complementa o currículo escolar, além de atuar na promoção da alfabetização, inclusão e respeito à diversidade cultural em sala de aula. Pesquisas sugerem que a arte contribui para ambientes educacionais mais equitativos, valorizando todos os alunos — fator considerado importante para o desempenho acadêmico e social em sociedades heterogêneas. Frente a esses pontos, propõe-se analisar o papel da arte na promoção da alfabetização em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Expressão Criativa; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A arte desempenha um papel significativo na promoção da compreensão e expressão in-

tercultural em ambientes educacionais multiculturais. Essa característica contribui para a coesão social nas salas de aula, permitindo que alunos de diversas origens compartilhem espaços comuns para a manifestação de suas identidades culturais. O papel integrador da arte é essencial no desenvolvimento de uma cultura educativa inclusiva, abordando questões de diversidade e fortalecendo princípios de equidade e respeito.

No ensino fundamental, a linguagem artística constitui uma base importante para o desenvolvimento integral dos estudantes, impactando diretamente sua trajetória no ensino superior. A necessidade de fortalecer o ensino de arte desde os primeiros estágios educacionais é evidente, pois tal iniciativa assegura a compreensão das diferenças culturais e o aprimoramento de competências cidadãs críticas. A inclusão da arte no currículo escolar não somente valoriza a experiência educacional, como também prepara os alunos para reconhecer e respeitar a diversidade ao longo de sua vida.

Os dados indicam que a integração entre arte e outras disciplinas potencializa a educação, ampliando a compreensão e aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem multidisciplinar revela-se especialmente relevante em contextos marcados pela diversidade cultural, promovendo processos de aprendizagem holísticos e contextualizados, capazes de ampliar a percepção dos alunos sobre as complexidades do ambiente cultural.

No contexto escolar, a utilização de expressões artísticas enriquece a cultura institucional e estimula o desenvolvimento da imaginação, sensibilidade, autoconfiança, criticidade, percepção e sociabilidade dos estudantes. Tais fatores são fundamentais para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no ensino regular.

Compreender essas habilidades é indispensável para o processo de inclusão social, sendo a alfabetização um elemento central, pois oferece competências essenciais para utilizar o conhecimento em múltiplos cenários sociais. Nesse sentido, a alfabetização ultrapassa a mera apropriação técnica da linguagem escrita, constituindo acesso ao universo letrado em seus diversos significados e aplicações práticas. Trata-se da aquisição de competências necessárias para interpretação e expressão por meio do texto escrito. Cabe à instituição de ensino apresentar esse universo de maneira significativa e acessível, garantindo a construção de uma trajetória sólida para a participação plena do indivíduo na sociedade.

O processo de alfabetização, segundo Soares (1998, p, 33):

Consiste em proporcionar as condições para que indivíduos, sejam crianças ou adultos, tenham acesso ao mundo da escrita. Isso implica não apenas aprender a ler e escrever, como habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas também capacitar-se para fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela desempenha na sociedade, tornando-se um instrumento na luta pela conquista da cidadania plena.

De acordo com a autora, o ingresso da criança no universo da leitura e escrita ocorre simultaneamente por meio dos processos de letramento e alfabetização. Esses processos são considerados indissociáveis, simultâneos e interdependentes. A criança adquire conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de letramento, por meio da interação com materiais escritos reais e participação em práticas sociais de leitura e escrita. Simultaneamente, desenvolve competências no uso da escrita nessas práticas sociais, dependentes do processo de

aquisição do sistema alfabético e ortográfico.

O conceito de letramento está relacionado ao de alfabetização e é visto como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita, envolvendo interação com textos e contextos informais presentes na sociedade e visando seu uso prático.

No âmbito da alfabetização, a arte contribui para a compreensão de novos códigos e linguagens, tornando o processo mais dinâmico. Ao utilizar representações gráficas de ideias, sentimentos e narrativas, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais que favorecem o domínio da língua escrita. Adicionalmente, a arte permite a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e origens culturais, promovendo um ambiente mais receptivo.

A FORMA PRIMÁRIA DA ARTE

A comunicação artística constituiu o principal meio de interação humana primitiva, iniciando-se com gestos que indicavam desejos ou ações e evoluindo para manifestações lúdicas, como a mímica presente no contexto escolar, remetendo a práticas ancestrais de identificação de locais seguros, alimentos e recursos. O desenho desempenhou papel relevante, sendo empregado tanto para promover relaxamento quanto para estimular a imaginação e a coordenação motora dos estudantes, bem como em situações de comunicação visual extraclasse.

O desenvolvimento dessas formas artísticas, originalmente vinculadas à localização e à comunicação, tornou-se instrumento essencial para a manutenção da saúde mental e emocional na contemporaneidade. Conforme Vygotsky (2012), a percepção artística envolve assimilação, isto é, a incorporação dos conhecimentos prévios do indivíduo ao processo representacional. Assim, a expressão artística discente reflete a bagagem cultural e as experiências acumuladas, trazendo elementos do ambiente externo para o espaço escolar.

As percepções artísticas são relevantes para todos os agentes educacionais, não se restringindo apenas ao corpo docente. Compreender o impacto do desenho no desenvolvimento infantil desde os primeiros rabiscos, por volta dos dois anos de idade, revela-se fundamental, pois esses traços iniciais funcionam como estímulo significativo, proporcionando prazer, sensação de liberdade e um modo de expressar emoções (CHAMINÉ, 2017).

O artigo "A importância da arte no ensino-aprendizagem" destaca a eficácia da atuação docente na promoção das capacidades cognitivas e da aprendizagem por meio do ensino de arte, uma vez que se trata de expressão individual. O objetivo central reside em fomentar a formação artística e estética dos alunos, permitindo sua manifestação cultural na sociedade e fornecendo subsídios pedagógicos ao educador.

O ensino de Arte abrange diferentes campos do conhecimento, por envolver dimensões psicológicas, físicas – corporais e espaciais – e históricas. Este processo reafirma a importância da arte na trajetória humana, desde a pré-história até os dias atuais, constituindo-se em elemento cultural transmissível entre gerações.

Frequentemente, o ensino de arte é subestimado enquanto meio de transmissão de culturas emergentes no passado, presentes hoje e preservadas para o futuro. Contudo, desempenha papel fundamental no processo de humanização, contribuindo para a compreensão histórica expressa nas obras artísticas. O ser humano equilibra razão e emoção, e é nas experiências cotidianas que a criatividade se manifesta.

A arte exerce influência transformadora sobre o mundo exterior e interior dos indivíduos, constituindo-se em um dos instrumentos mais diretos para compreender e expressar a complexidade da experiência humana. Ela está indissociavelmente atrelada à produção de conhecimento, englobando leitura, criação, reflexão, elaboração e construção de práticas artísticas.

A arte é a representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época. (UJIE, 2013, p. 11).

Esta citação apresenta uma visão sobre o papel da arte na sociedade. A arte reflete elementos culturais e de imaginação, servindo como instrumento de interpretação e conhecimento do mundo. É uma forma de expressão de sentimentos, energia interna e apreciada por diferentes público.

A arte é entendida como um campo de conhecimento que evolui historicamente, trazendo perspectivas particulares e oferecendo uma leitura crítica dos contextos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos de cada período em que é produzida. Essa relação entre arte e aspectos sociais contribui para a compreensão do ambiente ao redor.

A arte pode ser vista como o resultado da percepção individual, baseada em concepções, princípios, experiências e referências de tempo e espaço. Assim, é sugerido que a Arte pode servir como ferramenta de aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental, tanto no âmbito social quanto escolar. O contato com diversas formas artísticas e culturais favorece o reconhecimento da diversidade, ampliando o autoconhecimento e promovendo habilidades para atuar em seu contexto.

O estudo da arte é relevante para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes, orientando práticas pedagógicas e formação profissional. Entretanto, há questionamentos se a arte é compreendida apenas como entretenimento durante o processo educativo.

Fatores que podem impactar o desenvolvimento da arte no ensino incluem:

Desvalorização da Arte: Frequentemente, a importância da arte na educação não recebe destaque, sendo considerada secundária.

Falta de Formação Adequada: Muitos professores não têm preparação específica em arte, o que pode limitar abordagens mais amplas ou inovadoras.

Falta de Recursos: Existe limitação de materiais, espaços apropriados e tempo dedicado à disciplina artística.

Pressão por Resultados: A busca por desempenho acadêmico pode levar à priorização de outras matérias em detrimento da arte.

É importante analisar o papel da arte como área multidisciplinar relevante para o desenvolvimento crítico e expressivo e para o autoconhecimento dos estudantes, além de reavaliar ideias sobre seu papel na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a relevância da Arte no contexto educacional, ressaltando seu papel na formação integral do indivíduo. A disciplina de Arte é reconhecida por contribuir para o desenvolvimento cognitivo, criativo e reflexivo dos estudantes, promovendo habilidades essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, estimula a ação artística e favorece o aprimoramento das formas de expressão.

A imaginação criadora possibilita ao indivíduo construir representações internas de situações, fatos, ideias e sentimentos, articuladas por meio da linguagem, sendo fundamental para a expressão artística e a compreensão do mundo.

Professores que investem no aprimoramento contínuo de suas competências oferecem um ensino de excelência, consolidando a arte como elemento indissociável da cultura humana. Nesse contexto, a arte exerce funções relevantes no desenvolvimento psicossocial, auxiliando na superação de preconceitos e incentivando a criatividade e a expressão. O educador, enquanto mediador, desempenha função primordial no apoio à construção do conhecimento dos alunos através da arte, contribuindo para um ambiente educativo enriquecedor.

A FORMAÇÃO DO ALUNO POR MEIO DA ARTE

A formação do aluno por meio da arte consiste em um processo que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, abrangendo aspectos além do entretenimento. A arte é considerada um campo de conhecimento que pode favorecer o pensamento crítico, estimular a criatividade, ampliar a capacidade de expressão e promover autoconhecimento, sendo relevante para o crescimento intelectual, emocional e social do estudante.

Ao ser integrada à prática pedagógica, a arte permite que o aluno desenvolva sensibilidade estética, aprenda a reconhecer diferentes manifestações culturais e estabeleça relações entre a produção artística e seu contexto. O contato com variadas linguagens artísticas — como música, teatro, dança e artes visuais — oferece oportunidade para experimentar, criar e refletir sobre diferentes perspectivas do mundo, ampliando a percepção e interpretação dos alunos.

A arte também possibilita interação entre áreas do conhecimento, favorecendo práticas de ensino contextualizadas e interdisciplinares. Ao abordar temas de história, ciências, geografia ou literatura, observa-se que a arte está presente em diversas dimensões da cultura e da vida cotidiana, ampliando as possibilidades educacionais.

A inserção de atividades artísticas na formação dos estudantes relaciona-se ainda ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como empatia, cooperação, respeito às diferenças e autoestima. Por meio dessas experiências, os alunos podem lidar com desafios, superar preconceitos e expressar sentimentos, contribuindo para a construção da identidade pessoal e social.

O papel do educador envolve a mediação das atividades artísticas e estímulo ao protagonismo dos alunos. Professores com formação específica em arte e abordagem reflexiva colaboram para motivar os alunos e favorecer experiências formativas.

A arte surgiu na sociedade associada às necessidades e expressões humanas registradas historicamente. Inicialmente, não havia uma definição formal de arte, mas as pessoas se expressavam por meio de desenhos rupestres, pinturas, esculturas e na confecção de ferramentas, atendendo a propósitos práticos e simbólicos. Com o passar do tempo, essas manifestações foram evoluindo e adquiriram novos significados em resposta às transformações sociais e culturais.

Historicamente, a arte se tornou vinculada à cultura de diferentes povos, atravessando períodos históricos e acompanhando mudanças sociais. A arte reflete e narra aspectos da sociedade, participando da formação da identidade e da memória coletiva.

Tanto a ciência quanto a arte respondem à necessidade humana de construir objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas, econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam as manifestações simbólicas de uma cultura específica. Ciência e arte são produtos que refletem as representações imaginárias das diferentes culturas, renovando-se ao longo do tempo e contribuindo para a construção do percurso da história humana. (BARBOSA.2026, p.39)

Desde o nascimento, a criança demonstra uma necessidade intrínseca de estabelecer relações, seja através da alimentação, interação física ou social. O indivíduo manifesta o desejo de interagir com membros da família e com o ambiente ao redor, expressando-se e evoluindo gradativamente nas formas de comunicação e interação com o mundo.

No contexto escolar, o processo de aprendizagem é significativamente influenciado pela interação dos alunos com objetos, métodos, brincadeiras e atividades diversas que promovem o desenvolvimento da criatividade. Por meio dessas interações, são desencadeadas ações que exigem criatividade, tornando possível o verdadeiro aprendizado à medida que a criança interpreta e compreende seu contexto. Desde os primeiros contatos com o ambiente escolar, observa-se um avanço relevante nas habilidades criativas e cognitivas da criança, abrangendo aspectos físicos e psicológicos.

Para a criança, não se trata apenas de realizar operações sobre objetos, mas também de refletir acerca dessas operações independentemente dos objetos e de convertê-las em proposições simples. Conforme Munari (2012, p.56): “o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, enquanto o pensamento formal é a representação de uma representação de ações possíveis”.

O EDUCADOR E SUA FORMAÇÃO FRENTE À ARTE

A disciplina de Arte é, em algumas unidades de ensino, considerada como complemento de carga horária por certos gestores educacionais. Em determinadas situações, professores designados para lecionar Arte podem não apresentar afinidade ou formação específica na área, sendo alocados com o intuito de preencher turnos ou horários disponíveis. Esse cenário pode resultar em aulas que não promovem envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto observado é a dificuldade de alguns professores em integrar o conteúdo de Arte com outras áreas do conhecimento, como história, geografia, ciências, biologia e educação física. A ausência dessa integração pode limitar a compreensão da relevância da Arte em diferentes contextos, dificultando que os alunos percebam a disciplina como parte fundamental da formação escolar.

A qualificação específica do professor de Arte é relevante para compreender o papel crítico-construtivo dessa disciplina no desenvolvimento estudantil. Em diversos casos, observa-se que a Arte é pouco compreendida ou valorizada, seja pelo interesse dos alunos, pela formação dos docentes ou pela existência de suporte didático e metodológico para o ensino da disciplina (Barbosa, 2016).

Existem práticas em que a disciplina de Arte é reduzida a atividades manuais sem embasamento crítico, ou limitada à confecção de materiais para eventos escolares. Tais abordagens podem limitar o contato dos alunos com experiências artísticas mais amplas. Repensar o modo de abordagem e valorização da disciplina de Arte nas escolas pode contribuir para ampliar as oportunidades de uma educação artística mais abrangente.

A formação docente envolve, além dos aspectos críticos, o reconhecimento do valor das emoções, sensibilidade, afetividade, intuição e percepção, conforme destacado por Freire (1996, p.45):

A formação dos educadores no âmbito de sua profissão é complexa e contraditória, pois abarca diversos contextos sociais, culturais e históricos, e é vivenciada no cotidiano. Diante dessa realidade, os professores têm a responsabilidade de buscar métodos inovadores e atualizados para subsidiar o ensino da Arte em sala de aula, visando o benefício coletivo dos alunos e tornando a Arte significativa em suas vidas.

O ensino de Arte apresenta contradições quando o docente não se reconhece como mediador natural no desenvolvimento dos alunos e adota métodos que desvalorizam essa disciplina em sua prática pedagógica. Nesse contexto, o ensino da Arte não ocorre adequadamente, comprometendo um componente fundamental para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes, com reflexos diretos na sociedade.

Diante desse cenário, destaca-se a relevância da formação continuada do professor, com ênfase na qualificação profissional por meio de cursos que ofereçam suporte nos conhecimentos específicos voltados à valorização da Arte. É imprescindível reconhecer que a Arte contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade crítica, habilidades diversas, leitura, produção, reflexão, criação e construção individual. Essa área possui papel importante no desenvolvimento intelectual do indivíduo e é elemento essencial para a formação integral dos estudantes, atuando na constituição de cidadãos críticos, criativos e conscientes.

No âmbito artístico, sobressai-se o conhecimento produzido pelo ser humano, evidenciando sua criatividade. A Arte representa a expressão da emoção, do sentimento, do pensamento e da sensibilidade, onde a realidade se manifesta pela criatividade singular de cada indivíduo.

É por meio desse processo que podemos compreender os valores cognitivos, morais e emocionais da arte. É inegável que esses valores podem existir, mas geralmente como um efeito secundário, surgindo após a plena realização da ação estética. O efeito moral da arte se manifesta na elucidação interior do mundo psíquico, na superação de conflitos internos e,

consequentemente, na libertação de forças anteriormente reprimidas, especialmente as relacionadas ao comportamento moral (VYGOTSKY, 2001, p.340).

A criatividade constitui uma habilidade fundamental do ser humano, frequentemente manifestada por meio de produções artísticas. Por meio da criatividade, os indivíduos desenvolvem ideias, comunicam-se e implementam soluções práticas. O professor desempenha um papel relevante nesse contexto ao promover atividades que incentivem o desenvolvimento criativo dos alunos, considerando suas experiências contextuais, a fim de favorecer um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discute a relevância da arte no processo de ensino-aprendizagem, destacando seu papel no desenvolvimento de aspectos cognitivos e na promoção da criatividade entre os alunos. Também enfatiza como a arte pode orientar práticas pedagógicas, relacionando-se com a realidade dos educandos e abordando valores sociais.

Observa-se que o ensino da arte nas escolas nem sempre segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido a fatores que dificultam essa valorização, sobretudo na atuação docente. Entre os desafios mencionados estão a capacitação insuficiente dos professores em relação ao ensino da arte, limitações de infraestrutura para atividades artísticas e escassez de recursos.

O texto aponta que a arte pode contribuir para o processo educativo ao favorecer novas conexões, incorporar elementos culturais e contextualizar-se com a realidade dos estudantes. Defende-se a necessidade de formação continuada de professores, adequação de espaços escolares e inovação nas práticas pedagógicas, incluindo abordagens lúdicas, para aprimorar esse ensino.

Conclui-se que considerar o potencial da arte para influenciar a formação do indivíduo é importante para criar um ambiente escolar mais diversificado. Assim, o artigo destaca a necessidade de sensibilização das instituições de ensino e dos professores sobre as contribuições da arte para o desenvolvimento integral dos alunos, tanto em aspectos cognitivos quanto emocionais e sociais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana R. M. **Ludicidade e aprendizagem na Educação infantil**/ 1 edição- Curitiba, PR: CRV, 2016.

BARBOSA, Ana. Mãe, **Arte e Educação no Brasil**. São Paulo: perspectiva 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas. **Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário**, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, setembro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Práticas Educativas.** São Paulo, Paz e Terra- 1996.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade.** Curitiba: Ibpx, 2007.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** (PCNs) Arte. 1997.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 N.º 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso 27 set. 2025. Letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UJIIIE, Nájela Tavares. **Teoria e Metodologia do ensino da arte** – Guarapuava – UNICENTRO - 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (J. cipolla Neto, LSM Barreto, & S. c. Afeche, trads.). 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, v. 1930, 2009.

ALFABETIZAÇÃO: O USO DE PROJETOS PARA ALFABETIZAR



EWERTON SIQUEIRA DE MELO

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

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada através de livros, artigos, onde podemos observar a importância da metodologia da alfabetização e leitura para o desenvolvimento, que traz o conhecimento a respeito da alfabetização e do letramento, a relação entre esses conceitos, o papel do professor no que tange repensar sobre o processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita. A reconstrução da prática pedagógica, abordando as perspectivas teóricas e as práticas atuais para alfabetização. Por fim, evidencia-se a importância do trabalho com projetos pedagógicos na escola, facilitando o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema Alfabetização: o uso de projetos para alfabetizar.

A alfabetização e o uso das práticas pedagógicas sobre a compreensão dos processos de alfabetização e letramento. Objetiva-se compreender como se procede na alfabetização e letramento, conceituando especificamente cada um desses processos educacionais. Entender até que ponto a alfabetização e letramento contribui como prática pedagógica e o papel do professor nesses processos tão distintos.

A escolha deste tema tem como objetivo de discorrermos sobre a alfabetização e letramento e o papel do educador no uso desta prática pedagógica, em buscar, pesquisar, estudar problemas

que podem ser vivenciadas em suas salas de aulas, e auxiliar este aluno em suas dificuldades, atendendo e respeitando as suas capacidades e seus limites, reconhecendo a necessidade de sua ajuda extra, no sentido da leitura e escrita. Motivou tal assunto, para evidenciar tal desconhecimento de professores sobre a alfabetização e letramento, ressaltando que são processos distintos mas que podem ser trabalhados juntos, para o sucesso na formação inicial dos alunos do ensino fundamental.

A metodologia empregada é de uma pesquisa bibliográfica, em sua parte teórica e constituída principalmente de dados recolhidos e analisados dos seguintes autores: Magda Soares, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Ângela Kleiman, Ana Teberosky, dentre outros colaboradores.

Uma das maiores riquezas de um povo é a educação, uma alfabetização com qualidade, contudo vimos nas escolas a defasagem na educação, evasão escolar, fato que se torna preocupante para um país.

E este trabalho resultou de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e quantitativa, com relação a alfabetização nos anos iniciais, o letramento e as práticas pedagógicas.

As escolas do Brasil, formam alunos que mal conseguem ler e escrever, não sabem ao menos interpretar e produzir pequenos textos.

As práticas da sala de aula, quanto a alfabetizar letrando, são ações resultantes da objetividade da própria realidade, das relações contraditórias conflitantes e de transformação dos fenômenos sociais.

O professor e os alunos, as suas interações estabelecidas, a mediação, as conversas, as atividades, as diferentes formas de apropriação do conhecimento pela criança, diversas condições em que as crianças vivem, os interesses, as escolhas, as angústias, nesta lógica de pensar e entender a realidade.

A prática educacional é um trabalho com princípio educativo devendo ser uma práxis constante. Entendida no conhecimento da realidade, se dando nas articulações da dimensão prática com a dimensão teórica, de forma crítica, possibilitando alterar a realidade estabelecida.

Assim a prática da alfabetização é bastante complexa para assegurar a alfabetização com letramento; com esse grande desafio de os alunos se apropriarem do sistema alfabético ortográfico, com condições possibilitadoras do uso da língua nas suas práticas sociais de leitura e escrita. Cabe ao professor fazer a diferença, com seus métodos pedagógicos, que é possível alfabetizar letrando, e saber ler e escrever efetivamente é essencial para viver numa sociedade letrada, mas saber usar estes conhecimentos nas diferentes práticas sociais e nas relações entre os sujeitos são questões fundamentais no processo ensino aprendizagem, respeitando o conhecimento prévio de cada criança. Portanto, um recado ao professor, conforme Bossa (2007, p.18) “não desista de procurar respostas e principalmente não subestime a sua importância no processo ensino aprendizagem do aluno”.

A ORIGEM DA ALFABETIZAÇÃO

Constata-se que a necessidade da comunicação da humanidade no seu dia a dia, é que surgiu a escrita e a leitura, com a escrita o homem fez surgir o seu uso contínuo passando de geração a geração. E com essa necessidade surge a alfabetização, o processo inicial de transmissão de leitura e escrita. Segundo Cagliari:

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários. (CAGLIARI, 1998, p.14)

Nisto surge as regras da alfabetização, Cagliari (1998, p.15) dispõe: "o longo do processo da invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente".

O sistema de escrita alfabética, Ferreira (2001, p.22) afirma que: "é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema de alfabetização remediativa (adolescentes/adultos)". A necessidade de várias notações da escrita, para elaborar a noção de unidades da linguagem para se entender a pauta sonora e as partes escritas, pressupõe as relações de ordem termo a termo.

No surgimento da escrita, pouco houve de importante, pois a necessidade do domínio era menor; ensinava-se o básico para a dialógica pela leitura e escrita, isto acontecia:

Nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significa saber ler e que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repedindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto (CAGLIARI, 1998, p.14).

E antigamente havia apenas um modelo padronizado e mecânico de cópia da leitura, Cagliari afirma que:

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização. (CAGLIARI, 1998, p.15)

E muito mais tarde a leitura/escrita, o processo de alfabetização chega ao Brasil com os jesuítas, Paiva afirma que: Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, e a contar e cantar. (PAIVA, 2003, p.43)

Acontecendo que os professores ensinavam de forma mecânica, contribuindo para a defasagem das crianças nas séries iniciais, Ramos escreveu:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes da primeira e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituasse às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. (RAMOS, 1953, p.102)

Neste apontamento, podemos verificar que a alfabetização se deu prejudicial, foi ensinado de forma mecânica e tradicional, e infelizmente existe em alguns lugares do Brasil, a mudança se faz necessária, com bastante trabalho. Com reflexões podemos como docentes mudar este quadro, com nossa prática. a pedagógica, para que não haja um distanciamento entre aluno/professor, conforme Garcia (1993):

Quando a criança chega à escola regular, o quadro se altera substancialmente. A rodinha é desfeita, as carteiras são enfileiradas, a fala é monopolizada pela professora que segue à risca o conteúdo da cartilha e do manual. Sem que se dê conta disso, a professora que silencia a criança é igualmente silenciada: sua voz se faz instrumento da fala de outro, a do autor da cartilha ou do livro didático. (GARCIA, 1993, p.18)

Temos que observar como o processo de alfabetização e letramento são abordados, especialmente nos anos iniciais, pois influenciam significativamente no desenvolvimento infantil.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SEGUNDO TEÓRICOS

Segundo Soares:

Alfabetização etimologicamente significa: levar a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever, sua especificidade é a aquisição do código alfabético e ortográfico através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. (SOARES, 2007 p.12)

No Brasil a alfabetização ganha força, com a Proclamação da República e a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas a ordem política e social.

Contudo temos no Brasil, a qualidade da educação básica, principalmente a dos anos iniciais no ensino fundamental, e são evidentes a baixa qualidade conforme os índices de fracasso, evasão escolar, que nunca deixaram de se perpetuar.

Artigos tentam indicar possíveis causas desta baixa qualidade, e a culpa no método utilizado, no aluno com dificuldades, a má formação acadêmica, as condições sociais desfavoráveis e outras coisas diversas.

Contudo todos esses estudos foram importantes, para se caracterizar a qualidade da educação, a escola com sua influência na sociedade, mas também por ser influenciada, um conjunto de possíveis causas no entorno da escola, que afetam o ensino-aprendizagem. Hoje, os fatores que influenciam o ensino-aprendizagem, estão ligados a especificidade da alfabetização, a compreensão equivocada dos docentes, das teorias e metodologias, em contraposição ao tradicional, e sua grande influência que é a alfabetização e letramento. Segundo Soares (2003), no seu artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p.8).

Reconhece-se a importância de algumas práticas pedagógicas na escola, como as facetas da alfabetização, de acordo com Soares, como os equívocos do construtivismo que foram ajustados muitos aspectos tidos como essenciais, assim como a utilização nas escolas de um processo

de alfabetização significativa e letramento oriundos do mundo da criança. Segundo Saviani, no seu livro *Escola e Democracia* (2008), com aspectos da escola tradicional e da escola nova.

Na sua teoria da curvatura da vara, mostra que a educação tem mais qualidade, a "vara" deve permanecer reta, e não curvada para a teoria nova, tão pouco para a tradicional, mas alinhada. Argumenta ainda que a pedagogia comprometida com a qualidade da educação, volta-se para a transformação social, com aspectos positivos e relevantes, e o ponto de partida é a prática social transformadora. E a alfabetização e letramento se fundem não se confundam, necessita acontecer de maneira relacionada, e a prática educativa seja uma aliança entre alfabetização e letramento, não perdendo sua especificidade de cada processo, sempre associando para que as crianças interiorizem bem e cada vez melhor sua formação.

O letramento, conforme Soares (2003), é de uso ainda recente com significado de processo de relação das pessoas com a cultura escrita. E cada criança tem contato com o mundo letrado, se reconhecendo pouco a pouco conforme sua realidade cultural. E nem sempre o ato de ler e escrever garante que a criança compreenda o que lê e o que escreve. E se reconhece realizando uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as facetas culturais e sociais. De acordo com Soares:

Entretanto o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retomo à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (SOARES, 2003, p.11)

Dialeticamente fica explícito que o homem antes mesmo de aprender a escrita, aprende o mundo a sua volta, o meio em que ele está inserido, e faz a leitura crítica desse imenso mundo material, sendo errado dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo não sendo alfabética, ela desde cedo reflete sobre as coisas. Letramento está inserido intimamente ligado as práticas sociais, em que vive, fazendo da alfabetização uma prática individual de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

E tendo destaque o professor, nesse processo, devendo acreditar promovendo a construção de pensamento crítico em si próprio e seus alunos, o letramento sendo uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo sua capacidade com fundamentos e discernimentos, em relevância ao mundo e situações de opressão (FREIRE, 1996).

Alfabetização e letramento não se distanciam, nem mesmo separa-se, pois a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita, a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

Esses processos não são independentes, mas interdependentes, em que a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, em dependência da alfabetização.

Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simul-

tâneos, que até permite optar por um ou outro termo como sugere Emilia Ferreiro (revista Nova Escola n.162, 2003, p.30) em que rejeita a coexistência dos dois termos, com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização, o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização se estaria entendendo muito mais que a aprendizagem grafo fônica, ou que letramento se estaria incluindo a aprendizagem do sistema de escrita.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor como mediador do conhecimento, tem um papel primordial na formação da criança no processo ensino aprendizagem; segundo Moraes (2005), afirma que para se desvendar esse enigma do funcionamento do sistema de escrita alfabética, deve haver uma reconstrução mental, compreendendo os seguintes pontos:

1. Escreve-se com letras, estas não são inventadas, letras, números e símbolos são diferentes;
2. As letras têm uma topologia fixa, mas os formatos podem variar;
3. As combinações de letras são permitidas, quais dessas letras podem combinar entre si e quais posições podem ter na palavra;
4. Têm valores sonoros fixos convencionalizados;
5. Alguns sons são notados com diferentes tetras (MORAIS, 2005, p.33)

Cabe ao professor se aprofundar nesses parâmetros, é importante ressaltar que são questões conceituais, demandam um percurso evolutivo, cognitivo e metacognitivo da criança, a partir da interação com o meio em que está inserida.

E a alfabetização é um processo e construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, a criança precisa participar de situações desafiadoras, que o professor oportunize a reflexão sobre a língua escrita.

E por meio da interação com o meio em que está inserida, a criança e o objeto de conhecimento irá construir hipóteses de forma progressiva, especificidades no processo de alfabetização que podem ser enriquecidas.

O convívio com o material escrito, oportunizado pelo professor é necessário, com uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, com textos reais de vários gêneros do seu dia a dia. Soares afirma que: "a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento" (SOARES, 2003, p.16)

Na educação atual é do letramento, pode ser entendido como "o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais (SOARES, 2004, p.24).

E o letramento pode ser definido como "o uso pelo indivíduo de informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial"(KIRSCH & JUNGBLUT, 1990 apud SOARES, 2004, p.109), valorizando o

aspecto qualitativo que esse conjunto de práticas sociais representa ao sujeito.

O professor deve preocupar-se com a aquisição do sistema de escrita, a escola proporcionando atividades que vissem o letramento, como construção de bilhetes, escrever carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, coisas que fazem parte do cotidiano da sociedade e da criança, pois a alfabetização só tem sentido desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004 p.32).

O letramento para o professor deve ser uma escolarização real e efetiva da população e disponibilizar materiais diversificados de leitura. Segundo Freire, utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita transformando ao longo do tempo, podendo ser libertadora.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1987, p.08)

De acordo com Kleiman: Letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos" (KLEIMAN, 1995, p.19)

E o professor de ter o conceito de que o letramento é mais amplo que a alfabetização, isto é o letramento inclui o domínio das convenções da escrita, o impacto social que dele advém. Soares no seu livro "Letramento um tema em três gêneros" (2004) dispõe esse conceito com o objetivo de esclarecer o seu significado, uma interpretação de que o letramento altera as condições cognitivas, pensa diferente, adquire habilidade metacognitiva, políticas e sociais, relaciona-se diferente no contexto cultural, e linguísticas, passa a se expressar de modo diferente e utiliza a linguagem em suas diversas possibilidades, do indivíduo remetendo a duas dimensões do letramento, uma individual e social. A individual refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas da leitura e escrita, Soares faz uma observação importante:

"ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tomar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade" (SOARES, 2004, p.39)

A social aborda Soares, considera o mesmo numa prática social, isto é, o uso que as pessoas fazem com as habilidades e escrita em um determinado contexto, relacionando com suas necessidades, intenções e valores. De acordo com Soares:

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (SOARES, 2004, p.74)

PROJETOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Segundo Moura e Barbosa, 2006, "(...) observamos que um projeto tem origem em problemas, necessidades, vontades e expectativas que levam a uma avaliação inicial e definem os objetivos do projeto.

São esses objetivos que permitem o estabelecimento de metas e a construção de um plano de ação. Para atender os objetivos do projeto, duas dimensões estão presentes no seu delineamento: planejamento e gestão, sendo que “Gestão” não se restringe à mera execução do que está previsto no planejamento, “[...] pois, além de corrigir eventuais desvios em relação ao planejado, a gestão pode introduzir modificações no planejamento inicial, em função de necessidades observadas durante a execução” sendo assim, a elaboração de projetos não é um processo dissociado da ação, pelo contrário, significa uma ação mental anterior à organização de esforços e condições para sua implementação, mesmo porque os projetos só têm significado se traduzidos em realidade.

A “Pedagogia de Projetos” possibilita que o professor promova a verdadeira inclusão de alunos na escola porque investe na diversidade e no potencial de cada aluno, visando uma sala de aula desafiadora e interdisciplinar.

A organização do processo ensino-aprendizagem, por meio de projetos temáticos, supõe uma forma diferenciada de produção, apropriação e socialização de conhecimentos, na qual os limites entre áreas curriculares se tornam menos relevantes.

Os projetos didáticos devem ter objetivos comuns, traduzidos em temas ou problemas, que exigem um encaminhamento colaborativo e globalizante, e não individual ou fragmentado. É um empreendimento com objetivos bem definidos em função de problemas, necessidades, oportunidades, ou interesses de uma organização ou grupo de pessoas, com a finalidade de planejar e coordenar ações voltadas para melhoria de processos educativos em seus diferentes níveis e contextos.

Os projetos educacionais ultrapassam os limites das escolas, universidades ou sistemas educacionais

TIPOS DE PROJETOS EDUCACIONAIS

Projetos de intervenção: são projetos desenvolvidos no âmbito de um sistema educacional ou de uma organização, com vistas a promover uma intervenção no contexto em foco, através da introdução de modificações na estrutura (organização) e/ou na dinâmica (operação) do sistema ou organização tendo em vista a melhoria de seu desempenho em função de problemas que resolve ou de necessidades que atende. Este tipo de projeto ocorre também em outras instituições e contextos, tais como: setor produtivo, comercial, etc.

Projetos de Pesquisa: São projetos que têm por objetivo a obtenção de conhecimentos sobre determinado problema, questão ou assunto, com garantia de verificação experimental (existem diversos tipos de projetos de pesquisas, próprios dos setores acadêmicos e de instituições de pesquisa, que podem ser estudados à parte através de uma literatura rica e abrangente) **Projetos de Desenvolvimento (ou de Produto)** São projetos que ocorrem no âmbito de um sistema ou organização com a finalidade de desenvolvimento de novas atividades, serviços ou produtos. Exemplos de projetos deste tipo são: desenvolvimento de novos materiais didáticos: desenvolvimento de nova organização curricular: desenvolvimento de um novo curso: desenvolvimento de softwares educa-

cionais. etc (este tipo de projeto é muito comum também em outras organizações

Projetos de Ensino: São projetos elaborados dentro de uma (ou mais) disciplina(s), dirigidos à melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos elementos de conteúdos relativos a essa disciplina (este tipo de projeto é próprio da área educacional e refere-se ao exercício das funções do professor.

Projetos de Trabalho (ou de Aprendizagem): São projetos desenvolvidos por alunos em uma ou mais disciplinas, no contexto escolar, sob orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências específicas. São conduzidos conforme a Metodologia de Projetos ou Pedagogia de Projetos. Enquanto os projetos de ensino são executados pelo professor, os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob orientação do professor.

Trabalhar com projetos na educação é um excelente recurso de aprendizagem. Faz parte da cultura de projetos para promover o sucesso escolar, entre outros: a aprendizagem ocorre no processo e não envolve somente conteúdos; as ações e os conhecimentos são discutidos entre professores e alunos, oportunizando aos alunos o planejamento que visa intervenções, e a aprendizagem está vinculada ao “saber”, “saber fazer” e “saber ser e conviver”.

O papel da escola frente às novas demandas sociais, culturais e econômicas é de que a escola deve colocar-se a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Nas últimas décadas temos assistido a um movimento de incentivo à informação continuada de professores.

Especialmente na década 90, a formação de professores tem sido entendida como um “continuum”, ou seja, um processo que ocorre no decorrente de todo o percurso profissional do educador .

Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2002) Explica que essa concepção amplia a ideia de formação como momentos são sinônimos (...)de eventos –em geral ,cursos de curta duração – a título de reciclagem ou de capacitação. (p.13).

Essa concepção se apoia no modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que passou a prevalecer nas sociedades indústrias em processo de modernização.

A prática docente nesse caso,segundo o professor Angel Perez Gomes (1995), consiste na solução técnicas de problemas, utilizando-se (...) da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas .(p. 96).

Observa-se uma cisão entre pesquisadores, especialista em relação aos consumidores / executores.

No Primeiro caso, eles produzem conhecimento e, elaboram propostas, planos e programas;

No segundo, executam os conhecimentos e ações produzidas e planejadas pelos pesquisa-

dores, especialista.

No entanto, é consenso que o ensino tem uma dimensão crítica e, portanto,

(...) “O professor considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos ensino- aprendizagem quanto do contexto em que ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo”. (PEREZ-GOMEZ, 1998 p.73).

No que diz respeito às práticas de formação continuada à professora Vera Maria ferrão Candau (1996) destaca a necessidade de considerar as diferentes etapas desenvolvimento profissional. O que isso significa? Significa que não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em considerações as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (p.143).

PROJETOS DE LEITURA

Os educadores, atualmente, convivem com uma questão preocupante em relação aos discentes: o desinteresse pela leitura. Uma pesquisa apresentada por Cunha (1993, p.9), já em 1983, dava conta de que os alunos preferiam televisão, cinema e teatro, deixando a leitura em último lugar. Constatou-se, ainda, que eles não tinham biblioteca em casa (mesmo os de bom nível econômico) e nem mesmo a metade tinha fichas ou cadeirinha nas bibliotecas públicas ou escolares. Estes resultados serviam para exemplificar a gravidade da situação. Hoje, em tempos de maiores e mais intensos apelos para o afastamento da reclusão, do silêncio e da reflexão exigidos pela leitura, sobe e muito o nível de preocupação com o assunto. O consumo em shopping centers, os fascinantes jogos no computador, as festas e passeios, a pouca exigência social de conhecimento sólido e de informação estão produzindo uma geração de jovens e crianças alienados da cultura veiculada pelos livros e avessos à leitura de textos, mesmo básicos e de pouca extensão.

A relação entre literatura e a escola tem sido muito intensa, desde a criação da escola burguesa no século XVIII, até os dias de hoje. Diversos estudiosos defendem o uso do livro em sala de aula, e, atualmente, o objetivo não é apenas o de transmitir os valores que regem a vida em sociedade, mas, também, o de propiciar uma nova visão da realidade. Convém lembrar que os primeiros livros infantis foram escritos para adultos e, mais tarde, por pedagogos e professores, com o objetivo de estabelecer padrões comportamentais exigidos pela sociedade burguesa que se estabelecia.

A tarefa de instigar na criança o hábito da leitura é um trabalho que exige competência. Nesse trabalho, o professor precisa capacitar para a escolha e a qualidade da leitura e é obrigado a enfrentar problemas de natureza diversa, como o desinteresse dos adultos envolvidos e comprometidos, como professores, bibliotecários, pais, por ignorância do problema, o contexto socioeconômico e todas as suas implicações, toda essa complexidade de fatores e contingências constitui barreiras difíceis de transpor, e até intransponíveis (CARVALHO, 1982, p.196).

Visto isso, o professor deve procurar tornar a leitura interessante, aos olhos da criança, como fonte de surpresas e descobertas. Para Bárbara Carvalho "o enfoque crítico, e reflexivo deve ser observado, desde o início, das pequenas narrativas. (CARVALHO, 1982, p.197).

Para selecionar-se um bom poema, a ser levado à criança, ele não deve comprometer-se com aspectos outros que não a própria transmissão da sensibilidade, da emoção do poeta. O poema, portanto, não precisa ter o tom de conselho, ou insistir em transmitir conhecimentos. Terão mais condições de interessar as crianças os poemas em que predomine a fantasia, a musicalidade e a imaginação. Quanto menos conceituais, mais atenderá ao espírito infantil. Quanto aos temas, talvez se devam evitar os poemas que apresentem uma visão triste e pessimista da vida. Situações complexas ou paradoxais também não têm sentido para a infância. Embora, algumas obras, sejam poemas ou narrativas, venham trabalhando e discutindo problemas existenciais, de uma maneira muito sutil e interessante para a criança, com temas delicados como a morte, a separação dos pais, a falta de diálogo.

O mais importante, com efeito, é o contato agradável da criança (ou adolescente) com o poema. E acreditamos que o excesso de atividades (ou a repetição delas) pode ser prejudicial ao poema, fazendo-o desaparecer no meio de tanta coisa. Imaginamos, mesmo, que em algumas ocasiões nenhuma atividade marcada deve ligar-se ao texto poético. O professor pode, por marcada deve ligar-se ao texto poético. O professor pode, por exemplo, afixar na sala, semanalmente, um bom poema, e não o utiliza em momento algum de aula. Está colocando a criança em contato com a poesia... quando o poema nos parece de difícil exploração ou leitura, essa é uma boa saída, quando as crianças já leem.

Em geral, no entanto, o poema será ouvido. Esse primeiro contato com o texto é especialmente importante: dele, basicamente, depende a reação do aluno ao poema. Por isso, a leitura deve ser expressiva. Pode ser feita pelo professor, depois de treinar a leitura. Se o professor não se considerar "bom intérprete" do poema, recorra a fitas gravadas com alguém que leia bem. E há discos (CD's) de poemas, com boas interpretações (CUNHA, 1976, p.46).

Além dessa leitura, com alunos maiores, é interessante realizar a leitura criticada. Essa técnica propicia a formação do espírito crítico e do respeito à crítica, por intermédio de estudos minuciosos da linguagem dos textos.

A manipulação lúdica dos sons da língua pela criança e a fruição do sonoro, independente do significado, constituem-se parte fundamental do desenvolvimento linguístico e da atração por textos poéticos.

Ler é aventurar-se a crescer. Por isso, a aventura da criança deve ser uma aventura livre e descomprometida com o adulto. Nada é mais desagradável e indigesto do que certos livrinhos de Literatura Infantil, equipados de eficientes questionários para cobrança. Cada livro desses é um fiel cobrador da criança, que, pensando ter realizado uma leitura livre de imposições didáticas sistemáticas, se sente lograda (CARVALHO, 1982, p.197)

Mas a leitura pode e deve ser cobrada, através de diálogo, em grupo, numa conversa informal, descomprometida, em que a criança se sinta um leitor e não um examinando. Para que, desta forma, essa leitura não passe de uma fase, mas sim, transforme-se num hábito, melhor ainda, numa necessidade, numa curiosidade permanente.

Outro aspecto muito importante a ser observado pelo professor é se a criança realmente tem condições de ler, pois se ela não estiver em condições de ler corretamente, a leitura constituirá

uma frustração que levará ao desestímulo irreversível. Para a produção de um projeto de leitura, o professor poderá apoiar-se em filosofias educacionais.

Para Freinet, as mudanças necessárias e profundas na educação deveriam ser feitas pela base, ou seja, pelos próprios professores. A escola, por ele concebida, é vista como elemento ativo de mudança social e é também popular, por não marginalizar as crianças das classes menos favorecidas. Propõe o trabalho/jogo como atividade fundamental. Dá grande importância à participação e integração entre famílias/comunidade e escola, defendendo o ponto de vista de que "se se respeita a palavra da criança, necessariamente há mudanças". Algumas técnicas da pedagogia de Freinet: o desenho livre, o texto livre, as aulas-passeio, a correspondência interescolar, o jornal, o livro da vida (diário e coletivo) o dicionário dos pequenos, o caderno circular para os professores, etc. Essas técnicas têm como objetivo favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática) da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais. Porém, essas técnicas não são um fim em si mesmas, e, sim, momentos de um processo de aprendizagem, que, ao partir dos interesses mais profundos da criança, propicia as condições para o estabelecimento da apropriação do conhecimento. O projeto de leitura na escola deve possibilitar a indagação, pesquisa, criação, de maneira que a literatura venha a ter uma função atual, verdadeira recreativa e estética, social renovadora, entre as atividades da criança e do adolescente. O professor deve observar, ainda, a situação socioeconômica da família dos alunos e as condições materiais da escola em que atua, seja no acervo da biblioteca, seja em espaços e apoio estratégico (equipamentos, materiais de consumo). Em qualquer circunstância, os projetos necessitam de entusiasmo, tanto de professores quanto de alunos, de uma boa base de recursos materiais e, sobretudo, de sólida teoria educacional, para que não se transformem simplesmente em ativismo sem rumo.

A BIBLIOTECA ESCOLAR

As bibliotecas existem desde que o homem transmite suas ideias para um objeto concreto, seja a madeira, o papiro, a argila, a pedra ou o papel. De acordo com historiadores, os escritos surgiram no Oriente e, com eles, as bibliotecas. As mais antigas guardavam pergaminhos e manuscritos. Destacam-se como as mais notáveis e célebres as de Pérgamo e a de Alexandria, no antigo Egito, com cerca de 700 000 rolos de papiro, selecionados por filósofos, matemáticos e pesquisadores de diversas áreas, que traduziam para o grego os conhecimentos de várias culturas.

A biblioteca instaurou uma nova escritura científica "começando a alterar a situação anterior de lugar depósito, destinado a acolher somente livros religiosos e inventários de bens dos reis." (NÓBREGA, 2002, p.122)E, influenciou os modos de escrita e leitura.

Na história das bibliotecas, destacamos que "Paulo Emílio é o nome do primeiro fundador de uma biblioteca, em Roma. Os romanos conservavam as bibliotecas proibidas ao público até o reinado de Augusto. Cabe a César a iniciativa das bibliotecas públicas." (CARVALHO, 1982, p.306)

No século IV, Roma já possuía 28 bibliotecas públicas. Essa história apresenta o fato lamen-

tável de, habitualmente, as bibliotecas haverem sido destruídas e reduzidas a cinzas em guerras, seja por bárbaros ou por cristãos revoltados contra os pagãos. Não se encontram registros de bibliotecas infantis, pois a criança não tinha ainda relevo, nem mesmo existência simbólica, na sociedade do tempo. Na etimologia, biblioteca vem do grego *biblion* = livro e *théke* = caixa, armário.

Aos poucos, com a multiplicação dos livros, as transformações das ciências, literatura e artes, a diminuição do analfabetismo e o surgimento de universidades, as bibliotecas passam a ser um centro de divulgação de conhecimento e não mais um depósito. Junto com a imprensa, a biblioteca vai tornando-se um lugar de acesso às informações.

A iniciação do contato com a biblioteca deveria ocorrer desde cedo, mesmo antes de frequentar a escola. Durante as férias, a biblioteca escolar deveria proporcionar o encontro entre as crianças, estimulando-as a participarem na organização e seleção do material, na arrumação e no funcionamento dela. O bibliotecário deveria reunir-se periodicamente com o pessoal que atua na escola, para a avaliação da atuação desenvolvida e planejamento dos futuros trabalhos. A biblioteca pública infantil, escolar ou não, deveria ser uma casa e não um depósito de livros, pois, assim, passaria a fazer parte do dia a dia das crianças. Deveria ser animada por contadores de histórias, representações teatrais, com histórias relacionadas aos livros da biblioteca. As atividades da biblioteca devem atender às necessidades da criança, e cabe ao bibliotecário despertar e iniciar as atividades a serem desenvolvidas em local apropriado. Além de se tomar um ambiente de trabalho e entretenimento, a biblioteca poderia propiciar o despertar do usuário para o conhecimento e admiração de outras artes.

A apresentação da biblioteca é muito importante; os alunos de todas as séries, levados à biblioteca, devem ser recebidos através de uma apresentação descontraída, afetuosa e, ao mesmo tempo, informativa. Esses leitores podem ser cativados e despertados seus interesses através de painéis, jornais (muais ou impressos) entrevistas. A biblioteca pode expor: histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, anúncios, classificados, canções, poesias, quadrinhas trava-língua, lendas populares, folhetos de cordel.

Uma outra sugestão é a hora do conto. Essa atividade atrai principalmente o aluno menos interessado pelo livro, pois, ao ouvir um contador, perceberá sua expressão facial, compreenderá mais facilmente os significados, as personagens e as situações narrativas. Outras sugestões de atividades são a presença e conversa com autores de livros infantis, o conversar sobre livros, a organização de exposições, passeios turísticos orientados às estantes, reprodução ou reelaboração de livros a partir de leituras realizadas e comentadas. Participando das atividades da biblioteca, a criança poderá ser beneficentemente influenciada para tornar a leitura uma necessidade vital. Um meio de levar as crianças ao livro é espalhá-los sobre a mesa, em grande número.

O bibliotecário pode dizer algumas palavras sobre cada o livro, em seguida, os próprios alunos os folheiam. Também se pode criar a biblioteca de classe. A criação de uma estante em sala de aula, em que cada aluno cederia um ou dois livros, formando o acervo da classe, que funcionaria através do sistema de empréstimo. Através do revezamento, um aluno controlaria as saídas e devoluções. Assim, mesmo a escola que não possua biblioteca, poderia ter, em ambiente escolar, uma biblioteca. Sua informalidade atrairia a criança para o contato imediato com os livros, sem in-

mediação do adulto.

Pode-se solicitar a instalação ao Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis, existentes nas bibliotecas públicas municipais ou estaduais. Uma pessoa indicada é treinada para serviço de empréstimo, sendo avaliadas as dificuldades e resolvidas pelo responsável da caixa-estante. O acervo é renovado após um período que permita que todas as obras sejam conhecidas pelos leitores. Entre todas as atividades na biblioteca, deve-se visar: discussões, reflexões, debates, planos, sonhos, democratizando o espaço e o tempo, aos vários pontos de vista, oportunizando a circulação dos diversos saberes. O caráter impositivo e obrigatório pode, algumas vezes, afastar o leitor. Em contrapartida, crianças e adolescentes manifestam interesse, criatividade, reflexão e posicionamento crítico, quando podem escolher livremente seu livro. As experiências extraescolares são uma alternativa de proporcionar o contato espontâneo com os livros.

A AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura tem sido discutida intensamente, ao longo dos tempos, pois com ela há a possibilidade de conhecer-se outras realidades e, principalmente, ampliar-se e desenvolver-se o conhecimento a respeito do mundo e de si mesmo. Para tanto, faz-se necessário continuidade, curiosidade e gosto, qualidades que possibilitam uma leitura com prazer e não por obrigação. Convém insistir na importância da leitura, dado que ela realiza um encontro indispensável do sujeito-leitor com a tarefa de reflexão e crítica, fato que está sendo deixado de lado pela sociedade, principalmente, numa época de mundo virtual e de consumismo desenfreado. Ou seja, está sendo perdido o gosto pelos livros, já que, crianças e jovens consideram muito mais fácil o uso do computador, o acesso à internet e todos os meios de comunicação de massa como rádio, TV e cinema.

Muitos fatores acabam por dificultar a leitura. No Brasil, por exemplo, o baixo poder aquisitivo, o alto custo dos livros, poucas bibliotecas e a carência de boa leitura nas escolas fazem com que crianças e jovens — futuros adultos — não se interessem por ela.

Ou seja, o desenvolvimento da humanidade passa a ser freado, devido a essa falha cultural, pois, a leitura reveladora da palavra e do mundo constitui-se mais um instrumento de combate à ignorância e à alienação, como calculadas e impostas pelo regime de dominação (GRIGOLETTI, 1995, p.7).

Na verdade, todos podem contribuir para o conhecimento através das leituras, ao contrário daqueles que acreditam que somente os professores são os responsáveis por esse assunto.

A família é a primeira a impulsionar o gosto pela leitura, com literatura infantil oral e as cantigas. É importante esse primeiro contato, que muito ajudará a criança a interessar-se pela escola. Nela, os professores farão a parte que lhes compete, ou seja, dar a sustentação dessa aprendizagem. Os professores precisam, primeiramente, gostar de ler, para poderem passar a esses futuros leitores uma boa imagem da leitura.

Bamberger afirma que o desenvolvimento e hábitos permanentes de leitura são um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida a fora, através das influências da atmosfera cultural e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públi-

cas (2000, p.14).

Muito se tem falado sobre a importância e o impulso que os projetos de leitura podem dar para desenvolver o gosto e a aprendizagem da leitura. Os projetos podem e devem integrar o aluno ao seu próprio conhecimento e, o mais importante, é que professores, escola e comunidade em geral também se tornem partícipes e influenciadores dessa aprendizagem, no caráter de aprendizes e, não mais, detentores do saber. É o chamado ensino-aprendizagem, decretado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para tanto, faz-se necessário estabelecer certas metas e atitudes do grupo envolvido, visando sempre a qualidade da aprendizagem e uma preparação do aluno para a vida. Ou seja, a leitura não deve interromper-se quando este aluno sair da escola, mas devem ser criadas condições inconscientes que lhe tragam o interesse para este mundo, em todos os lugares e funções nos quais estiver inserido. Em geral, os projetos surgem da necessidade e da carência de tratar determinados assuntos no contexto social, político e econômico. Daí surge, também, a importância de desenvolver projetos ligados à comunidade, visto que, atualmente, responsabilizar tão somente os professores pelo ensino é atitude descomprometida com a formação de novos leitores.

No desenvolvimento de projetos, a primeira atitude é, sem dúvida, o planejamento, verificando a quantidade de pessoas envolvidas e disposição de recursos para tal. Naturalmente, cada membro envolvido possui ideias próprias e imagina ações que pretende realizar, facilitando a execução das tarefas do coletivo, desde que harmonizadas com vistas a objetivos comuns. Buscar parcerias para viabilizar o trabalho: a diretoria da escola, as famílias dos alunos, as pessoas do bairro em que a escola se localiza e tantos outros. Feito o planejamento, busca-se a escolha do tema, o que, neste caso, implica intensivamente a leitura de bibliografia norteadora e esclarecedora. O terceiro passo é a problematização, considerando nela todas as certezas, crenças, conhecimentos, repertórios e atividades pertencentes ao grupo e, principalmente, aos educandos. Estabelecer questões para o assunto a ser desenvolvido é a chave para um bom projeto. Por exemplo: A internet está trazendo boas influências para os alunos? A televisão tem colaborado para o conhecimento? Além de outras que sejam pertinentes ao tema proposto, o da formação de leitores críticos, pois se vê uma grande necessidade dos educadores direcionarem de outra forma a leitura nas escolas, pois, infelizmente, é comum ouvir de alunos o desgosto pela leitura e, conseqüentemente, a incoerência dos textos redigidos por eles.

É necessário, portanto, fazer com que esse aluno (e, também os outros membros envolvidos do grupo) perceba que, através da leitura, está sendo formada uma visão global e constante. Mais do que em outros projetos, a leitura requer muita pesquisa e confronto de ideias para que se possa chegar a possíveis soluções de problemas.

Entretanto, vale ressaltar que um bom leitor não quer dizer, somente, leitor alfabetizado; o segredo está em como esse leitor está encarando a leitura, como forma de aprimoramento pessoal, ou seja, é necessário que, através das leituras, o leitor passe a tornar-se crítico, pois "... a leitura está diretamente relacionada à elaboração de sentidos produzida pelo leitor que, por sua vez, os elabora de acordo com o contexto cultural que o circunda" (PEREIRA, 2001, p.108).

O educador, segundo os membros do CDI (Comitê para Democratização da Informática) que também trabalham com a Pedagogia de Projetos, "vai criar propostas de trabalho para além da Instituição de Ensino, integrando o uso das bibliotecas, jornais, revistas, internet, entrevistas com pessoas da comunidade e a vinda de pessoas de outros lugares para troca de ideias e experiências sobre o tema em questão. Isto é, trazer para dentro da sala leituras de mundo, possibilitando um outro olhar mais reflexivo, que entende o mundo como um processo em constante transformação e que é necessário compreendê-lo para poder sobre ele atuar"(PEREIRA, 2001, p.108).

Após a pesquisa, busca-se a sistematização dos conhecimentos adquiridos no processo, levando-se em conta a importância do 'novo', para todos os membros da equipe. Julga-se importante, após o grande trabalho, a divulgação do resultado, até mesmo como incentivo a todos os responsáveis pelo projeto. Divulgar através de boletins informativos, elaboração de cartazes e cartas às autoridades convidando-as para prestigiarem o projeto. São formas de concretizar, ainda mais, o projeto, mostrando o valor, nesse caso, da leitura na sociedade e no mundo todo. Traçados os objetivos, no início, com o planejamento e, agora, ao fim, já com a divulgação, chega o momento da avaliação do projeto, considerando o processo por completo. Ou seja, se as metas e ações previstas foram exatamente completadas.

A escola entra como divulgadora do projeto à comunidade e auxiliadora dos meios físicos e organizacionais. A comunidade como incentivadora. O educador como atuante direto da concretude dos objetivos e, os educandos, por fim, serão avaliados no interesse e pré-disposição à leitura desenvolvida. Portanto, o CDI vai afirmar que "a avaliação do educando contempla o processo, o produto e as ações comunitárias" (PEREIRA, 2001, p.110).

Deve-se estar atento, principalmente, para o primeiro aspecto do projeto, o planejamento, pois é relevante para seu desenvolvimento. Prever a colaboração do aluno no processo ensino-aprendizagem, ou seja, conscientizá-lo de que ele pode desenvolver a leitura para além da sala de aula. Esse saber contribuirá decisivamente para toda a sua vida, dando-lhe a ferramenta do progresso pessoal e profissional: a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já dito a educação é um dos requisitos mais importantes para a construção de uma sociedade democrática e desenvolvida. O conhecimento torna-se um alicerce necessário para inserir e manter os indivíduos no meio social e no mercado de trabalho, construindo-se um cidadão consciente e crítico.

O professor como mediador do conhecimento, volta sua atenção para esta criança, futura cidadã e suas necessidades sociais e educativas, como uma das formas de superar as dificuldades que acentuam o distanciamento entre as classes sociais, que interfere na vida dos menos favorecidos, e a educação é sua grande arma para uma sociedade com equidade, o saber ler e escrever e usar essas habilidades em práticas sociais constitui um instrumento de poder e ascensão social, possibilitando este indivíduo a ser um cidadão consciente da sociedade.

Conhecer as práticas pedagógicas realizadas no ensino fundamental, é analisar se elas possibilitam o processo de alfabetização com letramento, verificar os tipos de atividades da rotina que

predominam no período escolar, no ensino fundamental, identificando os gêneros que as crianças têm acesso na sua vivência e mundo, e o uso que fazem com os mesmos na escola, identificando as interações existentes no processo de ensino aprendizagem e analisando o nosso papel de mediador do conhecimento, o uso social que as crianças fazem do código escrito nas situações de escrita e leitura na escola e no contexto familiar. É indispensável conhecermos estas práticas para podermos repensá-las e assim contribuirmos efetivamente na forma mais efetiva da aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na sua fase de alfabetização.

Com o presente estudo, compreende-se que devem-se romper com o modelo tradicional de ensino, visando o desenvolvimento da aprendizagem com a participação ativa dos alunos dentro da proposta da pedagogia de projetos a qual estabelece uma aprendizagem significativa, é sem dúvida uma possível solução para que o ensino consiga vencer com os antigos paradigmas da educação.

Assim, faz-se necessário que o campo educacional tenha um olhar inovador para que possa haver as mudanças na forma de ensinar, priorizando a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e conscientes de suas decisões, estabelecendo uma sociedade justa e consciente dos seus direitos e deveres.

Portanto se o objetivo da educação está fundamentada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do indivíduo é fundamental que o ensino adquira um novo método oportunizando esse conhecimento aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo : Ática, 2000. p. 14

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu: Pensamento e Ação no Magistério**. 1 Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo : Edart, 1982

CUNHA, Maria Antonieta Antunes, **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1993.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Poesia na escola**. São Paulo : Discubra, 1976.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GARCIA, R. I. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRIGOLETTI, M. P. **Importância da formação de alunos leitores e algumas observações na Universidade**. Curitiba, 1995, p.7 (Monografia).

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

MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2006.

PEREIRA, Cláudia Gomes. **A fragilidade das verdades: leituras e representações**. In: SOUZA Júnior, José Luiz Foureaux. (Org.) **Exercícios de leitura**. São Paulo : Scortecci, 2001.

PAIVA, José Maria de. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org). 500 Anos de Educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO: COMO TRANSFORMAR A SALA DE AULA EM UM AMBIENTE DE APRENDIZADO MAIS ENGAJADOR



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 gamificação no ensino tem se destacado como estratégia pedagógica capaz de tornar a sala de aula mais engajadora, motivadora e interativa. Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas, feedbacks e progressão de níveis, promove-se a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, e a aprendizagem significativa. O artigo aborda a fundamentação teórica da gamificação, os elementos aplicáveis à sala de aula, os benefícios, os desafios, o papel do professor, experiências práticas e perspectivas futuras. Observa-se que, embora existam obstáculos como resistência docente e limitações tecnológicas, a aplicação planejada da gamificação potencializa a motivação intrínseca e extrínseca, favorece a colaboração e contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos. Conclui-se que a gamificação constitui um recurso pedagógico promissor para a educação contemporânea, capaz de integrar inovação, criatividade e objetivos pedagógicos de forma eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Ensino; Motivação; Aprendizagem; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e as transformações sociais do século XXI têm exigido da escola novas formas de ensinar e aprender. Em um cenário em que os estudantes estão cada vez mais conectados, acostumados à interatividade e à linguagem dos jogos, torna-se fundamental repensar metodologias pedagógicas que favoreçam o engajamento, a motivação e a participação ativa no processo educativo. Nesse contexto, a gamificação surge como uma estratégia inovadora capaz de transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e atrativo, aproximando os conteú-

dos escolares da realidade vivenciada pelos alunos.

De acordo com Deterding et al. (2011), a gamificação consiste na utilização de elementos de jogos em contextos que não são propriamente lúdicos, como a educação, visando promover maior envolvimento dos participantes. Trata-se, portanto, de um recurso que utiliza desafios, recompensas, feedbacks imediatos e progressão de níveis para tornar o aprendizado mais estimulante. Nesse sentido, como destaca Kapp (2012), a gamificação não se limita a “jogar na escola”, mas sim a criar experiências de aprendizagem significativas por meio da lógica e da dinâmica dos jogos.

A incorporação da gamificação ao ensino possibilita não apenas a motivação extrínseca, mas também a promoção da motivação intrínseca, uma vez que os estudantes passam a aprender de forma prazerosa, colaborativa e autônoma. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como a gamificação pode transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado mais engajador, destacando seus fundamentos teóricos, benefícios, desafios, aplicações práticas e perspectivas futuras no contexto educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM

A gamificação, enquanto conceito aplicado à educação, tem sido amplamente discutida nas últimas décadas como estratégia para engajar os alunos em processos de ensino e aprendizagem. O termo ganhou destaque a partir dos estudos de Deterding et al. (2011), que definem gamificação como o uso de elementos de design de jogos em contextos que não são jogos, com o objetivo de aumentar a motivação e a participação dos indivíduos.

Segundo Kapp (2012), a gamificação não deve ser confundida com o simples ato de jogar na escola. Ela envolve uma abordagem pedagógica que se apropria da lógica dos jogos – regras, desafios, recompensas, feedbacks – para criar experiências educativas mais significativas. Nesse sentido, a gamificação se aproxima de teorias construtivistas da aprendizagem, pois valoriza a autonomia do aluno, a experimentação e a resolução de problemas.

“Gamificação é utilizar a mecânica, a estética e o pensamento dos jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 12).

Sob a ótica motivacional, Deci e Ryan (2000), por meio da Teoria da Autodeterminação, destacam a importância da motivação intrínseca, aquela que surge do interesse genuíno pela atividade, em contraste com a motivação extrínseca, ligada a recompensas externas. A gamificação, nesse aspecto, pode atuar como ponte entre os dois tipos de motivação, oferecendo recompensas imediatas ao mesmo tempo em que estimula o prazer em aprender.

Conforme salienta Gee (2003), os jogos digitais demonstram grande potencial educativo porque criam contextos de aprendizagem baseados na resolução de problemas e no desenvolvimento de estratégias. Essa lógica, ao ser transposta para a sala de aula, contribui para uma aprendizagem ativa, colaborativa e envolvente.

Assim, a fundamentação teórica da gamificação revela que sua aplicação na educação vai além do entretenimento, configurando-se como uma ferramenta pedagógica capaz de transformar

o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais engajadora, significativa e eficaz.

ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO APLICADOS À SALA DE AULA

A gamificação no ensino baseia-se na utilização de elementos característicos dos jogos para tornar o processo de aprendizagem mais motivador e interativo. Esses elementos incluem regras, objetivos claros, desafios progressivos, recompensas, feedbacks imediatos, níveis de progressão e sistemas de reconhecimento, que juntos criam um ambiente mais atrativo e estimulante para os estudantes.

Segundo Werbach e Hunter (2012), os principais componentes da gamificação podem ser divididos em três categorias: mecânicas (pontos, níveis, medalhas), dinâmicas (emoção, narrativa, progressão) e estéticas (imersão, diversão, engajamento). Essa estrutura permite que o professor organize suas práticas pedagógicas de forma mais envolvente e significativa.

“A gamificação não significa transformar a sala de aula em um jogo, mas sim utilizar elementos de jogos para tornar o aprendizado mais instigante e desafiador” (WERBACH; HUNTER, 2012, p. 35).

Kapp (2012) reforça que o feedback imediato é um dos elementos centrais da gamificação, pois ajuda os alunos a compreenderem rapidamente seus erros e acertos, ajustando suas estratégias de aprendizagem. Além disso, o uso de recompensas simbólicas, como pontos e medalhas, estimula a motivação extrínseca, enquanto a superação de desafios promove a motivação intrínseca.

De acordo com Alves (2015), a implementação desses elementos na sala de aula também favorece a colaboração entre os alunos, uma vez que muitos desafios podem ser estruturados em equipes. Assim, a gamificação não apenas aumenta a motivação individual, mas também fortalece o trabalho coletivo e a interação social.

Portanto, os elementos da gamificação, quando aplicados adequadamente, contribuem para transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, no qual os estudantes assumem papel ativo no processo de aprendizagem, engajando-se de maneira mais profunda e significativa.

BENEFÍCIOS DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

A aplicação da gamificação no ensino apresenta múltiplos benefícios, impactando tanto a motivação quanto o desempenho dos alunos. Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas e feedbacks, a gamificação estimula o engajamento, promove a participação ativa e favorece a aprendizagem significativa.

Segundo Kapp (2012), um dos principais benefícios da gamificação é o aumento da motivação dos estudantes, que se sentem mais envolvidos ao perceberem progresso contínuo em suas atividades. O autor destaca:

“Quando os alunos estão engajados em atividades gamificadas, eles demonstram maior persistência e disposição para superar desafios, aprendendo de forma mais efetiva” (KAPP, 2012, p. 45).

Além disso, Gee (2003) aponta que a gamificação estimula o desenvolvimento de competências cognitivas, como raciocínio lógico, resolução de problemas e tomada de decisões, pois os jogos demandam pensamento estratégico e análise de consequências.

Do ponto de vista sócio emocional, Deci e Ryan (2000) sugerem que a gamificação contribui para o fortalecimento da motivação intrínseca, promovendo autonomia, senso de competência e engajamento pessoal. Os alunos passam a assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que participam de atividades colaborativas e competitivas de forma equilibrada.

Alves (2015) acrescenta que a gamificação também favorece a socialização, já que muitos desafios são realizados em grupo, promovendo cooperação, troca de ideias e desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

Dessa forma, a gamificação no ensino não apenas torna a aprendizagem mais atrativa, mas também contribui para o desenvolvimento integral do aluno, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais em um ambiente educativo mais dinâmico e significativo.

DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Embora a gamificação ofereça inúmeros benefícios, sua implementação na educação enfrenta diversos desafios que precisam ser considerados para garantir eficácia pedagógica. Entre os principais obstáculos estão a resistência de professores, limitações de recursos tecnológicos e o risco de priorizar excessivamente a competição em detrimento da aprendizagem significativa.

Segundo Werbach e Hunter (2012), muitos educadores ainda encaram a gamificação com desconfiança, por associá-la apenas ao entretenimento e não à aprendizagem efetiva. Nesse sentido:

“A resistência à gamificação muitas vezes decorre da falta de compreensão sobre como os elementos de jogos podem ser integrados a práticas pedagógicas de maneira construtiva” (WERBACH; HUNTER, 2012, p. 42).

Outro desafio importante é a desigualdade de acesso à tecnologia. Kapp (2012) destaca que, em muitas instituições, a ausência de dispositivos adequados ou de conectividade limita a aplicação de estratégias gamificadas, especialmente aquelas baseadas em plataformas digitais.

Além disso, o uso excessivo de recompensas externas pode gerar um foco na competição, em detrimento do aprendizado colaborativo. Deci e Ryan (2000) alertam que a motivação extrínseca, se mal aplicada, pode reduzir o interesse intrínseco dos alunos e prejudicar o desenvolvimento da autonomia.

“Quando a gamificação enfatiza apenas pontuações e recompensas, corre-se o risco de transformar o aprendizado em um sistema de mercantilização de comportamentos, em vez de promover o engajamento genuíno” (DECI; RYAN, 2000, p. 115).

Portanto, superar esses desafios exige planejamento cuidadoso, formação docente adequa-

da e equilíbrio entre competição, cooperação e motivação intrínseca, de modo que a gamificação cumpra seu papel pedagógico sem comprometer a qualidade do aprendizado.

GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A integração da gamificação com tecnologias digitais potencializa significativamente a aprendizagem, proporcionando ambientes mais interativos, dinâmicos e personalizados. Plataformas digitais, aplicativos educativos e jogos online permitem que os estudantes recebam feedback imediato, acompanhem seu progresso e participem de desafios colaborativos, aumentando o engajamento e a motivação.

Segundo Gee (2003), os jogos digitais oferecem contextos de aprendizagem que estimulam a resolução de problemas, o pensamento estratégico e a construção de conhecimento de forma lúdica. Nesse sentido:

“Os ambientes digitais gamificados criam experiências imersivas que engajam os alunos de maneira profunda, permitindo que aprendam enquanto exploram, experimentam e tomam decisões” (GEE, 2003, p. 56).

Kapp (2012) destaca que as tecnologias digitais permitem a personalização da aprendizagem, ajustando os desafios ao nível de habilidade de cada aluno, favorecendo tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo. Ferramentas como Classcraft, Kahoot! e Duolingo exemplificam como a gamificação pode ser aplicada de forma prática em diferentes disciplinas.

Além disso, Buckingham (2007) observa que o uso de tecnologias gamificadas contribui para a formação de competências digitais essenciais para o século XXI, ao combinar criatividade, colaboração, comunicação e pensamento crítico.

“A gamificação digital oferece não apenas entretenimento, mas também oportunidades para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais no contexto contemporâneo” (BUCKINGHAM, 2007, p. 88).

Portanto, ao combinar elementos de jogos com recursos tecnológicos, a gamificação cria um ambiente educacional mais engajador, motivador e adaptado às necessidades e interesses dos alunos, fortalecendo tanto a aprendizagem quanto a experiência escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NA GAMIFICAÇÃO

O sucesso da gamificação na educação depende, em grande medida, do papel ativo do professor como mediador, designer de experiências e facilitador do aprendizado. Não se trata apenas de aplicar recursos tecnológicos ou inserir jogos na sala de aula, mas de planejar estratégias que integrem elementos gamificados de forma pedagógica e significativa.

Segundo Kapp (2012), o professor deve atuar como um “designer de aprendizagem”, criando desafios adequados ao nível dos alunos, definindo metas claras e oferecendo feedback constante. Nesse contexto:

“O papel do professor na gamificação vai além da transmissão de conhecimento; ele deve estruturar experiências que engajem, motivem e desafiem os alunos, promovendo aprendizado ativo e participativo” (KAPP, 2012, p. 78).

Além disso, Werbach e Hunter (2012) destacam que a criatividade e a flexibilidade docente são essenciais para adaptar elementos de jogos às necessidades de cada turma, equilibrando competição e colaboração. O professor também deve monitorar o progresso dos alunos e ajustar as atividades conforme o desempenho e o engajamento, garantindo que a gamificação não se limite ao entretenimento.

De acordo com Alves (2015), a formação docente é fundamental para o uso eficaz da gamificação. Professores capacitados estão mais preparados para planejar atividades desafiadoras, interpretar dados de desempenho e integrar as tecnologias digitais de maneira pedagógica.

“Sem o preparo adequado, a gamificação corre o risco de se tornar superficial, focando apenas na recompensa e na pontuação, em vez de promover aprendizado significativo” (ALVES, 2015, p. 102).

Portanto, o professor desempenha papel central na gamificação, atuando como planejador, mediador e avaliador, garantindo que os elementos de jogos contribuam efetivamente para o engajamento e a aprendizagem dos alunos.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO

As perspectivas futuras da gamificação no ensino apontam para a consolidação de metodologias cada vez mais integradas à tecnologia, à personalização da aprendizagem e ao desenvolvimento de competências do século XXI. Espera-se que a gamificação avance não apenas como ferramenta de engajamento, mas como recurso pedagógico estruturado para promover aprendizagens significativas e duradouras.

Segundo Kapp (2012), a tendência é que o uso de elementos gamificados seja cada vez mais sofisticado, incorporando inteligência artificial, realidade aumentada e ambientes imersivos, capazes de oferecer desafios personalizados de acordo com o desempenho e interesses de cada aluno. Nesse sentido:

“A gamificação futura permitirá experiências de aprendizagem adaptativas, nas quais os alunos serão desafiados de acordo com suas habilidades, promovendo motivação, engajamento e aprendizado personalizado” (KAPP, 2012, p. 110).

Além disso, Gee (2003) destaca que o potencial da gamificação reside na criação de contextos de aprendizagem significativos, que estimulam pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. A tendência é que escolas e universidades integrem cada vez mais plataformas digitais gamificadas, ampliando as oportunidades de aprendizagem prática e interativa.

Segundo Buckingham (2007), a gamificação também deve contribuir para a formação de competências digitais, criatividade e habilidades socioemocionais, preparando os alunos para os desafios da vida acadêmica e profissional.

“A gamificação não é apenas uma estratégia de engajamento, mas um caminho para desenvolver habilidades essenciais para a sociedade contemporânea, incluindo pensamento

crítico, colaboração e autonomia” (BUCKINGHAM, 2007, p. 95).

Portanto, a gamificação no ensino apresenta perspectivas promissoras, com potencial para transformar a sala de aula em um ambiente mais motivador, interativo e adaptado às necessidades individuais dos alunos, consolidando-se como ferramenta estratégica para o aprendizado do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação no ensino representa uma estratégia inovadora capaz de transformar a sala de aula em um ambiente mais engajador, motivador e interativo. Ao utilizar elementos de jogos, como desafios, recompensas, feedbacks e níveis de progressão, é possível estimular a participação ativa dos alunos, fortalecer a motivação intrínseca e extrínseca, e promover aprendizagens significativas.

O presente estudo mostrou que a gamificação vai além do simples entretenimento, configurando-se como ferramenta pedagógica capaz de integrar aspectos cognitivos, socioemocionais e colaborativos. Além disso, destacou-se a importância do papel do professor como mediador e designer de experiências, essencial para que a aplicação da gamificação seja eficaz e contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Embora existam desafios, como a resistência de educadores, limitações de recursos tecnológicos e o risco de enfatizar excessivamente a competição, observa-se que esses obstáculos podem ser superados com planejamento, formação docente adequada e equilíbrio entre elementos de jogos e objetivos pedagógicos.

As perspectivas futuras apontam para a integração da gamificação com tecnologias avançadas, como realidade aumentada e inteligência artificial, possibilitando a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

Conclui-se que a gamificação constitui um recurso pedagógico promissor, capaz de promover maior engajamento, aprendizagem ativa e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Ao combinar inovação, criatividade e planejamento pedagógico, a gamificação pode efetivamente transformar a sala de aula em um ambiente estimulante, inclusivo e preparado para os desafios da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria. **Gamificação na educação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2015.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

DECI, Edward; RYAN, Richard. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 2000.

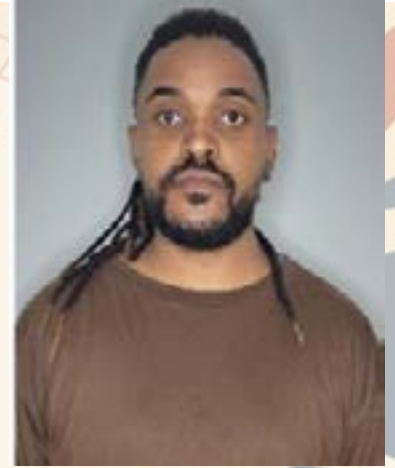
GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

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

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

A CULTURA AFROBRASILEIRA E O SEU PODER DE ENSINAR



JONATAS LUIS DE ASSIS

Licenciado em Língua Portuguesa..

RESUMO

A cultura afro-brasileira é uma parte intrínseca da identidade nacional, sendo fundamental no processo educacional para promover a diversidade e combater o preconceito. Segundo as normas da ABNT, é importante que a educação valorize as características, valores e tradições da cultura afro-brasileira, garantindo a representatividade e a inclusão de todos os grupos étnicos na sociedade. A cultura afro-brasileira possui um grande poder de ensino, pois proporciona conhecimentos sobre a história, a arte, a religião e a resistência dos negros no Brasil. Ao incluir conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar, os estudantes têm a oportunidade de compreender a importância da diversidade e da igualdade racial na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Portanto, é essencial que os educadores estejam preparados para abordar de forma adequada a cultura afro-brasileira nos ambientes educacionais, promovendo a reflexão e o respeito às diferenças. Além disso, a formação continuada dos professores e a adequação dos materiais didáticos são fundamentais para garantir a efetivação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade; Inclusão; Respeito; Integralidade; Cultura.

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira tem sido negligenciada por muito tempo nas instituições de ensino, o que contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação no Brasil. Este artigo busca analisar a importância de incluir a cultura afro-brasileira no currículo escolar, ressaltando sua relevância para a formação de uma sociedade mais plural e inclusiva. Para isso, são apresentados estudos

que demonstram como a valorização da cultura africana e afrodescendente pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, bem como para o combate ao preconceito e à desigualdade social. Além disso, são apresentadas estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos educadores para promover uma educação antirracista e que respeite a diversidade cultural do país. Por fim, são apresentadas algumas experiências bem-sucedidas de inclusão da cultura afro-brasileira na educação, destacando os benefícios para a formação dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Este artigo discute a importância da cultura afro-brasileira no âmbito educacional, destacando sua relevância na formação dos indivíduos, no respeito à diversidade e na promoção da igualdade racial. Ao integrar componentes da cultura afro-brasileira ao currículo escolar, os estudantes podem ampliar seu conhecimento cultural, fomentar o respeito às diversidades e desconstruir estereótipos. Além disso, a incorporação da cultura afro-brasileira no ambiente educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo e promover a valorização da população negra, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da valorização da história, da cultura e das contribuições dos africanos e afrodescendentes, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e a superação de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra.

A formação dos docentes para incorporar a cultura afro-brasileira na educação é crucial para o êxito dessa estratégia. Os professores precisam ser conscientizados sobre a relevância de valorizar a diversidade étnico-racial e treinados para estabelecer ambientes de ensino inclusivos e sem discriminação. Ademais, é crucial incentivar a capacitação contínua dos docentes, fornecendo-lhes instrumentos e recursos didáticos para tratar adequadamente dos assuntos ligados à cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também passa pela escolha e produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial brasileira. É importante que os livros didáticos, as apostilas e outros recursos utilizados em sala de aula apresentem de forma adequada e respeitosa a história e a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a valorização da contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação vai além da abordagem de conteúdos curriculares específicos. Ela deve permear todas as instâncias educativas, desde a gestão escolar até as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. É importante que as escolas promovam ações afirmativas e projetos pedagógicos que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade cultural.

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias

elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Em seguida, o artigo aborda o contexto histórico da cultura afro-brasileira, fazendo um breve relato sobre a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, as condições de vida nas plantações e o processo de miscigenação cultural que deu origem a uma cultura única e rica. Destaca também a resistência dos escravizados, sua luta pela liberdade e as manifestações culturais como forma de resistência e preservação de sua identidade.

Por fim, o artigo discute a importância da educação para a valorização e preservação da cultura afro-brasileira, ressaltando a necessidade de incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-descendente nos currículos escolares. Também destaca a importância da promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a fim de combater estereótipos, preconceitos e promover uma sociedade mais inclusiva.

Em suma, este artigo científico busca trazer uma abordagem abrangente sobre a cultura afro-brasileira, ressaltando sua importância histórica, sua influência na sociedade brasileira e a necessidade de valorização e preservação dessa cultura. Através do conhecimento e compreensão da cultura afro-brasileira, busca-se construir um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas.

A cultura afro-brasileira é uma rica e fascinante expressão das contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com uma história que abrange séculos de lutas, resistência e resiliência, essa cultura é uma parte vital da identidade multicultural do Brasil.

Nesta pesquisa, exploraremos a cultura afro-brasileira em todas as suas nuances, desde sua origem histórica até suas expressões contemporâneas. Ao longo do artigo, analisaremos a influência africana nas práticas religiosas, nas artes, na música, na dança, na culinária e em vários outros aspectos da sociedade brasileira. Além disso, também exploraremos as questões de identidade e acesso à cidadania que permearam a trajetória dos afro-brasileiros ao longo dos anos.

Neste capítulo, mergulharemos nas raízes históricas da cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da escravidão no Brasil e a triste realidade enfrentada pelos africanos trazidos à força para o país. Investigaremos as diferentes regiões para as quais foram levados, as condições em que foram submetidos e as práticas culturais que conseguiram preservar mesmo diante de tanto sofrimento.

A religião é um elemento crucial da cultura afro-brasileira. Neste capítulo, examinaremos de perto as práticas religiosas afro-brasileiras mais conhecidas, como o candomblé, a umbanda e a quimbanda. Analisaremos suas origens africanas, sua relação com as religiões tradicionais brasileiras e sua influência na sociedade atual.

O estudo começa enfatizando a relevância da cultura afro-brasileira como parte integrante da nossa cultura nacional, destacando sua contribuição para a música, dança, gastronomia, religião, linguagem e artes visuais. Além disso, enfatiza a relevância de valorizar e preservar essa cultura como forma de incentivar a compreensão da diversidade cultural e combater o racismo estrutural em nossa sociedade. O objetivo deste estudo é investigar a cultura afro-brasileira, abor-

dando sua história, influência na formação da sociedade brasileira e relevância na preservação da identidade dos afrodescendentes. As tradições e costumes afro-brasileiros são o resultado da união de elementos culturais trazidos pelos africanos escravizados durante o período colonial com os elementos culturais brasileiros.

O artigo também analisa a influência da cultura afro-brasileira na música brasileira, destacando a importância do samba, do maracatu, do axé, entre outros gêneros musicais que têm suas raízes na cultura africana. Além disso, explora as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e sua importância na formação da identidade religiosa do povo brasileiro.

A cultura afro-brasileira é um elemento fundamental na composição da identidade nacional do Brasil. Com mais de 50% da população brasileira se autodeclarando como negra ou parda, a influência da cultura afrodescendente está presente em diversos aspectos sociais, econômicos e políticos do país. Na educação, essa influência se faz presente através de práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e iniciativas que visam promover a valorização da história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A presença da cultura afro-brasileira na educação é reconhecida pela legislação brasileira, que prevê a inclusão obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A Lei 10.639/2003 determina que a história e a cultura afro-brasileira sejam trabalhadas de forma transversal em todas as disciplinas e etapas da educação básica, visando combater o racismo e promover a igualdade racial. Além disso, a Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país, ampliando o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

CULTURA AFROBRASILEIRA ENSINANDO OS ESTUDANTES

O aprendizado da cultura afro-brasileira na educação superior é fundamental para a promoção da equidade e da justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino superior pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial. Além disso, a valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente acadêmico pode proporcionar aos estudantes negros um maior senso de pertencimento e valorização de sua identidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O reconhecimento da cultura afro-brasileira no Ensino Superior transcende o âmbito curricular. Precisamos estabelecer espaços para diálogo e reflexão, onde alunos, docentes e pesquisadores possam debater e analisar as várias visões que permeiam a cultura afro-brasileira. A realização de eventos acadêmicos, tais como congressos, seminários e conferências, pode auxiliar na propagação do saber e na formação de redes de pesquisa nesse campo.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros,

estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

Além disso, é fundamental que as universidades adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo, que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos negros africanos e seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, iremos explorar como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, quais são os desafios e avanços, e como a inclusão desta temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSIA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os negros africanos e seus descendentes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diversos espaços, inclusive na Educação Superior.

Historicamente, a Educação Superior foi marcada por uma exclusão social e racial. A presença de estudantes negros nas universidades sempre foi muito reduzida, o que se refletia na falta de conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos currículos e programas de ensino. Isso contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de dificultar o acesso e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.

No entanto, nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão da cultura afro-brasileira. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas

do país, proporcionaram avanços importantes. Com isso, o tema também ganhou espaço no ensino superior, incorporando disciplinas específicas, como História da África e Cultura Afro-brasileira, nos currículos de diversos cursos.

No entanto, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Um dos principais é a formação docente. Muitos professores ainda não estão preparados para abordar a cultura afro-brasileira de forma adequada, podendo reproduzir estereótipos ou ignorar a importância desse tema. A capacitação e formação continuada dos docentes são fundamentais para que eles tenham conhecimento atualizado sobre a história, os saberes e as manifestações culturais afro-brasileiras, além de desenvolverem habilidades para trabalhar com a diversidade nos espaços educacionais.

Segundo Silva (2010, p.39): “Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas”.

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

De acordo com Jovino (2009, p.187): “As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras”. Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012)

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior é uma questão de extrema importância no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada por séculos de escravidão e opressão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo negligenciadas e desvalorizadas. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel crucial de promover a diversidade étnica e cultural, reconhecendo e valorizando a história, a cultura e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior também é uma forma de reconhecer e respeitar a diversidade cultural brasileira, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e ampliando o repertório cultural dos estudantes. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos universitários pode proporcionar aos alunos uma visão mais abrangente e crítica da história e da cultura do Brasil, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis às questões raciais e mais engajados na promoção da igualdade e da justiça social.

A aprendizagem da cultura afro-brasileira no ensino superior também pode contribuir para

a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Ao promover a reflexão e o debate sobre a diversidade étnica e cultural, as instituições de ensino superior podem desempenhar um papel importante na sensibilização e conscientização dos estudantes em relação às questões raciais e na promoção do respeito mútuo e da convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais.

Além disso, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior pode contribuir para a promoção da pesquisa e da produção acadêmica sobre temas relacionados à história, à cultura e às questões sociais dos afrodescendentes no Brasil. A inclusão de disciplinas e projetos de pesquisa sobre a cultura afro-brasileira pode estimular o interesse dos estudantes e dos pesquisadores pelo tema, gerando novos conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo.

Para que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior seja efetivo e significativo, é fundamental que as instituições de ensino promovam a formação de professores capacitados e comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial. Os docentes que atuam no ensino superior devem estar preparados para abordar de forma crítica e contextualizada os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e engajados na luta pela igualdade racial.

Além disso, as instituições de ensino superior também devem promover a inclusão de estudantes negros e afrodescendentes em seus espaços acadêmicos, garantindo a sua permanência e a sua inserção equitativa no ambiente universitário. O acesso à educação superior é um direito fundamental de todos os cidadãos, e é necessário garantir que os estudantes negros tenham igualdade de oportunidades para se matricular, permanecer e concluir seus cursos, promovendo assim a democratização do ensino superior e a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico.

Por fim, é importante ressaltar que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos universitários pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e o debate sobre as questões raciais e culturais do Brasil. A diversidade étnica e cultural é um fator enriquecedor para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática.

Em suma, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todas as instâncias da sociedade. A valorização da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico é fundamental para a promoção da igualdade e da justiça social, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

Outro desafio é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos que abordem a cultura afro-brasileira de forma sensível e atualizada. É importante que as instituições de ensino superior

invistam na produção e difusão de materiais que representem adequadamente a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e promovendo uma visão plural e inclusiva.

AMPLIANDO A CULTURA AFROBRASILEIRA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A valorização da cultura afro-brasileira na educação pode se dar de diversas formas, como por exemplo, através da inclusão de contos, lendas, mitos, músicas, danças, culinária e manifestações religiosas de matriz africana nos conteúdos curriculares. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para abordar de forma adequada e respeitosa os temas relacionados à cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode promover a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra. Além disso, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade.

Em suma, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para a formação integral dos estudantes, para a promoção da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a riqueza da cultura afro-brasileira, a educação contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural que caracteriza o povo brasileiro.

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, vamos explorar várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como "O cabelo de Lelê" e "Como surgiu o samba". Apresentaremos sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas.

A música e a dança são parte integrante da identidade cultural afro-brasileira. Neste capítulo, exploraremos os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o frevo. Apresentaremos atividades práticas que envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas.

As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, forneceremos informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Proporemos atividades lúdicas para que os estudantes possam vivenciar e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas,

mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

Este texto, iremos sempre apontar as principais lições aprendidas sobre a cultura afro-brasileira através do lúdico. Destacaremos a importância de ensinar e valorizar essa cultura, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade étnica. Ao utilizar atividades lúdicas, criaremos um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo, no qual os estudantes terão a oportunidade de explorar, conhecer e apreciar as riquezas desta cultura tão importante para a história e a identidade do Brasil.

A cultura afro-brasileira é rica e diversificada, e compreender suas tradições, crenças e contribuições é essencial para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnica e cultural. Uma das maneiras mais eficazes e envolventes de aprender sobre a cultura afro-brasileira é por meio do aprendizado lúdico. Neste texto, exploraremos como esse método pode ser empregado para ensinar e compartilhar conhecimentos sobre esse tema tão importante.

Neste capítulo introdutório, vamos definir o conceito de cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da diáspora africana no Brasil, desde o período da escravidão até os dias atuais. Abordaremos a importância da cultura afro-brasileira para a identidade do país, destacando suas influências na gastronomia, música, dança, religião e muito mais.

Neste capítulo, vamos discutir as vantagens e os benefícios do lúdico como método de ensino e aprendizagem. Abordaremos como o lúdico pode despertar o interesse dos estudantes, estimular a criatividade e facilitar o processo de absorção de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Serão apresentados exemplos de atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula ou em ambientes informais.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117) os preconceitos se desenvolvem na cabeça dos homens, sendo então necessários combatê-los na cabeça dos homens, através do: “[...] desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação mediante uma luta incessante contra toda a forma de sectarismo”.

Este capítulo será dedicado a explorar os jogos e as brincadeiras tradicionais da cultura afro-brasileira. Descobriremos como eles podem ser utilizados como ferramentas educacionais para ajudar os estudantes a aprender sobre costumes, valores e elementos culturais específicos desse grupo étnico. Incluiremos informações sobre a capoeira, o jogo de búzios, a amarelinha africana, entre outros.

A cultura afro-brasileira tem desempenhado um papel fundamental na educação, contribuindo para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial no Brasil. A presença

de elementos da cultura afro-brasileira no ambiente educacional tem o potencial de enriquecer a formação dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e promovendo o respeito às diferenças.

A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do ensino da história, das tradições, das manifestações artísticas e das contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira, os alunos podem compreender a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira, além de desconstruir estereótipos e combater o preconceito.

É importante ressaltar que a cultura afro-brasileira possui uma grande diversidade de manifestações, que vão desde a religiosidade, com destaque para o candomblé e a umbanda, até as manifestações artísticas, como a capoeira, o samba e o maracatu. A incorporação dessas expressões culturais no ambiente escolar permite que os alunos tenham contato com diferentes formas de expressão e possam se identificar e se reconhecer na diversidade cultural brasileira.

Além disso, a presença da cultura afro-brasileira na educação é fundamental para a promoção da igualdade racial. Ao conhecer a história e as lutas do povo negro no Brasil, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e às desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um importante instrumento para a promoção da diversidade e da igualdade racial no ambiente educacional. No entanto, é fundamental que essa lei seja efetivamente implementada, garantindo que os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados de forma transversal em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

É preciso também fomentar a formação de professores para que possam abordar de forma adequada a cultura afro-brasileira em sala de aula, garantindo a pluralidade de ideias e promovendo o respeito às diferenças. A formação continuada dos educadores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a realização de atividades pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira são essenciais para que a educação se torne um espaço de promoção da diversidade e da igualdade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da cultura afro-brasileira na educação é um tema de extrema relevância e urgência no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada pela exploração, escravidão e sistemática exclusão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo omitidas e desvalorizadas. Ainda hoje, o racismo estrutural persiste, perpetuando desigualdades e injustiças que afetam principalmente a população negra.

Nesse sentido, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo. Ao reconhecer e valorizar a história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira,

a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é fundamental para promover a equidade e a justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade. Além disso, a valorização da diversidade étnico-racial na educação pode impactar positivamente a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes negros, proporcionando-lhes um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo.

A luta pela valorização da cultura afro-brasileira na educação deve envolver não apenas as escolas e os educadores, mas toda a sociedade. É preciso promover um diálogo aberto e sincero sobre a importância da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A participação ativa da comunidade escolar, das famílias, das organizações da sociedade civil e das instituições governamentais é fundamental para a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira.

É importante ressaltar que a inclusão da cultura afro-brasileira na educação não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. Ao promover a diversidade étnico-racial nos espaços educativos, as escolas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de sua própria identidade e da diversidade presente na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é uma forma de preservar e fortalecer a rica herança cultural dos africanos e afrodescendentes no Brasil. A cultura afro-brasileira é uma fonte inesgotável de saberes, práticas e expressões artísticas que devem ser valorizadas e transmitidas às gerações futuras. Ao incluir esses elementos no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a preservação e a promoção da diversidade cultural brasileira, enriquecendo o patrimônio cultural do país e promovendo o respeito e a valorização das diferentes manifestações culturais.

Por fim, é preciso destacar a importância da educação para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é um passo fundamental nesse sentido, pois permite reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção da identidade nacional e na formação da sociedade brasileira.

Em suma, a valorização da cultura afro-brasileira na educação é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todos os setores da sociedade. A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem ações concretas e efetivas, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao incluir a cultura afro-brasileira no currículo

escolar, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao explorar a cultura afro-brasileira, mergulhar em sua história e significado, somos levados a uma jornada de descoberta e compreensão profunda. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e princípios que influenciaram e ainda influenciam a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma situação que nos remete ao período da escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse passado sombrio, surgiu uma resistência cultural que se manifestava por meio da música, dança, religião e outras práticas cotidianas.

A música tem um papel crucial na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm sua origem na cultura afrodescendente como formas de expressão artística e resistência. As danças afro-brasileiras, tais como a capoeira, ultrapassam as barreiras físicas para se tornar uma forma de expressar nossa cultura.

A crença também tem um papel relevante na cultura afro-brasileira. As religiões africanas, como o candomblé e a umbanda, têm uma forte ligação com os antigos ritos e tradições africanas.

Foram mantidas e adaptadas para o contexto brasileiro, o que resultou em um ambiente de devoção, celebração e conexão espiritual para milhares de descendentes de afrodescendentes.

Contudo, é crucial salientar que a cultura afro-brasileira não é apenas uma visão do passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade atual. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e a busca pela igualdade de oportunidades são objetivos fundamentais para valorizar e respeitar a diversidade.

Ao aprofundarmos nossa pesquisa sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma herança rica, diversificada e indispensável para a construção da identidade nacional. É crucial valorizar e celebrar essa cultura em todos os seus aspectos, estimulando o diálogo, compartilhando informações e combatendo preconceitos e estereótipos.

É crucial criar espaços educativos que estimulam a aprendizagem e promovam reflexões sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e nas escolas. Dessa maneira, contribuiremos para que a sociedade seja mais justa, igualitária e consciente da sua riqueza cultural.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmen Cacciaccaro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. **O negro na literatura brasileira**. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. **O conceito de preconceito**. In: _____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Robe, 1997. p.11-51.

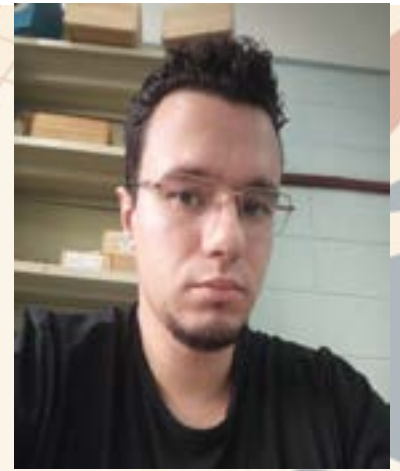
DIONÍSIO, E. R. **Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira**. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERREIRA, K. C. S. **Estudos de mitologia afro-brasileira**. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. **Várias Formas**. Os Diferentes Tipos de Preconceito.

SANTOS, M. **As cidadanias mutiladas**. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO



JULIO CANO

Licenciatura em geografia..

RESUMO

O artigo analisa as relações entre coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor de escola, considerando tanto as práticas individuais quanto a dinâmica coletiva do trio gestor. Com base em uma abordagem exploratória e bibliográfica, fundamentada em autores como Lück, Libâneo, Fortuna e Bordenave, o estudo discute a gestão escolar democrática como processo participativo e descentralizado. Destaca-se a importância da atuação integrada e colaborativa, em que cada gestor — diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico — desempenha funções específicas, mas complementares, para promover uma educação de qualidade. São discutidas competências essenciais, como liderança, comunicação, mediação de conflitos, articulação com a comunidade e implementação de políticas educacionais. A análise evidencia que a fragmentação das práticas de gestão compromete a eficácia institucional, enquanto a articulação coletiva fortalece a identidade e a cultura escolar. Conclui-se que a gestão democrática, sustentada pelo diálogo, planejamento conjunto e corresponsabilidade, é fundamental para consolidar a escola como espaço de cidadania, equidade e formação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Coordenador pedagógico; Vice-diretor; Diretor de escola; Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco a análise das relações entre o coordenador pedagógico, o vice-diretor e o diretor de escola, tanto em suas práticas individuais quanto na dinâmica coletiva da equipe gestora. O objetivo principal é compreender como essas práticas se aproximam ou se distanciam dentro de um mesmo contexto escolar, destacando a importância da atuação coletiva pautada em

princípios participativos, descentralizados e democráticos de gestão.

A investigação parte de uma experiência concreta de gestão escolar, evidenciando como os gestores desempenham suas funções de maneira individual e em conjunto, revelando as articulações e os desafios da prática coletiva. Em seguida, o estudo se aprofunda nos fundamentos conceituais da gestão escolar, explorando sua contribuição para práticas educativas que podem tanto se fragmentar quanto se integrar, conforme as interações entre os profissionais envolvidos.

A gestão escolar, quando compreendida como um processo articulado e integrado com todos os espaços da escola e com o território em que está inserida, revela sua distinção em relação à administração tradicional. Nesse sentido, autores como Hora (1994), Fortuna (2002), Lück (2000), Libâneo (2015), Bordenave (1994) e Barroso (1995) fundamentam a discussão sobre gestão democrática, ressaltando a participação como processo essencial ao desenvolvimento institucional. A partir dessas contribuições, o artigo busca responder à seguinte questão-problema: “Por que os gestores não assumem plenamente suas responsabilidades de forma coletiva?”

A metodologia adotada, conforme Gil (1991), é de natureza exploratória e bibliográfica. A pesquisa visa aprofundar o conhecimento sobre a realidade das práticas de gestão, utilizando como base teórica livros e artigos científicos voltados ao campo da educação e da administração escolar.

Como objetivos específicos, propõe-se identificar os fragmentos que compõem a atuação de cada gestor, a fim de compreender suas articulações individuais; refletir sobre os fundamentos e os desafios da gestão democrática participativa no contexto escolar.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ARTICULADA DO TRIO GESTOR ESCOLAR

A qualificação da gestão escolar está diretamente ligada à atuação integrada e colaborativa do trio gestor: diretor de escola, vice-diretor e coordenador pedagógico. Quando esses profissionais compartilham o mesmo propósito — o de promover a qualidade da educação —, a funcionalidade da escola torna-se mais eficaz. Essa qualificação envolve uma gestão democrática, pautada na participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Cada membro do trio gestor possui funções específicas, mas a atuação conjunta é essencial para o bom funcionamento da escola. Muitas vezes, observa-se o individualismo nas práticas de gestão, o que pode comprometer a construção de uma identidade institucional forte. Por isso, é fundamental reconhecer as competências e atribuições de cada gestor, para então fortalecer o trabalho coletivo e direcionado.

DIRETOR DE ESCOLA: O ELO ARTICULADOR

De acordo com Lück (2000, p. 16), o diretor é o gestor da dinâmica social da escola — um mobilizador, orquestrador de diferentes atores e articulador da diversidade, com o objetivo de cons-

truir um ambiente educacional coeso e propício à formação dos alunos. Vasconcelos (2006, p. 61) complementa, afirmando que cabe à direção escolar ser o elo integrador entre os diversos segmentos da instituição, internos e externos, cuidando da articulação e da gestão de todas as atividades.

Libâneo (2015, p. 23-24) contribui ao destacar que o diretor deve supervisionar e ser responsável por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como pelas relações com pais, comunidade e demais esferas da sociedade civil. Já Lück (2009, p. 31) ressalta que o exercício da função diretiva exige um conjunto de competências que envolvem não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades interpessoais, visão estratégica e capacidade de liderança.

Essas competências se expressam na capacidade do gestor de dominar questões administrativas, liderar sua equipe, implementar políticas públicas, incentivar a participação dos pais e da comunidade, apoiar a formação contínua de professores e funcionários, consolidar projetos institucionais e garantir a identidade pedagógica da escola. Além disso, o diretor deve criar um ambiente acolhedor e produtivo, que favoreça o cumprimento do projeto pedagógico.

Segundo a Nova Escola (2008), a função do diretor é fundamental para assegurar a qualidade educacional tão necessária no cenário brasileiro. Para isso, é preciso que ele coordene de forma eficiente diferentes frentes de gestão — equipe, espaços, parcerias e recursos — sempre com foco na aprendizagem dos alunos. Seu olhar deve estar atento a três eixos principais: a organização dos espaços escolares, a mobilização de uma equipe coesa e o estabelecimento de canais de comunicação eficazes com pais e comunidade.

ASSISTENTE DE DIREÇÃO: O SUPORTE ESTRUTURAL À GESTÃO

O assistente de direção exerce um papel estratégico no suporte à gestão escolar, contribuindo de forma direta para a organização e continuidade dos processos administrativos e pedagógicos. Apesar de, muitas vezes, sua função ser compreendida como auxiliar, o assistente de direção é uma peça fundamental para assegurar o bom funcionamento da escola, especialmente nos aspectos operacionais do cotidiano (NOVA ESCOLA 2008).

Sua atuação envolve o acompanhamento das rotinas escolares, o apoio na manutenção da disciplina, a mediação de conflitos e o cumprimento das normas institucionais. Além disso, colabora diretamente com o diretor na implementação das decisões administrativas e pedagógicas, garantindo que as ações planejadas se concretizem na prática (Lück, 2009)

O assistente de direção também desempenha um papel relevante na articulação entre os diferentes setores da escola, como secretaria, coordenação pedagógica, corpo docente e equipe de apoio. Sua escuta ativa e sua postura de proximidade com a comunidade escolar contribuem para a construção de um ambiente harmonioso, acolhedor e eficiente (GIL, 1991).

Embora atue em conjunto com o diretor, o assistente de direção precisa desenvolver autonomia, postura ética e capacidade de liderança, pois muitas vezes é ele quem representa a direção

nos momentos em que o gestor principal se encontra em outras frentes de trabalho. Dessa forma, sua presença constante e resolutiva fortalece a coesão da equipe e a fluidez da gestão escolar como um todo.

AÇÕES FUNDAMENTAIS DO BOM GESTOR ESCOLAR

Para que a gestão escolar seja efetiva e contribua para uma educação de qualidade, é imprescindível que o gestor assuma sua função com consciência, preparo e compromisso com os princípios da gestão democrática. Mais do que administrar, o bom gestor precisa liderar com responsabilidade, garantindo que a escola funcione como um ambiente educativo, acolhedor, participativo e comprometido com o sucesso dos alunos.

A seguir, destacam-se ações fundamentais que caracterizam a atuação competente de um gestor escolar:

GARANTIR A QUALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR

Um bom gestor compreende que a aprendizagem não acontece apenas na sala de aula, mas também nos espaços coletivos da escola, como corredores, pátios, banheiros e refeitórios. É nesses ambientes que se consolidam valores como respeito, responsabilidade, solidariedade e convivência. Por isso, deve zelar pela organização, segurança, limpeza e acessibilidade desses espaços, promovendo um clima escolar saudável e propício ao desenvolvimento dos estudantes.

DESENVOLVER RELAÇÕES INTERPESSOAIS SAUDÁVEIS

No contexto escolar, onde convivem diferentes sujeitos com histórias, papéis e responsabilidades diversas, o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis é um dos pilares para a construção de um ambiente acolhedor, produtivo e favorável à aprendizagem. Cabe ao gestor escolar promover e cuidar dessas relações com intencionalidade, sensibilidade e firmeza, atuando como mediador, exemplo e incentivador de uma convivência pautada pelo respeito mútuo, pela escuta e pelo diálogo constante.

A promoção de uma convivência harmoniosa deve envolver todos os segmentos da comunidade escolar: professores, estudantes, funcionários, equipe técnica, pais, responsáveis e demais profissionais que atuam na escola, como inspetores, merendeiras, secretários, auxiliares de limpeza e vigilantes. Todos são parte essencial do cotidiano escolar e merecem ser valorizados, reconhecidos e escutados.

Para fortalecer esses vínculos, o gestor precisa cultivar uma cultura de respeito e empatia, estabelecendo canais de comunicação abertos e acessíveis, promovendo momentos de escuta ativa e criando oportunidades para que todos possam expressar suas opiniões, necessidades e

sugestões. Isso inclui o incentivo à resolução pacífica de conflitos, o reconhecimento dos esforços individuais e coletivos, e o fortalecimento da cooperação entre os diversos setores da escola.

ASSEGURAR O CUMPRIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É dever fundamental do gestor escolar conhecer, interpretar e aplicar as diretrizes das políticas públicas educacionais vigentes nas esferas municipal, estadual e federal. Essa responsabilidade vai muito além de uma exigência legal: trata-se de um compromisso ético e pedagógico com a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Para isso, o gestor deve estar atento à legislação educacional, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), os planos estaduais e municipais, e outros marcos normativos que orientam o funcionamento da escola pública. Também é essencial o domínio de documentos pedagógicos estruturantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os currículos regionais, os referenciais de avaliação, as normas de funcionamento da escola e os planos de carreira do magistério.

No cotidiano da gestão, aplicar esses documentos significa garantir que os princípios e objetivos neles contidos sejam efetivamente incorporados à prática escolar. Isso envolve assegurar que o currículo seja desenvolvido de forma coerente, que as avaliações respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, que haja equidade no acesso aos recursos educacionais e que os profissionais da educação tenham seus direitos valorizados e sua formação continuada assegurada.

Além disso, o gestor precisa ter clareza do papel das políticas públicas como instrumentos de justiça social. Ao compreender seu alcance e aplicabilidade, ele pode atuar de forma crítica e propositiva, tanto na execução quanto na adaptação dessas políticas à realidade da escola, sempre com foco na melhoria da aprendizagem, no combate às desigualdades educacionais e na promoção de uma educação inclusiva e democrática.

Cumprir esse papel requer estudo constante, atualização profissional e a capacidade de articular teoria e prática na condução dos processos escolares. O gestor é, portanto, um agente estratégico na implementação das políticas educacionais, pois transforma diretrizes legais em ações concretas que impactam diretamente a vida dos alunos e da comunidade escolar.

VALORIZAR E INVESTIR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é um princípio fundamental da educação pública brasileira, previsto na legislação educacional, e deve orientar todas as ações do gestor escolar. Investir nesse modelo de gestão significa reconhecer que a escola é um espaço coletivo, cuja organização, funcionamento e decisões devem ser construídos com a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários, estudantes, pais, responsáveis e representantes da sociedade

civil.

Valorizar a gestão democrática implica criar condições reais para o exercício da participação. Isso exige que o gestor incentive e fortaleça os canais institucionais já existentes, como o conselho escolar, a associação de pais e mestres (APM), os grêmios estudantis, os conselhos de classe, entre outros. Esses espaços não devem ser apenas formais, mas ambientes vivos de escuta, debate, proposição e deliberação.

Para que isso ocorra de forma efetiva, é essencial promover reuniões regulares, garantir o acesso à informação, divulgar decisões de forma clara e documentada e estimular o engajamento das pessoas nos processos decisórios. O gestor precisa adotar uma postura de escuta ativa, respeito às opiniões divergentes e mediação sensível dos conflitos, construindo consensos sempre que possível, sem perder de vista os princípios pedagógicos e a missão institucional da escola.

Ao compartilhar responsabilidades e envolver a comunidade na construção das decisões escolares, fortalece-se o sentimento de pertencimento, transparência e corresponsabilidade. Isso contribui diretamente para a legitimidade da escola perante a sociedade e para o desenvolvimento de uma cultura de participação cidadã.

Além disso, uma gestão democrática favorece a autonomia da escola, pois permite que ela se organize a partir de sua realidade local, tomando decisões que respondam às necessidades específicas da comunidade que atende. Essa autonomia, no entanto, deve ser exercida com responsabilidade, planejamento e compromisso com os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

ESTABELECEER DIÁLOGO COM A COMUNIDADE E COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A construção de uma gestão escolar democrática e eficaz passa, necessariamente, pela capacidade do gestor de estabelecer e manter canais permanentes de diálogo com diferentes segmentos da comunidade escolar e com os órgãos responsáveis pela condução das políticas educacionais, como as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. Essa articulação não é apenas uma formalidade administrativa, mas uma estratégia fundamental para fortalecer o funcionamento da escola e ampliar suas possibilidades de atuação.

No que diz respeito à Secretaria de Educação, o diálogo constante permite ao gestor compreender e acompanhar as diretrizes, metas e programas definidos pela rede de ensino, além de facilitar o acesso a recursos financeiros, materiais e pedagógicos. A relação próxima com a secretaria também favorece a oferta de formação continuada para os profissionais da escola, o acompanhamento técnico das práticas pedagógicas e a resolução mais ágil de demandas administrativas ou estruturais. Essa interlocução precisa ser proativa, pautada pela cooperação e pelo compromisso mútuo com a qualidade da educação.

Por outro lado, o vínculo com a comunidade local — incluindo famílias, lideranças sociais, conselhos escolares, associações e demais atores do território — é igualmente essencial. Estabelecer um diálogo aberto, respeitoso e participativo com a comunidade contribui para o fortaleci-

mento do sentimento de pertencimento, valorizando os saberes locais e promovendo a corresponsabilidade pelo processo educativo. Quando a comunidade é escutada e envolvida nas decisões da escola, cria-se um ambiente mais acolhedor, transparente e comprometido com o bem comum.

O gestor, nesse contexto, atua como ponte entre a escola e os diferentes atores sociais, promovendo a integração entre o projeto pedagógico da instituição e as necessidades reais da população que ela atende. Essa escuta ativa e essa mediação constante contribuem para uma gestão mais sensível, inclusiva e sintonizada com os desafios contemporâneos da educação pública.

TRADUZIR CONHECIMENTO TÉCNICO EM PRÁTICA

Uma das marcas da liderança educacional eficaz é a capacidade de transformar conhecimento técnico em ações concretas e intencionais no cotidiano da escola. Para isso, o gestor precisa dominar um repertório sólido de saberes que envolvem as políticas públicas educacionais, a legislação vigente, os princípios da gestão democrática, as metodologias de ensino, as diretrizes curriculares e os fundamentos pedagógicos. No entanto, esse domínio, por si só, não é suficiente. O verdadeiro desafio está em saber aplicar esse conhecimento de forma contextualizada, sensível e estratégica, gerando impactos reais na aprendizagem dos estudantes e na melhoria da qualidade da educação.

Traduzir teoria em prática significa compreender as especificidades da escola em que se atua — sua realidade sociocultural, seus recursos, seus desafios e potencialidades — e, a partir disso, tomar decisões coerentes, propor ações viáveis, orientar a equipe pedagógica e administrativa e implementar práticas que estejam alinhadas com os objetivos educacionais traçados no Projeto Político-Pedagógico.

Esse processo exige do gestor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de conectar os marcos legais e teóricos com as necessidades reais da comunidade escolar. Significa, por exemplo, transformar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em propostas curriculares significativas; utilizar dados de avaliação para replanejar estratégias pedagógicas; ou ainda, aplicar os princípios da inclusão e da equidade em ações concretas de acolhimento e valorização da diversidade.

Além disso, o gestor precisa ser capaz de comunicar esse conhecimento de forma acessível à sua equipe, promovendo formação continuada, incentivando o uso de boas práticas e estimulando o trabalho colaborativo. Liderar com base na articulação entre teoria e prática fortalece a legitimidade do gestor diante da comunidade escolar, amplia sua capacidade de mediação e contribui para a construção de uma escola mais intencional, coerente e transformadora.

Portanto, mais do que conhecer, é preciso agir com base nesse conhecimento. É essa articulação que diferencia o gestor burocrático daquele que exerce uma liderança pedagógica efetiva, capaz de impulsionar mudanças significativas e sustentáveis no ambiente escolar.

PROMOVER A FORMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Promover a formação da cultura escolar é uma das atribuições fundamentais do gestor escolar. Trata-se de fomentar um conjunto de valores, práticas, hábitos e crenças que orientem a vivência cotidiana da comunidade educativa e consolidem a identidade da escola. Essa cultura deve ser intencionalmente construída, fortalecendo princípios como o respeito ao conhecimento, a ética nas relações, a participação democrática e o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos os estudantes.

Cabe ao gestor atuar como articulador e mediador de processos que estimulem o envolvimento ativo de professores, alunos, funcionários e famílias, favorecendo um ambiente educacional que promova a colaboração, o diálogo e a corresponsabilidade. A cultura escolar deve ser refletida não apenas nos documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas também nas práticas pedagógicas, nos rituais escolares, nas formas de avaliação, na organização dos espaços e no clima relacional da escola.

Ao promover essa cultura, o gestor contribui para que a escola se torne um espaço significativo de formação integral, no qual os sujeitos se sintam pertencentes, respeitados e motivados a aprender. A consolidação de uma identidade institucional clara e coerente fortalece o sentido de missão da escola e sua capacidade de enfrentar desafios educacionais com unidade e propósito.

ASSUMIR A AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A autonomia na resolução de problemas é uma competência essencial para a prática da gestão escolar. Em um ambiente educacional dinâmico e constantemente desafiador, o gestor precisa estar preparado para tomar decisões assertivas, responsáveis e coerentes, mesmo diante de situações complexas, inesperadas ou delicadas. Essa autonomia, no entanto, não deve ser confundida com decisões isoladas ou autoritárias, mas sim com a capacidade de agir com discernimento, considerando o contexto, ouvindo os envolvidos e fundamentando suas escolhas em princípios éticos e pedagógicos.

Assumir essa autonomia significa enfrentar os problemas cotidianos da escola — sejam eles relacionados ao desempenho dos alunos, à convivência entre os membros da comunidade escolar, à infraestrutura, à gestão de recursos ou aos processos pedagógicos — com uma postura proativa e resolutiva. O gestor precisa ter clareza de que evitar conflitos ou adiar decisões pode agravar situações e comprometer o bom funcionamento da escola. Por isso, é fundamental desenvolver a coragem e a segurança necessárias para intervir com equilíbrio e responsabilidade.

Um bom líder educacional não ignora os conflitos: ele os reconhece como oportunidades de crescimento institucional e de fortalecimento das relações interpessoais. Saber mediar tensões, acolher diferentes pontos de vista, buscar consensos e tomar decisões que visem o bem coletivo são marcas de uma liderança madura e comprometida. Essa atuação exige empatia, escuta ativa, firmeza de propósito e, ao mesmo tempo, flexibilidade para revisar posicionamentos quando ne-

cessário.

Além disso, exercer a autonomia na resolução de problemas implica compreender que o gestor é um exemplo para sua equipe. Sua postura diante das adversidades influencia diretamente o clima escolar e a forma como os demais profissionais lidam com os próprios desafios. Ao assumir a responsabilidade por suas decisões e envolver a equipe nos processos de análise e solução, o gestor contribui para a construção de uma cultura institucional baseada na confiança, na corresponsabilidade e no aprimoramento contínuo.

DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PARA LIDERANÇA EDUCACIONAL

Desempenhar a função de gestor escolar requer muito mais do que conhecimentos administrativos. Exige o desenvolvimento contínuo de competências que sustentem uma liderança educacional eficaz, ética e comprometida com os processos de ensino e aprendizagem. O gestor é um agente estratégico no ambiente escolar, e seu desempenho impacta diretamente a qualidade da educação oferecida, a motivação da equipe e os resultados obtidos pelos alunos.

Para exercer essa liderança com excelência, é essencial que o gestor desenvolva habilidades específicas, como comunicação clara e assertiva, escuta ativa, capacidade de planejamento estratégico, organização eficiente do tempo e dos recursos, e uma postura colaborativa na gestão de pessoas. Além disso, deve ser capaz de mediar conflitos de forma construtiva, tomar decisões com base em dados e evidências, acompanhar e avaliar processos escolares de forma crítica e propositiva.

A liderança educacional também requer visão sistêmica da escola e compreensão de seu papel social. Isso significa atuar com foco na aprendizagem dos alunos, reconhecendo suas necessidades, potencialidades e contextos, ao mesmo tempo em que valoriza, apoia e forma continuamente os profissionais da educação. Um bom líder inspira, mobiliza e engaja a equipe em torno de um projeto pedagógico comum, pautado em princípios democráticos, inclusivos e voltados para a construção de uma educação de qualidade.

O aprimoramento dessas competências não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de formação e reflexão sobre a própria prática. A abertura ao diálogo, a capacidade de aprender com os desafios do cotidiano escolar e a disposição para inovar e se adaptar às transformações sociais e educacionais são características fundamentais do gestor que se compromete com uma liderança transformadora.

Assim, desenvolver competências para a liderança educacional é investir no fortalecimento do papel da escola como espaço de formação cidadã, de construção de saberes e de promoção da equidade. É liderar com propósito, com sensibilidade e com responsabilidade diante das complexas demandas do cenário educacional contemporâneo.

A GESTÃO ESCOLAR COMO PROCESSO HISTÓRICO E PARTICIPATIVO

A escola, como instituição social, sempre esteve em constante transformação, acompanhando as mudanças de seu tempo histórico. Nesse contexto, a gestão escolar desempenha papel central na construção dos movimentos institucionais, adequando-se às demandas do território e, sobretudo, às orientações da instância superior, como as Secretarias de Educação. Essa evolução se dá a partir de um deslocamento do modelo tradicionalmente administrativo para uma concepção de gestão democrática e participativa.

Fortuna (2002, p. 108) afirma que a administração, em seu sentido mais amplo, é uma atividade humana capaz de orientar ações com vistas a objetivos previamente definidos. Já Hora (1994, p. 46) aponta que, historicamente, a administração escolar no Brasil foi marcada por um modelo burocrático, fundamentado no saber técnico e na especialização, com o objetivo de garantir maior racionalidade e controle dos processos internos.

No entanto, esse modelo de gerenciamento administrativo revela limitações, especialmente por se sustentar em uma única concepção de gestão, frequentemente centralizadora, que não dá espaço à escuta e à participação dos demais sujeitos envolvidos no processo educacional. Isso contrasta com a realidade das escolas, onde todos — gestores, professores, alunos, famílias e comunidade — são aprendentes, aprendendo uns com os outros de forma coletiva e colaborativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 3º, inciso VIII, explicita o princípio da gestão democrática do ensino público, estabelecendo que as instituições escolares devem envolver todos os atores do seu contexto na construção do projeto educativo. Assim, a escola precisa promover não apenas o ensino, mas também criar condições para que a aprendizagem ocorra com qualidade, garantindo infraestrutura adequada e ampliando sua função social junto à comunidade.

Libâneo (2015) contribui significativamente para a compreensão da organização e da gestão escolar. Ele explica que a escola é uma unidade social, um espaço de relações e interações, onde pessoas trabalham juntas para alcançar objetivos comuns — sobretudo, o ensino-aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário estruturar essa atividade coletiva, o que envolve definir formas de coordenação do trabalho, prover e utilizar adequadamente recursos materiais e financeiros, organizar procedimentos administrativos e estabelecer formas de relacionamento entre os membros da comunidade escolar.

Dentro dessa perspectiva, o conceito de participação ganha centralidade. Bordenave (1994, p. 74) afirma que participar é uma vivência coletiva, não individual; é na prática grupal que se aprende a participar. Ou seja, só se aprende a participar, participando — vivenciando o processo, assumindo responsabilidades e tomando decisões em conjunto.

Fortuna (2002, p. 110) também reforça esse entendimento ao destacar que a democracia, no contexto escolar, não deve ser concebida como algo acabado, um produto final. Pelo contrário, trata-se de um processo em constante construção, no qual os gestores devem exercer um papel de liderança participativa. Para ele, a gestão democrática consiste em um "processo de convencimen-

to mútuo", que busca construir coletivamente um ponto de vista ideal para a escola.

Dessa forma, a democratização da gestão escolar não pode ser compreendida como um fim em si mesmo, mas como um processo permanente, que se efetiva à medida que a participação é compreendida, valorizada e concretizada por todos os envolvidos, nas diversas formas de contribuição à vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar, entendida como prática social e educativa, demanda uma atuação integrada, consciente e democrática por parte do trio gestor — diretor, assistente de direção e coordenador pedagógico. Cada um desses profissionais carrega atribuições específicas, mas é na articulação coletiva que a escola encontra condições reais de promover uma educação de qualidade. A liderança escolar, portanto, não pode estar baseada apenas em aspectos técnicos ou burocráticos, mas deve se sustentar em princípios de participação, diálogo e corresponsabilidade.

O diretor, como figura central, deve exercer uma liderança formativa, capaz de integrar os diversos segmentos da instituição e garantir a execução do projeto político-pedagógico. O assistente de direção, por sua vez, assegura a continuidade e o suporte aos processos administrativos e organizacionais, atuando como elo entre gestão e execução. Já o coordenador pedagógico cumpre o papel de mediador do saber, promovendo a formação docente e o alinhamento das práticas pedagógicas ao objetivo comum de ensinar com qualidade.

Consolidar uma cultura de gestão democrática exige esforço permanente, valorização da escuta ativa, planejamento coletivo, transparência nas decisões e a construção de vínculos baseados na confiança mútua. É por meio dessas ações que a escola se torna um espaço mobilizador, comprometido com a cidadania, com a equidade e com a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Dessa forma, reafirma-se que o verdadeiro sentido da gestão escolar está em sua capacidade de liderar com humanidade, organizar com intencionalidade e transformar com participação. Somente assim será possível garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso escolar de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 1 de agosto de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** In: BARROS, João Baptista (org.). Gestão democrática. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2002. Acesso 15 ago. 2025.

REVISTA GESTÃO & EDUCAÇÃO. **Edição Especial**. Agosto de 2022. Acesso 10 ago. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. (Subsídios). Acesso 5 ago. 2025.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos; 95). Acesso em: 1 de agosto de 2025.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos**. In: BARROS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2002. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Acesso 1 ago. de 2025.

LEI MUNICIPAL Nº 2.233, de 21 de dezembro de 2006. Dispõe sobre diretrizes da gestão educacional no âmbito do município. Acesso 4 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Paraná, 03 fev. 2015. [Publicação digital]. Acesso 1 ago. 2025.

LIMA, Licínio C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 8, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso 15 ago. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Dimensão da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Acesso 5 ago. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e formação de gestores**. In: LÜCK, Heloísa (org.). Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7–10, fev./jun. 2000. Acesso 11 ago. 2025.

MOMENTOS DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



KAREN SILVA SANTOS

Licenciada em História pela Faculdade MOZARTEUM DE SÃO PAULO (conclusão em 2024); Especialista em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (conclusão 2017).



MIRELA RODRIGUES CAMILO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (concluída em 2022) e pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva e Educação Infantil, ambos finalizados em 2023. (conclusão 2017)



VITÓRIA RECALDE DO NASCIMENTO

Licenciada em Pedagogia pela Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (UniSant'Anna) – Conclusão 2020; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Anhembi Morumbi – Conclusão 2023.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os momentos da alimentação na educação infantil como espaços privilegiados de cuidado, aprendizado e socialização. A alimentação na escola vai além da oferta de nutrientes e refeições, configurando-se como uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral da criança. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, são discutidos os aspectos nutricionais, afetivos e sociais envolvidos nas refeições escolares, bem como o papel dos educadores e demais profissionais na formação de hábitos alimentares saudáveis. Também são abordadas as diretrizes das políticas públicas, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e sua importância para garantir o direito à alimentação adequada desde a primeira infância. Os resultados apontam que a alimentação na educação infantil deve ser compreendida como parte do currículo escolar e como uma oportunidade de promover valores, autonomia e vínculos afetivos. Conclui-se que é fundamental investir na formação dos profissionais da educação e na construção de práticas alimentares respeitosas, acolhedoras e educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação Escolar; Educação Infantil; Hábitos Alimentares; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alimentação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança, especialmente na fase da educação infantil, que compreende o período de zero a cinco anos. Nesse contexto, os momentos das refeições nas instituições de educação infantil ultrapassam a função biológica de nutrir, sendo também oportunidades valiosas para a promoção de hábitos saudáveis, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o exercício da autonomia.

Os ambientes escolares têm um papel relevante na construção da identidade alimentar da criança. Desde cedo, os pequenos são expostos a diferentes sabores, texturas, rituais e interações que influenciam diretamente sua relação com os alimentos. Além disso, os momentos de alimentação são espaços privilegiados para o desenvolvimento de valores como o respeito, a partilha, a escuta e a empatia. Nesse sentido, compreender a alimentação como um ato educativo e relacional torna-se essencial para uma prática pedagógica de qualidade.

Este artigo parte da necessidade de refletir sobre como os momentos da alimentação podem ser planejados e conduzidos com intencionalidade pedagógica e afeto, respeitando as necessidades individuais das crianças e suas culturas alimentares. Para isso, são discutidos os aportes teóricos sobre alimentação e educação, os marcos legais que garantem o direito à alimentação adequada e os desafios enfrentados pelas instituições escolares na implementação de práticas alimentares saudáveis.

A relevância do estudo está na sua contribuição para a valorização da alimentação como parte integrante do currículo da educação infantil, bem como na valorização do papel do educador como mediador desses momentos. Ao compreender a refeição como um tempo educativo, amplia-se a visão sobre o cuidado e a educação na primeira infância.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar os momentos da alimentação na educação infantil como práticas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos nutricionais, afetivos, sociais e educativos envolvidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir a alimentação escolar como parte do processo educativo na educação infantil.

- Compreender o papel do educador e dos demais profissionais na mediação dos momentos de alimentação.
- Investigar como a alimentação pode contribuir para a formação de hábitos saudáveis e valores sociais desde a infância.
- Analisar a importância das políticas públicas, especialmente o PNAE, no contexto da alimentação escolar.
- Propor práticas pedagógicas que integrem cuidado, afeto e educação durante as refeições escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Essa fase é marcada por intensas descobertas, onde o brincar, o cuidar e o educar são indissociáveis.

De acordo com Oliveira (2005), a criança pequena aprende nas interações com o meio, com os adultos e com outras crianças. Assim, os ambientes educativos devem oportunizar vivências que envolvam a expressão corporal, a linguagem, os sentidos, as emoções e a alimentação, reconhecendo a criança como sujeito ativo e competente.

ALIMENTAÇÃO COMO ATO EDUCATIVO

A alimentação na educação infantil vai além da função biológica de nutrir. Trata-se de um momento pedagógico, que envolve aprendizagem, socialização, cuidado e afeto. Segundo Soares (2010), as refeições escolares são espaços privilegiados para ensinar bons hábitos, promover valores e respeitar a cultura alimentar das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam que o cuidado com a alimentação deve estar articulado ao trabalho pedagógico, sendo um momento de aprendizagem e respeito à diversidade.

A FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é um período sensível para a formação de hábitos alimentares. Crianças pequenas estão construindo suas preferências e vínculos com os alimentos. A escola tem, portanto, a responsabilidade de proporcionar experiências positivas e seguras com a comida.

Para Silva e Zanella (2016), o ambiente escolar é capaz de influenciar positivamente o comportamento alimentar, desde que os profissionais estejam preparados para acolher, respeitar e orientar as crianças nesse processo. A construção de hábitos não ocorre de forma impositiva, mas por meio da convivência, do exemplo e do diálogo.

O PAPEL DO EDUCADOR NOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO

O educador é mediador das relações durante as refeições. Seu papel vai além da supervisão: ele é responsável por garantir que o momento da alimentação seja acolhedor, educativo e respeitoso. Campos (2014) ressalta que a postura do adulto influencia diretamente a forma como a criança se relaciona com a comida.

Além disso, é fundamental que o educador compreenda a alimentação como uma extensão da prática pedagógica, e não como um intervalo entre atividades. A escuta atenta, o incentivo à autonomia (como permitir que a criança se sirva sozinha) e a valorização da partilha são elementos-chave nesse processo.

A DIMENSÃO AFETIVA E SOCIAL DAS REFEIÇÕES

Os momentos de alimentação envolvem afetividade, cultura, vínculos e memórias. Comer é um ato profundamente social, e a maneira como a criança vivencia esse momento impacta diretamente sua relação futura com os alimentos.

Segundo Papalia et al. (2013), a presença de vínculos afetivos positivos durante as refeições contribui para o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento. Portanto, oferecer um ambiente calmo, sem pressa, e com respeito ao tempo e às preferências da criança, é essencial para a construção dessa relação saudável.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das principais políticas públicas voltadas à alimentação infantil no Brasil. Criado em 1955 e reformulado pela Lei nº 11.947/2009, o PNAE assegura o fornecimento de alimentos saudáveis e adequados a todos os alunos da educação básica pública.

A legislação garante que pelo menos 30% dos recursos do programa sejam destinados à compra de alimentos da agricultura familiar, promovendo o desenvolvimento local e o acesso a alimentos frescos. Triches e Schneider (2010) defendem que o PNAE é uma ferramenta poderosa para a promoção da segurança alimentar e da educação nutricional.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS ALIMENTARES ESCOLARES

Apesar dos avanços, ainda há desafios no cotidiano das instituições. A falta de formação específica dos profissionais, a ausência de planejamento pedagógico para as refeições e a terceirização da alimentação são obstáculos recorrentes.

Por outro lado, há muitas iniciativas exitosas, como projetos de hortas escolares, rodas de conversa sobre alimentação, participação das famílias no cardápio, e atividades lúdicas que envolvem o preparo de alimentos. Essas práticas reforçam o papel da alimentação como experiência educativa.

Se você quiser, posso agora:

- Continuar com a Metodologia (qual tipo de pesquisa você deseja? Bibliográfica pura ou com pesquisa de campo?)
- Gerar as referências já utilizadas nesta parte do referencial teórico.
- Desenvolver a seção de Resultados e Discussão com base em dados fictícios ou reais (se você tiver).

Qual próxima parte você prefere que eu escreva agora?

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória e bibliográfica, com o objetivo de compreender como os momentos de alimentação na educação infantil são tratados como práticas educativas, relacionando aspectos nutricionais, pedagógicos, afetivos e sociais. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve significados, relações humanas, contextos sociais e práticas cotidianas nas instituições escolares.

TIPO DE PESQUISA

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos em seus contextos, valorizando a experiência subjetiva e o sentido atribuído pelos sujeitos. Neste estudo, optou-se pela análise de fontes secundárias (livros, artigos, dissertações, documentos oficiais),

configurando-se como uma pesquisa bibliográfica, conforme definido por Gil (2008), que afirma que este tipo de pesquisa se baseia no exame de materiais já publicados e acessíveis ao público.

FONTES E MATERIAIS

Foram utilizadas fontes acadêmicas confiáveis, incluindo obras clássicas e recentes sobre educação infantil, alimentação escolar, formação de hábitos alimentares e políticas públicas. Além disso, foram analisadas diretrizes oficiais como:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009)
- Lei nº 11.947/2009 (que trata do PNAE)
- Documentos técnicos do FNDE, MEC e OMS.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos dados bibliográficos foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), em que se identificam categorias temáticas relevantes, agrupando ideias recorrentes nos textos selecionados. A partir dessas categorias, buscou-se estabelecer relações entre as práticas de alimentação na educação infantil e os fundamentos pedagógicos, afetivos e nutricionais que as sustentam.

Caso a pesquisa fosse complementada com dados empíricos (entrevistas, observações em escolas), seria utilizada a observação participante e/ou entrevistas semiestruturadas com educadores, coordenadores e merendeiras. Contudo, neste estudo, optou-se por uma abordagem exclusivamente teórica, com foco na sistematização do conhecimento existente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras consultadas e das diretrizes educacionais e nutricionais permitiu identificar que os momentos da alimentação na educação infantil são experiências complexas e significativas, que vão além da função biológica de nutrir. Trata-se de um tempo social, pedagógico e afetivo, que deve ser planejado com intencionalidade e respeito ao desenvolvimento da criança.

A ALIMENTAÇÃO COMO PARTE DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhecem os momentos de alimentação como parte integrante do currículo, enfatizando a indissociabilidade entre cuidar e educar. No entanto, na prática, ainda é comum que as refeições sejam tratadas apenas como uma pausa entre as atividades pedagógicas.

Segundo Campos (2014), a valorização pedagógica das refeições implica reconhecê-las como oportunidades de aprendizagem: ao comer, a criança aprende sobre autonomia, regras de convivência, diversidade cultural e respeito ao outro. A mediação do adulto nesse momento é fundamental para garantir um ambiente acolhedor e formativo.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES

Os hábitos alimentares são construídos desde os primeiros anos de vida, sendo profundamente influenciados pelas experiências oferecidas pela escola. A introdução de novos alimentos, o incentivo à experimentação e o respeito às preferências individuais são aspectos essenciais para uma relação saudável com a comida.

Silva e Zanella (2016) destacam que a repetição de experiências positivas com os alimentos pode aumentar a aceitação de novos sabores. O exemplo dos adultos e a valorização da estética da refeição — como a organização da mesa, a apresentação dos pratos e o clima emocional — também contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO

A análise dos textos evidencia que o educador tem papel central na mediação dos momentos alimentares. Ele deve atuar como facilitador da autonomia, do respeito e da convivência, estimulando a criança a participar do processo com segurança e confiança.

Como aponta Soares (2010), quando o educador compreende que o momento da alimentação é educativo, ele passa a utilizar estratégias pedagógicas, como conversar sobre os alimentos, incentivar a criança a se servir, nomear cores, texturas e sabores, além de trabalhar conteúdos interdisciplinares de forma lúdica.

A DIMENSÃO AFETIVA E SOCIAL DAS REFEIÇÕES

Comer é um ato carregado de significados afetivos. As memórias alimentares formadas na infância muitas vezes permanecem ao longo da vida. Nesse sentido, as interações sociais durante as refeições escolares são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social da criança.

De acordo com Papalia et al. (2013), a presença de vínculos afetivos durante as refeições contribui para a formação de um ambiente seguro e estável, promovendo bem-estar, segurança emocional e autoestima. A alimentação coletiva também favorece o exercício da empatia, da escuta e do respeito ao outro.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é apontado como uma das políticas públicas mais relevantes na promoção da alimentação saudável nas escolas brasileiras. A obrigatoriedade de incluir alimentos da agricultura familiar e o apoio técnico aos municípios favorecem o acesso a refeições mais equilibradas e contextualizadas com a realidade local.

No entanto, como destacam Triches e Schneider (2010), ainda há desafios relacionados à gestão dos recursos, à formação dos profissionais da alimentação e à integração do PNAE com o projeto pedagógico das escolas. É necessário avançar na construção de uma política alimentar escolar que dialogue com o currículo da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação na educação infantil não deve ser compreendida apenas como um ato biológico ou uma necessidade básica, mas como uma prática educativa que envolve cuidado, afeto, aprendizagem e cultura. Ao longo deste estudo, foi possível perceber que os momentos das refeições representam oportunidades ricas para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo não apenas a formação de hábitos alimentares saudáveis, mas também a construção de valores sociais, afetivos e pedagógicos.

As instituições de educação infantil têm um papel central na consolidação desses momentos como parte do currículo. Quando bem planejadas e mediadas por educadores conscientes, as refeições tornam-se ambientes de troca, diálogo, respeito à diversidade e promoção da autonomia. O educador, nesse cenário, assume o papel de mediador, responsável por garantir a intencionalidade pedagógica, a escuta sensível e o acolhimento das diferentes experiências alimentares que cada criança carrega.

Além disso, as políticas públicas, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), contribuem significativamente para o fortalecimento da alimentação como direito social e instrumento de promoção da saúde e da equidade. No entanto, é necessário que essas políticas estejam articuladas com o projeto político-pedagógico da escola e que haja formação continuada para todos os profissionais envolvidos.

Conclui-se que os momentos da alimentação são parte essencial do cotidiano escolar na educação infantil e devem ser pensados com o mesmo cuidado e atenção dedicados às demais práticas pedagógicas. Investir na qualificação desses momentos é investir na qualidade da educa-

ção, na saúde e no bem-estar das crianças. Como sugestão para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos empíricos com observações em campo e entrevistas com educadores, merendeiras e famílias, a fim de aprofundar a compreensão sobre as práticas alimentares nas instituições.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: desafios para a qualidade e a equidade**. São Paulo: Moderna, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SILVA, Cláudia Regina; ZANELLA, Andrea Velho. **A alimentação como espaço de aprendizagem e afetividade na educação infantil**. Revista da FAGED, Salvador, v. 25, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2016.

SOARES, Leila de Souza. **A criança e a alimentação: aspectos educativos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRICHES, Rozane Maria; SCHNEIDER, Sergio. **Alimentação escolar e agricultura familiar no Brasil: análise dos instrumentos legais e possibilidades de integração**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 23, n. 6, p. 895-905, nov./dez. 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Feeding and nutrition of infants and young children: guidelines for the WHO European Region**. Geneva: WHO, 2003.

FONSECA, Denise Mendes. **A formação de hábitos alimentares na infância: a escola como espaço de promoção da saúde**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 44, p. 134-153, 2013.

COSTA, Helena. **Alimentação escolar como prática pedagógica na educação**.

YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL



KÁTIA FAUSTINA DE PAULA

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

RESUMO

Este trabalho investiga o papel do YouTube e das mídias digitais na formação do aluno contemporâneo, com foco na importância do letramento midiático como ferramenta para o aprimoramento da criticidade. A partir de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, são analisados três eixos principais: o histórico do YouTube e sua consolidação como uma imensa plataforma de compartilhamento de vídeos; o perfil dos nativos digitais e suas interações com conteúdos audiovisuais; e o conceito de letramento midiático como prática educativa essencial frente aos desafios da sociedade digital. O estudo evidencia que os alunos atuais, imersos em ambientes digitais desde a infância, apresentam novas formas de aprender e comunicar, exigindo da escola uma adaptação metodológica e pedagógica. O uso consciente de plataformas como o YouTube pode potencializar a aprendizagem, desde que orientado por princípios críticos e éticos. O letramento midiático, nesse contexto, emerge como ferramenta indispensável para formar cidadãos capazes de interpretar, avaliar e produzir conteúdos digitais com responsabilidade. Conclui-se que a integração crítica das mídias no ambiente escolar contribui para uma educação mais significativa, conectada à realidade dos estudantes e empenhada com a constituição de pessoas autônomos e reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE: Youtube; Nativos Digitais; Letramento Midiático; Educação Digital; Cultura Audiovisual; Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

A população contemporânea é sinalizada por transformações provocadas pela ascensão

das tecnologias digitais, especialmente no campo da comunicação e da educação. O acesso à internet, a veiculação dos dispositivos móveis e a difusão das plataformas digitais modificaram não apenas os modos de produção e circulação de informação, mas também os processos de aprendizagem, as relações sociais e as práticas culturais. Nesse contexto, o YouTube se consagra como uma das ferramentas mais influentes da atualidade, consolidando-se como a maior plataforma de compartilhamento de vídeos do mundo e exercendo um papel significativo na formação de sujeitos, sobretudo entre os mais jovens.

Criado em 2005, o YouTube rapidamente ultrapassou sua função inicial de hospedar vídeos caseiros e se transformou em um ecossistema complexo, que abriga conteúdos de entretenimento, educação, informação, ativismo e expressão pessoal. Com bilhões de usuários ativos e uma quantidade incalculável de vídeos publicados diariamente, a plataforma tornou-se um espaço privilegiado de interação, aprendizagem e construção de sentido. Para os estudantes da era digital, o YouTube não é apenas uma fonte de lazer, mas também um ambiente de formação informal, onde se acessam tutoriais, aulas, debates e experiências compartilhadas por outros usuários.

O surgimento da geração conhecida como “nativos digitais” — expressão introduzida por Prensky em 2001 — para designar os indivíduos que cresceram imersos em tecnologias digitais — trouxe novos desafios e possibilidades para a educação. Esses alunos apresentam características específicas, como agilidade na navegação digital, preferência por conteúdos visuais e interativos, e familiaridade com múltiplas linguagens midiáticas. A escola, frente ao novo aluno, vê-se acuada, necessitando buscar outras práticas pedagógicas, incorporando recursos audiovisuais e estratégias que dialoguem com a cultura digital dos estudantes.

Nesse cenário, o desenvolvimento do letramento midiático se apresenta como uma competência essencial na atualidade. Mais do que saber utilizar ferramentas tecnológicas, é substancial desenvolver a capacidade de averiguar criticamente os conteúdos midiáticos, identificar seus discursos, reconhecer seus interesses e produzir mensagens de forma ética e consciente. O letramento midiático permite que os sujeitos se posicionem frente às mídias, não como consumidores passivos, mas como cidadãos atuante, capacitados para interpretar, questionar e transformar a realidade.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar o papel do YouTube e das mídias digitais na formação do aluno contemporâneo, com foco na importância do letramento midiático como instrumento de construção de uma consciência crítica. Para isso, serão abordados três eixos principais nos objetivos específicos: compreender o histórico do YouTube e sua consolidação como maior plataforma de compartilhamento de vídeos; pontuar o perfil dos nativos digitais e suas interações com conteúdos audiovisuais; entender o conceito de letramento midiático e a necessidade de formar sujeitos críticos frente às mídias digitais.

A definição do YouTube como agente de análise se justifica por sua ampla penetração entre os jovens e por seu potencial pedagógico. A plataforma oferece uma diversidade de conteúdos que se revelam como recursos aplicáveis em sala de aula, capazes de potencializar e diversificar o processo de ensino-aprendizagem, estimular a produção criativa dos alunos e promover o debate sobre temas relevantes. No entanto, a utilização para fins educacionais requer um viés crítico, que

vá além da simples reprodução de vídeos e que incentive a reflexão sobre os discursos, os valores e os impactos das mídias na sociedade.

A metodologia empregada neste trabalho é de ordem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores que discutem temas como cultura digital, educação midiática, nativos digitais e práticas pedagógicas contemporâneas. Entre os principais referenciais teóricos, destacam-se Marc Prensky, Douglas Kellner, Jeff Share, Lucia Santaella e José Manuel Moran, cujas contribuições ajudam a compreender os desafios e as possibilidades da educação na era digital.

Ao longo dos capítulos, será possível perceber que o uso consciente e crítico das mídias digitais, especialmente do YouTube, pode exercer um papel decisivo na formação de estudantes mais participativos, críticos e aptos a interagir de maneira ativa na sociedade atual. A educação, nesse contexto, deve assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de compreender e interagir com as mídias de forma ética, criativa e transformadora, promovendo uma cidadania ativa e uma aprendizagem significativa.

REVE HISTÓRICO DO YOUTUBE E SUA CONSOLIDAÇÃO COMO MAIOR PLATAFORMA DE COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS

É inegável que o YouTube se regulou como uma das principais plataformas de alcance mundial. Desde sua criação em 2005, a plataforma transformou radicalmente a forma como ele consome, produz e compartilha conteúdo audiovisual. O que começou como um simples site para hospedar vídeos caseiros se tornou um dos pilares da internet moderna, influenciando a cultura global, a indústria do entretenimento, a educação e até mesmo o ativismo político (TERUYA, 2009).

1 O YouTube surgiu em 2005, idealizado por Steve Chen, Chad Hurley e Jawed Karim, que haviam trabalhado juntos na empresa PayPal. A motivação principal veio da dificuldade que encontraram ao tentar compartilhar vídeos pessoais na internet, pois, na época, não havia um serviço prático que permitisse enviar, assistir e divulgar conteúdos audiovisuais de maneira simples. Com a proposta de tornar o compartilhamento de vídeos acessível a todos, eles criaram uma plataforma que logo se tornou popular por unir facilidade de uso, interação entre usuários e alcance global. O domínio foi registrado em 14 de fevereiro de 2005, iniciando uma revolução na forma de consumir e produzir conteúdo digital.

Em meses consecutivos, em abril do mesmo ano, o primeiro vídeo foi publicado: “Me at the zoo”, protagonizado por Jawed Karim no zoológico de San Diego. O conteúdo do vídeo é simples—Karim aparece em frente aos elefantes, comentando sobre o que está vendo—mas sua publicação foi um marco histórico, simbolizando o potencial transformador da plataforma. Esse vídeo, aparentemente banal, inaugurou uma nova era para o compartilhamento de experiências pessoais e, sobretudo, indicou como qualquer pessoa poderia se tornar produtora de conteúdo audiovisual. O impacto desse gesto inicial se multiplicaria nos anos seguintes, consolidando o YouTube como um espaço aberto de criatividade, expressão e troca de conhecimento, que mudaria para sempre a maneira como o mundo consome e produz mídia digital (OTTO, 2016).

A proposta era simples: permitir que qualquer pessoa pudesse fazer upload de vídeos e compartilhá-los com o mundo. Essa democratização do audiovisual foi um divisor de águas. Pela primeira vez, o poder de publicação estava nas mãos do usuário comum, sem necessidade de grandes investimentos ou conhecimento técnico (OTTO, 2016).

CRESCIMENTO ACELERADO E AQUISIÇÃO PELO GOOGLE

O crescimento do YouTube foi homérico. Em poucos meses, a plataforma já acumulava milhões de visualizações diárias, tornando-se rapidamente um dos principais destinos para conteúdos audiovisuais na internet. Essa ascensão surpreendente se deve, em grande parte, à interface intuitiva, à facilidade de realizar uploads e à capacidade de viralização dos vídeos, fatores que estimularam usuários de diferentes partes do mundo a compartilhar suas experiências, ideias e produções criativas. Esse ambiente dinâmico favoreceu o surgimento de comunidades digitais e a troca de conhecimentos, consolidando o YouTube como um espaço democrático e inovador para o consumo e produção de mídia (OTTO, 2016).

2 Em novembro de 2006, o YouTube passou a fazer parte do Google, após uma negociação avaliada em cerca de 1,65 bilhão de dólares em ações. Essa compra foi um movimento estratégico que transformou o cenário digital, pois o Google identificou no YouTube um grande potencial para expandir sua presença no setor de vídeos e fortalecer sua influência no campo do entretenimento online. A integração possibilitou avanços significativos, tanto na infraestrutura tecnológica quanto nas formas de monetização e publicidade, consolidando a plataforma como referência mundial no compartilhamento de vídeos e abrindo espaço para inovações que redefiniram a comunicação e o consumo de conteúdo na internet. “O YouTube deve ser utilizado como ferramenta pedagógica devido a sua interatividade, fascínio da linguagem, visualizar, curtir e compartilhar, possibilidades de autoria e coautoria” (KAMERS, 2013, p.111). O docente mediando “é possível estabelecer uma parceria ou coautoria no processo educativo, em que ambos, professor e aluno, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo e dividindo a responsabilidade ao longo da caminhada se fortalecem” (Ibidem).

3 Com o suporte tecnológico e financeiro do Google, o YouTube passou por um processo contínuo de modernização e expansão. A plataforma ganhou servidores mais potentes, permitindo o aumento da capacidade de armazenamento e a transmissão de vídeos com maior rapidez e qualidade. A introdução de formatos em alta definição e a criação de sistemas automáticos de verificação de direitos autorais elevaram o nível de profissionalismo e segurança do site. Além disso, surgiram recursos inovadores, como a monetização por meio de anúncios, as transmissões ao vivo e a integração com outras redes sociais, o que transformou o YouTube em um espaço interativo, dinâmico e acessível a diferentes públicos e finalidades — do entretenimento à educação.

Esse conjunto de avanços consolidou a plataforma como referência mundial em compartilhamento de vídeos, estimulando o surgimento de criadores de conteúdo e transformando o modo como as pessoas se vinculam com a informação, a diversão e o conhecimento (KAMERS, 2013).

Um dos marcos mais importantes na história do YouTube foi o início do Programa de Parcerias, em 2007. Com ele, os criadores de conteúdo passaram a receber uma parte da receita concebida por anúncios propagados em seus vídeos. Essa mudança transformou o YouTube em uma fonte de renda para milhões de pessoas mundialmente. Surgiram os “youtubers”, uma nova categoria de influenciadores digitais que passaram a produzir conteúdo profissional para a plataforma. Segundo Burgess e Green (2009, p. 3), “o YouTube é uma plataforma que permite que os usuários se tornem produtores de mídia, desafiando as formas tradicionais de distribuição e controle de conteúdo”. Essa afirmação reforça o papel revolucionário da plataforma na reconfiguração da comunicação digital (KAMERS, 2013).

Com o tempo, o YouTube se expandiu para diversos países, adaptando sua interface e políticas para diferentes culturas e idiomas. Hoje, a plataforma dá acesso em mais de 100 países e em mais de 80 línguas. Essa presença global permitiu que conteúdos locais ganhassem projeção internacional, promovendo intercâmbio cultural e dando voz a comunidades antes marginalizadas (OTTO, 2016).

Ao longo dos anos, o YouTube se manteve relevante ao incorporar novas tecnologias e se adaptar às mudanças no comportamento dos usuários. O

4 A constante busca por inovação levou o YouTube a incorporar recursos tecnológicos que ampliaram a experiência do usuário, como a reprodução de vídeos em alta definição, 4K, realidade virtual e transmissões ao vivo, consolidando-o como líder no segmento audiovisual digital. Com o tempo, a plataforma diversificou seus serviços para atender diferentes públicos e necessidades, lançando o YouTube Kids, voltado ao público infantil, e o YouTube Music, destinado ao consumo de músicas e videocliques. Posteriormente, surgiu o YouTube Premium, oferecendo acesso a conteúdo sem anúncios e produções exclusivas, demonstrando a capacidade da empresa em se adaptar às transformações do mercado e às novas demandas do público global.

Como destaca Burgess (2009, p. 4), “o YouTube é simultaneamente um arquivo cultural, uma plataforma de mídia social e um sistema de distribuição de conteúdo comercial”. Essa multifuncionalidade é uma das razões de seu sucesso duradouro.

Atualmente, o YouTube é o segundo site mais acessado do mundo, atrás apenas do Google. São mais de 2 bilhões de users operantes mensais, bilhões de horas de vídeo assistidas diariamente e uma quantidade incalculável de conteúdo sendo produzido a cada minuto. Nenhuma outra plataforma de vídeo se aproxima desse alcance. A repercussão do YouTube se deve à sua capacidade de se reinventar, de ouvir sua comunidade e de oferecer uma experiência personalizada. O algoritmo de recomendação, embora alvo de críticas, é uma das ferramentas mais sofisticadas da internet, capaz de manter os usuários engajados por horas educação (KAMERS, 2013).

O YouTube não é somente uma plataforma de vídeos. É um reflexo da sociedade contemporânea, com suas contradições, potencialidades e desafios. É um espaço onde qualquer pessoa pode se expressar, aprender, ensinar, entreter e ser ouvida. Sua trajetória, de um simples site criado por três amigos a um gigante da tecnologia, é um testemunho do poder da inovação e da conectividade (OTTO, 2016).

O PERFIL DO ALUNO CONTEMPORÂNEO: NATIVOS DIGITAIS E SUAS INTERAÇÕES COM CONTEÚDOS AUDIOVISUAIS

A educação contemporânea enfrenta um dos seus maiores desafios: compreender e atender às necessidades de uma geração que cresceu imersa em tecnologias digitais. 5 Os chamados nativos digitais, conceito apresentado por Marc Prensky em 2001, designam a geração que cresceu imersa em um ambiente tecnológico, no qual a internet, os dispositivos móveis e as redes sociais fazem parte do cotidiano desde a infância. Essa familiaridade precoce com o mundo digital molda novas formas de aprendizagem, comunicação e interação, tornando esses indivíduos mais ágeis na busca por informações e na utilização de múltiplas ferramentas simultaneamente. Em contrapartida, também desafia os modelos tradicionais de ensino, exigindo práticas pedagógicas que dialoguem com essa realidade conectada e estimulem o pensamento crítico diante do excesso de estímulos e informações disponíveis online. Para eles, a velocidade, a interatividade e o acesso imediato a diferentes fontes de conhecimento são aspectos essenciais do processo de aprendizagem (OTTO, 2016).

Além disso, o audiovisual não é apenas um recurso complementar, mas uma linguagem natural, integrada ao seu cotidiano e à sua construção de conhecimento. Plataformas como YouTube, TikTok e Instagram fazem parte do universo desses alunos, que transitam com facilidade entre entretenimento, comunicação e aprendizado informal no ambiente digital. Diante desse cenário, a escola é impelida a repensar suas ações pedagógicas, reconhecendo a importância de incorporar elementos audiovisuais e experiências interativas, capazes de dialogar com a realidade dos estudantes e potencializar o protagonismo, a criatividade e o engajamento em sala de aula. Infere-se que “A tecnologia digital na escola “pode oferecer o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal com maior agilidade e dinamismo, mas, é preciso formar docentes para o uso dessas mídias no espaço escolar” (TERUYA, 2009, p. 12).

Prensky define nativos digitais como “aqueles que nasceram na era digital e que, desde cedo, estão familiarizados com computadores, videogames, internet e celulares” (PRENSKY, 2001, p. 9). Essa vinculação não se restringe ao uso técnico das ferramentas, mas envolve uma forma distinta de pensar e processar informações. Os nativos digitais caracterizam-se por sua habilidade em realizar várias tarefas ao mesmo tempo, pela preferência por conteúdos visuais e pela agilidade em lidar com informações de diferentes fontes. Para essa geração, a tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas uma extensão do próprio modo de viver e aprender. Redes sociais, vídeos, jogos e aplicativos compõem seu universo cotidiano e influenciam diretamente sua forma de perceber o mundo. No entanto, muitas instituições de ensino ainda mantêm práticas pedagógicas tradicionais, centradas em aulas expositivas e materiais impressos, o que cria um descompasso entre o ritmo dinâmico dos alunos e o modelo de ensino que os atende.

Essa dissonância entre o mundo escolar e o universo digital dos alunos pode gerar desmotivação, desengajamento e dificuldades de aprendizagem. O conteúdo audiovisual, especialmente os vídeos, tornou-se uma das principais formas de comunicação entre os nativos digitais. Plataformas como YouTube, TikTok e Instagram não são apenas espaços de entretenimento, mas também de aprendizado informal. Os alunos assistem a tutoriais, documentários, aulas gravadas e até mes-

mo vídeos explicativos produzidos por outros estudantes. De forma abrangente “As crianças usam a mídia, entre outras razões, porque elas acham-na divertida, excitante e imaginativa, e porque passam por experiências de aprendizado” (BUCHT, 2002, p. 79).

Segundo Moran (2013), “o vídeo é uma linguagem que aproxima, emociona, envolve e facilita a compreensão de conceitos abstratos”. Essa afirmação reforça o papel do audiovisual como ferramenta pedagógica eficaz, capaz de conectar o conteúdo curricular à realidade dos alunos. Ao utilizar vídeos no espaço escolar, o docente não apenas moderniza sua prática, mas também reconhece e valoriza a cultura digital dos estudantes. Além disso, o audiovisual permite a personalização do ensino. Os estudantes têm a possibilidade de acompanhar os vídeos de acordo com seu próprio ritmo, podendo interromper, rever quantas vezes desejarem e selecionar os conteúdos que mais despertam seu interesse. Esta autonomia favorece o protagonismo estudantil e estimula a aprendizagem ativa.

Os nativos digitais não são apenas receptores de conteúdo — eles também são produtores. Com celulares equipados com câmeras e acesso à internet, os alunos têm à disposição ferramentas para criar seus próprios vídeos, podcasts e animações. Essa produção não é apenas técnica, mas também cognitiva e criativa. Ao elaborar um vídeo explicativo, por exemplo, o aluno precisa compreender o conteúdo, organizar suas ideias, escolher uma linguagem adequada e pensar na recepção do público. Essa dinâmica de produção e compartilhamento favorece a construção de sentido e o desenvolvimento de competências como comunicação, colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas. A escola, ao incorporar essas práticas, transforma-se em um espaço de aprendizagem mais significativo e conectado com o mundo real (TERUYA, 2009).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA OS EDUCADORES

Compreender o perfil dos nativos digitais exige dos educadores uma mudança de paradigma. Não se trata apenas de usar tecnologia em sala de aula, mas de repensar a própria lógica do ensino. É preciso abandonar o modelo transmissivo e adotar abordagens mais dialógicas, interativas e centradas no aluno. Como destaca Prensky (2001), “os nativos digitais pensam e processam informações de maneira fundamentalmente diferente dos seus predecessores”. Ignorar essa diferença é comprometer a eficácia do ensino. 7 Por outro lado, compreender e aproveitar as características dos nativos digitais pode transformar o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, significativo e alinhado às realidades contemporâneas.

Integrar tecnologias e metodologias interativas permite que o aprendizado se torne mais participativo e conectado às vivências dos alunos, estimulando o pensamento crítico e a autonomia. Nesse cenário, a formação docente assume papel central: o professor precisa estar preparado não apenas para dominar recursos tecnológicos, mas também para compreender as linguagens, comportamentos e interesses dessa geração hiper conectada. Assim, o educador torna-se mediador de experiências, capaz de criar pontes entre o conhecimento acadêmico e o universo digital dos estudantes.

O aluno contemporâneo é um sujeito conectado, visual, interativo e criativo. Sua relação com os conteúdos audiovisuais é profunda e multifacetada. Para que a educação seja significativa, é necessário reconhecer esse perfil e adaptar as práticas pedagógicas às suas características. O audiovisual, nesse cenário, não é um recurso periférico, mas uma linguagem central, capaz de mediar saberes, construir sentidos e transformar a experiência de aprendizagem (OTTO, 2016).

Vive-se em uma era em que as mídias digitais permeiam todos os aspectos da vida cotidiana. A informação circula em velocidade vertiginosa, e os indivíduos são constantemente expostos a conteúdos diversos, muitas vezes contraditórios, manipuladores ou descontextualizados. Nesse cenário, o letramento midiático emerge como uma competência essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, avaliar e produzir conteúdo de forma consciente e ética (TERUYA, 2009).

8 O letramento midiático não se limita ao uso técnico das tecnologias, mas abrange a compreensão crítica de como as informações são criadas, compartilhadas e interpretadas nos diferentes meios de comunicação. Ele implica reconhecer que toda mensagem midiática é produzida dentro de um contexto social, econômico e cultural, carregando intenções, valores e perspectivas específicas. Desenvolver esse tipo de letramento significa formar indivíduos capazes de analisar o conteúdo que consomem, questionar fontes, identificar manipulações e compreender o impacto que as mídias exercem sobre opiniões e comportamentos. Assim, o sujeito torna-se mais consciente e ativo diante das narrativas que moldam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, não basta saber operar dispositivos digitais ou acessar conteúdos: é fundamental analisar criticamente as mensagens, questionar suas fontes e refletir sobre os impactos que elas geram na sociedade (OTTO, 2016).

Segundo Kellner e Share (2007), “o letramento crítico midiático envolve ensinar os estudantes a analisar, avaliar e produzir mensagens midiáticas, com o objetivo de promover uma cidadania ativa e democrática” (p. 4). Essa abordagem propõe que os indivíduos não sejam apenas consumidores passivos de conteúdo, mas participantes ativos na construção do discurso midiático. A partir desse ponto de vista, a escola e demais espaços educativos assumem o papel de promover práticas que estimulem a investigação, o debate e o protagonismo dos alunos na produção de significado, incentivando o uso de múltiplas linguagens — como audiovisual, escrita, imagem e som — para expressar ideias e posicionamentos.

O letramento midiático, portanto, é uma prática educativa que busca empoderar os sujeitos frente às mídias, promovendo autonomia intelectual, consciência política e responsabilidade social. Ao incorporar o letramento midiático na educação, amplia-se o potencial de formar cidadãos críticos, capazes de interagir de maneira ética e consciente com as mídias digitais. Dessa forma, o letramento midiático contribui para que os indivíduos compreendam os riscos da desinformação, saibam identificar fake news e possam participar ativamente da sociedade, exercendo seus direitos e deveres de forma crítica e informada. Essa competência torna-se essencial diante da velocidade e diversidade dos conteúdos digitais, tornando o sujeito apto a navegar, selecionar, comparar e interpretar informações de modo responsável e contextualizado (OTTO, 2016).

As mídias digitais, especialmente as redes sociais e plataformas de vídeo como o YouTube,

têm um papel central na formação de opinião pública. Elas moldam percepções, influenciam comportamentos e podem até determinar decisões políticas. A lógica algorítmica dessas plataformas, que privilegia conteúdos com maior engajamento, muitas vezes favorece a polarização, a desinformação e a superficialidade (TERUYA, 2009).

Nesse contexto, formar sujeitos críticos é uma necessidade urgente. É preciso que os indivíduos sejam capazes de identificar fake news, reconhecer discursos manipuladores, compreender os interesses por trás das mensagens e buscar fontes confiáveis. O letramento midiático é a ferramenta que permite essa leitura crítica do mundo digital. Como destaca Santaella (2013), “a cultura digital exige um novo tipo de leitor, que saiba navegar, selecionar, comparar e interpretar informações em ambientes hipertextuais e multimodais” (p. 25). Essa nova leitura demanda habilidades cognitivas complexas, que devem ser desenvolvidas desde a infância.

A escola tem um papel meritório na condução do letramento midiático. Ela deve ser um espaço de reflexão sobre as mídias, seus conteúdos e seus impactos. Isso implica incorporar práticas pedagógicas que estimulem a análise crítica de vídeos, postagens, notícias e campanhas publicitárias, promovendo debates, produções colaborativas e projetos interdisciplinares. Mais do que ensinar a usar ferramentas digitais, é necessário ensinar a pensar sobre elas. Os alunos devem ser incentivados a questionar, investigar, argumentar e produzir conteúdos que expressem suas ideias de forma ética e responsável. O professor, nesse processo, atua como mediador, provocador e orientador da aprendizagem. Entende-se que a tecnologia no espaço escolar “amplia as possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, pois o acesso às informações pode ocorrer em qualquer tempo e espaço. E assim [...] principalmente [...] é criado novos produtos e feitas novas descobertas” (OTTO, 2016, p. 10).

A inserção do letramento midiático no currículo escolar colabora para o aprimoramento de cidadãos mais conscientes, capazes de participar ativamente da sociedade e de exercer seus direitos de forma crítica e informada. Apesar da importância do letramento midiático, sua implementação enfrenta desafios. Alguns docentes ainda não têm formação pertinente para trabalhar com esse conceito, e as escolas, em geral, carecem de políticas claras e recursos de “ferramentas pode aproximar alunos e professores, além de ser útil na exploração dos conteúdos de forma mais interativa. O aluno passa de mero receptor, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito mais ativo e participativo” (MEDEIROS; ARAÚJO, 2013, p.02).

Além disso, há uma tendência de tratar as mídias apenas como ferramentas de apoio ao ensino tradicional, sem explorar seu potencial como objeto de estudo e reflexão. Para superar esses obstáculos, é necessário investir em formação docente, revisão curricular e produção de materiais didáticos que abordem as mídias de forma crítica. Por outro lado, há experiências exitosas em diversas partes do mundo que mostram que é possível promover o letramento midiático de forma eficaz. Projetos que envolvem produção de vídeos, análise de campanhas publicitárias, criação de podcasts e debates sobre fake news têm mostrado resultados positivos na formação de alunos mais críticos e engajados (OTTO, 2016).

O letramento midiático é uma resposta educativa aos desafios da sociedade digital. Ele articula a formação da criticidade, capazes de compreender e interagir com as mídias de forma

consciente, ética e transformadora. Em um mundo marcado pela sobrecarga informacional e pela manipulação discursiva, essa competência torna-se indispensável para a construção de uma cidadania plena (MEDEIROS; ARAÚJO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito compreender o impacto do YouTube e das mídias digitais na formação do aluno da era contemporânea, enfatizando o letramento midiático como elemento indispensável para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e autônoma diante do ambiente virtual. A análise permitiu observar que as mídias digitais, especialmente o YouTube, exercem papel relevante na construção do conhecimento, na difusão cultural e na reformulação das práticas educacionais.

No primeiro capítulo, foi apresentada a evolução do YouTube, desde sua criação em 2005 até sua consolidação como a principal plataforma de vídeos online do mundo. A democratização da produção e da circulação de conteúdos audiovisuais modificou significativamente a forma como as pessoas se comunicam, aprendem e compartilham saberes. Essa acessibilidade transformou o usuário comum em produtor de conteúdo, ampliando as possibilidades de expressão, ensino e interação social no contexto digital.

A aquisição pelo Google e a introdução de mecanismos de monetização impulsionaram a profissionalização dos criadores de conteúdo e ampliaram as possibilidades de uso da plataforma, inclusive no contexto educacional.

O segundo capítulo abordou o perfil do aluno contemporâneo, caracterizado como nativo digital. Esses estudantes cresceram em um ambiente permeado por tecnologias, redes sociais e conteúdos multimídia, o que moldou suas formas de aprender, comunicar e interagir. A linguagem audiovisual, especialmente os vídeos, tornou-se uma ferramenta central na construção do conhecimento desses sujeitos. A escola, portanto, precisa reconhecer essa realidade e adaptar suas práticas pedagógicas para dialogar com a cultura digital dos alunos, promovendo vivências de aprendizagem mais expressivas, integradoras e personalizadas.

No terceiro capítulo, discutiu-se o conceito de letramento midiático e sua relevância na formação de cidadãos críticos frente às mídias digitais. Em um mundo marcado pela sobrecarga informacional, pela circulação de fake news e pela manipulação discursiva, é fundamental que os indivíduos desenvolvam competências para analisar, interpretar e elaborar conteúdos com regras e conscientes. O letramento midiático não se reduz ao uso específico das ferramentas digitais, mas envolve uma compreensão profunda dos processos comunicacionais, dos interesses ideológicos e dos impactos sociais das mídias.

A escola, nesse contexto, assume um papel estratégico na promoção do letramento midiático. É preciso que os educadores sejam capacitados para trabalhar com as mídias de forma crítica, integrando-as ao currículo e estimulando a produção colaborativa, o debate argumentativo e a reflexão ética. O uso pedagógico do YouTube, por exemplo, pode ser uma poderosa ferramenta

para desenvolver essas competências, desde que seja orientado por princípios educativos claros e alinhado aos objetivos formativos.

Diante dos desafios impostos pela sociedade digital, torna-se urgente rever a aprendizagem arcaica. A educação precisa se abrir para novas linguagens, novas metodologias e novas formas de interação, reconhecendo o protagonismo dos alunos e valorizando suas experiências culturais. O letramento midiático, nesse sentido, é uma ponte entre o mundo escolar e o universo digital, capaz de transformar a relação discente com o conhecimento e com a sociedade.

Fato é que o YouTube e as mídias digitais não devem ser vistos apenas como recursos tecnológicos, mas como espaços de construção de sentido, de expressão cultural e de formação cidadã. Ao integrar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva ao processo educativo, contribui-se para a formação de sujeitos mais encorajados para encarar os desafios do século XXI, capazes de refletir, portar-se e transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília: UNESCO, 2002.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube: Online Video and Participatory Culture**. Cambridge: Polity Press, 2009.

KAMERS, Nelito. **O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de física, 2013**. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/nelito_jose_kamers.pdf Acesso 25 set. 2025.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education**. In: DUNCAN, Barry; PARENTI, Robert; THIRLWELL, Neil (org.). *Media Literacy: A Reader*. New York: Peter Lang, 2007.

MEDEIROS, A. P. A.; ARAÚJO, S. K. **O Uso de Ferramentas Tecnológicas na Sala de Aula**. Universidade Federal do Rio grande do Norte. 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papyrus, 2013.

OTTO, Patrícia Aparecida. **A Importância do Uso das Tecnologias nas Salas de Aula nas Series Iniciais do Ensino Fundamental I**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. p.9.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Sobre mídia, educação e Estudos Culturais**. Maringá: Eduem, 2009.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



KEILA ROCUMBACK FLOSE

Graduada em Ciências Biológicas pela UNISA; Pedagogia pela UNIFRAN; especializada no Ensino de Ciências pela UTFPR. – Inglês na EMEF Ruy Barbosa; Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Português na EMEF Maria Helena Faria Lima..

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do brincar na Educação Infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A brincadeira é reconhecida como um direito da criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas na primeira infância. Com base em uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, discutem-se os aspectos pedagógicos, cognitivos, sociais e emocionais do brincar, destacando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. A BNCC (2017) enfatiza a importância do brincar como forma de expressão, comunicação e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que o brincar não deve ser visto como uma atividade secundária, mas como parte essencial da construção do conhecimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; BNCC; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é reconhecida mundialmente como um direito fundamental da criança e exerce papel central no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O brincar constitui uma das atividades fundamentais da infância e exerce papel central no desenvolvimento infantil. Na perspectiva da Educação Infantil, o brincar transcende a dimensão do entretenimento e assume função educativa e formativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, juntamente com as interações.

Este artigo visa discutir a importância do brincar na Educação Infantil, seus fundamentos teóricos e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, articulando as diretrizes da BNCC com práticas pedagógicas significativas.

O brincar está presente em todas as culturas e em todas as fases do desenvolvimento humano, mas é na infância que assume um papel fundamental. Na Educação Infantil, o brincar não é apenas um direito, conforme reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), mas também um instrumento potente de aprendizagem. Este artigo analisa como o brincar contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, refletindo sobre os desafios e possibilidades de sua valorização no cotidiano escolar.

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky (1998), por meio da brincadeira a criança internaliza normas sociais, desenvolve a linguagem, exercita a imaginação e aprende a lidar com regras e papéis sociais. Bruner (1997) também defende que a brincadeira é um espaço privilegiado de construção de significados e de expressão da cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O BRINCAR NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Autores como Piaget (1978), Vygotsky (1989) e Wallon (2007) destacam o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Para Vygotsky, o brincar permite que a criança opere em um nível de desenvolvimento potencial, por meio da chamada zona de desenvolvimento proximal. Já Piaget vê o jogo como parte do processo de construção do conhecimento, sendo uma forma da criança assimilar e acomodar experiências.

Além disso, Vygotsky e Piaget acreditam que o faz-de-conta é fundamental para a interiorização da linguagem, criação simbólica e tomada de perspectiva. A atividade simbólica fortalece o exercício da representatividade e processos cognitivos complexos.

Brincar permite expressar emoções, lidar com frustrações e construir resiliência. Em grupos, há práticas de cooperação, negociação e empatia. A interação lúdica oferece suporte emocional e reduz quadros de ansiedade.

Os cantinhos de aprendizagem são uma ferramenta didática que permite ao educador planejar situações de ensino significativas e contextualizadas. Cada espaço é elaborado com intencionalidade, buscando desenvolver competências específicas. Por exemplo, o cantinho da leitura estimula a linguagem oral e escrita; o cantinho da matemática propicia a construção de noções de quantidade e medida; e o cantinho simbólico favorece a expressão de emoções e a socialização.

Além disso, os cantinhos contribuem para o respeito ao tempo e ao ritmo de aprendizagem de cada criança, aspecto defendido por Vygotsky (2001), ao considerar a zona de desenvolvimento

proximal como espaço de potencialidade de aprendizagem mediada.

Portanto, as vivências devem ser proporcionadas sem tempo fixo para que a aprendizagem ocorra. É importantíssimo que as crianças possam brincar, construir e reconstruir, trocar de brincadeira, ressignificar suas descobertas e descobrir mais sobre seus interesses através do livre brincar.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE SEGUNDO A BNCC

A BNCC (2017) estabelece dois eixos estruturantes para a Educação Infantil: interações e brincadeiras. Segundo o documento:

“As experiências vividas pelas crianças devem ser pautadas por interações e brincadeiras, que promovam aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral.” (BRASIL, 2017, p. 36)

Além disso, a BNCC organiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em cinco campos de experiências: “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”, nos quais o brincar se insere como prática transversal.

O desenvolvimento motor, social e cognitivo é fortemente favorecido pelo brincar, que permite à criança experimentar, explorar, testar hipóteses e solucionar problemas de maneira espontânea e prazerosa (KISHIMOTO, 2010).

Na Educação Infantil, o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional. A BNCC (2017) orienta que a ludicidade seja um dos eixos estruturantes da prática educativa, reconhecendo o brincar como linguagem da infância.

A diminuição do brincar está associada a um aumento de ansiedade, depressão, diminuição de funções executivas e menor atenção, evidenciada em crianças e animais.

O PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR

O professor é mediador das experiências lúdicas e deve criar contextos de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia da criança. Conforme Kishimoto (2011), o educador precisa entender o brincar como linguagem da infância, respeitando os tempos e interesses das crianças, sem antecipar formalizações escolares.

Segundo Oliveira (2002), o brincar é um meio de aprendizagem e não um "intervalo" entre atividades "sérias". Cabe ao educador planejar, organizar o tempo e o espaço e promover experiências significativas de brincadeira, respeitando a cultura infantil e promovendo a participação ativa das crianças.

O papel do professor na promoção do brincar é fundamental. Ele deve observar, escutar e

interagir com as crianças de forma sensível, criando oportunidades para brincadeiras livres e dirigidas. Além disso, o ambiente precisa ser acolhedor, seguro, diversificado e estimulante (CUNHA, 2011).

Espaços que permitem diferentes tipos de brincadeiras — simbólicas, motoras, de regras, de faz-de-conta — favorecem múltiplas aprendizagens e o respeito à diversidade de interesses e ritmos das crianças.

O educador deve respeitar o tempo necessário para que cada criança desenvolva suas aprendizagens utilizando as materialidades e espaços de seu interesse pessoal, portanto, deve haver muito cuidado ao lidar com a brincadeira infantil.

Apressar o término da brincadeira ou impor limites de tempo para que cada criança utilize um determinado espaço ou materialidade é um dos entraves que podem impactar negativamente na aprendizagem e desenvolvimento infantis, por isso devemos ter em mente a obrigatoriedade de respeitar o ritmo de cada um dos nossos pequenos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Nessa fase, o brincar assume papel central na aprendizagem. Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes, destacam-se os cantinhos de aprendizagem, também conhecidos como espaços ou áreas de interesse, que organizam o ambiente escolar em setores temáticos. Tais espaços favorecem a ludicidade, a interação e a aprendizagem significativa.

O trabalho com cantinhos de aprendizagens pode ser um bom começo para aqueles que ainda se sentem “perdidos”, porém, que tem plena convicção da importância desse movimento do brincar significativo e das aprendizagens ligadas diretamente ao brincar com intencionalidade.

Cabe ao educador proporcionar vivências interessantes que realmente façam sentido na vida das crianças, lembrando que essa não é uma tarefa tão simples quanto parece.

Os cantinhos são ambientes organizados dentro da sala de aula com objetivos pedagógicos específicos, como cantinho da leitura, da casinha, da natureza, das construções, entre outros. De acordo com Oliveira (2012), esses espaços permitem que as crianças façam escolhas, desenvolvam a autonomia e participem ativamente do processo educativo.

Brincadeiras de faz-de-conta, jogos de regras, brincadeiras livres e dirigidas são recursos que devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil. Essas práticas promovem aprendizagens em diversas áreas do conhecimento, além de fortalecer vínculos afetivos e o senso de pertencimento. Estudos como os de Oliveira (2002) reforçam a importância do planejamento de ambientes ricos em possibilidades para o brincar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem considerar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências (BRASIL,

2018). Os cantinhos se alinham a essas diretrizes ao proporcionar vivências que promovem a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação.

Dessa maneira os cantinhos devem ser plurais e promover a autonomia e respeitar o direito de escolha das crianças. O uso de materialidades diversas, tais como: gravetos, galhos, folhas de árvores, pétalas de flores, areia, terra, argila, tintas diversas, papéis diversos, tendas, almofadas, livros, enfim, todos esses objetos citados constituem-se em poderosas ferramentas na promoção da infância e do brincar autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é uma necessidade vital para a criança, sendo também um direito assegurado por políticas públicas e normativas educacionais, como a BNCC. Reconhecer o brincar como parte fundamental da ação pedagógica significa valorizar a infância em sua essência e garantir uma educação de qualidade. A formação docente e o compromisso institucional com práticas lúdicas são essenciais para consolidar esse direito.

Valorizar o brincar na Educação Infantil é respeitar a infância em sua essência. Mais do que uma atividade, o brincar é linguagem, expressão, aprendizado e desenvolvimento. É dever da escola e dos educadores assegurar às crianças o direito de brincar com qualidade, promovendo práticas pedagógicas que integrem o lúdico ao cotidiano de forma significativa.

A brincadeira constitui uma ferramenta poderosa e indispensável para o desenvolvimento cerebral infantil. Pais, educadores e política pública devem garantir ambientes seguros e oportunidades para o brincar livre e estruturado. Esse investimento cultural e social promoverá melhor desempenho escolar, saúde mental e bem-estar a longo prazo.

Conclui-se que os cantinhos de aprendizagem são práticas pedagógicas eficazes na Educação Infantil, pois favorecem a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças.

Alinhados às diretrizes da BNCC, esses espaços promovem uma educação centrada na criança e em seus direitos de aprender por meio de experiências lúdicas e significativas. Recomenda-se que os educadores planejem tais espaços de forma intencional, observando as necessidades e interesses do grupo.

REFERÊNCIAS

BARKER, J. E.; SEMENOV, A. D.; MICHAELSON, L.; et al. **Free play and executive function development. Journal of Child Psychology**, 2014. Acesso 06 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Kishimoto, T. M. **A importância do brincar na Educação Infantil**. CECIERJ, 1998. Acesso 09 jul. 2025.

BRITES, L. **Os benefícios cognitivos da brincadeira**. Instituto NeuroSaber, 2021. Acesso 09 jul. 2025.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997. Acesso 08 jul. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Espaço, tempo e infância: práticas educativas na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2011. Acesso 08 jul. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011. Acesso 11 jul. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011. Acesso 11 jul. 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002. Acesso 08 jul. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. Acesso 08 jul. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Acesso 08 jul. 2025.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Acesso 10 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Acesso 10 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Acesso 10 jul. 2025.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Acesso 10 jul. 2025.

ENTRE O DIAGNÓSTICO E O CUIDADO: A TRAVESSIA DAS FAMÍLIAS E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO NO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA



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 presente artigo reflete sobre o processo de suspeita, diagnóstico e acompanhamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a escola pública como espaço estratégico de observação e acolhimento e a família como núcleo central de sustentação emocional e social. A análise parte da constatação de que, em muitos casos, é o olhar atento do professor que percebe os primeiros sinais, mobilizando fluxos delicados de comunicação entre escola e responsáveis, enquanto em outros, é a própria família quem aciona a instituição educativa na busca por respostas. Fundamentado em estudos recentes e em pesquisas brasileiras e internacionais, o texto propõe uma leitura dialética e humanizada do diagnóstico do autismo, abordando os desafios emocionais, os impasses nas políticas públicas e as práticas pedagógicas de inclusão na rede pública de São Paulo. Voltado a profissionais da educação e famílias, o artigo pretende ampliar a compreensão sobre o tema, desmistificar o processo diagnóstico e oferecer caminhos concretos de acolhimento, empatia e corresponsabilidade entre escola e lar.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Diagnóstico; Família; Escola Pública; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Em muitos lares e salas de aula, o autismo é primeiro sentido antes de ser diagnosticado. Às vezes, o olhar de um professor percebe o que a rotina dos pais naturalizou. Outras vezes, é uma mãe que nota algo diferente e busca a escola como refúgio de respostas. O início dessa travessia

— o tempo da suspeita — é o ponto em que nasce a necessidade de diálogo entre escola e família.

O IBGE (2022) estima que mais de 2,4 milhões de brasileiros possuam diagnóstico de TEA, representando cerca de 1,2% da população nacional. Já o CDC (2024) aponta que 1 em cada 31 crianças norte-americanas está dentro do espectro. No entanto, os números pouco dizem sobre o que realmente significa viver esse diagnóstico.

Segundo Dessen e Polonia (2007), família e escola são os dois contextos mais decisivos do desenvolvimento humano. Quando um desses ambientes percebe um sinal que o outro não vê, o diálogo precisa ser a ponte — e não o abismo.

Este artigo propõe discutir as diferentes vias da descoberta do autismo — pela escola e pela família — e como o modo de comunicar, acolher e orientar influencia diretamente o curso das intervenções, o vínculo afetivo e a relação com a instituição escolar.

A ESCOLA COMO LUGAR DE PRIMEIRA ESCUTA

Na escola pública, onde as salas de aula reúnem múltiplas realidades, o professor se torna observador atento das infâncias. Ele percebe quando uma criança evita o olhar, não participa das rodas ou reage com angústia a sons e toques.

Segundo Capellini et al. (2016), esses sinais podem indicar desafios na comunicação social e merecem atenção cuidadosa. Mas o desafio começa quando o educador precisa comunicar à família o que observou.

A forma como a escola conduz essa conversa é determinante. Uma comunicação apressada ou fria pode gerar rejeição e silêncio; uma abordagem empática e colaborativa pode abrir caminhos para o cuidado. Algumas escolas da rede municipal paulistana têm adotado práticas de “comunicação circular”, nas quais o professor não emite suspeitas diretas, mas compartilha percepções e convida os pais a observar juntos. Essa metodologia — baseada em princípios freireanos de diálogo e respeito — evita estigmas e fortalece a confiança.

Como lembra Paulo Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Quando a escola assume que os pais também possuem um saber — o da convivência íntima —, o processo deixa de ser impositivo e se torna colaborativo.

QUANDO A FAMÍLIA PERCEBE PRIMEIRO

Em outros contextos, o alerta parte do lar. A mãe percebe que o filho não fala, o pai nota a ausência de contato visual, a avó menciona que “ele parece viver no próprio mundo”.

Essas percepções, ainda que não técnicas, são legítimas. Onzi e Gomes (2015) enfatizam que o diagnóstico precoce e o envolvimento ativo da família ampliam as chances de desenvolvimento funcional e social da criança.

Entretanto, quando essas famílias chegam à escola pública, muitas vezes encontram resistência. Falta tempo, formação e segurança pedagógica para acolher demandas que parecem “médicas”. É nesse ponto que a parceria intersetorial torna-se vital.

A rede pública de São Paulo tem avançado nesse aspecto: os CEFAls (Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão) orientam escolas e famílias, articulando com UBSs e CAPSij os encaminhamentos necessários. Ainda assim, o desafio é a continuidade — muitas vezes, o ciclo se perde entre a escola, o posto de saúde e o cansaço das famílias.

ENTRE A DESCOBERTA E O CUIDADO: A REINVENÇÃO DO COTIDIANO

Confirmada a suspeita, a família entra em um novo modo de viver. As rotinas se reorganizam em torno de consultas, terapias e relatórios. A pesquisa da Universidade de Brasília (2023) revela que 72% das mães de crianças com TEA deixam ou reduzem suas jornadas de trabalho após o diagnóstico, sobrecarregando-se emocional e financeiramente.

Quando há mais de um filho neurodivergente, o cenário se torna ainda mais complexo: o tempo é consumido pela urgência de sobreviver ao dia.

Muitas dessas mães, exaustas, não conseguem atender aos chamados da escola. Não se trata de desinteresse, mas de esgotamento. Outras, por trabalharem fora, não dispõem de horários para reuniões. A escola, sem compreender essa sobrecarga, às vezes interpreta a ausência como descaso.

Contudo, o olhar institucional precisa ser sensível à realidade social das famílias: o cuidado é uma carga invisível, sustentada majoritariamente por mulheres.

Experiências bem-sucedidas em escolas municipais mostram alternativas viáveis:

- envio de mensagens curtas e diretas pelo WhatsApp, adaptadas à rotina das mães;
- rodízio de horários para reuniões de pais (matutino e vespertino);
- contatos via CEFAl ou assistentes sociais quando o diálogo direto não é possível;
- rodas de escuta parental com o apoio de psicólogos da rede.

Essas práticas reconhecem que o vínculo entre escola e família não se constrói apenas com presença física, mas com comunicação respeitosa e empática.

O PESO INVISÍVEL DO CUIDADO E A AUSÊNCIA QUE FALA

Nas entrevistas realizadas por Dessen e Polonia (2007) sobre a relação entre escola e família, muitas mães relataram sentir culpa por “não conseguir estar presentes” nas demandas escolares.

A exaustão física e emocional é tamanha que, por vezes, as ligações da escola são ignoradas — não por desinteresse, mas por medo do que virá do outro lado da linha: mais uma cobrança, mais uma reunião, mais uma tarefa impossível.

Há também as famílias que vivem em contextos de vulnerabilidade social, com jornadas de trabalho extenuantes e vínculos informais. Algumas mães e pais, imigrantes ou refugiados, enfrentam a barreira da língua e da insegurança profissional.

Em regiões da zona leste e norte de São Paulo, onde há grande concentração de famílias bolivianas, é comum que os pais não consigam participar das reuniões por dificuldade com o português e longas jornadas de costura ou trabalho fabril.

Nesses casos, a escola tem buscado soluções criativas: envio de comunicados bilíngues, uso de mediadores culturais e até apoio de alunos monitores para traduzir recados simples aos familiares.

A ausência da família, portanto, precisa ser compreendida como um sintoma de sobrecarga, não de negligência. A escola, ao reconhecer essa complexidade, pode atuar de maneira mais justa, priorizando o acolhimento sobre o julgamento.

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: LIMITES E ALCANCES DA ESCOLA PÚBLICA

O município de São Paulo tem avançado nas políticas de inclusão, com ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais, formação continuada de professores e o fortalecimento dos CEFAls.

Entretanto, a prática ainda enfrenta lacunas. O Relatório SME-SP (2024) aponta que, embora o número de alunos com TEA tenha aumentado em 41,6% nos últimos quatro anos, o número de profissionais especializados cresceu apenas 18%.

Além disso, há alta rotatividade nas equipes e fragmentação entre saúde, educação e assistência social.

Teodoro et al. (2016) lembram que a inclusão efetiva só ocorre quando há continuidade institucional. A ausência de políticas estáveis transforma avanços em ações episódicas.

Ao mesmo tempo, a escola pública demonstra uma potência rara: mesmo diante da escassez, é nela que nascem as práticas mais inventivas de inclusão — pequenos gestos que humanizam o cotidiano: uma professora que aprende Libras para se comunicar com o aluno; um coordenador que reorganiza a sala para reduzir estímulos sensoriais; uma diretora que transforma o pátio em espaço de convivência tranquila.

PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO E ESCUTA: QUANDO A ESCOLA TAMBÉM CUIDA

Se o diagnóstico de uma criança com TEA transforma a rotina familiar, o modo como a es-

cola se posiciona nesse momento pode determinar o tipo de vínculo que será estabelecido dali em diante.

Mais do que ensinar conteúdos, a escola pública tem o poder de acolher, escutar e sustentar emocionalmente famílias que, muitas vezes, chegam cansadas, confusas e desinformadas sobre os direitos e os recursos disponíveis.

A ESCUTA ATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Inspirada em Paulo Freire (1996), a escuta ativa na escola é uma postura ética e política. Ela exige do educador a capacidade de ouvir sem julgamento, reconhecendo o outro como sujeito de saberes.

A escuta ativa não se limita a “ouvir o que o pai diz”, mas implica compreender o que ele não consegue dizer — o medo, o cansaço, a culpa ou a vergonha que o silêncio carrega.

Para Carl Rogers (1977), o acolhimento genuíno nasce de três atitudes básicas: empatia, autenticidade e consideração positiva incondicional. Essas mesmas bases podem ser adaptadas ao ambiente escolar, em reuniões com pais de crianças com TEA, garantindo um espaço seguro para partilha e orientação.

Algumas escolas da rede municipal de São Paulo vêm adotando protocolos simples, mas eficazes de escuta ativa:

- Reuniões em grupos menores, evitando exposição ou constrangimento das famílias;
- Momentos individuais com a coordenação pedagógica, preferencialmente mediados por um educador de referência da criança;
- Registro escrito das escutas, para dar continuidade e demonstrar respeito pelas falas dos responsáveis.

Essas ações fortalecem o sentimento de pertencimento e mostram que a escola não é apenas um emissor de cobranças, mas um espaço de confiança e diálogo.

O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA COTIDIANA

O acolhimento familiar não se resume a reuniões eventuais. Ele precisa ser cotidiano, visível nos gestos simples — o olhar, a palavra, o tom de voz.

Winnicott (1965) afirma que é no ambiente suficientemente bom que a criança e seus cuidadores encontram segurança para existir. Da mesma forma, a escola pode funcionar como esse ambiente: uma extensão emocional do lar, onde o erro não é punido, mas compreendido.

Boas práticas de acolhimento registradas em escolas da zona leste e sul de São Paulo in-

cluem:

- “Rodas de acolhimento” mensais, nas quais professores, famílias e profissionais da saúde conversam sobre as vivências do mês;
- Espaços de escuta terapêutica para pais e responsáveis, conduzidos por psicólogos do CAPSij, estudantes de psicologia parceiros da rede ou voluntários do CRAS;
- Projetos de “padrinhos escolares”, em que famílias mais experientes no percurso do TEA acolhem outras em fase inicial de diagnóstico;
- Cartilhas de linguagem acessível, produzidas pelas próprias escolas, explicando fluxos de atendimento, direitos e estratégias de convivência positiva.

Essas práticas materializam a ideia de escola como “rede de sustentação comunitária” — um conceito defendido por Henri Wallon (1941), para quem o desenvolvimento humano só se concretiza em contextos de afeto e cooperação.

O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

Embora as terapias sejam voltadas às crianças, a sobrecarga recai sobre os cuidadores. A rede pública pode — e deve — incluir grupos de apoio emocional e orientações terapêuticas básicas aos responsáveis.

Os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij), quando integrados às escolas via programas intersetoriais, oferecem oficinas de autocuidado e grupos reflexivos para pais de crianças neurodivergentes.

Tais ações contribuem para:

- reduzir sintomas de ansiedade e exaustão parental;
- melhorar o vínculo familiar e a adesão ao tratamento;
- fortalecer a parceria entre escola, saúde e família.

Nas escolas municipais de São Paulo, experiências com “Oficinas de Afeto e Convivência”, conduzidas por psicólogos da rede, têm mostrado resultados positivos.

Em uma unidade da DRE Freguesia/Brasilândia, 85% dos pais participantes relataram melhora na comunicação familiar e na relação com a escola após quatro meses de encontros quinzenais (SME-SP, 2024).

COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EMPÁTICA

A comunicação é o principal instrumento de acolhimento.

Em comunidades com alta presença de famílias estrangeiras — como bolivianas, haitianas e venezuelanas —, a barreira linguística pode gerar isolamento e mal-entendidos.

Para enfrentar essa questão, algumas escolas têm adotado estratégias inovadoras:

- bilhetes bilíngues (português-espanhol ou português-crioulo haitiano);
- vídeos explicativos curtos enviados por aplicativos de mensagem;
- mediação cultural com o apoio de estudantes bilíngues da comunidade.

Essas medidas não apenas ampliam a compreensão das famílias, mas também legitimam suas culturas dentro do espaço escolar, fortalecendo a inclusão social e linguística.

O CONFORTO POSSÍVEL

A escola não substitui a família, mas pode ser um lugar de respiro.

Para mães e pais em sobrecarga, saber que há alguém que escuta — sem julgamento — já é terapêutico.

Em muitos casos, o conforto não está em resolver o problema, mas em saber que não se está sozinho.

Como lembra Freire (1996), “a amorosidade é um ato político”; e, no cotidiano da escola pública, ela se manifesta na escuta, na paciência e na disponibilidade.

Ao integrar a escuta ativa, o acolhimento cotidiano e os suportes terapêuticos, a escola pública paulistana se fortalece como instituição de cuidado coletivo — um espaço onde o aprender e o sentir se encontram, e onde o diagnóstico deixa de ser o fim e passa a ser o começo de uma rede que sustenta, protege e transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a suspeita e o diagnóstico, há uma travessia feita de escuta, paciência e coragem.

A escola pública de São Paulo tem sido palco dessa travessia — um espaço onde professores, mães e crianças aprendem a decifrar a diferença sem medo.

Ainda há caminhos a trilhar: a necessidade de políticas mais integradas, de comunicação mais humana e de apoio psicológico às famílias.

O diagnóstico não encerra uma história; ele inaugura uma nova forma de caminhar juntos.

Como lembra Winnicott (1965), 'é no ambiente suficientemente bom que a criança encontra segurança para existir'.

Cabe à escola pública — em parceria com as famílias — tornar-se esse ambiente: um espaço onde aprender e cuidar sejam faces do mesmo gesto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. A. et al. **Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil.** Revista Saúde Pública, 2005.

BOSA, C. A.; SEMENSATO, B. C. **Famílias de crianças com autismo: desafios e possibilidades de cuidado.** Revista Psicologia em Estudo, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F. et al. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Revista Paidéia, 2007.

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

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência e TEA no Brasil.** Brasília, 2023.

ONZI, J. A.; GOMES, R. F. **A importância do diagnóstico e reabilitação no Transtorno do Espectro Autista.** Revista Psicologia em Foco, 2015.

SME-SP. **Relatório sobre inclusão de alunos com TEA na rede pública municipal de São Paulo.** São Paulo, 2024.

TEODORO, C. V. et al. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. Revista Educação Especial, 2016.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1965.

ZANELLA, L. C. H. et al. **Causas genéticas, epigenéticas e ambientais do Transtorno do Espectro Autista**. Revista Neurociências, 2015.

A COMUNA DA TERRA: UMA EXPERIÊNCIA DE REFORMA AGRÁRIA ENTRE O CAMPO E A CIDADE



LUCÉLIA MARTINS DE SOUZA

Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – USP (2012). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense (2017); Agente do Brincar pela Associação Brasileira pelo Direito de Brincar – IPA (2017); Licenciada em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes- USP; Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Euclides de Oliveira Figueiredo...

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão sobre a proposta Comuna da Terra, idealizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como experiência que busca articular a luta pela reforma agrária às dinâmicas socioespaciais urbanas. Fundamentado em pesquisa desenvolvida no Assentamento Milton Santos, localizado entre os municípios de Americana e Cosmópolis (SP), o texto analisa o processo de formação dessa modalidade de assentamento, seus princípios organizativos e as implicações sociais e territoriais decorrentes da sua implementação. O estudo parte da compreensão de que as transformações econômicas e políticas do país, especialmente a partir da década de 1990, impuseram ao MST a necessidade de redefinir estratégias de luta e ampliar sua atuação para além do campo tradicional, aproximando-se das demandas das populações urbanas. Assim, a Comuna da Terra configura-se como uma resposta histórica à expropriação e à precarização do trabalho, propondo um modelo de ocupação que combina cooperação, produção agroecológica e gestão coletiva da terra.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma agrária; MST; Comuna da Terra; Campo e cidade; Cooperação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a proposta Comuna da Terra, desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como expressão de uma nova fase da luta pela terra no Brasil, marcada pela aproximação entre campo e cidade. O estudo tem como base a experiência do Assentamento Milton Santos, localizado entre os municípios de Americana

e Cosmópolis, no Estado de São Paulo, e parte da pesquisa de campo realizada no âmbito do programa Ensinar com Pesquisa da Universidade de São Paulo.

O objetivo geral consiste em compreender os fundamentos e as práticas que orientam a criação da Comuna da Terra e suas implicações na reorganização territorial dos assentamentos rurais. Como objetivos específicos, busca-se identificar os fatores históricos que motivaram a reformulação das estratégias do MST; discutir o conceito de cooperação enquanto base organizativa; e analisar o papel do Assentamento Milton Santos como experiência concreta dessa proposta.

A justificativa do estudo reside na relevância social e acadêmica do tema, uma vez que as Comunas da Terra representam um dos mais significativos avanços na política de reforma agrária, propondo um modelo que dialoga com a realidade urbana e reafirma o papel da agricultura familiar e coletiva na produção de territórios sustentáveis. O problema de pesquisa centra-se em compreender de que modo a proposta Comuna da Terra se concretiza na prática e quais os desafios para a efetivação de seus princípios de cooperação e coletividade.

A GÊNESE DO MST E O CONTEXTO DAS LUTAS PELA TERRA

O MST surge na década de 1970, em meio à efervescência dos movimentos sociais que resistiam à ditadura militar e denunciavam a concentração fundiária no Brasil. De acordo com Fernandes (1999), o movimento nasce do acúmulo de experiências das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que se constituíram como espaços de conscientização política e organização popular. Nesses contextos, trabalhadores rurais se articularam para reivindicar o acesso à terra e à reforma agrária, consolidando um dos maiores movimentos sociais da América Latina.

As CEBs tornaram-se lugares de reflexão, o espaço de socialização política, onde o objetivo do trabalho pastoral era a conscientização acerca da realidade dos participantes. Esses lugares são transformados em espaços de liberdade, uma vez que se podia falar, ouvir e pensar. Dessa maneira, por meio da ampliação desse processo pedagógico, em que os sujeitos refletiam a respeito de suas histórias, também começaram-se a articular ações de resistência contra as injustiças. (FERNANDES, 1999, p. 72)

Em um cenário político marcado pela crescente expropriação e exploração, é a partir de experiências construídas nas CEBs que os trabalhadores rurais se conscientizam, politizam e se organizam para atuar no cenário político da época. Marcam assim um tempo de crescimento e consolidação da luta e da organização de movimentos sociais que em si comporta o surgimento do MST:

As experiências de luta construídas a partir das CEBs, contribuíram para com o nascimento do MST. As comunidades tornaram-se lugares de discussão e conscientização para a construção de um espaço político de confronto na luta pela terra. (FERNANDES, 1999, p. 57)

O MST propõe uma luta que ultrapassa a distribuição de terras, visando à construção de novas formas de organização social, com base na solidariedade, na coletividade e na democratização dos meios de produção. Como afirma Fernandes (1999, p. 53), “a luta pela terra é, antes de mais nada, uma luta contra a essência do capital: a expropriação e a exploração”.

A luta não se limita a um caráter economicista, enfrentando os processos que geram a

concentração fundiária histórica do nosso país e a subordinação da agricultura à lógica do capital (industrial, estrangeiro e financeiro), mas tem em vista a conquista da dignidade da vida, de uma sociedade equilibrada, sem marcas da pobreza e fome.

RENOVAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E A APROXIMAÇÃO COM O URBANO

A partir da década de 1990, com o avanço das políticas neoliberais, o Brasil vivenciou o aprofundamento das desigualdades sociais e o aumento do desemprego estrutural. Esse contexto levou o MST a repensar suas estratégias de atuação, ampliando o diálogo com as demandas urbanas e aproximando as lutas do campo das periferias das grandes cidades. Conforme Goldfarb (2007), o movimento passou a integrar trabalhadores urbanos desempregados, migrantes e populações em situação de vulnerabilidade em suas ocupações.

Esse movimento de expansão redefiniu a própria noção de reforma agrária, que passou a incluir o acesso à terra como direito não apenas do camponês expropriado, mas também do trabalhador urbano em busca de sustento e dignidade. Assim, a Comuna da Terra nasce como estratégia de integração entre campo e cidade, constituindo-se em territórios de economia solidária e produção agroecológica.

A PROPOSTA COMUNA DA TERRA E SEUS FUNDAMENTOS

A Comuna da Terra é definida pelo MST não como um modelo fixo, mas como uma proposta flexível, capaz de se adaptar a diferentes realidades. Segundo Matheus (2003), trata-se de organizar núcleos de economia camponesa próximos aos grandes centros urbanos, garantindo o acesso à terra a todas as famílias dispostas a nela morar e trabalhar, com base na produção agroecológica, no uso coletivo dos recursos e na titulação coletiva das áreas.

A proposta articula cinco elementos fundamentais: o vínculo do trabalhador com o trabalho, a propriedade social da terra, a produção agroecológica, a cooperação em vários níveis e o desenvolvimento das questões sociais básicas (Matheus, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, a Comuna da Terra expressa uma nova concepção de reforma agrária, que busca integrar justiça social, sustentabilidade ambiental e solidariedade.

A proposta consiste em organizar núcleos de economia camponesa próximos aos grandes centros urbanos, com um primeiro objetivo de massificar a Reforma Agrária, ou seja, possibilitar o acesso à terra para essa população que no passado veio do campo para as grandes cidades, que percorreram um longo caminho no processo de migração, saindo dos seus Estados de origem, indo para outras regiões do país a procura de oportunidade de trabalho no campo e acabaram nas grandes cidades. (MATHEUS, 2003, p. 6).

Para o MST, de acordo com Goldfarb 2007, a construção desta nova concepção de reforma agrária, através da Comuna, impõe-se diante da sociedade como meio para o resgate da dignidade daqueles que um dia precisaram abandonar suas terras e origens para conseguir um trabalho nas grandes cidades e se depararam com a pobreza, violência e miséria.

Para o MST, a Comuna da Terra faz parte do que ele chama de nova concepção de reforma agrária e consiste numa série de ações, dentre elas:

Priorizar para a reforma agrária a desapropriação de terras agricultáveis, de boa fertilidade e próximas às cidades, viabilizando de forma mais fácil e barata o abastecimento e a infra-estrutura econômica e social do assentamento.

Garantir acesso à terra a todas as famílias que quiserem nela morar e trabalhar.

Assegurar que nenhum beneficiário da reforma agrária, da colonização ou da regularização de posse poderá vender a terra. A forma de acesso à terra deverá ser a de Concessão Real de Uso, com direito à herança, desde que os herdeiros morem no lote.

Organizar a produção com base em todas as formas de cooperação agrícola, como mutirões, formas tradicionais de organização comunitária, associações, cooperativas, empresas públicas e cooperativas de prestação de serviços.

Organizar agroindústrias próximas aos locais de produção agrícola.

Desenvolver um programa de fomento, disseminação, multiplicação e massificação da agroecologia.

Cobrar do Estado, medidas que garantam o financiamento para que as comunidades do meio rural desenvolvam programas coletivos de autonomia energética, através de usinas de biodiesel, de óleo vegetal combustível e outras fontes alternativas como a energia solar e eólica.

Construção e melhoria das moradias no meio rural, conjugando com o acesso à energia elétrica de fontes renováveis e alternativas; à água potável; ao transporte público; à informática em todas as comunidades rurais.

Orientar para que todas as moradias sejam aglutinadas em povoados, comunidades, núcleos de moradias ou agrovilas, de acordo com sua cultura, de modo a facilitar a implantação desses serviços. (GOLDFARB, 2007, p.24 apud MST 2006)

Essa concepção se vale e propõe a criação de uma vivência diferenciada com elementos do urbano dentro da vida do campo, após o resgate desse contingente de excluídos na periferia dos grandes centros urbanos. Este processo caminha “na possibilidade de recampezinação ou campezinação que é entendida como retorno ao campo e possibilidade de adaptação à vida no campo e de realização de atividades agrícolas”. (GOLDFARB, 2007, p. 72)

COOPERAÇÃO COMO FORMA DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL

O princípio da cooperação ocupa lugar central na proposta da Comuna da Terra. Mais do que um arranjo econômico, trata-se de um valor social e político que orienta tanto a organização produtiva quanto a vida cotidiana das famílias assentadas. Para Matheus (2003, p. 47), a cooperação deve abranger as atividades econômicas, sociais e culturais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e construindo uma nova forma de relação entre os trabalhadores e a terra.

É um princípio com base direta na cooperação e solidariedade nos diversos âmbitos:

No aspecto das atividades econômicas como: produção, beneficiamento e comercialização e principalmente, nas atividades estratégicas, produção de fertilizantes orgânicos, produção de sementes e mudas, irrigação, beneficiamento da produção e a venda da produção utilizando a marca da Reforma Agrária e desenvolvendo parcerias com outras organizações do campo e da cidade, como: instituições públicas, onde terá como princípio básico a cooperação nas mais diversas formas e experiências, núcleos de produção familiar, associações, cooperativas e prestação de serviços regionais. O fundamental é a socialização dos meios de produção. Nos aspectos sócio-culturais, da mesma maneira, o princípio básico será a solidariedade, o compromisso com a democracia e a participação, com direitos e deveres iguais para todos os homens, mulheres e jovens, buscando a construção do sonho e da felicidade do ser humano, o novo homem e a nova mulher. (MATHEUS, 2003, p. 47)

Goldfarb (2007) observa que a proximidade física entre as moradias, em núcleos ou agrovilas, facilita a sociabilidade e o trabalho coletivo, ainda que não determine, por si só, a existência de relações solidárias. A cooperação exige, portanto, um processo educativo e cultural que rompa com os valores individualistas e com a lógica da propriedade privada. Esse desafio se expressa nas práticas cotidianas e nas tensões entre o ideal coletivo e as condições concretas de vida nos assentamentos.

Incentivar as relações socioculturais alicerçadas em bases de cooperação se torna então uma força motriz da proposta Comuna da Terra, o que não se alcança apenas por meio da teoria, mas exige um grande esforço para a construção de uma nova mentalidade e educação quanto aos conceitos pré-estabelecidos de individualidade e propriedade da nossa sociedade.

Uma das diretrizes da proposta Comuna da Terra, contida já na discussão acerca das Novas Formas de Assentamento, refere-se ao desenvolvimento sócio-cultural que traz em si a idéia de estimular a aproximação das famílias, pois, para o MST, nos assentamentos convencionais ocorreria um certo isolamento das famílias dentro de seus lotes que, por possuírem grandes extensões, acabam distanciando-as. (GOLDFARB, 2007, p. 91)

Essa diretriz nasce então, a partir das experiências anteriores nos assentamentos convencionais. No caso das Comunas, um grande diferencial que tende a servir como inibidor desse isolamento é o tamanho reduzido do lote em relação aos assentamentos tradicionais do interior do estado, chegando em certos casos a ser menor que o módulo fiscal da região. Em São Paulo o módulo máximo mede 40 hectares e o módulo mínimo 5 hectares. (Incra 2006 apud Goldfarb, 2007).

Sendo o lote menor, as famílias ficam mais próximas e de certa forma vêm a priorizar a integração, estimulando uma maior sociabilidade que gere pactos de cooperação e trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta Comuna da Terra representa uma tentativa concreta de reinventar a reforma agrária no Brasil, ao aproximar o campo das cidades e ao propor uma relação mais solidária entre trabalho, produção e natureza. A experiência do Assentamento Milton Santos evidencia tanto o potencial transformador dessa iniciativa quanto os desafios para sua consolidação, especialmente no que diz respeito à formação de uma consciência coletiva e à superação das limitações institucionais e culturais.

Mais do que um modelo, a Comuna da Terra simboliza um projeto de sociedade baseado na cooperação, na gestão comunitária e na democratização do acesso à terra, reafirmando a luta do MST como uma construção histórica e em permanente movimento.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, BERNARDO MANÇANO. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOLDFARB, YAMILA. **A luta pela terra entre o campo e a cidade: reforma agrária, movimentos sociais e novas formas de assentamentos**. São Paulo: Annablume, 2007.

MATHEUS, DELWEK. **Proposta Comuna da Terra**. São Paulo: MST, 2003.

MARQUES, MARTA INEZ MEDEIROS. **A reforma agrária e a questão da titulação da terra**. São Paulo: USP, 2000.

O PAPEL DO PROFESSOR E O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



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

Essa pesquisa surgiu a partir da necessidade de aprofundar os estudos sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. O Estudo se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde foi possível contar com as contribuições dos estudos de importantes teóricos como Vygotsky (2006), Kramer (1996), Barbosa (1991). Foi possível 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. Não é difícil perceber a relação entre educação e cultura. Em sentido amplo, educação significa a constituição e socialização de alguém; experiência básica do ser humano de aprender e entender a cultura. Implica sempre uma relação de alguém com alguém; pressupõe comunicação, transmissão e aquisição de conhecimentos, crenças, hábitos, valores, conteúdo de uma cultura. Dessa forma defender a presença eficaz da arte na Educação Infantil é também lutar para uma formação docente comprometida com a criatividade, com a liberdade de expressão e com a valorização das múltiplas culturas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Infância; Educação Infantil; Professor.

INTRODUÇÃO

Com este estudo, busca-se apresentar a importância da inserção das diversas linguagens da arte que existe na Educação Infantil, que são: as artes visuais, dança, escultura, teatro e a música, para que as crianças conheçam um pouco mais a respeito destas atividades pouco traba-

lhadas 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 prazerosa, alegre e divertida, para que possam levar experiências enriquecedoras e valiosas para a sua vida. Faz-se necessário ressaltar que, apesar da lei 9.394/96 incluir a Arte (com todas as suas linguagens) como componente curricular obrigatório nos ensinos fundamental e médio da educação básica, percebe-se que não há clareza na obrigatoriedade do ensino de todas estas linguagens (dança, música, teatro e artes visuais), dando abertura aos gestores de ensino, ou seja, diretores e supervisores, que elaboram o projeto político pedagógico da escola, de modo que optem pela área de conhecimento de maior interesse, ou que mais lhes convém, sendo que a própria carga horária de um professor de Arte na escola não contribui para que os conteúdos existentes sejam passados de forma integral. Nesse sentido percebe-se que a arte é toda a forma de expressão humana que aproxima indivíduos, possibilita a fantasia, amplia a imaginação, exercita a sensibilidade e desenvolve espírito crítico, promovendo a transformação efetiva do ser humano.

A escola não tem a função de formar um dançarino ou um ator e sim que o aluno possibilite compreender a sociedade a qual faz parte, e também permitam que os alunos vivam e interajam com suas diferenças. A arte dá condições aos alunos trabalhem em grupo, com muitas criações e a análise com formas artísticas pessoais e coletivas, e com a expressão de sentimentos, emoção e sensação de técnicas variáveis, e também possibilita trabalhar o aluno a concentração, a coordenação motora, socialização e o corporal. Os professores desta disciplina venham buscando a valorização no ensino da arte no Brasil até os dias de hoje, com a finalidade auxiliar formação inicial. É preciso desenvolver arte na escola com competências e estratégias adequadas para estimular 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.

A falta de profissionais qualificados capaz de uma ação cultural estimuladora da arte e compreensão do fazer artístico levou a primeira tarefa do Estado, que era a formação de pessoas capacitadas para decodificar e potencializar a expressão das artes para um entendimento de um novo vocabulário e novos contextos estéticos. É preciso estimular também a produção em grupo, a imaginação criativa e o entendimento da obra de arte, respeitando cada linguagem por meio de oficinas, no trabalho direto com as artes, criando um vínculo entre a arte e o aluno.

Este estudo busca assim contribuir de forma significativa para uma formação docente em Artes, que proporcione aprofundamento de aprendizagem para o professor de forma eficiente. Cabe ao professor proporcionar vivências significativas para esta criança tão pequena, mas tão capaz, potente e desafiadora.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA TRAJETÓRIA

Historicamente, até o fim do século XVI, a criança era considerada “adultos em miniatura”

e exerciam funções similares aos adultos como o trabalho, a forma de vestir-se e de portar-se na sociedade onde o aprendizado escolar não era visto como algo importante.

No século XVII, segundo Aries (1981), a escola passou a ter uma percepção diferente ao ampliar seu propósito não só para o cuidar, mas também para ensinar, mesmo que ainda não tivesse um preparo pedagógico. A educação infantil foi avançando de forma que a partir do século XIX, a criança passava a ser vista como tal, deixando o estereótipo de “adultizado”. Nessa perspectiva, iniciou-se um novo olhar para as necessidades da criança sobre o seu desenvolvimento intelectual. Esta transição fez com que somente o cuidar fosse considerado insuficiente. 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.

O Ensino de Arte vem avançando cada vez mais no Brasil, juntamente com a proposta Triangular, que vem inovando com sua reestruturação em sua metodologia com aceitação de professores. A ação de apreciar o aluno tem uma grande possibilidade de compreender a obra/objeto da arte como um todo. Esse processo potencializa o mediador entre os códigos e suas obras. O aluno desenvolve a percepção de criação e senso crítico. A ação de fazer a arte, quando um aluno realizar uma atividade, tem o contato direto com as imagens, códigos e símbolos, com isso pode chegar a vários níveis de compreensão e raciocínio. Segundo Ana Mae Barbosa.

A metodologia de ensino da arte (...) integra a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte. Essa leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, gestálticos é de escolha do professor, o importante é da obra de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (Barbosa, 2007:37).

Diante as fases que percorreram as instituições responsáveis por atender crianças na educação infantil, podemos perceber uma morosidade quanto a sua estruturação. Ainda temos o ranço de uma creche assistencialista que não explora totalmente os recursos pedagógicos e pouco se renova. 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 estimular 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.

TRAJETÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, as determinações legais pretendem ter um papel organizador da estrutura educacional. Em geral, as normas que orientam e direcionam a educação no país são utilizadas para serem seguidas pelos profissionais da área ou para serem desdobradas em outras regularizações mais específicas, sendo, ainda escassas ou não suficientes as análises desses documentos.

Entende-se que as práticas educativas e as ações realizadas pelos professores não são automaticamente reflexos dessas prescrições e diretrizes curriculares, uma vez que existem diversos agentes e medidas que influenciam a atividade escolar. No entanto, é inegável que as diretrizes regem ou orientam a prática escolar e fazem parte dos componentes que põem em movimento tais práticas

Nos últimos anos, tal movimento contribuiu para incentivar a presença da arte como disciplina na LDBEN 9.394/96, que, como se disse, era considerado pela lei 5.692/71 uma atividade. Adverte-se aqui que nem sempre a mudança do nome dos cursos ou disciplinas necessariamente significa mudança na essência dos currículos. A LDBEN 9.394/96 determina que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Destaca-se que a LDBEN 9.394/96 estabelece pela primeira vez na história brasileira, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, garantir o acesso à educação infantil passa a ser um dever do estado. O processo de implantação da nova LDBEN foi acompanhado da elaboração de diversos documentos orientadores, cuja versão definitiva foi apresentada nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). 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. Um dos pensamentos das artes é captar e processar a informação através da imagem, a produção de arte 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. Com um olhar minucioso, é possível entender e descobrir em uma obra de arte vários elementos visuais; linha, forma, claro-escuro, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção, e é possível descobrir também do ponto de vista das características de construção diversas predominâncias como agudeza, ordenação, emoção, fantasia, ou também podemos observar em algumas obras certa empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte.

Robert Saunders justifica seu método dizendo: “ Nós estamos mudando da cultura verbalmente orientada para uma cultura visualmente orientada” (BARBOSA 1999, 51).

Usaremos um exemplo de metodologia de multipropósito citado por ele, esse exercício divide-se em quatro categorias:

1-Exercício de ver (descrever claramente, identificar perfeitamente e interpretar detalhes visuais).

2-Exercício de aprendizagem (compreender as pinturas ou desenhos, expressar julgamento de valor, exercitar habilidades de fantasias e imaginação, desenvolvem conceitos espaciais e o sentido da ordem visual).

3-Extensões da aula (relacionar arte com seu meio ambiente, escrever criativamente, fazer comparações históricas, usar símbolos visuais e verbais, investigar os fenômenos de luz e cor, fazer improvisações dramáticas, explorar relações humanas, tornar-se consciente de problemas ecológicos).

4-Produzir artisticamente, desenvolver a sua própria imagem através do desenho, encorajar a atividade criadora em grupo, experimentar com representações em três dimensões, investigar formas, texturas, cores e linhas, exercitar as habilidades para recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura e etc.

O grande avanço nesta metodologia além de ser a ênfase na leitura da obra de arte, e nas imagens em movimento, também consiste na associação com o fazer artístico da criança, como ela associa tudo o que aprendeu com o seu trabalho final.

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.

Para se obter conhecimento em artes é necessário a ligação entre experimentação, a interpretação e a informação. Desta forma, afirma-se que é possível aprender arte. A função da arte na escola não é formar artistas e sim formar o conhecedor e o decodificador, da obra de arte. Temos também uma citação de “Elliot Eisner afirmando que os resultados da negligência da arte na escola são claros”. A escola seria a instituição pública que poderia tornar possível o acesso da arte aos estudantes de nossa nação, pois, é uma função também civilizatória, e consiste em uma continuidade histórica, porque sem conhecimento de arte e história não é possível à consciência de identidade nacional.

PROMOÇÃO DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para promover o ensino da arte na sala de aula, o professor tem que fazer um trabalho onde o tenha interação com os alunos. Portanto, transformando sua aula em uma transferência de conhecimentos. Para Freire (1994, p.52): A observação do professor pode criar oportunidades e transferências de conhecimentos, são fundamentais para construção de grandes conhecimentos.

É fundamental que o professor tenha experiências e uma postura firme para o desenvolvimento do trabalho dentro da sala de aula, pois o conhecimento e a vivência de sala de aula irá contar muito para construção do Ensino da Arte.

Desde que surgiu na escola a arte sofreu diversas mudanças, com a reformulação das diretrizes LDB 1996, transformou a arte dentro do ensino como uma disciplina obrigatória, com isso o aluno pode refletir e ter acesso música, dança e ao teatro.

A escola não tem a função de formar um dançarino ou um ator e sim que o aluno possibilite compreender a sociedade a qual faz parte, e também permitem que os alunos vivam e interajam com suas diferenças.

A arte dá condições aos alunos trabalhem em grupo, com muitas criações e a análise com formas artísticas pessoais e coletivas, e com a expressão de sentimentos, emoção e sensação de técnicas variáveis, e também possibilita trabalhar o aluno a concentração, a coordenação motora, socialização e o corporal. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, o fruidor, decodificador da obra de arte. 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 Arte tem uma função importante a cumprir, ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer artístico dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável.

Um dos pensamentos das artes é captar e processar a informação através da imagem, a produção de arte 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.

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.

Para se obter conhecimento em artes é necessário a ligação entre experimentação, a interpretação e a informação. Desta forma, afirma-se que é possível aprender arte. A função da arte na escola não é formar artistas e sim formar o conhecedor e o decodificador, da obra de arte. Temos também uma citação de “Elliot Eisner afirmando que os resultados da negligência da arte na escola são claros”. A escola seria a instituição pública que poderia tornar possível o acesso da arte aos estudantes de nossa nação, pois, é uma função também civilizatória, e consiste em uma continuidade histórica, porque sem conhecimento de arte e história não é possível à consciência de identidade nacional.

Sendo assim o aluno se expressa melhor com a contribuição que o mesmo tenha. Os professores desta disciplina venham buscando a valorização no ensino da arte no Brasil até os dias de hoje, com a finalidade auxiliar formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o professor de Arte atua como mediador de um processo de aprendizagem onde ele criara possibilidades do desenvolvimento artístico do aluno, isto é, ele fará que o aluno desenvolva suas ideias transformando em um espaço de discussões sobre direitos e deveres, e de reflexão da realidade de artes.

Como diz Jean-Claude Forquin (1993, p. 14): “[...] educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser

pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”. Noutros termos, a educação é vital. 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).

Com a elaboração desse projeto esperamos contribuir com os educadores que tem um recurso a mais para levar a arte até o público infantil com muito mais leveza, e interatividade, deixando em aberto novos caminhos a serem seguidos, e possibilidades a serem criadas, ideias a serem mudadas, e questionadas, assim esse projeto está aberto a mudanças, e que seja sempre em benefício dos alunos, abordando temas importantes que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas que muitas vezes não tem tido espaço nos dias atuais para a própria compreensão delas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

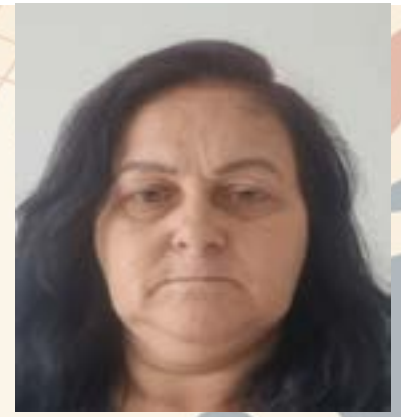
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

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

MARTINS, M. E. C. **O lugar da arte na educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

O USO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS 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

Este estudo tem o objetivo de demonstrar como as tecnologias de informação e comunicação, aliadas aos educadores e demais profissionais da escola podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência. Vamos discutir as principais dificuldades encontradas pelos alunos na efetivação de uma aprendizagem realmente inclusiva, bem como discutiremos sobre a importância dos professores se atualizarem no uso e aplicação das tecnologias assistivas e de informação e comunicação, visando garantir o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas, favorecendo ainda, o surgimento da autoconfiança e o senso de independência nestes discentes. A utilização das tecnologias de comunicação e informação pavimentam o caminho da autonomia nos portadores de deficiência intelectual, contribuindo não somente para a inclusão desses, mas de todas as crianças e jovens portadores de necessidades especiais. Entretanto, não basta apenas que os educadores tenham conhecimento e domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis, para um bom desempenho no processo educativo. Este requer, antes de tudo, um conhecimento prévio e avaliativo de seus alunos. Significa conhecer em detalhes as suas dificuldades e habilidades únicas, e, por meio delas, buscar atingir os resultados esperados. Demonstraremos ainda, que mesmo com o avanço das tecnologias de aprendizagem e as diversas legislações vigentes, o Brasil ainda está longe de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, uma vez que o acesso à formação de seus alunos, com base no uso das tecnologias, depende de alguns fatores como: acesso a uma internet de qualidade, o acesso a computadores modernos e equipados com os aplicativos necessários ao estudo e, essencialmente, da presença de um professor voltado para o atendimento educacional especializado (AEE), sem os quais a tecnologia, por si só, não se promove.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Assistivas; Inclusão; Alfabetização; Mediação No Processo Edu-

cativo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de demonstrar as contribuições que o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e tecnologias assistivas (TA) podem proporcionar na alfabetização de alunos com deficiência. Dada à relevância do tema apresentaremos as principais legislações criadas no decorrer dos anos para garantir o direito de todos os portadores de necessidades especiais.

O advento da tecnologia trouxe grandes impactos na forma como nossos alunos e a sociedade encaram a realidade. No século XXI, as informações passaram a circular de modo instantâneo e por múltiplos veículos de transmissão.

Com a grande expansão de empresas de tecnologia no Brasil e o crescente número das redes sociais, vimos o surgimento de um fenômeno global na produção e disseminação de informações mentirosas, distorcidas e a veiculação destes conteúdos em redes como tik tok, whatsapp, twitter (atual X), telegram, youtube e outros.

A utilização da tecnologia no processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual representa uma estratégia promissora na educação de crianças e jovens, porém, estes necessitam de um mediador no processo educativo, uma vez que seus cérebros ainda não possuem maturidade neurológica suficiente ou desenvolvida para discernir quais conteúdos são adequados à sua faixa etária.

Grandes são os desafios enfrentados pelo educador em sala de aula. Contudo, uma boa formação e atualização profissional se fazem necessários para o bom desempenho de suas funções nas escolas públicas e privadas. Ainda mais, considerando-se a quantidade de crianças com algum tipo de deficiência nos espaços escolares. Se especializar no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), tecnologias assistivas (TA) e o estudo constante e reflexivo dos documentos que norteiam a educação inclusiva sinalizam o primeiro passo para um bom desempenho no processo educacional destes alunos.

Muitas legislações surgiram no último século a respeito da deficiência no mundo. Então, para uma efetiva inclusão, torna-se necessário o conhecimento destas legislações que visam regulamentar e garantir os direitos deste público e o acesso desses a uma educação inclusiva, na qual possam se desenvolver para o pleno exercício da cidadania.

Em 2013, a UNESCO publicou um documento de extrema relevância para o cenário educacional mundial intitulado “Relatório global - abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência”.

Este documento apresentou um dado preocupante, ao mencionar que mais de um bilhão de pessoas, o equivalente a 15% da população mundial, vive com alguma forma de deficiência. Enfrentando diversas dificuldades, incluindo o acesso à informação, educação, saúde, além da falta

de oportunidades de trabalho, sendo uma luta diária para serem integradas à sociedade.

Este documento traz em seu prefácio o posicionamento da UNESCO sobre este triste retrato da deficiência no mundo. O trecho abaixo apresenta este posicionamento:

Isso é inaceitável e este relatório é um posicionamento da UNESCO. Para enfrentar esses desafios, a UNESCO conduzirá uma série de iniciativas, incluindo o Relatório Global de 2013, para empoderar as pessoas com deficiência por meio de tecnologias de informação e comunicação. Nosso posicionamento é claro – as tecnologias de informação e comunicação, juntamente com as tecnologias assistivas, podem ampliar o acesso à informação e ao conhecimento e, portanto, devem ser acessíveis a todos. Empoderar pessoas com deficiência significa empoderar a sociedade como um todo – porém, isso requer políticas públicas e legislações corretas, que tornem as informações e o conhecimento mais acessíveis por meio de tecnologias de informação e comunicação. (UNESCO, 2014, p. 4)

O mencionado documento ainda exige o comprometimento de todos os governos e atores para que essa inclusão seja acessível a todos as pessoas com deficiência. Devemos lembrar que este século é marcado pela forte influência das tecnologias de informação e comunicação (TIC), portanto, não podemos deixar os portadores de necessidades especiais (PNE) e intelectuais fora desta onda.

As tecnologias digitais criam chances únicas para fomentar sociedades do conhecimento que sejam inclusivas e que auxiliem na realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Elas permitem o acesso à informação, democratizando assim, a educação e o acesso de todos.

DESENVOLVIMENTO

Os portadores de necessidades especiais existem desde os primórdios da civilização, e no decorrer dos séculos foram identificados vários tipos de deficiências. Desta forma, foram surgindo a preocupação em incluir esta população para que pudessem usufruir de uma vida mais digna. Neste cenário foram realizados estudos e pesquisas na obtenção de dados quantitativos e socioeconômicos para planejar políticas públicas para as pessoas com limitações.

Entidades e instituições governamentais têm realizado atividades voltadas ao planejamento, coleta, análise e divulgação desses dados como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Organização Mundial de Saúde (OMS), entre outros. (SONZA, 2013, p. 30)

O Censo é conduzido a cada dez anos pelo IBGE, buscando contar a população e investigar as características socioeconômicas e culturais que definem o Brasil. Ao longo do tempo, o IBGE tem melhorado suas metodologias, garantindo que os dados sejam cada vez mais confiáveis e precisos. O instituto também se atualizou tecnologicamente, adotando sistemas informatizados para tratar as informações coletadas durante as pesquisas em campo. A seguir, vamos apresentar alguns números revelados no último relatório do IBGE (2024) sobre a deficiência no Brasil.

O relatório revelou que atualmente, em nosso país há cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade no país (ou 8,9% desse grupo etário) tinham algum tipo de deficiência. Os dados são do módulo: Pessoas com deficiência, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(PNAD) Contínua 2022. Das 18,6 milhões de pessoas com deficiência, mais da metade são mulheres, com 10,7 milhões, o que representa 10% da população feminina com deficiência no País.

A pesquisa do IBGE ainda revelou números da deficiência em algumas regiões do território nacional. O Nordeste foi a região com o maior percentual de população com deficiência registrado na pesquisa, com 5,8 milhões, o equivalente a 10,3% do total. Na região Sul, o percentual foi de 8,8%. No Centro-Oeste, 8,6% e, no Norte, 8,4%. A região Sudeste foi a que teve o menor percentual, com 8,2%. Em relação à cor autodeclarada, o percentual de pessoas com deficiência dentro da população preta foi de 9,5%, enquanto entre pardos, 8,9% e brancos 8,7%.

Os dados da PNAD mostram também que as pessoas com deficiência estão menos inseridas no mercado de trabalho, nas escolas e, por consequência, tem o acesso a renda mais dificultado nos programas sociais do governo. Os índices a seguir estão diretamente relacionados ao nosso tema. Observe os dados fornecidos pelo IBGE:

Segundo o levantamento, a taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência 57,3% tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência. (IBGE, 2023)

É importante ressaltarmos, que a inclusão de um módulo específico sobre as pessoas com deficiência nas estatísticas da PNAD Contínua foi fruto de um Termo de Execução Descentralizada entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Antigamente esses dados só apareciam em censos demográficos e na pesquisa nacional de saúde.

Estes índices nos revelam o quão desafiador é exercer a pedagogia em nosso país e a dimensão do trabalho pedagógico a ser desenvolvido para a inclusão e alfabetização dessas pessoas. É neste contexto que as tecnologias representam uma ferramenta sem precedentes nesta tarefa, facilitando o trabalho do educador no processo educativo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205º, declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Todavia, os percentuais apresentados no censo do IBGE nos demonstram que essa realidade preconizada na redação constitucional está muito distante de uma educação de qualidade e inclusiva.

Acreditamos que este recorte deve ser analisado com maior cuidado e zelo pelo governo federal, porque as políticas públicas desenvolvidas no decorrer dos anos demonstram claramente ser de viés neoliberalista, apresentando falhas no processo educacional e a sua incapacidade de acolher os indivíduos fazendo-os se perceber como parte do processo ensino-aprendizagem.

O ORDENAMENTO JURÍDICO PARA OS PNES

No dia 22 de dezembro de 1971, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou a Declaração de Direitos do Deficiente Mental. Esta declaração representa o primeiro grande marco na luta das pessoas com deficiência (PCD). Ela reconheceu os direitos das pessoas com deficiência intelectual, indicando principalmente, o direito aos cuidados médicos, humanos e dignos. Cabe endossar que no passado estes indivíduos eram segregados em asilos, e manicômios.

Em 09 de dezembro de 1975, a ONU promulgava a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Esta declaração reafirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais promulgados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Esta declaração proclama que:

[...] o termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais [...] (ONU, 1975, p.1)

Em 20 de dezembro de 1993, a Assembleia Geral das Nações Unidas, lança as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Observe o olhar deste documento sobre a questão da deficiência:

A política atual de deficiência é o resultado de avanços nos últimos 200 anos. Em muitas maneiras ela reflete as condições gerais de vida e as políticas sociais e econômicas de diferentes épocas. Entretanto, no campo da deficiência, existem também muitas circunstâncias específicas que têm influenciado as condições de vida das pessoas com deficiência. Ignorância, negligência, superstição e medo são fatores sociais que no decorrer de toda a história da deficiência isolaram pessoas portadoras de deficiência e atrasaram o seu desenvolvimento. (ONU, 1993, p. 3)

Entre 7 e 10 de junho de 1994 ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizado na cidade de Salamanca, na Espanha. Esta convenção gerou o documento que conhecemos por “Declaração de Salamanca”. Este documento reforça a ideia de educação para todos, incluindo aqueles que por alguma razão não estejam conseguindo se beneficiar nas escolas.

Em 20 de dezembro de 1996 surge a criação de um documento fundamental que estabelece as bases para a educação brasileira em todo o território nacional. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A LDB traz as definições a respeito da educação especial, em seu Capítulo V, artigo 58, parágrafos 1º ao 3º. Observe o que diz este artigo:

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. § 1º- Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º- A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Vamos fazer um breve recorte sobre o parágrafo 1º do referido artigo que menciona que ha-

verá serviços de apoio especializado quando necessário. O que nos incomoda é a redação “quando necessário”. As escolas públicas estão repletas de alunos com algum tipo de deficiência matriculados em várias unidades escolares, e se tem um problema com o qual os educadores deste o país se defrontam é com a ausência de recursos e tecnologias para atender esses estudantes.

Em 28 de maio de 1999, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também denominada “Convenção de Guatemala”. Este documento marcou o início de uma era contra a discriminação de pessoas portadoras de necessidades especiais. Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

No dia 05 de junho de 2001, foi aprovada a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão. Este documento reconhece que as pessoas com deficiência intelectual (DI), assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Em 13 de dezembro de 2006, acontecia a Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesta convenção ficou definido que o termo mais adequado para referir-se às pessoas com a chamada deficiência mental seria a denominação “deficiência Intelectual”.

No dia 06 de julho de 2015, o Brasil instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio da Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A criação deste dispositivo legal foi fundamental para a garantia e a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Salientamos que esta lei baseou-se na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006, e oferece propostas para diversas áreas de políticas públicas, como educação, saúde, emprego, previdência, esporte, e outros. Note o que diz o Artigo 4º, parágrafo 1º desta lei:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015)

É importante observarmos que este dispositivo legal, além de garantir direitos primordiais para a dignidade dos portadores de necessidades especiais, traz em seu 1º parágrafo, no artigo 4, a questão do fornecimento de tecnologias assistivas, deixando claro que os estabelecimentos deverão fornecer as tecnologias assistivas, para garantir a acessibilidade e a autonomia.

Em 2021, foi promulgado o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva, que é a regulamentação do Art. 75 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Uma de suas diretrizes é o fomento à pesquisa e ao desenvolvimento. O plano prevê priorização no processo de avaliação de tecnologia assistiva com vistas à inclusão de novos recursos para as entidades de educação.

Estes são alguns dos principais dispositivos que tratam da garantia dos direitos fundamentais das pessoas com necessidades especiais. Nesta etapa de nossa pesquisa, vamos esclarecer o

significado de tecnologias assistivas, tema extremamente debatido na atualidade, quando falamos no uso das tecnologias para aprendizagem de alunos com deficiência.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a tecnologia assistiva é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Trocando em miúdos, é um termo cunhado para identificar recursos e serviços voltados às pessoas com deficiência visando proporcionar a elas, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. É comum, pessoas possuírem algum tipo de deficiência permanente ou temporária, e a tecnologia vem para promover e tornar possível sua autonomia em direção a uma vida mais independente e inclusiva. As tecnologias digitais assistivas, referem-se ao uso de equipamentos e programas de informática específicos ou adaptados.

“Para pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. (Mary Pat Radabaugh)

O termo tecnologia assistiva, foi utilizado no Brasil pela primeira vez em 2006, por meio da Portaria nº 142 do CAT (Comitê de Ajudas Técnicas). Esse documento tornou a tecnologia assistiva um dispositivo obrigatório de inclusão social em escolas e empresas. No ambiente educacional podemos nos valer tanto das tecnologias assistivas, quanto das tecnologias digitais e de informação e comunicação. Tudo isso levando-se em conta as necessidades específicas e particulares de cada campo de estudo e as especificidades de cada aluno ao acesso de uma ou outra tecnologia.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO

No âmbito escolar, uma tecnologia educacional pode ser considerada assistiva se ela atende o estudante com deficiência de forma individualizada. De acordo com Passerino (2010) o termo tecnologia assistiva traduz “uma área interdisciplinar de conhecimento na qual se desenvolvem estudos, serviços, produtos e pesquisas, com a finalidade de promover a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência”. (PASSERINO, 2010, p. 190).

Um aspecto relevante sobre o uso de recursos de Tecnologia assistiva (TA) é compreendê-lo por meio do conceito social da deficiência, cujo propósito é remover as barreiras do meio que, porventura, possam reduzir ou impedir a interação do estudante em igualdade de condições. Abaixo, as principais (TA) utilizadas na educação para alfabetização e inclusão de alunos com deficiência.

Braille: Sistema de codificação do alfabeto através de pontos de relevo;

Libras: Língua brasileira de sinais, a primeira língua dos surdos;

Comunicação Visual e Tátil Permanente: Informações visuais necessárias dos espaços públicos, podendo ser visual, tátil e sonora;

Piso Tátil: Piso de diferentes texturas em relação ao piso natural do ambiente, com significação de alertas;

Maquete Tátil: Reprodução de ambientes com materiais resistentes à manipulação para a compreensão e percepção dos espaços;

Cão-Guia: Cão com adestramento específico para o trabalho de alerta e acompanhamento de seus donos;

Legenda: Transcrição de áudio através da escrita;

Bengala: Amplificador de braço para percepção de objetos;

Assinador: Instrumento que dá apoio à assinatura mais firme;

Óculos de Grau: Usado para melhorar a visibilidade do objeto ou do texto;

Lupa: Lente que aumenta a visibilidade do objeto ou do texto.

Gravador: Aparelho utilizado para registros sonoros.

Apoiador de Lápis, Garfo e Livro: Artefato de apoio à motricidade e amparo aos objetos.

A seguir alguns exemplos de tecnologias digitais assistivas. São elas:

Sintetizadores de Voz: Utilizados para as leituras de telas e interface dos programas como navegadores, aplicações para trabalho e ambientes virtuais são eles: DosVox, WinVox, Jaws, Nvda, Virtual Vision, Narrador, Voice Over, Ópera (programas de leitura de tela para computador).

Braille Digital: Tipo de fonte ou letra virtual para impressão e/ou para vibração, em aparelhos digitais de tela touch screen do código Braille.

Tradutores On-line: Usados para a tradução escrita de um idioma para outro com uso de áudio para pronúncia.

Tradutores de Línguas de Sinais: Aplicações que traduzem a escrita e/ou a voz para datilologia, que é uma comunicação através de sinais feitos com os dedos, por exemplo, o alfabeto manual de surdos-mudos. (soletração em libras), sinais e expressões, são eles: Prodeaf, Handtalk (aplicativos para celular).

Sensores de Barreiras Estruturais: Acessórios como pulseiras identificadoras de barreiras para cegos (objetos no caminho).

Teclado Colmeia: Suporte para teclado com espaços vazados para localização e utilização das teclas.

Teclado Virtual: Similar ao teclado real, com teclas virtuais acionadas pelo toque dos dedos ou pelo mouse em formatos diferenciados.

Alto Contraste: Usado para auxiliar numa composição adequada das cores de letras e pla-

nos de fundo, para uma melhor visibilidade para as pessoas que confundem as cores.

Lupa Virtual: Lente virtual que aumenta o zoom da tela dos programas com foco nas palavras ou objetos.

Estas são as principais ferramentas tecnológicas utilizadas no âmbito escolar para a inclusão e alfabetização de alunos com deficiência.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são um meio para promover aprendizagens significativas e tem como objetivo apoiar os docentes na aplicação de metodologias de ensino ativas, visando alinhar o processo de ensino à realidade dos alunos. Além disso, as TDIC permitem a coleta, o armazenamento, processamento, compartilhamento e transmissão de informações por meios digitais. As TDIC são ferramentas que ampliam as possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento, ampliando o pensamento crítico e democratizando o saber. Moran (2017) discorre que existem várias habilidades e competências que as TDIC podem estimular nos estudantes. Observe:

As competências digitais mais importantes hoje, além de programar, são: saber pesquisar, avaliar as múltiplas informações, comunicar-se, fazer sínteses, compartilhar online. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gameificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, limites, a enfrentar fracassos e correr riscos, com segurança. Os jogos de construção aberta como o Minecraft são excelentes para despertar a criatividade, a fantasia e a curiosidade (Moran, 2017 p. 4).

O autor nos convida a enxergar as tecnologias sob uma nova ótica, quando menciona que a gameificação pode contribuir para o enfrentamento de situações como superar desafios, ultrapassar fases, dificuldades, superar limites, enfrentar fracassos, isto é, os jogos permitem os alunos a trabalharem com resoluções de problemas reais, ademais, os jogos já fazem parte da rotina das crianças e jovens desde cedo. Quando pequenos, eles já acessam youtube, facebook, celulares, tablets, etc.

As relações digitais estão cada vez mais presentes em nossas vidas, por conta do avanço das tecnologias e das variadas redes sociais e aplicativos lançados diariamente no mercado tecnológico. E as crianças e adolescentes de hoje, não perdem a oportunidade de interagir utilizando esses recursos. Devemos levar em consideração que a escola é um espaço de convivência, onde alunos de diferentes origens, culturas e experiências se reúnem diariamente. Conviver com a diversidade nas escolas é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que ofereça condições para o pleno desenvolvimento de cada pessoa e a prepare para o exercício da cidadania, conforme estabelece a Constituição.

Diante da diversidade nas salas de aula e da pressão por resultados, educadores passaram a desenvolver um modelo prático. Esse modelo busca melhorar o aprendizado de todos os alunos, utilizando um planejamento pedagógico constante aliado ao recurso de mídias digitais, promovendo

do assim um ambiente mais inclusivo e dinâmico. Neste contexto surgiu o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por Anne Meyer e David Rose.

Os autores do Desenho Universal para a Aprendizagem sugerem que os educadores trabalhem com múltiplos métodos de apresentação dos conteúdos curriculares, mediação da aprendizagem e envolvimento dos alunos. O DUA representa uma estratégia que pode contribuir para eliminar as barreiras da inclusão de alunos com deficiência. Sabemos que capturar a atenção dos adolescentes não é uma tarefa fácil. Para a aprendizagem ocorrer de verdade, os alunos devem ser pelo menos participantes no processo de aprendizagem e não um produto. É importante que os educadores tenham a compreensão de que, a geração de hoje, chamada de geração “alpha”, já nasceu hiperconectada, isto quer dizer que esta geração, nascida em 2010 e 2025, se desenvolveu em uma sociedade cujo cotidiano é marcado fortemente pelo uso de celulares, tablets, notebooks e outras tecnologias.

Não devemos nos esquecer, de que o advento da Covid19 em nosso país, fortaleceu ainda mais o uso das tecnologias digitais com a utilização das webcams e câmeras de vídeos, sem os quais, muitos alunos ficariam sem poder acompanhar as atividades e aulas virtuais gravadas e postadas pelos educadores. A pandemia de covid-19 resultou no fechamento de escolas, revelando aos brasileiros a importância da infraestrutura tecnológica, que mitigou danos na educação, economia e sociedade. O sistema de home office - escritório em casa - permitiu que muitas pessoas pudessem realizar atividades da empresa de modo remoto, em seus lares, graças à presença de um computador ou notebook com acesso à internet. Já as redes de ensino, procuraram responder à demanda emergencial na utilização de recursos tecnológicos e acesso à infraestrutura, visando garantir a alfabetização e a continuidade dos estudos de milhões de crianças e jovens espalhados ao redor do planeta.

Na atualidade, as tecnologias digitais são representadas pelos computadores, tablets, celulares, Internet, aplicativos/softwares, inteligência artificial, realidade aumentada, ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros (MARTÍNEZ; JAIMES, 2012, p. 8). As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são: lousa digital, datashow, televisores, webcams, câmeras de vídeo, computadores, celulares, bluetooth, wifi, email.

Salientamos que embora todos esses recursos possam contribuir com a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência, são necessários também a existência de símbolos que possam indicar para as pessoas com deficiência e redução de mobilidade os ambientes que contenham esses recursos. Vamos falar do Símbolo Internacional de Acesso (SIA). Em linhas gerais, esse símbolo corresponde às sinalizações de acessibilidade das edificações, do mobiliário, dos espaços e dos equipamentos. Sua forma de representação é um Símbolo Branco com fundo azul ou, ocasionalmente, com fundo preto posicionado para o lado direito. A imagem a seguir indica o símbolo internacional de acesso das pessoas com deficiência.



Figura 1: Símbolo Internacional de Acesso (SIA). Extraído do livro Tecnologias Assistivas e Inclusão.

A utilização de imagens que identifiquem os espaços, o mobiliário e os equipamentos nas escolas é fundamental para conseguirmos incluir verdadeiramente estes indivíduos. É sabido que grande parte das escolas públicas e privadas, embora disponham de rampas de acesso, barras e corrimões de segurança, elevadores para acessibilidade, em sua maioria, nunca se verifica a presença do símbolo internacional de acesso, que identifica os locais onde as tecnologias aqui apresentadas fazem a diferença na vida dos PNE. Esses espaços são as salas de recursos multifuncionais. É nesses espaços que acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo sobre O uso da tecnologia na aprendizagem de alunos com deficiência, utilizamos os seguintes documentos: A Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação brasileira; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Declaração de Salamanca, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; e o Relatório global - abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência, da Unesco. Também utilizaremos a metodologia bibliográfica, porque esta metodologia contribui para embasar teoricamente o estudo de um tema específico, apresentando as principais correntes teóricas, seus conceitos e evidências científicas existente numa determinada área de estudo.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Há pouco, falamos sobre as salas de recursos multifuncionais. Nessas salas, professores com formação especializada atuam como importantes mediadores entre os alunos com deficiência, na educação especial. A criação destas salas é amparada pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". O Censo Escolar 2020 apontou que em São Paulo apenas 16% das escolas possuem a Sala de Recursos Multifuncionais, para o atendimento educacional especializado de seus alunos.

É um absurdo verificarmos que embora haja um número crescente de alunos com necessidades especiais, muitas escolas ainda não disponham dos recursos tecnológicos demonstrados nesta pesquisa, ou quando os possuem, não atendem a demanda destes alunos. Como se não

bastasse, os discentes ainda sofrem com a ausência de professores com formação especializada para prestar o chamado atendimento educacional especializado.

O Brasil precisa melhorar a competência dos professores na utilização das TIC na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a redução da exclusão digital existente no país. (UNESCO, 2022)

As principais dificuldades encontradas pelos PNE nas escolas são a falta de materiais, de recursos adaptados às pessoas com deficiência visual, motora e auditiva, ausência de símbolos que identifiquem os locais que apresentam os recursos específicos para cada tipo de deficiência, classes comuns extremamente lotadas, professores sem a adequada formação para lidar com as especificidades de cada aluno, desconhecimento dos profissionais da educação sobre as tecnologias para aprendizagem.

O mundo está vivendo a revolução industrial através do conceito de indústria 4.0. E na educação fala-se em educador 4.0. Entretanto, é comum verificarmos a resistência que alguns educadores apresentam toda vez que chega uma nova tecnologia no ambiente educacional. Para conseguirmos utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como as tecnologias assistivas de modo efetivo para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, torna-se necessário romper as barreiras dos mitos que nos afastam do uso das diferentes ferramentas digitais em sala de aula. Por exemplo, o mito de que a tecnologia vai ocupar o lugar do professor, vai tirar o seu emprego, que é difícil de manipular, entre outros.

Tais crenças encontram o seu lugar no despreparo e na ausência de conhecimentos e domínio das tecnologias e ferramentas digitais em sala de aula. Afinal, a tecnologia faz parte de nosso dia a dia, através de aplicativos como whatsapp, onde recebe e envia mensagens instantaneamente, faz ligações telefônicas com chamadas de vídeo, com o suporte do celular navega pelas rotas com menos trânsito na cidade, pode checar o horário dos ônibus e pedir um carro para te levar de um local a outro. Desta forma, não tem por que temer a utilização das tecnologias em sala de aula.

Da mesma forma que os educadores fazem isso diariamente, devem acolher as tecnologias na escola. Todavia, para que o seu uso tenha um impacto pedagógico concreto na vida dos alunos com deficiência, são necessários planejamentos com objetivos claros e desafios para alavancar a aprendizagem dos alunos. É verdade que muitos de nós só passamos a ter contato com as tecnologias e ferramentas digitais na fase adulta. O que constitui uma experiência completamente diferente da de nossos alunos que já nasceram na era digital. Aspectos como a ausência de infraestrutura, conectividade e formação docente contribuem para o desprezo e a rejeição às tecnologias digitais para aprendizagem.

As tecnologias podem, portanto, contribuir para a construção de ambientes escolares mais diversos, em que as condições arquitetônicas, pedagógicas, tecnológicas, metodológicas e comunicacionais não sejam fatores de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo nos possibilitou pesquisar e aprofundar nossos conhecimentos a respeito

das variadas tecnologias existentes para nos auxiliarem nos processos de alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos com deficiência. Este estudo demonstrou que apesar das legislações vigentes, os portadores de deficiências, bem como, de necessidades especiais enfrentam diariamente centenas de dificuldades para serem incluídos na sociedade. A ausência de conhecimentos e domínio das tecnologias, aliadas ao despreparo dos educadores frente às novas tecnologias de ensino, contribuíram em grande parte para a exclusão destas pessoas ao acesso a informações essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem, permitindo-lhes avançar rumo à autonomia. Todos os autores e bibliografias pesquisados mencionam a importância do professor no processo de aprendizagem como mediador do conhecimento na utilização das tecnologias, cuja formação e atualização profissional são imprescindíveis para o sucesso neste processo. É importante salientarmos que a formação do indivíduo é um processo inacabado porque está em constante construção, portanto, o conhecimento não pode ser tratado como um produto acabado.

A utilização da tecnologia em sala de aula promove a motivação dos alunos porque estes já estão familiarizados com as tecnologias digitais, o que facilita no engajamento destes estudantes nas atividades propostas pelos educadores. Como demonstrado através das pesquisas aqui expostas, o Brasil ainda tem um longo percurso a ser decorrido para que a inclusão de alunos com deficiência seja efetivada com êxito e equidade. Encerramos este trabalho com uma máxima para reflexão.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Christiane de Melo. **Tecnologias Assistivas e Inclusão: Técnico em Multimeios Didáticos: Educação à distância**. Recife: Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco, 2018.

CORRÊA, Luiza Andrade; TANIGUTI, Gustavo; FERREIRA, Karolyne. **Tecnologias digitais aplicadas à educação inclusiva: fortalecendo o desenho universal para a aprendizagem**. [recurso eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2021.

MARTÍNEZ, Ana Laura; JAIMES, Laura Ramos. **Guia Prático para a Implementação de Pesquisas sobre o Uso de TIC em Escolas de Educação Primária e Secundária**. Cetic.br - Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2020. Disponível em https://cetic.br/pt/publicacao/_guia-pratico-para-a-implementacao-de-pesquisas-sobre-o-uso-de-tic-em-escolas-de-educacao-primaria-e-secundaria/ - Acesso 29 jan. 2025.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. 5ª ed., São Paulo: Papirus, 2017.

SONZA, Andréa Poletto (Org.) et all. **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sócio digital de pessoas com necessidades especiais**. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul: série novos autores, da Educação profissional e tecnológica, 2013, p. 370.

UNESCO. **Relatório Global abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência**. Traduzido por DB Comunicação, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O uso de TIC na educação do Brasil**. Recursos Educacionais Abertos (REA). Unesco.org., 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil> - Acesso 30 jan. 2025

Referências em Legislações

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília: DF, 1988.

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. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015, p. 65.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**, promulgada em 20 de dezembro de 1993, 48ª sessão, Resolução 48/96. Estados Unidos: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1993.

Artigo de revista e/ou Periódico

PASSERINO, Liliana Maria. **Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo**. Revista Texto Digital, Florianópolis, vol. 6, nº 1, 2010.

Sites Consultados

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>> - Acesso 15 jan. 2025.

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>> - Acesso 15 jan. 2025.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL



PÂMELA LODOS CARLESSO BAPTISTA

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

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos apontar quais os motivos que levam aos alunos a não desenvolverem esta habilidade de resoluções de situações-problema tão importante na formação do educando. Identificaremos também como o raciocínio lógico matemático é fundamental no desenvolvimento da criança. Além disso, como objetivo específico iremos discutir maneiras de como o docente pode planejar uma aula de matemática atrativa e efetiva para os alunos, de maneira a gerar alunos questionadores. Para elaboração desta pesquisa utilizaremos como metodologia a revisão bibliográfica, sendo que esta discussão possui grande relevância, pois busca por meios que propiciem ao educando uma formação integral. Portanto o resultado desta pesquisa nos leva a refletir sobre a importância de um aluno protagonista do seu processo, sobre como as situações problemas são ferramenta que colabora com a construção das habilidades matemáticas e com a formação de um indivíduo pronto para refletir e agir sobre sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Situações Problemas; Habilidades Matemáticas; Conhecimento; Construção e Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, o que estamos vivenciando no campo da educação matemática, é uma grande preocupação acerca das perspectivas de pesquisas sobre a formação docente, bem como dos processos de formação desses professores. Essa preocupação se deve ao fato de que o professor tem papel determinante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sabemos que

ainda é muito forte, na cultura da sala de aula, um modelo tradicional de ensino, pautado numa prática pedagógica fundamentada no paradigma do processo-produto (SAUJAT, 2004), no qual o professor assume papel de transmissor do conhecimento e o aluno de reproduzidor.

Nesse sentido, reconhecemos que são muitos os alunos e professores que relacionam o ensino e a aprendizagem dessa disciplina escolar as ideias e às técnicas matemáticas num contexto de exercícios, em que o professor assume a responsabilidade de apresentar as técnicas e os alunos reproduzem de forma mecânica, ideias das quais desconhecem aplicabilidade no contexto da vida real. Acreditamos que as propostas centradas na resolução única e exclusiva de exercícios impedem que sejam valorizados os pensamentos reflexivos dos alunos, bem como, seus conhecimentos do cotidiano. Além disso, esse modelo de aula de matemática tradicional é marcado por uma relação assimétrica entre professor e aluno, claramente identificada “nas linguagens e códigos, nas concepções, nos tempos e intenções, bem como nos modos distintos de cada um compreender e ver a matemática” (SANTOS 2005. p.118).

Segundo Grando (2008) “um trabalho escolar na perspectiva de resolução de problema possibilita formar o cidadão para lidar com incerteza, com as possibilidades, com a tomada de decisões, contribuindo para sua emancipação” (p. 93). Nossas experiências têm nos mostrado que, ao propor tarefas dessa natureza aos estudantes, contribuimos para o desenvolvimento de habilidades como: comunicar, defender, justificar, conjecturar, argumentar, partilhar, negociar com os outros as suas próprias perspectivas. “É no espaço entre perguntas e respostas que se joga muito do que conduz as aprendizagens significativas” (BOAVIDA & FONSECA, 2009 p. 2).

Embora a resolução de problemas seja tão valorizada, para muitos professores parece difícil se trabalhar com ela, pois eles relatam que o aluno tem dificuldades em resolver problemas, como afirma Dante (2009), é comum alunos resolverem operações e saber fórmulas e não conseguir aplicá-las na hora de resolver um problema. Muitos professores utilizam os problemas do livro didático e nem sempre o interesse do aluno é despertado já que “os problemas não têm desempenhado seu verdadeiro papel no ensino, pois na melhor das hipóteses, são utilizados apenas como forma de aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos” (PCN, 1997, p.40).

Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo apontar quais os motivos que levam aos alunos a não desenvolverem esta habilidade de resoluções de situações-problema tão importante na formação do educando. Identificaremos também como o raciocínio lógico matemático é importante no desenvolvimento da criança. Além disso, como objetivo específico iremos propor uma forma de como o docente pode planejar uma aula de matemática atrativa e efetiva para os alunos, de maneira a gerar alunos questionadores.

Através de uma revisão bibliográfica nas bases de dados do Google acadêmico, Scielo, e Web of Science. As palavras chaves utilizadas foram: Resolução de problemas, Matemática, Aprendizagem, Dificuldades. O período de levantamento será de 1997 a 2020.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Para que o aluno se desenvolva plenamente quando o assunto são os conhecimentos matemáticos, é necessário que ele desenvolva algumas habilidades, tais como encarar a matemática como naturalidade para que ele possa desenvolvê-la de maneira espontânea, perceber também

que a matemática tem total influencia na formação da cidadania, compreender que através das atividades matemáticas desenvolve-se e amplia-se o raciocínio lógico, conseguir utilizar a matemática em seu cotidiano, desenvolver seus próprios recursos para solucionar situações problemas inerentes a matemática.

Iremos levantar uma discussão, sobre quais são as estratégias que os professores precisam apropriar-se para que ele consiga fomentar estas habilidades nos alunos do ciclo I da educação básica. Em uma publicação da Universidade do Norte do Paraná, O Desafio da escola pública paranaense na perspectiva do professor, que trata da resolução de problemas matemáticos como tendência metodológica para o ensino da matemática, afirma que a postura do professor ao ensinar um algoritmo, em geral, é instrucional, pois ele apresenta instruções passo a passo. Já quando está trabalhando com situações problemas ele assume um papel de mediador, agenciando as informações dos próprios alunos para que assim cheguem a um resultado (Publicação Governo do Estado do Paraná, 2016).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, afirma: “Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la” (MEC, 1997, p.44). O mesmo documento afirma também que a proposta de fundamentar o ensino de matemática na resolução de problemas está na questão dos conceitos, ideias, métodos e definições matemáticas, que tradicionalmente são aplicadas aos alunos, onde estes acabam apropriando-se destes conhecimentos através de reproduções e memorizações. Já a resolução de problema contribui para a resolução de outros, fazendo com que o aluno construa uma transferência, correções e rupturas, semelhantes com o que ocorre na história da matemática (MEC, 1997, p.44). Esta metodologia fundamentada em resolução de problema fornece ao aluno uma construção de conhecimento matemático emergido em situações cotidianas, o estimulando a pensar sobre as ações matemáticas, não existe uma informação explícita ele precisa refletir sobre suas ações construindo um conhecimento sólido com significado.

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) documento que norteia quais as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Apesar de apresentar algumas mudanças o documento não propõe uma ruptura com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matemática é descrita com “uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos” também a define como “uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções” a base destaca o que o aluno necessita desenvolver como habilidade, para que o conhecimento matemático seja uma ferramenta para ler, compreender e agir sobre a sua realidade.

A BNCC parte do princípio de estimular a reflexão em contraponto à memorização, podemos perceber esta questão quando destacamos os verbos selecionados para definir os objetivos, nos Parâmetros era comum encontrar verbos com reconhecer, identificar e utilizar para exemplificar as ações inerentes a procedimento de cálculos. Já na Base Nacional Comum Curricular estes verbos deram lugar a ações como interpretar, classificar, comparar e resolver, o novo texto deixa claro o objetivo de levar o aluno a pensar a partir das informações recebidas, de analisar e de responder com uma postura ativa.

Quando levantamos estas questões, nos serve de alicerce para enfatizar a aplicação de sequências didáticas com resolução de problemas, como ferramenta fundamental na construção deste aluno que analisa com uma postura ativa, e mais possui a habilidade de agir sobre esta realidade. Formando um indivíduo pensante que não possui uma postura inerte em relação ao mundo que vive. Podemos perceber que a resolução de problemas no ensino fundamental, pode ser descrita como:

Para facilitar a articulação entre meios (o que se ensina) e finalidades (o que se aprende) da ação docente, os componentes curriculares estão organizados em unidades temáticas, que permitem relacionar as habilidades (objetivos da aprendizagem) aos seus respectivos objetos de conhecimento (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p.12).

Pensar nesta articulação, entre o que se pretende ensinar, com a finalidade do que se ensinar, deve ser um hábito do professor. Fundamentar suas ações de maneira que estejam claros quais são os objetivos de aprendizagens, a serem alcançados com estas interferências, com uma determinada ação. Outro motivo importante é mostrar que essa forma sólida de aprendizagem não ultrapassa nem as portas da sala de aula, pois o aluno se sentirá tão feliz ao sair dela que irá deixar tudo para trás, não assimilando o que está aprendendo com sua realidade atual, dessa forma, iremos nos deparar com adultos cheios de incertezas e dificuldades até mesmo na convivência social pelo fato de não ter expandido suas ideias no tempo certo. Podemos colocar também como ponto preocupante a forma pacífica que os professores conduzem essa situação, não aceitam mudanças pelo fato de gerar desconforto, não aceitam abandonar seus conceitos e assim seguem sem pensar que a vida do aluno não se resume em uma sala de aula. Ficam visíveis também algumas estratégias que facilitam esta metodologia dentro da sala de aula.

Diante dos dados coletados podemos obter meios para a conscientização do valor da resolução de problemas dentro da sala de aula, e que vale a pena o esforço para que essas mudanças aconteçam de forma que o professor consiga resgatar seu aluno independente do grau de dificuldades que ele se encontra, o professor deve colocar sua criatividade em jogo para cada situação, deve ter consciência do que está fazendo e de onde quer chegar para que conquiste seus objetivos junto aos alunos.

Uma pesquisa de campo em uma escola particular de São Paulo constatou que muitos alunos terminam o ciclo I da educação básica muito dependente de comentários do professor para resolver certos problemas matemáticos. Mastroianni e Oliveira (2015, p.457) relatam que os alunos:

Habitados a “buscar pistas” no enunciado para descobrirem qual operação deveriam fazer como principal recurso de resolução mostravam-se inseguros em relação ao movimento de investigar, de maneira autônoma, no intuito de propor resoluções e/ou conjecturas. As argumentações e confrontações que deveriam estar em pleno exercício, mesmo quando incentivadas, nem sempre aconteciam como prática estabelecida nas aulas.

Durante esta pesquisa os envolvidos questionaram os alunos sobre o porquê recorriam a todo tem a ajuda da professora para a compreensão das situações problema, o resultado trouxe outra questão à insegurança dos alunos frente às decisões ao solucionarem. Quando analisamos a pesquisa citada acima, podemos perceber que para a maioria dos alunos, solucionar um problema significa fazer cálculos com os números encontrados no enunciado, buscando, já em uma primeira leitura, as palavras que indiquem as operações a serem feitas. O que nos leva a pensar que não é este o objetivo deste procedimento metodológico, porém esta mesma informação nos leva a refletir

se o encaminhamento do professor não leva os alunos a esta ação, desfigurando o objetivo desta atividade que é voltada para aquisição de procedimentos eficazes para a reflexão sobre a ação efetuada pelo aluno. Outro ponto levantado, quando tratamos da resolução de problemas, foi a deficiência em proficiência leitora dos alunos do ensino Fundamental, como afirma Ferreira (2014):

Os professores que ensinam matemática percebem muitas vezes que seus alunos têm dificuldade na resolução de problemas devido à falta de leitura, compreensão e interpretação, pois vivemos em uma sociedade moderna desde muito cedo nossas crianças estão muito mais ligadas nas tecnologias que estão sendo inseridas no mundo do que no aprendizado em sala de aula, deixando de lado a busca pelo conhecimento, pois estão recebendo tudo pronto e acabado (Ferreira, 2014, p.3).

Ao observarmos as questões expostas podemos ressaltar que as dificuldades em se obter êxito no ensino de matemática, está no fato de não desenvolverem metodologias para contribuir com os discentes, para que eles possam trabalhar com de maneira autônoma, para que eles desenvolvam suas próprias estratégias e recursos. Um fato que é evidente quando pensamos no processo educacional, é que tanto alunos como professores estão se reinventando, alunos estão reaprendendo a aprender, e professores reaprendendo como construir em colaboração com o aluno este aprendizado. Ressaltando, que este aluno que encontramos nas escolas, estão totalmente imersos no mundo tecnológico, possui total acesso a inúmeras informações.

Falta ao docente em alguns momentos contextualizar o ensino de matemática, para que o aluno compreenda que a matemática permeia por inúmeras vertentes da sociedade moderna. Ferreira (2014, p.3), fundamenta esta afirmação:

Um dos fatos fundamentais que rege as mudanças educacionais é o fato de se buscar nos alunos a capacidade de aprender a aprender, pois vivemos em uma sociedade moderna onde os alunos estão ligados as tecnologias e estão deixando de lado a busca e o interesse pelo conhecimento. Muitas vezes falta, por parte dos professores esclarecer aos alunos a importância em aprender matemática, onde as situações problemas são fundamentais para levar o aluno a pensar por si próprio, possibilitando o exercício do raciocínio lógico e não apenas o uso padronizado de regras (Ferreira, 2014, p.3).

A metodologia de resolução de problemas nos auxilia a construir um processo de ensino e aprendizagem na matemática, ela estimula o educando a desenvolver um pensamento crítico, além de poder explorar diversos caminhos para chegar a um resultado final. Dante (2007) [...] é preciso desenvolver no aluno a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surge em seu dia a dia, na escola e fora dela (Dante, 2007, p.11).

As rápidas mudanças sociais e o aprimoramento cada vez maior e mais rápido da tecnologia impedem que se faça uma previsão exata de quais habilidades, conceitos e algoritmos matemáticos seriam úteis hoje para preparar um aluno para sua vida futura. Ensinar apenas conceitos e algoritmos que atualmente são relevantes parece não ser o caminho, pois eles poderão tornar-se obsoletos daqui a quinze ou vinte anos, quando a criança de hoje estará no auge de sua vida produtiva. Assim, um caminho bastante razoável é preparar o aluno para lidar com situações novas, quaisquer que sejam elas. E, por isso, é fundamental desenvolver nele iniciativa, espírito explorador, criatividade e independência através da resolução de problemas. (DANTE, 2007, p. 12).

Quando ensina matemática, o professor precisa considerar a necessidade de tornar as aulas muito mais interessantes e desafiadoras, para que assim o aluno possa se envolver efetivamente com as aplicações da matemática. O professor precisa planejar suas ações, para que em suas aulas, os alunos trabalhem ativamente tanto individualmente quanto em grupo, por exemplo, des-

bravando diversos meios de buscar soluções de um problema que o desafie e o motive. Grandes desafios geram grandes resultados. Situações problemas bem elaboradas, gera curiosidade, o aluno sente-se motivado a pesquisar, sai do estado pacífico. Dante (2007, p.14), ressalta relato de professores:

Os professores que participam de cursos recentemente revelam a dificuldade na disciplina de Matemática; onde este ensino está preso ao planejamento, à teoria e a prática pedagógica muitas vezes não corresponde ao sucesso no ensino, pois com a inserção de muitos conteúdos diferenciados e com a obrigatoriedade do cumprimento não permitem que o aluno pense e caminhe por si só (Dante, 2007, p.14).

No depoimento de professores percebemos a falta de um trabalho com a matemática que leve em consideração o interesse e a criatividade. Afirmo que uma possibilidade de se criar condições na aula de matemática para que aflore a criatividade é por meio da formulação e da resolução de problemas que exija o pensamento produtivo do aluno. Esta ação por si só não irá garantir o desenvolvimento da criatividade, mas poderá aumentar a probabilidade de que se manifeste. Faz-se necessário refletirmos sobre as questões inerentes que geram dificuldades na resolução de problemas, levando em consideração que inúmeros alunos trazem consigo defasagens de conteúdos desde os primeiros anos do ensino fundamental, pensando por este ponto de vista não são somente responsabilidade do aluno as limitações quando tratamos desta vertente metodológica, professores e escolhas metodológicas também fizeram parte deste processo de aprendizagem. Podemos notar que as dificuldades nas atividades de resolução de problemas se encontram no período de alfabetização.

Ao olharmos para matemática, no âmbito escolar percebemos que existe uma relação definida, onde alguém com uma suposta maior competência, o professor, transmite o conhecimento para os alunos. Porém na vida real, no dia a dia, é parte das atividades de qualquer indivíduo, que compra, vende, mede, encomenda peças de madeiras, constrói, joga, conta dentre outras (MARCUSSE, 2000). Os alunos ficam à mercê do sistema educacional instituído, passando a ser vítimas. Como afirma POZO (1998):

Quando professores elaboram uma metodologia de resolução de problemas, os temas destes problemas devem ser escolhidos pelos alunos, e elaborados em colaboração com eles também, assim gerando muito mais interesse por parte dos educandos, além de gerar diversidade de temas. Com isso teremos maior interação entre aluno e professor. Na maioria das ocasiões o ensino de Matemática tem se baseado mais na solução de exercícios de caráter sintático do que de verdadeiros problemas matemáticos. Neste sentido, a solução de problemas matemáticos constitui, ao mesmo tempo, um método de aprendizagem e um objetivo do mesmo (POZO, 1998, p. 63).

O professor assume o papel de mediador desta relação de ensino e aprendizagem, direcionando os trabalhos, tirando dúvidas. Expondo os seus pontos de vistas para que os alunos possam alcançar todas as potencialidades das situações propostas. Atividades voltadas para resolução de problemas matemáticos consistem em um processo que possibilita o aluno compreender os conceitos matemáticos, esta prática contribui para que os alunos compreendam os conceitos matemáticos de forma muito mais significativa. Este método auxilia na construção de conceitos matemáticos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007, p. 40):

bilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade para gerenciar as informações que estão ao seu alcance. Assim, os alunos terão mais chance de aumentar seus conhecimentos sobre conceitos e procedimentos, como também, a visão que têm dos problemas, da Matemática, e do mundo como um todo, desenvolvendo sua autoconfiança acerca desse aprendizado.

Dante (2003, p.20), exemplifica situações problemas e seus contextos:

Situações-problemas são problemas de aplicação que retratam situações reais do dia a dia e que exigem o uso da Matemática para serem resolvidos. Através de conceitos, técnicas e procedimentos matemáticos procura-se matematizar uma situação real, organizando os dados em tabelas, traçando gráficos, fazendo operações, etc. Em geral, são problemas que exigem pesquisa e levantamento de dados. Podem ser apresentados em forma de projetos a serem desenvolvidos usando conhecimentos e princípios de outras áreas que não a Matemática, desde que a resposta se relacione a algo que desperte interesse (DANTE, 2003 p. 20).

Desenvolver conceitos matemáticos, usando como recurso situações problemas que estejam inseridas na realidade dos alunos, torna este aprendizado infinitamente mais expressivo e efetivo.

Um processo unilateral de construção de conhecimento.

Freire afirma (1985, p.14)

A educação é uma resposta da finitude da infinidade. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação”. (FREIRE, 1985, p. 14).

Paulo Freire coloca o ser humano como protagonista no processo educacional, tirando todo o foco dos conteúdos a serem estudados. O descreve como ser inacabado, que está sempre em busca de se reinventar, assim superando suas imperfeições, e o processo educacional é campo fértil para semear estas mudanças, quando o professor partilha com o aluno esta possibilidade de intervenção mútua. Transferindo esta reflexão para o ensino da matemática, as situações problemas podem, se bem estruturadas, e construídas em conjunto aluno e professor, colaborar nesta reelaboração do indivíduo, pois se integrada a realidade do aluno ela irá gerar inquietação por não ser um conteúdo pronto explicito, por exigir do aluno que reflita sobre as informações, tomem decisões e tenha autonomia sobre estas ações.

Ao trabalharmos com resolução de problemas não podemos tratar esta situação apenas como uma proposta metodológica, mas sim como um trabalho que envolva interação de inúmeros conceitos matemáticos. Para que isso ocorra o professor assume um caráter mediado, levantando situações do cotidiano do aluno como ponto de partida para elaboração das situações, sempre tendo em mente a consolidação de conteúdos novos, porém considerando quais os conhecimentos matemáticos os alunos já possuem, para que estes possam encontrar um caminho para resolução do desafio proposto.

Porém mesmo no ensino da matemática, o aluno deve ser estimulado a ler e interpretar as informações contidas nas situações problemas, para que através desta ação ele possa desvendar quais os componentes devem ser utilizados para solucionar o problema. Carvalho (2007), afirma que:

Para que o aluno possa ler e entender o problema é interessante que, durante as aulas, os problemas sejam explorados oralmente, trabalhando-se as diferentes maneiras de encontrar a solução. Vale lembrar que também é importante trabalhar com problemas que envolvam o cotidiano do aluno, de modo a torná-los mais interessantes. (CARVALHO, 2007 p. 18)

Quando o professor trabalha com resolução de problemas, é necessário que este compreenda o objetivo da sua ação, conhecer as regras e preparar estratégias que poderão ser tomadas, para assim fomentar o aluno, o docente poderá introduzir o uso de jogos como instrumento de promover desafios durante o processo de aprendizagem. Ao disponibilizar atividades diversificadas o professor leva o aluno a desvendar novos caminhos, assim promove um aprendizado de qualidade. Oliveira (2014), ressalta a importância, do trabalho lúdico e a inserção dos jogos, como estratégia para o aprendizado das matemáticas:

Os jogos vêm a ser estratégias que agilizam a autorregulação cognitiva e afetiva, podendo ser utilizadas nos mais diversos ambientes. São situações nas quais a criança encontra um contexto facilitador para reorganizar padrões comportamentais regredidos e inadequados, inclusive em seus aspectos socioculturais e morais. (OLIVEIRA, 2004 p. 87.)

Os jogos de regras por exemplo incluem a resolução de problemas, e podem ser uma ferramenta muito relevante para o desenvolvimento da aprendizagem de situações problemas, durante todo os ciclos da educação, trabalhando seus aspectos cognitivos e relacionais. (Oliveira, 2004 p.87).

OLIVEIRA (2004, p.97), o autor destaca a utilização de jogos como importante instrumento no trabalho de resolução de problemas, pois leva ao aluno desenvolver uma consciência crítica e reflexiva em relação a realidade que o cerca. A utilização dos jogos quando trabalhamos a resolução de problemas, favorece a participação e o desenvolvimento em relação ao conteúdo, permite que o aluno reflita sobre as diversas aplicações na matemática. O desafio do aluno e refletir sobre a melhor solução, este movimento gera no aluno prazer em estudar matemática.

Um dos principais objetivos do ensino de Matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor que apresentar-lhe situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-las. (DANTE, 2007 p. 11).

Os problemas promovem a necessidade de que o aluno reformule suas ações, reflitam sobre elas, pesem qual a melhor ação e para que servem os objetivos, por isso é importante que o professor determine o passo a passo, o que é válido ou não para chegar ao resultado. Neste contexto a utilização das quatro operações tem destaque na matemática, pois são o alicerce para o desenvolvimento dos problemas. O desafio do professor é desvendar inúmeras maneiras de trabalhar estas operações, tornando as aulas menos monótonas, estimulando a participação efetiva dos alunos. Ter o comprometimento de conduzir os alunos durante a construção de todo o processo de execução da atividade, tirando dúvidas, colocando novos pontos de vista como relação as questões levantadas, permitindo ao aluno a reflexão sobre o assunto e instigando a capacidade de resolução.

FERREIRA (2014 p.14) afirma, que existem dois objetivos em relação a indagação durante a aplicação de atividades com situação problemas, há dois objetivos que o professor pode ter em vista ao dirigir a seus alunos uma indagação ou uma sugestão da lista: primeiro, auxiliá-lo a resolver o problema que lhe é apresentado; desenvolver no estudante a capacidade de resolver futuros problema por si próprio.

Os alunos observam em seus professores o entusiasmo quando este promove uma atividade com foco na resolução de problemas, este entusiasmo tende a desenvolver no aluno uma curiosidade natural e desperta vontade de participarem, destacando que não é necessário que o professor saiba a resposta do problema, pois é interessante que professor e aluno construam juntos este caminho, até porque este deverá ser elaborado em conjunto. O professor deverá abrir espaço para o diálogo.

Afirma Ives (2004), “que a matemática tira sua seiva do suplemento frequente de problemas não-resolvidos. Que os matemáticos jamais deixarão de tentar resolver esses problemas e que é dos esforços nesse sentido que a matemática se desenvolve e se renova”. O professor precisa aprender a retirar da realidade do aluno os conceitos matemáticos, para estimular os aspectos críticos, evitando leituras superficiais, quando o aluno trabalha sobre sua realidade ele se sente parte, e agir sobre ela torna-se algo natural. Estas propostas acarretaram ao aluno uma formação efetiva, gerando um conhecimento intelectual e social.

Esta prática de resolução de problemas exige do professor uma orientação clara, para que o trabalho realizado promovam todos os objetivos propostos. A avaliação deste trabalho deverá ter caráter contínuo, mediante o registro e observação da participação dos alunos. O docente deverá fazer um retrospecto e observar como o aluno organizava seus pensamentos e suas ações no início do trabalho e como ele fundamenta suas ações para solucionar os problemas no final do processo.

BERBEL (2001), afirma:

Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para que os alunos possam ter uma visão crítica e criatividade para elaborar as possíveis soluções. Nesta metodologia as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis. (BERBEL, 2001, p. 20).

Quando o professor questiona a própria prática, ele faz um balanço do seu trabalho, isso propicia uma busca incessante pela melhoria de sua prática pedagógica, esta reflexão é fundamental para que o professor compreenda o verdadeiro sentido do contexto escolar, isso demonstra a necessidade de que o professor precisa assumir o papel de estimulador e organizador de práticas que englobam toda a comunidade escolar.

Durante as pesquisas podemos constatar que a prática com resolução de problemas, está no cotidiano da rotina escolar quando tratamos da disciplina de Matemática, esta pesquisa nos leva a refletir sobre como estas situações problemas devem ser elaboradas, de maneira a fazer sentido para o aluno, estimulando no aluno uma postura ativa e reflexiva.

Podemos compreender que a premissa para a elaboração das situações problemas deve partir da vivência cotidiana deste aluno, porque torna-se muito mais simples agir sobre sua realidade, pensar em soluções que podem mudar esta realidade, este movimento leva o aluno a desenvolver um senso crítico. A resolução de problemas elaborada e estruturada desta maneira poderá tornar as aulas muito mais atrativas, significativas e relevantes para o aluno.

Portanto quando incorporamos estas práticas pedagógicas na vivência da sala de aula, deixamos de desenvolver apenas habilidades matemáticas para desenvolvermos seres humanos ca-

paz de agir, influenciar e mudar sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe-nos afirmar que a complexidade que abrange a construção de conceitos matemáticos, e os limites existentes neste trabalho não permite chegarmos a uma conclusão extremamente abrangente. Porém, conseguimos reunir algumas estratégias, que certamente auxiliaram possíveis pesquisas futuras.

Esta discussão pode deixar evidente a importância do trabalho com situações problemas desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois esta prática pode trazer para o aluno inúmeros benefícios, tais como a construção de um pensamento crítico, a compreensão de conceitos matemáticos a partir da realidade deste aluno, o que leva a compreensão da funcionalidade da matemática no seu cotidiano

Porém só podem alcançar estas habilidades quando o professor assume verdadeiramente o papel de mediador, respeitando e considerando a importância do aluno no processo de ensino e aprendizagem, o aluno também assume seu papel ativo de pesquisador e agente do seu aprendizado, tornando-se muito mais crítico em relação ao seu papel na sociedade, porque passa a se sentir verdadeiramente parte, integrante dela. O professor tem o papel de provocar e instigar o prazer por aprender, e compreende que em diversos momentos ele também estará construindo seu aprendizado.

Nosso intuito com esta pesquisa foi discutir como fomentar o ganho de força das metodologias quando tratamos da construção do conhecimento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos perceber que quando trazemos um assunto no âmbito da matemática, ele vem carregado de novas ideias e isso traz relevância para as discussões, chegamos à conclusão diante das pesquisas realizadas que os professores precisam sair da sua zona de conforto e assumir uma posição onde as experiências dos alunos são valorizadas, para que o aprendizado ganhe significado, aconteça permeando a vivência destes alunos.

Ressaltamos que o papel do professor perante este movimento de construção do aluno em sua totalidade, desenvolve-se através de metodologias claras onde este professor apresentar suas ideias e estratégias com práticas que movimentem os interesses dos alunos, promovendo a liberdade dos alunos para que estes se expressem e desenvolvam diversas maneiras de chegarem ao resultado das situações problemas. Diante deste cenário devemos pensar nos professores como mediadores, eles não possuem o protagonismo no processo, partilham com seus alunos, buscam entendimento, determinam os objetivos e traçam os caminhos. Os alunos percorrem este caminho em busca dos objetivos, porém com a total liberdade de estabelecerem suas estratégias para a construção do resultado desejado, ele se surpreende, sente-se capaz e fortalecido para enfrentar novos desafios.

A educação em sua totalidade sempre terá como objetivo a formação integral do aluno, é fundamental que educadores compreendam este contexto e ao planejarem suas intervenções fun-

damente-as na realidade destes alunos. Porque só teremos uma sociedade melhor quando formarmos indivíduos capazes de agir sobre a sua realidade. As situações problemas podem corroborar para que alcancemos este objetivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dr. Darly Fernando. **Educação no Século XXI- Volume 32- Matemática**. Ed. Belo Horizontem. Editora Pison, 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Conhecer e intervir: o desafio da Metodologia da Problematização**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BERTINI, Luciana de Fatima. CARNEIRO, Reginaldo Fernando. SOUZA, Antonio Carlos de. **A Matemática Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Práticas De Sala De Aula e De Formação De Professores**. Brasília, DF: SBEM, 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017 Acesso 20 Out. 2025.

CARVALHO, Mercedes. **Problemas? Mas que problemas? Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática. 2007.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 1ª As 5ª séries. Para estudantes do curso Magistério e professores do 1º grau**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática. 2003.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática. 2010.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução: Higyno H. Domingues. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

FERREIRA, Meryellen Roberta. **Um Caminho Estratégico para a Resolução de Problemas na Sala de Aula para Alunos do 6 Ano do Ensino Fundamental**. Secretaria do Estado do Paraná. Cadernos Volume II. PDE. 2014. Acesso 20 out. 2025

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

MARCUSSE, Cleide G. **O aspecto afetivo no ensino da matemática**. monografia: Jacarezinho-PR, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPOTO. **Parâmetros curriculares nacionais de Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Aparecida Rocha. **A Resolução de Problemas como Metodologia para as aulas de Matemática no Conteúdo de Função Afim no Ensino Médio**. Secretaria do Estado do Paraná. Cadernos Volume II. PDE. 2016. Acesso 20 out. 2025.

SERRA, D. C. **Gênero, teorias e prática da psicopedagogia institucional**. Curitiba: IESDE, 2005



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT