

Gestão & Educação

Vol. 8, No 12 Dez./2025

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8
n.12 {dez. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2025.

75p: il, color.

Mensal

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

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Educação especial 3. História – estudo e ensino
4. Geografia – estudo e ensino. 5. Arte de contos história
6. Inclusão escolar 7. Alimentação. 8. Educação alimentar e nutricional
9. Arte na educação. 10 Racismo na educação – Brasil

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

ENCERRAMENTO DE ANO E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Ao concluir mais um ciclo, a educação brasileira reafirma seu papel central em um cenário marcado por transformações rápidas e demandas crescentes. O ano de 2025 evidenciou a importância de uma gestão educacional sólida, capaz de equilibrar inovação, responsabilidade e coerência pedagógica.

A consolidação das tecnologias digitais, especialmente a inteligência artificial aplicada à aprendizagem, trouxe avanços significativos, ao mesmo tempo em que exigiu atenção permanente à ética, à segurança de dados e à valorização do trabalho docente. Assim, encerramos o ano com importantes conquistas, mas também com desafios que seguem convocando reflexão e planejamento.

Que este momento de fechamento sirva para fortalecer compromissos, alinhar estratégias e preparar o terreno para um 2026 mais eficiente, inclusivo e orientado à melhoria contínua. A Revista Gestão & Educação deseja a todos um excelente final de ano e êxito nas práticas que se renovarão no próximo ciclo.

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 12 (Dezembro 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

- 05** DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

ADRIANA DELATORRE

- 15** INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS NO ENSINO BÁSICO

ANDREA ROSSINI TAFURI FÁVARO

- 26** ATIVIDADE FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ELUZINETE DOS SANTOS ARRUDA

- 35** A CULTURA INCLUSIVA E O ATO DE ENSINAR

JONATAS LUIS DE ASSIS

- 45** A IMPLEMENTAÇÃO DE HORTAS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

JULIO CANO

- 56** A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA MARGINALIZAÇÃO AO RECONHECIMENTO

MARIA HERMÍNIA TELES PEREIRA

- 63** A LUTA DOS NEGROS CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL

MARLI PROCÓPIO DE LIMA

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR



ADRIANA DELATORRE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Especialista em Educação e Neurociência pela Faculdade Campos Salles (2022); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEF Comendador Vicente Amato Sobrinho, Professora de Educação Infantil - na EPG Bárbara Cristina.

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e perspectivas da Educação Especial na primeira infância, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas em Centros de Educação Infantil (CEIs). A pesquisa discute o papel da escola como espaço de acolhimento, desenvolvimento e inclusão, destacando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no atendimento a crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em autores como Mantoan (2015), Carvalho (2017) e Vygotski (2001), busca-se compreender as tensões existentes entre as políticas públicas de inclusão e as práticas pedagógicas cotidianas. Identifica-se que a falta de formação continuada específica, a carência de recursos materiais e humanos e a ausência de apoio técnico especializado comprometem a efetivação de uma educação inclusiva plena. Contudo, o estudo também evidencia experiências exitosas que revelam o potencial da primeira infância para a construção de valores como empatia, respeito e convivência na diversidade. Conclui-se que a efetividade da inclusão na Educação Infantil depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e participação da família, configurando-se como um processo coletivo e contínuo de transformação social e pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão; Prática Docente; Centros de Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na primeira infância, portanto, ultrapassa o campo da técnica e se in-

sere no campo da ética e da cidadania. Ela convida a escola a repensar suas estruturas, seus tempos e suas práticas, buscando caminhos que garantam a todos o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da disposição dos sujeitos em reinventar-se continuamente, acolhendo o novo e reconhecendo a diferença como potência.

Este artigo propõe-se, assim, a refletir sobre os desafios e perspectivas da Educação Especial na Educação Infantil, a partir da análise das práticas cotidianas nos Centros de Educação Infantil e das percepções dos profissionais envolvidos nesse processo. Busca-se compreender de que maneira as políticas públicas se concretizam no chão da escola, quais as principais barreiras enfrentadas e quais estratégias têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão. O estudo pretende contribuir para o debate sobre a formação docente, a gestão escolar e a relação entre teoria e prática, ressaltando a importância de um olhar sensível, comprometido e transformador sobre a infância e a diversidade humana.

Em suma, discutir a Educação Especial na Educação Infantil é discutir o próprio sentido da educação. É reafirmar que toda criança tem direito ao brincar, à convivência, ao aprendizado e à felicidade. É compreender que a escola deve ser um espaço de oportunidades e não de exclusões. É reconhecer que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma dimensão essencial da condição humana. Nessa perspectiva, os desafios da inclusão são também oportunidades de aprendizado coletivo, de revisão de paradigmas e de reconstrução de práticas pedagógicas mais humanas, justas e solidárias. Assim, a construção de uma educação inclusiva na primeira infância constitui um compromisso ético, político e pedagógico com o futuro de nossas crianças e com a sociedade que desejamos construir.

A Educação Infantil representa o primeiro contato institucional da criança com o universo escolar e constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse contexto, os Centros de Educação Infantil (CEIs) assumem papel essencial não apenas na formação cognitiva, mas também emocional, social e simbólica das crianças. Quando se trata da Educação Especial na primeira infância, o desafio torna-se ainda mais complexo, pois envolve não somente o desenvolvimento pedagógico, mas também o acolhimento de singularidades, o respeito à diversidade e a efetivação de políticas públicas que garantam o direito à educação inclusiva desde os primeiros anos de vida. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de sentidos, precisa se constituir como ambiente capaz de reconhecer, valorizar e promover a diferença como parte essencial da convivência humana.

Historicamente, a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil esteve atrelada a uma visão assistencialista, que frequentemente reduzia o papel da escola ao cuidado físico e à adaptação mínima do espaço, sem necessariamente considerar o desenvolvimento pedagógico e as potencialidades cognitivas desses sujeitos. Com o avanço das políticas públicas, sobretudo após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), novos paradigmas emergiram, propondo uma ruptura com o modelo segregador e apontando para práticas educativas que assegurem o acesso, a permanência e o aprendizado significativo de todos. No entanto, apesar dos avanços legais, a realidade cotidiana dos CEIs revela que os profissionais da

educação ainda enfrentam inúmeros desafios para materializar os princípios da inclusão.

(...) trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 257)

Entre as principais dificuldades observadas, destacam-se a ausência de formação continuada voltada à inclusão, a escassez de recursos didáticos adaptados, a carência de apoio técnico especializado e a sobrecarga emocional e pedagógica dos professores. Conforme aponta Mantoan (2015), a efetivação da inclusão depende não apenas de políticas e leis, mas de uma mudança de mentalidade que ultrapasse a dimensão normativa e alcance o campo da prática educativa. Nessa perspectiva, incluir não significa apenas matricular a criança com deficiência na escola regular, mas desenvolver estratégias que favoreçam sua aprendizagem, interação e autonomia dentro de um ambiente que valorize as diferenças e promova a equidade. Assim, o grande desafio da Educação Especial na Educação Infantil está em transformar o discurso inclusivo em ação pedagógica efetiva.

A atuação docente na Educação Infantil exige sensibilidade, criatividade e compromisso ético. No contexto inclusivo, essa atuação torna-se ainda mais desafiadora, pois requer a compreensão das necessidades específicas de cada criança e a construção de práticas pedagógicas que contemplem diferentes formas de expressão, comunicação e interação. Vigotski (2001) já afirmava que o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, e que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e com o meio cultural. Essa perspectiva sociocultural permite compreender que a inclusão não se restringe à presença física da criança com deficiência no espaço escolar, mas à sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe ao professor criar condições para que essa participação seja possível e significativa.

A escola inclusiva é, acima de tudo, um espaço de transformação social. Ao reconhecer e respeitar as diferenças, ela contribui para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. Contudo, essa transformação requer o envolvimento de toda a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, famílias e órgãos públicos. Nos CEIs, a gestão pedagógica precisa garantir condições adequadas de trabalho, recursos humanos e apoio técnico, de modo que o professor não se sinta isolado diante das demandas da inclusão. Segundo Carvalho (2017), o sucesso da educação inclusiva depende da construção de uma cultura escolar que acolha a diversidade como valor e não como obstáculo. Essa cultura se constrói cotidianamente, a partir das relações, das práticas e das escolhas pedagógicas realizadas no ambiente educativo.

A família, por sua vez, desempenha papel imprescindível nesse processo. O vínculo entre escola e família deve ser pautado pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento do potencial de cada criança. Muitas vezes, as famílias também enfrentam dificuldades para compreender as especificidades da deficiência e necessitam de apoio para lidar com as situações do cotidiano. A aproximação entre professores e familiares possibilita a troca de saberes e o fortalecimento das estratégias pedagógicas e afetivas que favorecem o desenvolvimento infantil. A inclusão, portanto, é uma tarefa coletiva, que requer o envolvimento de diferentes sujeitos e instituições na construção de um projeto educativo comum.

Os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam com Educação Especial na Educa-

ção Infantil não se restringem à dimensão técnica ou metodológica, mas também envolvem aspectos emocionais e éticos. O professor precisa lidar com o sentimento de impotência diante das limitações do sistema, com a falta de apoio institucional e com a exigência constante de resultados. No entanto, é justamente nesse contexto que a prática pedagógica inclusiva revela seu caráter político e transformador. A cada gesto de escuta, acolhimento e valorização da diferença, reafirma-se o compromisso com uma educação humanizadora e democrática. Como destaca Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, um movimento permanente de luta contra qualquer forma de exclusão.

Uma luta só pode ser considerada social quando seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte de intenções individuais. O surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo afetando não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2003, p. 258).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

Segundo Ferreira Filho (1997, p. 274):

Como limitação ao legislador, proíbe-o de editar regras que estabeleçam privilégios, especialmente em razão da classe ou posição social, da raça, da religião, da fortuna ou do sexo do indivíduo. Inserido o princípio na Constituição a lei que o violar será inconstitucional. É também um princípio de interpretação. O juiz deverá dar sempre à lei o entendimento que não crie privilégios, de espécie alguma. E, como o juiz, assim deverá proceder todo aquele que tiver de aplicar uma lei.

A formação dos docentes e da equipe gestora é outro ponto crucial. Muitos profissionais chegam à Educação Infantil sem um preparo adequado para lidar com as demandas da inclusão. Os cursos de licenciatura, de modo geral, ainda tratam a Educação Especial como disciplina isolada, sem promover uma integração efetiva entre as áreas. É necessário repensar os currículos de formação inicial e ampliar as oportunidades de formação continuada, com foco na prática e na reflexão crítica. De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser entendida como um processo permanente, que se alimenta da experiência e do diálogo entre pares. A escola, nesse sentido, pode se constituir como espaço formador, em que o coletivo docente constrói saberes e ressignifica práticas a partir das vivências concretas.

O papel da gestão escolar na promoção dessa formação é fundamental. Cabe ao gestor identificar as necessidades da equipe, planejar ações formativas em parceria com a coordenação pedagógica e promover um ambiente institucional que valorize o aprendizado profissional. Mais do que cobrar resultados, o gestor deve apoiar, escutar e reconhecer o esforço de cada docente. A valorização profissional é elemento-chave para o engajamento e a permanência dos educadores nas práticas inclusivas. Quando o professor se sente apoiado e parte de um projeto coletivo, sua disposição para inovar e acolher aumenta significativamente.

A perspectiva inclusiva também desafia a escola a repensar suas formas de avaliação. Avaliar crianças pequenas, especialmente aquelas com deficiência, requer sensibilidade e compreensão sobre os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. O foco deve ser o progresso individual e o envolvimento nas experiências, e não a comparação com padrões homogêneos de desenvolvimento. A gestão e a equipe docente precisam construir instrumentos avaliativos que respeitem as singularidades e valorizem os avanços, por menores que sejam. Essa postura contribui para a formação de uma cultura escolar que celebra as conquistas de todos, rompendo com a lógica excludente do fracasso escolar.

Os desafios são muitos, mas as perspectivas são igualmente promissoras. Experiências bem-sucedidas de inclusão em CEIs têm mostrado que, quando há comprometimento institucional, planejamento coletivo e apoio intersetorial, é possível construir ambientes verdadeiramente inclusivos. Projetos que envolvem música, arte, movimento e tecnologias assistivas têm se revelado potentes no processo de inclusão, pois favorecem a expressão e a comunicação das crianças com deficiência. A gestão escolar que investe em práticas inovadoras e estabelece parcerias com universidades e centros de pesquisa contribui para o avanço do conhecimento e para a melhoria contínua da prática educativa.

A inclusão na primeira infância não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e humanitário. Ela reflete a forma como a sociedade compreende e valoriza a diversidade humana. Ao garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, a escola cumpre sua função social e contribui para a construção de um futuro mais igualitário. Contudo, é preciso reconhecer que a inclusão é um processo em constante construção, permeado por avanços e retrocessos. Requer paciência, persistência e, sobretudo, uma gestão comprometida com a transformação.

Em síntese, os desafios da Educação Especial na Educação Infantil se manifestam em múltiplas dimensões: pedagógica, institucional, política e social. A superação desses desafios depende de uma gestão escolar capaz de articular os diferentes atores envolvidos, promover a formação continuada, garantir recursos e criar uma cultura de acolhimento e respeito. Depende também do engajamento dos docentes, que são os mediadores diretos do processo de ensino-aprendizagem, e da participação ativa das famílias e associações, que fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade. A perspectiva de uma educação inclusiva só se concretiza quando a escola se reconhece como espaço de todos, onde cada criança é valorizada em sua singularidade e potencial.

Conclui-se que o cotidiano escolar é o terreno onde a inclusão se materializa — não como um ideal distante, mas como uma prática viva, tecida nas relações, nos afetos e nas aprendizagens diárias. A gestão escolar tem papel estratégico nesse processo: liderar com empatia, planejar com visão coletiva e inspirar com exemplo. Quando gestão, professores, famílias e comunidade caminham juntos, a Educação Especial na primeira infância deixa de ser um desafio isolado e se torna uma possibilidade concreta de transformação social. O futuro da educação inclusiva depende da capacidade de cada escola de olhar para suas crianças não pelo que lhes falta, mas pelo que têm de mais precioso: o direito de ser, de aprender e de conviver em um mundo que reconheça a diferença como riqueza e não como barreira

A Educação Infantil constitui-se como a base do processo educativo e o primeiro espaço institucional de socialização da criança. Nesse período da vida, o aprendizado ocorre de forma intensa e abrangente, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. É na primeira infância que se estabelecem as bases para a construção da identidade, da autonomia e da convivência coletiva. Nesse contexto, a Educação Especial na Educação Infantil representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, pois requer o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico e o compromisso de toda a comunidade escolar com uma prática verdadeiramente inclusiva. A criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve ser reconhecida como sujeito de direitos e de potencialidades, e não apenas como portadora de limitações. No entanto, a efetivação desse ideal inclusivo ainda enfrenta inúmeros obstáculos nas escolas brasileiras, sobretudo nos Centros de Educação Infantil (CEIs), onde as condições estruturais, formativas e organizacionais nem sempre correspondem às exigências de uma educação equitativa e de qualidade.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou significativamente no campo das políticas públicas voltadas à inclusão. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidaram o direito à educação em classes comuns para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Contudo, a distância entre a legislação e a prática escolar ainda é considerável. Nos CEIs, a ausência de formação específica para professores da Educação Infantil sobre Educação Especial, a escassez de profissionais de apoio e a carência de recursos pedagógicos acessíveis configuram um cenário de desafios cotidianos. De acordo com Carvalho (2017), a inclusão não se efetiva por decreto, mas pela transformação das práticas, das mentalidades e das relações dentro da escola. É nesse ponto que o papel da gestão escolar se torna central: cabe à gestão articular as condições humanas, materiais e formativas para que a proposta inclusiva não se restrinja ao discurso, mas se concretize nas experiências das crianças e educadores.

O princípio da igualdade, instituído no caput do art. 5º da Constituição Federal, reduz-se à fórmula de que todos são iguais perante a lei. Também chamado de princípio da isonomia, ele tem significado histórico. Surgiu como reação e resposta aos excessos do regime absolutista. Foi introduzido no intuito de evitar o abuso e o arbítrio do poder. Expressa o conteúdo das modernas Declarações de Direitos do final do século XVIII e é o resultado da conquista de direitos iguais, inexistentes na sociedade feudal com estrutura social baseada em privilégios (PIOVESAN, PIOVESAN & SATO, 1998, p. 127).

Os docentes, por sua vez, são os protagonistas da prática inclusiva. São eles que, diariamente, constroem o ambiente de aprendizagem, adaptam materiais, elaboram estratégias e buscam compreender as necessidades de cada criança. Entretanto, como observa Mazzotta (2012), muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência, especialmente na Educação Infantil, onde as demandas de cuidado e interação são intensas. A falta de formação inicial e continuada que aborde a Educação Especial de maneira integrada à pedagogia da infância é um entrave recorrente. Vigotski (2001), ao tratar da importância das interações sociais no desenvolvimento humano, destaca que o potencial de aprendizagem da criança se

realiza na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, naquilo que ela pode aprender com o apoio de um outro mais experiente. Essa teoria reforça a necessidade de práticas pedagógicas mediadoras, nas quais o professor atue como facilitador, proporcionando experiências que ampliem as capacidades das crianças, inclusive daquelas com deficiência. Contudo, para que isso ocorra, é indispensável que o docente conte com suporte técnico, condições de trabalho adequadas e uma gestão que compreenda e valorize o caráter coletivo da inclusão.

A gestão escolar inclusiva é aquela que não apenas delega responsabilidades, mas que cria as condições para que os professores possam atuar com segurança e criatividade. Isso envolve garantir formação continuada em serviço, promover momentos de estudo e reflexão sobre a prática, incentivar a troca de experiências entre os educadores e viabilizar o acesso a recursos pedagógicos diversificados. Além disso, é papel da gestão estabelecer parcerias com instituições especializadas, universidades, ONGs e associações de apoio à pessoa com deficiência, ampliando o repertório de saberes e a rede de apoio da unidade. Como ressalta Beyer (2013), a inclusão requer uma escola em movimento, aberta à colaboração e à inovação. O gestor precisa ser, portanto, um articulador de saberes, um líder pedagógico que inspira sua equipe e constrói pontes entre o ideal e o real.

Além das famílias, as associações e instituições comunitárias em torno dos CEIs desempenham papel importante na efetivação da inclusão. Organizações como associações de pais e amigos de pessoas com deficiência, conselhos escolares, ONGs e coletivos culturais podem colaborar com ações formativas, projetos de sensibilização, campanhas e atividades lúdicas que contribuam para a construção de uma cultura de respeito e valorização da diferença. Essas parcerias ampliam o alcance da escola e favorecem uma educação que ultrapassa os muros institucionais, conectando o aprendizado à vida em comunidade. Sassaki (2010) enfatiza que a inclusão é um processo bidirecional, que depende tanto da adaptação da sociedade quanto do empoderamento das pessoas com deficiência. Assim, ao envolver a comunidade, a escola fortalece o tecido social e promove uma transformação que vai além do espaço escolar.

No cotidiano dos CEIs, a prática inclusiva se expressa nos pequenos gestos e nas interações diárias. Uma professora que adapta uma brincadeira para incluir uma criança com mobilidade reduzida, um auxiliar que auxilia na comunicação de um aluno não verbal, um gestor que reorganiza o horário de atendimento para garantir o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE): todos esses movimentos compõem o mosaico da inclusão real. São ações muitas vezes invisíveis, mas que carregam um valor imensurável para o desenvolvimento e a dignidade das crianças. Freire (1996) nos lembra que a educação é um ato de amor, de coragem e de compromisso com o outro. Nesse sentido, o educador que se dispõe a olhar para cada criança como um ser singular e potente está contribuindo para a construção de uma escola mais humana e justa.

Entretanto, a construção dessa escola inclusiva enfrenta entraves estruturais que não podem ser ignorados. A falta de recursos físicos acessíveis — como rampas, mobiliário adaptado e brinquedos inclusivos —, a ausência de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e cuidadores, e a limitação orçamentária das unidades são obstáculos que impactam diretamente a qualidade do atendimento. Além disso, a burocracia para o encaminhamento e acompanhamento das crianças com deficiência, especialmente nos grandes centros urbanos, muitas vezes compromete

o atendimento contínuo e eficaz. A gestão escolar, ao se deparar com essas dificuldades, precisa atuar com criatividade e resiliência, buscando soluções possíveis e cobrando das instâncias superiores o cumprimento das políticas públicas. A atuação articulada com as Diretorias Regionais de Educação e com as Secretarias Municipais é essencial para garantir que os direitos das crianças sejam efetivamente assegurados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva na primeira infância é um processo contínuo, delicado e profundamente humano. Ela exige mais do que políticas públicas bem elaboradas; requer comprometimento ético, sensibilidade social e uma prática pedagógica alicerçada na empatia e na valorização das diferenças. A inclusão, nesse sentido, não é uma tarefa que se esgota na matrícula de crianças com deficiência em instituições regulares, mas um caminho coletivo que implica o reconhecimento das singularidades, a reconstrução de paradigmas e o fortalecimento de vínculos entre todos os sujeitos que integram o espaço educativo. As práticas inclusivas só se consolidam quando a escola, a gestão, o corpo docente e as famílias atuam em sintonia, compreendendo que a aprendizagem é um processo plural, no qual cada criança precisa ser olhada de forma integral, respeitando suas possibilidades e limitações. A efetividade da Educação Especial nos Centros de Educação Infantil depende, portanto, de uma articulação sólida entre a política, a prática e a afetividade.

Os desafios enfrentados pelas gestões escolares no campo da Educação Especial na primeira infância são inúmeros. Em muitos casos, as unidades ainda lidam com a falta de profissionais de apoio, escassez de recursos didáticos adaptados e limitações estruturais que dificultam o acesso e a participação plena das crianças. Contudo, é justamente diante das adversidades que o papel da gestão se revela essencial. Um gestor comprometido com a inclusão busca alternativas criativas, estabelece parcerias com instituições e associações, estimula a formação continuada e valoriza a troca de experiências entre os profissionais. Ele compreende que a transformação não se faz isoladamente, mas a partir de um trabalho coletivo e integrado. Assim, a gestão escolar inclusiva é aquela que encoraja o protagonismo docente, investe na capacitação da equipe e mantém um diálogo constante com a família e a comunidade, reconhecendo que a inclusão é responsabilidade de todos.

No cotidiano da Educação Infantil, o professor é o mediador direto do processo inclusivo. É ele quem observa, planeja, cria, adapta e interage com as crianças de forma sensível e intencional. No entanto, sua atuação só se fortalece quando amparada por uma gestão presente e colaborativa. A inclusão não pode recair como uma carga individual sobre o educador, mas deve ser compreendida como um compromisso institucional, em que cada membro da escola tem uma função específica a desempenhar. A formação docente é um dos pilares desse processo: professores preparados, informados e apoiados tendem a desenvolver práticas mais criativas, afetivas e eficazes. O investimento em formação continuada, articulado pela gestão, é fundamental para garantir que os educadores compreendam as especificidades do desenvolvimento infantil e as múltiplas possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência. Conforme destaca Mantoan (2015), a

inclusão depende da coragem de transformar práticas e de reconstruir o olhar sobre o outro — um olhar que enxerga potencialidades, e não apenas limitações.

A família, por sua vez, ocupa posição central na construção da escola inclusiva. Ela é o primeiro espaço de convivência e aprendizagem da criança, e sua parceria com a instituição escolar é indispensável. O vínculo entre escola e família deve ser pautado pela confiança, pelo diálogo e pela corresponsabilidade. Muitas vezes, a família também enfrenta inseguranças e desafios no processo de inclusão, e precisa sentir-se acolhida pela escola para que possa participar ativamente da vida escolar de seu filho. Quando há abertura para escuta e valorização das experiências familiares, o trabalho pedagógico se torna mais coerente e significativo. A gestão escolar tem papel determinante nesse vínculo, promovendo encontros, reuniões, oficinas e momentos de integração que fortaleçam os laços afetivos e educativos. Essa aproximação não apenas melhora a comunicação, mas também contribui para a criação de estratégias conjuntas de apoio e acompanhamento das crianças, potencializando seu desenvolvimento integral.

A perspectiva de futuro para a Educação Especial na primeira infância depende da continuidade dessas ações e da consolidação de políticas públicas que garantam recursos, formação e acompanhamento. No entanto, o elemento mais decisivo ainda é humano: a vontade de incluir, de transformar e de acreditar na potência de cada criança. A escola é um espaço privilegiado para o exercício da solidariedade, do respeito e da convivência com a diferença. É nela que as crianças aprendem que todos têm lugar e valor. Quando a inclusão é vivida com autenticidade, ela deixa de ser uma obrigação e se torna um gesto natural, uma expressão de humanidade.

Em síntese, as considerações sobre os desafios e perspectivas da Educação Especial na primeira infância apontam para a necessidade de fortalecer uma cultura escolar baseada na colaboração e na responsabilidade compartilhada. A gestão escolar precisa atuar como liderança inspiradora e articuladora, garantindo as condições necessárias para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas, e para que as famílias e associações se sintam parte integrante desse processo. A inclusão é uma construção coletiva, e sua concretização depende da capacidade da escola de transformar dificuldades em oportunidades e limites em possibilidades. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana, a Educação Infantil reafirma sua função social: ser o primeiro espaço de convivência democrática, de respeito mútuo e de valorização do outro. Assim, as escolas que assumem a inclusão como princípio não apenas educam, mas também transformam a sociedade, plantando as sementes de um futuro mais justo, sensível e solidário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista**. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil**; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** Trad. Luiz Repa. São Paulo: editora 34, 2003.

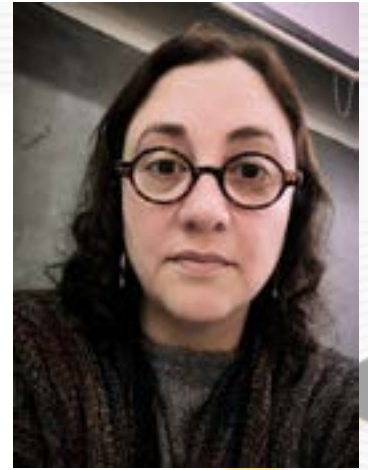
MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos** Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PINSKY, J. **Introdução**. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. História da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

PIOVESAN, F; PIOVESAN, L.; SATO, P. K. **"Implementação do Direito à igualdade"**. In: PIOVESAN, F. **Temas de Direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998. p.127-137

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS NO ENSINO BÁSICO



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

Este artigo analisa as possibilidades de integração entre os componentes curriculares de História e Geografia no Ensino Básico, com ênfase nas práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas à compreensão das desigualdades socioespaciais no Brasil. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão teórico-bibliográfica, busca demonstrar como a articulação entre temporalidade e espacialidade potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e o protagonismo discente. Parte-se da concepção de que a interdisciplinaridade, mais do que uma diretriz curricular, constitui um princípio epistemológico e pedagógico que rompe com a fragmentação do saber e promove aprendizagens contextualizadas e significativas. Para tanto, o estudo organiza-se em três eixos analíticos: os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade, as metodologias ativas aplicadas a projetos integradores e os resultados de experiências pedagógicas que articulam História e Geografia no cotidiano escolar. Os resultados apontam que práticas interdisciplinares promovem maior engajamento dos estudantes, fortalecem a relação entre escola e território, ampliam a capacidade de leitura crítica da realidade e contribuem para uma formação cidadã. Além disso, identificam-se desafios estruturais e formativos que precisam ser superados para a consolidação de práticas integradoras no contexto educacional brasileiro. Conclui-se que a interdisciplinaridade entre História e Geografia configura-se como uma estratégia potente para a construção de uma escola comprometida com a justiça social, a diversidade e a emancipação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; História; Geografia; Ensino Básico; Desigualdades socioespaciais.

INTRODUÇÃO

A complexidade das sociedades contemporâneas exige da escola uma formação que transcenda a fragmentação do conhecimento e promova a articulação entre saberes. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como uma perspectiva metodológica relevante, capaz de promover aprendizagens mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes. No âmbito do Ensino Básico, a integração entre História e Geografia revela-se especialmente frutífera, uma vez que ambas as disciplinas compartilham objetos de estudo comuns, como o território, o tempo, as relações sociais, as transformações culturais e os processos históricos de ocupação e organização do espaço.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o trabalho pedagógico no componente de Ciências Humanas seja pautado pela articulação entre as disciplinas, favorecendo a construção de competências cognitivas, éticas e sociais (BRASIL, 2018). Tal diretriz reforça a necessidade de superar o ensino compartimentalizado e de desenvolver práticas integradoras, centradas na problematização do mundo vivido, na valorização do contexto sociocultural dos estudantes e na construção de conhecimentos com base em situações reais. A convergência entre História e Geografia, nesse sentido, proporciona abordagens mais amplas e contextualizadas, que possibilitam ao aluno compreender fenômenos sob múltiplas dimensões.

A proposta interdisciplinar não implica a diluição das especificidades disciplinares, mas sim o estabelecimento de diálogos teóricos e metodológicos que respeitem a autonomia dos campos do saber. Ao trabalhar temas como migrações, urbanização, conflitos territoriais, formação das paisagens, identidade cultural ou patrimônio histórico, é possível construir projetos didáticos que potencializam as contribuições tanto da História quanto da Geografia, proporcionando ao estudante uma compreensão mais profunda e crítica da realidade.

Contudo, apesar do reconhecimento teórico da importância da interdisciplinaridade, sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda enfrenta diversos desafios. A formação docente compartimentalizada, a rigidez dos currículos escolares, a ausência de espaços colaborativos na escola e a pressão por resultados mensuráveis constituem obstáculos para a consolidação de práticas interdisciplinares significativas. Para superar essas barreiras, é necessário investir em formação continuada, revisão curricular e construção coletiva de projetos didáticos integradores, ancorados em metodologias ativas e em uma concepção crítica de educação.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o potencial da integração entre História e Geografia como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no Ensino Básico. Parte-se de uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com base em autores que discutem a interdisciplinaridade, a formação docente e o ensino crítico das Ciências Humanas. A análise será organizada em três eixos: os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade, as metodologias ativas aplicadas a projetos integradores e os resultados observados em experiências didáticas que articulam essas duas disciplinas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade tem se consolidado como um dos principais fundamentos teórico-metodológicos da educação contemporânea, especialmente em contextos que exigem a superação da compartimentalização dos saberes. No âmbito do Ensino Básico, essa abordagem é particularmente relevante, pois responde à necessidade de articular os conteúdos escolares às vivências dos estudantes e às complexidades do mundo social. A integração entre História e Geografia, nesse contexto, oferece uma oportunidade significativa de promover aprendizagens contextualizadas, críticas e socialmente referenciadas.

Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não deve ser entendida como simples justaposição de conteúdo ou como prática ocasional, mas como uma atitude epistemológica que exige o reconhecimento da incompletude dos saberes e a disposição para o diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Tal perspectiva demanda uma postura investigativa por parte do docente e um compromisso com a superação das dicotomias entre teoria e prática, entre ciência e vida cotidiana.

A interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude. Exige humildade intelectual, abertura para o outro, reconhecimento da insuficiência das certezas estabelecidas. Quando aplicada ao processo educativo, a interdisciplinaridade rompe com o ensino fragmentado, criando condições para que o conhecimento seja construído a partir da problematização da realidade. Ela não elimina as disciplinas, mas exige que elas dialoguem, que se interroguem mutuamente, que contribuam para a compreensão de fenômenos complexos (FAZENDA, 2011, p. 18).

Na perspectiva da formação escolar, o trabalho interdisciplinar deve ser orientado pela construção de sentido e pela articulação dos saberes em torno de questões significativas para os estudantes. Beane (1997), ao tratar do currículo integrado, argumenta que o ponto de partida da interdisciplinaridade deve ser a realidade dos sujeitos em formação, suas dúvidas, interesses e contextos. Isso significa que os temas geradores, os projetos didáticos e as atividades interdisciplinares devem emergir de situações concretas, favorecendo a construção do conhecimento de forma crítica, cooperativa e situada.

Essa concepção encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a articulação entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas por meio de competências gerais e específicas que promovam o pensamento crítico, a contextualização dos conteúdos e a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018). A integração entre História e Geografia é destacada como uma estratégia para desenvolver habilidades relacionadas à análise de processos sociais, à compreensão do espaço como construção histórica e ao exercício da cidadania.

Moraes (2012) reforça que a interdisciplinaridade exige a superação de modelos pedagógicos centrados na transmissão linear de conteúdo. Para o autor, a prática docente deve estar

comprometida com a problematização do conhecimento, com a valorização da experiência e com a construção de uma racionalidade crítica. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como um processo em construção, que demanda reflexão permanente, escuta ativa e disposição para o trabalho coletivo.

A construção de práticas interdisciplinares exige rupturas: com o planejamento isolado, com o ensino pautado em conteúdos estanques, com a avaliação meramente classificatória. Exige também a criação de espaços de colaboração entre docentes, o reconhecimento das múltiplas linguagens presentes na escola e a valorização do saber do aluno como ponto de partida. Interdisciplinaridade, nesse contexto, é um projeto político-pedagógico de transformação da escola (MORAES, 2012, p. 42).

A integração entre História e Geografia, além de possível, é necessária, uma vez que ambas as disciplinas compartilham o interesse pela compreensão da realidade social em suas dimensões espaciais e temporais. Ao tratar de temas como migrações, urbanização, conflitos territoriais, processos coloniais ou identidades culturais, é possível mobilizar conceitos e categorias das duas áreas, favorecendo uma abordagem mais ampla e dialógica.

Carvalho (2013) destaca que a interdisciplinaridade entre História e Geografia contribui para que o estudante compreenda os fenômenos sociais em sua complexidade, evitando explicações reducionistas e promovendo a articulação entre diferentes escalas de análise. Ao relacionar tempo e espaço, permanência e transformação, o ensino integrado possibilita uma compreensão mais profunda das estruturas sociais e dos processos históricos.

No entanto, a efetivação da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas enfrenta obstáculos importantes. A organização curricular em componentes isolados, a carga horária reduzida, a formação docente fragmentada e a escassez de espaços de planejamento coletivo dificultam a implementação de projetos interdisciplinares. É necessário, portanto, que a gestão escolar crie condições materiais e institucionais para o trabalho colaborativo, garantindo momentos de estudo, troca e elaboração conjunta de propostas pedagógicas.

Além disso, o sucesso da interdisciplinaridade depende da existência de intencionalidade pedagógica. Não basta aproximar conteúdo ou realizar atividades conjuntas: é fundamental que haja objetivos comuns, coerência didática e avaliação integrada. Para que a interdisciplinaridade seja significativa, deve estar orientada por um projeto educativo claro, que tenha como horizonte a formação de sujeitos críticos, éticos e solidários.

A interdisciplinaridade não se resume a práticas eventuais, nem a estratégias decorativas no currículo. Ela deve fazer parte da estrutura do projeto político-pedagógico da escola, como expressão de uma concepção de educação voltada para a totalidade da experiência humana. Trabalhar interdisciplinarmente é reconhecer a complexidade dos fenômenos sociais e a necessidade de múltiplos olhares para compreendê-los. É também uma escolha política, que valoriza o conhecimento como instrumento de transformação social (CARVALHO, 2013, p. 77).

Portanto, os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade evidenciam seu potencial para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes. Ao integrar História e Geografia de forma intencional, crítica e contextualizada, é possível ampliar as possibilidades de aprendizagem e contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. Essa proposta exige investimentos na formação docente, mudanças na organização curricular e o fortalecimento de uma cultura escolar pautada na colabo-

ração, na escuta e na valorização da diversidade de saberes presentes na escola.

METODOLOGIAS ATIVAS EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES

A consolidação de práticas interdisciplinares no Ensino Básico exige, além de fundamentação teórica sólida, a adoção de metodologias que promovam o protagonismo discente, a problematização da realidade e a construção colaborativa do conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se como estratégias didáticas coerentes com a proposta de integração entre História e Geografia, pois possibilitam a articulação entre conteúdo escolar e experiência vivida, favorecendo aprendizagens significativas e a formação crítica dos estudantes.

As metodologias ativas rompem com o modelo tradicional de ensino centrado na exposição verbal e na memorização de conteúdo. Elas partem do pressuposto de que o estudante aprende de forma mais eficaz quando participa ativamente da construção do conhecimento, interagindo com seus pares, formulando hipóteses, resolvendo problemas e refletindo sobre os processos de aprendizagem. Essa abordagem é especialmente adequada para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que requerem investigação, criatividade, cooperação e diálogo entre saberes.

Hernández (1998) propõe a ideia de projetos de trabalho como forma privilegiada de organizar o currículo de maneira integrada. Para o autor, os projetos permitem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento a partir de temas significativos para os estudantes, possibilitando a mobilização de saberes diversos em torno de uma problemática comum.

Trabalhar com projetos significa romper com a lógica fragmentária e disciplinar do currículo tradicional. Significa construir conhecimento a partir de perguntas reais, de problemas que façam sentido para os estudantes. Nesse processo, os conteúdos são apropriados como ferramentas para a compreensão e a transformação da realidade. A interdisciplinaridade surge, então, como exigência do próprio processo investigativo, que transcende os limites artificiais das disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 75).

No campo da Geografia, estratégias como a cartografia social, o estudo do meio e a análise de paisagens urbanas são metodologias ativas que promovem o contato direto com o espaço vivido, estimulando a observação, a descrição e a interpretação dos fenômenos espaciais. Já no ensino de História, o uso de fontes primárias, a análise de documentos e a construção de narrativas históricas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência temporal. A integração dessas práticas permite ao estudante compreender que o espaço e o tempo são dimensões indissociáveis da experiência humana.

Paulo Freire (1996), ao discutir a pedagogia da autonomia, defende que o ato de educar deve ser pautado no diálogo, na problematização e no respeito aos saberes dos educandos. Essa concepção está na base das metodologias ativas, pois pressupõe que o conhecimento não é algo transmitido, mas construído coletivamente a partir da realidade dos sujeitos. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de leitura crítica do mundo e de elaboração de propostas de intervenção.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade, a denúncia da injustiça. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena

de ser uma farsa (FREIRE, 1996, p. 25).

Entre as metodologias ativas mais adequadas aos projetos interdisciplinares entre História e Geografia, destacam-se:

- Aprendizagem baseada em projetos (ABP): envolve a investigação de uma questão real, a elaboração de hipóteses, a consulta a diferentes fontes, a produção de soluções e a apresentação pública de resultados. Permite mobilizar conceitos das duas disciplinas em torno de problemas sociais relevantes.
- Estudo do meio: propicia o contato com o espaço vivido e a análise de transformações socioespaciais em contextos locais, favorecendo a articulação entre história local e geografia urbana.
- Cartografia participativa: permite que os estudantes representem seus territórios com base em suas experiências, revelando relações de pertencimento, exclusões e resistências.
- Debates e simulações históricas: estimulam o pensamento crítico e o posicionamento ético diante de dilemas históricos e territoriais, desenvolvendo competências argumentativas e empáticas.

Oliveira (2020) enfatiza que as metodologias ativas, quando aplicadas com intencionalidade pedagógica, não apenas promovem a interdisciplinaridade, mas também ressignificam o papel do professor. De transmissor de conteúdos, o docente passa a atuar como mediador da aprendizagem, planejando situações didáticas que desafiem os estudantes a pensar, a investigar e a produzir conhecimento.

O uso das metodologias ativas no ensino de História e Geografia requer planejamento, clareza de objetivos e abertura ao imprevisto. Requer também escuta sensível às experiências dos estudantes, às suas dúvidas e interesses. Mais do que uma técnica, trata-se de uma postura pedagógica: a de confiar na capacidade dos alunos de compreender o mundo e de transformá-lo (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Outro aspecto importante é a avaliação nos projetos interdisciplinares. Ela deve ser processual, formativa e colaborativa, voltada à valorização do percurso de aprendizagem, e não apenas ao resultado final. Instrumentos como portfólios, autoavaliações, registros reflexivos e rubricas podem auxiliar na construção de uma cultura avaliativa coerente com os princípios das metodologias ativas.

A experiência de Castellar (2014) com projetos interdisciplinares em escolas públicas paulistas demonstra que, mesmo em contextos de escassez de recursos e dificuldades estruturais, é possível implementar propostas integradoras com resultados pedagógicos relevantes. A autora relata ganhos em termos de engajamento estudantil, desenvolvimento de competências socioemocionais e ampliação do repertório cultural dos alunos. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não é apenas uma diretriz curricular, mas uma possibilidade concreta de transformação da prática pedagógica.

Em síntese, as metodologias ativas oferecem um caminho promissor para a efetivação da interdisciplinaridade entre História e Geografia no Ensino Básico. Elas possibilitam a construção de saberes contextualizados, o fortalecimento da autonomia discente e a promoção de aprendizagens significativas. Sua implementação, contudo, exige mudanças profundas na cultura escolar,

investimento na formação docente e compromisso político com uma educação crítica, dialógica e emancipadora.

RESULTADOS DE EXPERIÊNCIAS INTEGRADAS HISTÓRIA-GEOGRAFIA

A interdisciplinaridade entre História e Geografia tem se mostrado uma abordagem promissora no Ensino Básico, especialmente quando aplicada a partir de práticas pedagógicas concretas e planejadas em contextos escolares diversos. As experiências de integração curricular revelam impactos positivos sobre o engajamento dos estudantes, a ampliação de repertórios culturais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão mais ampla dos processos socioespaciais e históricos. Essa seção apresenta resultados de pesquisas e práticas interdisciplinares implementadas em escolas brasileiras, discutindo seus efeitos pedagógicos, desafios e possibilidades.

Os trabalhos de Callai (2011) demonstram como o ensino de Geografia, articulado à História, pode contribuir para a formação da consciência espacial e cidadã dos estudantes. A autora enfatiza a importância de contextualizar o conhecimento escolar ao território vivido, articulando a análise dos processos históricos com a leitura crítica do espaço.

A integração entre História e Geografia permite ao aluno entender que os espaços não são estáticos, mas fruto de disputas, resistências e transformações sociais. Ao estudar a ocupação urbana, por exemplo, é possível relacionar o crescimento das cidades aos processos históricos de industrialização, migração e segregação socioespacial. Essa abordagem rompe com o ensino decorativo e aproxima o conhecimento escolar da vida cotidiana (CALLAI, 2011, p. 33).

Estudos realizados por Schmidt (2015) em escolas da rede pública do Paraná revelam que projetos interdisciplinares envolvendo as duas disciplinas promovem maior participação dos alunos nas aulas, especialmente quando são utilizados recursos como mapas mentais, roteiros de investigação e saídas de campo. As práticas relatadas mostram que, ao vivenciarem situações de aprendizagem conectadas à realidade local, os estudantes demonstram maior interesse pelos conteúdos e desenvolvem habilidades de análise e argumentação.

As experiências analisadas por Santos (2019) indicam que a interdisciplinaridade favorece a construção de vínculos entre o conhecimento escolar e as dimensões culturais, afetivas e sociais dos estudantes. Em um projeto desenvolvido com turmas do 9º ano, os alunos realizaram um mapeamento histórico e geográfico do bairro onde vivem, relacionando aspectos do patrimônio material, práticas culturais e transformações territoriais. Ao final do projeto, os estudantes apresentaram os resultados à comunidade, por meio de painéis, maquetes e relatos orais, o que reforçou o sentido social do conhecimento escolar.

O projeto proporcionou aos alunos uma experiência significativa de aprendizagem, pois possibilitou que eles se vissem como sujeitos históricos e espaciais. Ao articularem dados históricos sobre o bairro com suas vivências cotidianas, os estudantes puderam compreender como o espaço é construído socialmente e como as diferentes memórias se cruzam na configuração dos territórios. A valorização do lugar de vida contribuiu para fortalecer a identidade dos jovens e ampliar sua capacidade de leitura crítica do mundo (SANTOS, 2019, p. 91).

Souza (2021) analisou a implementação de projetos interdisciplinares em uma escola municipal de Belo Horizonte, com foco na temática das desigualdades socioespaciais. A partir de atividades que integravam leitura de mapas, análise de censos, levantamento de dados históricos e entrevistas com moradores, os alunos desenvolveram um diagnóstico sobre o acesso a equipamentos públicos em diferentes bairros da cidade. O trabalho culminou em uma exposição aberta à comunidade escolar, reforçando o vínculo entre escola e território.

Essa prática revelou não apenas o potencial formativo da integração entre disciplinas, mas também o papel da escola como promotora de justiça social. Ao investigar as desigualdades em seu entorno, os estudantes foram incentivados a refletir sobre os direitos urbanos, o papel do Estado na produção do espaço e as estratégias de resistência das populações periféricas. A interdisciplinaridade, nesse caso, tornou-se um instrumento de leitura e intervenção na realidade, ampliando os horizontes políticos e formativos da educação básica.

A escola precisa se afirmar como um espaço de leitura crítica da realidade e de produção coletiva de conhecimento. A integração entre História e Geografia contribui para esse processo, ao oferecer ferramentas para que os alunos compreendam as dinâmicas sociais que estruturam o espaço e o tempo. Mais do que aprender conteúdos, os estudantes aprendem a se posicionar diante das injustiças e a imaginar outras possibilidades de organização social (SOUZA, 2021, p. 58).

Por fim, Pereira (2022) desenvolveu uma pesquisa-ação com professores de uma escola da zona rural da Bahia, com o objetivo de construir práticas interdisciplinares em torno da temática das migrações. O projeto envolveu atividades de pesquisa histórica, elaboração de mapas de deslocamento, análise de entrevistas com familiares migrantes e produção de narrativas. Os resultados apontaram avanços na compreensão dos estudantes sobre os fatores econômicos, culturais e políticos que influenciam os fluxos migratórios, bem como na valorização de suas próprias histórias de vida.

A pesquisa também revelou a importância da formação continuada dos professores para o sucesso de propostas interdisciplinares. Ao participarem de momentos coletivos de planejamento e reflexão, os docentes conseguiram identificar pontos de convergência entre suas disciplinas, propor atividades integradoras e construir uma prática pedagógica mais articulada e contextualizada.

De modo geral, os resultados dessas experiências apontam para alguns elementos centrais:

- A interdisciplinaridade promove maior engajamento dos estudantes, pois relaciona os conteúdos escolares às suas vivências e contextos.
- A integração entre História e Geografia favorece a leitura crítica da realidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.
- Projetos interdisciplinares fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, ampliando o papel social da instituição escolar.
- A implementação de práticas integradas exige tempo, planejamento colaborativo e apoio institucional.
- A formação continuada é condição indispensável para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares consistentes e transformadoras.

Esses achados demonstram que a interdisciplinaridade entre História e Geografia não é apenas viável, mas desejável, sobretudo quando vinculada a metodologias ativas, ao protagonismo discente e ao compromisso com a transformação social. Tais experiências reforçam a necessidade de pensar o currículo como um espaço vivo, em constante diálogo com a realidade dos estudantes, e a escola como um território de construção de sentidos, cidadania e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise evidenciou que a integração entre os componentes curriculares de História e Geografia no Ensino Básico representa uma estratégia pedagógica potente para a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas. Ao longo deste estudo, demonstrou-se que a interdisciplinaridade, quando efetivada de maneira intencional, crítica e colaborativa, não apenas amplia a compreensão dos conteúdos escolares, mas também fortalece a capacidade dos estudantes de interpretar e intervir sobre a realidade em que estão inseridos.

Constatou-se que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares exige rupturas com modelos tradicionais de ensino, baseados na fragmentação do conhecimento e na centralidade da exposição verbal. Em contrapartida, defende-se a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, os estudos do meio, a cartografia participativa e a análise de fontes históricas e geográficas, capazes de articular teoria e prática, promovendo o protagonismo discente e o diálogo entre saberes escolares e cotidianos.

As experiências analisadas em diferentes contextos escolares, urbanas e rurais, revelaram que a articulação entre História e Geografia permite que os estudantes compreendam de forma mais complexa os fenômenos sociais, associando processos históricos a configurações espaciais concretas. A investigação de temáticas como as migrações, as desigualdades territoriais, a formação das cidades e os conflitos socioespaciais possibilitou uma abordagem integrada e crítica da realidade, fortalecendo a formação cidadã e a consciência política dos educandos.

Outro aspecto recorrente nos resultados analisados foi o fortalecimento do vínculo entre a escola e o território. Projetos que partem do entorno dos estudantes, de suas vivências e referências culturais, favorecem a construção de pertencimento, a valorização das memórias locais e o reconhecimento da diversidade de trajetórias que constituem o espaço vivido. Nesse sentido, a escola reafirma seu papel como espaço de mediação cultural, de produção coletiva de conhecimento e de resistência às desigualdades históricas e sociais.

Entretanto, também se reconheceu a existência de desafios significativos para a consolidação da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. A rigidez da organização curricular, a escassez de tempo para planejamento coletivo, as limitações na formação inicial e continuada dos professores e a ausência de políticas públicas que incentivem práticas integradoras ainda constituem obstáculos à efetivação dessa proposta. Assim, torna-se imprescindível que as redes de ensino e as instituições formadoras invistam na criação de condições objetivas e institucionais que favoreçam o trabalho interdisciplinar, promovendo espaços de escuta, de troca e de formação conjunta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor competências e habilidades integradoras no campo das Ciências Humanas, oferece oportunidades para a reconfiguração das práticas pedagógicas. Contudo, a aplicação desses princípios no cotidiano escolar requer mediações concretas, protagonismo docente e um projeto político-pedagógico comprometido com a formação integral dos sujeitos. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não pode ser reduzida a uma diretriz formal: ela deve constituir uma escolha pedagógica e ética, orientada pela valorização da complexidade, da diversidade e do pensamento crítico.

Por fim, este estudo reforça a convicção de que a integração entre História e Geografia não apenas contribui para o desenvolvimento de aprendizagens mais robustas, mas também potencializa a função social da escola. Ao articular temporalidades e espacialidades, narrativas e territórios, conflitos e memórias, essa proposta formativa amplia as possibilidades de leitura do mundo e de atuação transformadora dos estudantes. Ao mesmo tempo, convida os educadores a assumirem um compromisso com práticas pedagógicas mais democráticas, colaborativas e conectadas aos desafios do presente.

Nesse sentido, recomenda-se que as escolas incentivem o planejamento coletivo entre professores de diferentes áreas, promovam a interdisciplinaridade como eixo organizador do currículo e valorizem experiências de ensino que partam do território e da vivência dos alunos. A formação continuada deve ser orientada por uma abordagem interdisciplinar, problematizadora e crítica, que reconheça o professor como sujeito epistêmico e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, trabalhar de forma integrada História e Geografia no Ensino Básico significa, sobretudo, apostar em uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade das desigualdades socioespaciais e de atuar com responsabilidade e sensibilidade ética na construção de um mundo mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso 18 jun. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação da consciência espacial: a geografia escolar e a cidadania**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano escolar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 27–42.

CASTELLAR, Sonia Aparecida. **Geografia e projetos interdisciplinares no ensino fundamental**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. São Paulo: Contexto, 2014. p. 79–96.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, Rosângela. **Metodologias ativas no ensino de Geografia: possibilidades e limites para a prática docente**. Revista Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 55, p. 45–64, 2020. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes>. Acesso 18 jun. 2025.

PEREIRA, Carla Beatriz. **Migração, identidade e ensino de Geografia: uma experiência interdisciplinar no semiárido baiano**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Salvador, v. 12, n. 4, p. 55–74, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rbeg>. Acesso 18 jun. 2025.

SANTOS, Marta Cristina. **História e Geografia integradas: uma proposta de mapeamento escolar da memória social**. Revista Educação e Fronteiras, Dourados, v. 9, n. 26, p. 87–104, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacaofronteiras>. Acesso 18 jun. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensino de História e Geografia: aproximações e interações possíveis no cotidiano escolar**. Educar em Revista, Curitiba, v. 31, n. 58, p. 119–138, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso 18 jun. 2025.

SOUZA, João Gabriel Rodrigues de. **Educação e desigualdades socioespaciais: projetos interdisciplinares em escolas públicas de Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, e260077, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso 18 jun. 2025.

ATIVIDADE FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA



ELUZINETE DOS SANTOS ARRUDA

Graduação em Pedagogia, habilitada em Administração Escolar; Matérias do Ensino Fundamental e Médio; Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Exercício do Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2006); Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação da Pessoa com Deficiência da Audiocomunicação pela Faculdades Metropolitanas Unidas (2012) Pós Graduação em Formação de Professores: Trabalho Docente para Inclusão na área de Educação pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2009); Professora de Educação Básica I na Rede Pública do Estado de São Paulo; Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – PEI.

RESUMO

O movimento da criança é o ponto de partida da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Portanto, o movimento, a exploração do espaço e a experiência que tem com os objetos que lhes são oferecidos no seu cotidiano no contexto escolar da creche, da escola na Educação Infantil faz com que ela aprenda e conheça o mundo por meio do seu corpo, por meio da psicomotricidade é de fundamental importância na Educação Infantil para o conhecimento e sua interação com o mundo. A liberdade de se movimentar e se aprender com essa dinâmica é de fundamental importância para o corpo que descobre, que faz a experiência de ser e estar no mundo com os demais. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico em que o referencial teórico está fundamentado e ancorado no pensamento de Vygotsky (1998), Piaget (1999), Le Boulch (1984), entre outros. O desafio é imenso e a superação está posta em cada movimento, em cada brincadeira, em cada jogo em cada interação onde todos saem ganhando e o conhecimento é adquirido pela experiência que é realizada entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na educação e do desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Educação Infantil; Desenvolvimento Psicomotor; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema “Atividade Física na Primeira Infância” visa buscar as evidências científicas advindas da Academia sobre o movimento psicomotor que acompanha o desenvolvimento e contribui de forma decisiva na vida de crianças no desenvolvimento de suas atividades no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Os movimentos do corpo estão ligados às nossas emoções, à memória e ao nosso desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Atividades escolares, exercícios físicos e movimentos simples do nosso dia-a-dia se constituem fatores de extrema importância para compreender as questões relacionadas a psicomotricidade no desenvolvimento infantil.

Compreender como se processa a psicomotricidade no processo de maturação das crianças que estão em processo de aprendizagem e como sua evolução por meio da dialética na qual entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais (LE BOULCH, 1984).

O aprendizado na infância acontece na interação e na experiência concreta entre traços e cores, sons e imagens em que o corpo dá o tom dessas novas descobertas e desse novo aprendizado de forma lúdica, prazerosa, interessante e inesquecível nesse segmento de ensino em que nossos alunos fazem parte e nos encantam.

O presente estudo de cunho bibliográfico tem a intenção de compreender como se dá das relações do corpo em movimento no desenvolvimento infantil que é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança, uma vez que o desenvolvimento evolui do geral para o específico e que mal constituído poderá apresentar problemas na linguagem verbal e escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato, no raciocínio lógico, entre outros (LE BOULCH, 1984).

A aprendizagem infantil se dá por meio de gestos e movimentos em que o corpo vai sendo educado a sistematizar de forma que o aprendizado possa ser concretizado por meio de práticas que são pensadas, planejadas e concretizadas com as crianças em sala de aula. Comumente, se a criança tem dificuldades de aprendizagem é consequência de alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor.

A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

A psicomotricidade é a ciência da Educação que educa o movimento com atuação sobre o intelecto numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas (educar o movimento pela mente).

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo o estudo do homem através do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2013).

Na verdade, a psicomotricidade envolve os aspectos emocionais, cognitivos e psicomotores nas diversas etapas da vida do ser humano: infância, adolescência, adultos e no idosos. A Psicomotricidade é uma ciência integral, holística, completa é exatamente pelo fato de conseguir agregar os aspectos emocionais, cognitivos e motores.

Os aspectos cognitivos estão relacionados ao processamento de informações presentes em todos os seres humanos por meio da atenção, sequência, memória, nos dados e variáveis que temos no cérebro com funções cerebrais trabalhando de forma ordenada por intermédio dos mecanismos perceptuais, atencionais, mnemônicos, sequenciais, tudo isso tem a ver com cognição e, a psicomotricidade procura trabalhar exatamente sobre esses pontos com as pessoas com “desenvolvimento normal” e as pessoas que “não tem desenvolvimento normal”.

A psicomotricidade otimiza os aspectos cognitivos do ser humano. O movimento humano é intencional, ou seja, é um movimento inteligente em que o ser humano pensa, organiza e o corpo se organiza para executar o que foi pensado, planejado. Portanto, o movimento humano está permeado de inteligibilidade.

Educar o movimento na psicomotricidade envolve ação corporal, o movimento humano que os seres humanos fazem com essa ação corporal precisa ser modificada a partir do olhar que se dá aos alunos que demonstram como estão e como se posicionam no mundo ante aos problemas e desafios que tem em sua vida manifestados por meio dos sentidos.

No esquema corporal temos muitos movimentos que são esperados das crianças nas atividades diárias como por exemplo, na corrida perceber a movimentação do esquema em que a criança vai construindo a sua identidade – se constituindo em um dos objetivos primordiais da Primeira Infância – e que o professor, o educador, o adulto colaboram na construção da identidade e autonomia das crianças em formação nas descobertas que vai concretizando.

Na primeira infância se inicia a construção da identidade, da autonomia e a formação da personalidade humana e da autoestima da criança em desenvolvimento. O professor é de fundamental importância neste processo influenciando na formação do ser em todos os aspectos em que se envolve e se compromete com o processo de aprendizagem que a criança vai experimentando à medida que vai se desenvolvendo.

A participação ativa da família é de fundamental importância para o desenvolvimento psicomotor da criança na Escola, com seus coleguinhas com seu próprio desenvolvimento e bem-estar. O que o professor não pode e não deve é ficar desestimulado pelas ausências, pelas não-participações da família, uma vez que semente foi lançada, ela com certeza vai germinar e dará frutos se cuidada é melhor, caso contrário a semente germinará e dará frutos com ou sem a participação dos seus responsáveis.

A autonomia, bem-estar e desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado ao cuidado que o educador dá para a criança em seu processo de maturação humano e nas descobertas que vai fazendo com as novidades que são próprias do ato de aprender.

É preciso estar atento as singularidades que são únicas e intransferíveis nos alunos, até porque os alunos aprendem por meio do agir, ou seja, é agindo sobre o mundo que a criança aprende a pensar, refletir, adquirir conhecimento. É fundamental importância a ação para o pensar a posteriori.

A psicomotricidade vai além da Educação Infantil, embora, nessa etapa seja de extrema importância para o desenvolvimento infantil. A psicomotricidade se desenvolve mais nos sete pri-

meios anos do ser humano se constituindo em uma base para as aprendizagens que ocorrerão ao longo da vida. No entanto, os aspectos psicomotores podem ser trabalhados na adolescência, no adulto e no idoso.

O CORPO EM MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O corpo tem sido negado nas escolas, nas creches, nas instituições de ensino não que essas instituições não enxerguem o corpo como parte do processo de ensino e aprendizagem, na verdade o corpo é negado na sociedade.

Na época do Iluminismo, do Renascimento, esse corpo foi deixado de lado para supervalorizar a razão da ciência porque era necessário a superação do período da Idade Média, portanto, a ciência precisava chegar com muita força e com isso, a razão, a ciência foi supervalorizada e o teórico passou a estar muito mais presente do que o prático, o empírico.

Muitos estudiosos, mesmo de correntes de pensamento diversas, concordam sobre o fato de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a maturação da criança. De maneira particular, é opinião compartilhada que já aos três anos todo indivíduo tenha adquirido as características principais da própria personalidade (VEC-CHIATO, 2003, p. 33).

Carregamos a herança de que no corpo, as atividades práticas como jogos e brincadeiras ainda são vistas como uma coisa de segunda qualidade e não tão séria deixando a razão supervalorizada em detrimento da emoção, do afeto, do corpo. As instituições escolares constroem um conhecimento com muito pouca participação corporal, normalmente o ensino é obediente, estático, em fila e calado.

A educação precisa ser lúdica, ter movimento, precisa ser criativa, com aspecto de conhecimento muito mais atuante do que estarmos parados, pensando, construindo. O conhecimento deve ser construído por completo e não apenas com a cabeça e sim com o corpo inteiro.

A nossa comunicação é totalmente corporal, o ser humano é totalmente corpo. O ser humano só começa sua comunicação verbal tempos depois do nascimento e, no entanto, essa comunicação se dá de uma forma fantástica, sem uma única palavra. O ser humano se comunica pelos gestos, pelos olhares, por todas as emoções que transbordam no corpo que não é um corpo mecânico, o corpo é a expressão da personalidade humana é a expressão da cultura, é a expressão do seu momento histórico, é a expressão da política vivenciada no país, no estado, na cidade.

O ser humano precisa compreender que o corpo humano é tudo e que é um erro a separação entre mente e corpo. Essa separação existiu porque foi necessária para estudo, no entanto, na prática, no cotidiano ela não acontece, ela não existe. É impossível a separação entre mente e corpo e nós insistimos nisso, ou seja, quando a escola trabalha na construção de conhecimento, a escola trabalha nesse conceito de corpo e mente, é mais ou menos como se o corpo só servisse para transportar a cabeça para a escola e transportar essa cabeça de volta para casa e fazer com que essa cabeça pense. Obviamente se o ser humano adoece ele adoece por inteiro, se ele tem saúde tem saúde por inteiro, se o ser humano está feliz está feliz por inteiro e se o ser humano se entristece está entristecido por inteiro, logo, é impossível tal separação.

Quando se pensa em primeira infância, quando se pensa em Educação Infantil, obviamente essa construção de conhecimento que essas crianças fazem todos os dias é completamente corporal, muito mais que no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e assim por diante.

No entanto, na Educação Infantil fica mais claro que isso acontece no cotidiano é por meio do corpo, das atividades, das brincadeiras e por meio das expressões corporais que norteiam as apreensões de conhecimento no processo de aprendizagem.

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra (BRASIL, 1998, p. 29).

É preciso ter conhecimento sobre o processo de evolução das crianças na primeira infância, mas junto com isso é necessário ter a percepção, a sensibilidade em permitir que essa criança se expresse, explore os diversos espaços em que está, que exerça o seu direito de brincar com brinquedos, se não houver condições financeiras da creche que possa trabalhar com sucata, materiais recicláveis porque essa criança tem muito a se desenvolver através do corpo e pelo corpo com os objetos que lhes são oferecidos com cores e músicas diversas, ritmos e sons diversos, alto-baixo, frente-traz, longe-perto.

O profissional da educação precisa ter um conhecimento aprofundado sobre a primeira infância, precisa ter um conhecimento técnico, precisa entender o seu compromisso social e o seu papel naquela creche, qual é o seu papel naquela Escola, na Educação Infantil e como pode deixar essa criança explorar a si própria enquanto corpo e explorar os seus espaços com seus colegas que estão ao seu lado.

Piaget (1999), Vygotsky (1998) e tantos outros pensadores em seus estudos provaram isso por pesquisas, mas mesmo assim, essas crianças interagem o tempo inteiro consigo, com o meio e com os colegas e, isso, é essencial que o professor permita que aconteça de forma que nesse movimento as atividades favoreçam o seu crescimento e desenvolvimento, mas sobretudo as descobertas que fazem de forma concreta e lúdica.

Muitas vezes existe uma preocupação de controlar as ações, seguir o planejamento que o professor não se dá o direito de escapar, de furar, de burlar. É importante ter sensibilidade, percepção, permitir que as coisas aconteçam. É importante relaxar no controle que se faz com as crianças na primeira infância. Essas crianças já trazem consigo uma grande história de vida corporal da sua família, do seu bairro, da casa onde moram. Essas vivências, essas heranças corporais devem ser usadas na Escola. É preciso quebrar o muro que a Escola, a creche, a Educação Infantil faz entre a Comunidade e a Instituição Escolar de qualquer faixa etária, mas principalmente na primeira infância.

É necessário valorizar o conhecimento popular que essa criança traz da sua própria experiência que está impregnada em seu corpo. É preciso permitir que isso aconteça diante do planejamento teórico que muitas vezes precisa ser flexibilizado no processo de aprendizagem das

crianças na primeira infância. É preciso ter clareza que as crianças têm diferenças tanto genéticas culturais, sociais, políticas, históricas e isso as torna seres singulares, não há porque homogeneizar o que é desde sempre heterogêneo.

Na faixa etária de zero a dois anos as crianças precisam estar à vontade para explorar o espaço que elas têm, experimentando seus sentidos, suas lo-comoções e seu próprio corpo. É possível trabalhar com essas crianças com recursos materiais como cores, chão liso, chão áspero, chão mole, chão duro, escuro, claro, mais luz, menos luz, sons, sentidos, objetos que possam fazer apreensões, a questão tátil do que é um objeto poroso, do que é um objeto liso, objetos que possam fazer as crianças subir e descer, o longe e o perto, montagem dos seus próprios brinquedos. Essas atividades precisam dar signi-ficação com a realidade das crianças.

Se as crianças estão em uma Comunidade que tem muitos jogos e brin-cadeiras populares que tenham acesso e possam desenvolver isso no espaço comum da Comunidade local com ajuda profissional técnica do adulto que está envolvido com ela para ajudá-la na curiosidade que é própria das crianças des-sa faixa etária, para que a criança possa desenvolver sua curiosidade e seguir em frente fazendo e experimentando as novas descobertas.

A criança a partir dos dois anos pode ser introduzida no seu aprendizado do faz-de-conta nessa faixa etária é fantástico e corporalmente elas podem vivenciar esse faz-de-conta refazendo a história que é contada no conto e pode ser trabalhado as questões de autoestima, criatividade, criticidade e de refaze-rem essa história com o profissional que está junto com as crianças.

É preciso não ter dúvida que um caixote de papelão para a criança pode se tornar um foguete, que uma garrafa pet pode ser um telescópio, as crianças criarão e inventarão tudo isso e cabe aos adultos embarcarem na aventura e se transportarem para o mundo infantil.

A criança a partir dos quatro anos pode ser introduzida ao mundo dos jogos, circuitos motores. Pode-se utilizar bambolês, cabo de vassoura, cordas, panos, balões, ou seja, pode-se trabalhar com qualquer objeto em que é possível trabalhar conteúdos como equilíbrio, agilidade, velocidade, lateralidade, espacialidade, coordenação motora ampla, coordenação motora fina trabalhando com esses objetos pode-se inventar histórias na selva, no castelo, em lugares que fazem significação da realidade em que as crianças moram com a possibilidade de desenvolvimento numa capacitação motora e com desafios motores maiores para o seu próprio desenvolvimento na primeira infância.

Vygotsky (1998), ao se referir sobre a Zona de Desenvolvimento Proxi-mal – ZDP afirma que é de fundamental importância que ao apresentar novos desafios a essas crianças próximos àquilo que elas já detêm, ou seja, daquilo que já aprenderam, daquele desafio anterior que já entenderam, já compreen-deram, já internalizaram e já é se apropriaram de tais evoluções.

Com base nestes conceitos vygotskianos, pode-se considerar o brinquedo ou o jogo como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento infantil. [...] O brinquedo, o jogo e a brincadeira, in-terferindo na zona de desenvolvimento proximal da criança, poderá proporcionar uma maior rapidez no seu desenvolvimento propriamen-te dito, um avanço nas suas capacidades e habilidades, entre elas a criatividade tão necessária na formação de adultos colocados num mundo de muita competitividade, onde um dos objetivos finais é a própria sobrevivência (RAMALHO, 2000, p. 65).

É de extrema importância que o educador, o profissional que trabalha com essas crianças

compreenda que é necessário apresentar novos desafios, propor novas atividades que precisam estar próximas daquilo que as crianças entendam e dominem para que tenham condições de alcançar e superar e, isso para a autoestima é fantástico pois as crianças vão compreendendo sem precisar verbalizar compreendem de forma concreta ao serem capazes de alcançar novos desafios e alçarem novos voos.

Para Piaget (1999), na equilibração, a criança domina um novo desafio, equilibra e entra na zona de conforto, só que a criança necessita de novos desafios para se desequilibrar e buscar nesses novos desafios como nova compreensão para atuar sobre eles, adquirindo e internalizando para finalizar em uma nova equilibração e, assim, as crianças vão evoluindo. A percepção e a sensibilidade são fundamentais nesse processo em que as crianças se encontram para o entendimento do seu papel social.

É preciso ter um compromisso social com as crianças que estão na Escola, na Creche na primeira infância entendendo e compreendendo a realidade em que as crianças vivem trazendo suas competências e habilidades naquela determinada realidade contextualizada e localizada para que esse conhecimento tenha significação na realidade em que se encontra para a compreensão daquilo que está aprendendo estabelecendo ligação com sua vida, só assim ela terá prazer em aprender, caso contrário é aprendizado por repetição.

Os profissionais da educação podem ajudar e auxiliar as crianças para que o desenvolvimento na primeira infância seja pleno e que ocorra de forma que a criança seja respeitada e suas fases de seu desenvolvimento de forma eficaz, alegre, saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança hoje é vista como uma cidadã de direitos e, com direito ao brincar e à brincadeira. Essa é a concepção de criança e de infância na atualidade. No entanto, se a brincadeira e o brincar são direitos da criança é de fundamental importância saber, compreender esse direito e qual a sua importância na vida dessa criança.

As crianças precisam transformar a realidade em que vivem para que possam ter conceitos críticos daquilo que absorvem do seu dia-a-dia. A Escola na primeira infância deve dar as condições necessárias para que a criança se sinta acolhida, amada, cuidada para que possa desenvolver o que é capaz e que frente aos desafios possa superá-los.

Cooperação, solidariedade, autonomia são essenciais para o desenvolvimento da criança para sua compreensão do que pode fazer em grupo e de forma isolada. É importante que compreenda que tem a sua independência apesar de sua tenra idade, que tem a capacidade de fazer sozinha: ela anda, engatinha, come, busca objetos, faz apreensões, ela sobe escadas, ela desce escadas, se está subindo uma rampa ela precisa e necessita fazer uma força para o movimento, se está descendo precisa fazer o movimento de outra forma com outro grupo muscular, ela percebe que tudo isso ela é capaz de fazer e de superar-se a cada novo movimento, a cada nova ação.

As atividades na primeira infância se constituem em fonte de múltiplas possibilidades que

podem ser utilizadas de forma multidisciplinar porque o cor-po está presente em todo processo de aquisição de conhecimento e isso pode se dar de forma brincante, de forma alegre, prazerosa, lúdica com jogos, desa-fios e diversos instrumentos utilizados na aprendizagem.

O ser humano é o único ser humano que tem capacidade de produzir cultura, portanto, urge compreender a cultura, principalmente a cultura da localidade onde se encontra a Creche na primeira infância que está impregnada nelas e a identidade cultural que possuem nos gestos, com os movimentos, com o corpo dessas crianças.

Por fim, é preciso ter claro que tudo é relativo, nada é pra sempre, nada é imutável e é urgente percebermos a vida ao nosso entorno de forma crítica, de forma criativa, de forma lúdica em que é possível fazer inserções de acordo com a realidade, respeitando as singularidades nas atividades propostas na primeira infância que continua a ser paradigma em uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Código de Ética do Psicomotricista. 2013. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br/etica.htm Acesso 20 nov. 2025.

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

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LE BOULCH, J. **A Educação pelo Movimento: A Psicocinética na Idade Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 Anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAMALHO, M. T. de B. **A Brinquedoteca e o Desenvolvimento Infantil**. Florianópolis: UFSC, 2000. 140 p. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

VECHIAT, Mauro. **A Terapia Psicomotora**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CULTURA INCLUSIVA E O ATO DE ENSINAR



JONATAS LUIS DE ASSIS

Licenciado em Língua Portuguesa.

RESUMO

A cultura inclusiva na Educação tem se mostrado cada vez mais importante, visto que visa promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Nesse contexto, o ato de ensinar desempenha um papel fundamental, pois é por meio dele que os valores de inclusão são transmitidos e praticados. Este artigo científico tem como objetivo discutir a importância da cultura inclusiva no processo de ensino, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade. Além disso, serão apresentadas estratégias e recomendações para que os educadores possam desenvolver um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Acredita-se que o diálogo e a colaboração entre professores, alunos e comunidade escolar são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

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

INTRODUÇÃO

A respeito do papel dos contos de fadas, Silva (2007), faz referência às concepções do desenvolvimento infantil nas áreas de psicanálise e da psicologia analítica, trazendo como referências Bruno Bettelheim e Von Franz.

Sendo que o objetivo do trabalho foi investigar a possibilidade dos educadores usarem os contos de fadas e sonhos como mediadores no processo de aprendizagem, pois, para os autores, “[...] ao considerar o ser humano como sujeito biológico, cognitivo e emocional, esses dois temas pertinentes à infância podem contribuir na formação do sujeito”.

O conto de fada é uma narrativa quem que temos, narrador, personagens, informações sobre o tempo, o espaço, cronologia de fatos entre outros elementos que ajuda a criança a desenvolver o pensamento. Junto a isso o conto de fada traz a presença do maravilhoso: atos e atitudes que são vistos neste gênero e que desperta a curiosidade e a criatividade das crianças na infância.

Devemos porém definir o que vem a ser a infância, este período da vida de todos nós, que tanto nos agrega valores e que estes nos acompanharão para todas as fases do nosso desenvolvimento.

A psicanalista Angela Maria Bouth fez um estudo sobre as cantigas-de-roda brasileiras, fazendo uma articulação delas com os pensamentos do psicanalista Bruno Bettelheim. Este foi um Psicólogo austríaco nascido em Viena, de grande destaque histórico nos estudos sobre crianças com problemas mentais. Iniciou, seus estudos com crianças vítimas de distúrbios emocionais graves, principalmente as autistas. Foi um dos especialistas que mais se debruçou sobre o estudo da influência dos contos de fadas. Para ele a grande diferença entre este tipo de contos e os modernos é que os primeiros, ao contrário dos segundos, não remetem apenas para o encantamento, tratando também de problemas existenciais, algo que permanece inalterável com a passagem do tempo (BRÉSCIA, 2003).

Assim como os contos de fadas foram utilizados por Bruno Bettelheim em psicanálise com crianças, as cantigas têm sido usadas por alguns musicoterapeutas, pois apresentam, tanto quanto os contos, possibilidade de encontrar soluções para os conflitos internos das crianças.

Sendo assim, Bouth (1989, p.72) enfatiza, "[...] a brincadeira-de-roda possui conteúdo similar ao dos contos-de-fada alimentando a imaginação e a fantasia, oferecendo à pessoa em desenvolvimento a oportunidade de encontrar a sua própria solução para conflitos internos [...]".

Ao escolher uma cantiga no grupo de brincadeiras, a criança estaria fazendo-o de maneira condizente com a sua situação interna naquele momento, buscando uma comunicação com os seus conteúdos mais profundos, assim como uma maneira de elaborá-los. A brincadeira de roda possibilita um distanciamento adequado por parte da criança em relação aos seus próprios conteúdos inconscientes, dando-lhe a oportunidade de ter algum domínio sobre eles. Isso suscita um processo de fortificação do ego (BOUTH, 1989).

Para Vygotsky (2002, p. 4), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro.

Dessa forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Aqui ressaltamos não só a linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal que, para as crianças, têm uma grande importância e significado. Por muitas vezes a voz que lê a história por si só não chama a atenção e o despertar da criança. Todo o gestual que vem com a contação de histórias, o tom da voz, a imitação dos personagens, faz uma linguagem especial que atrai a criança e é fundamental para a melhoria de sua compreensão.

Sobre a importância da utilização do lúdico como estratégia de aprendizagem para as crianças da educação infantil, Moreno (2009), salienta que as crianças nesta fase são capazes de receber sugestões e condicionamentos que as levam ao desenvolvimento de sua identidade, da cognição, de habilidades, da oralidade e da expressão, portanto, cabe ao professor oferecer aos alunos uma grande quantidade de recursos pedagógicos que os estimulem nos processos de aprendizagem.

Este autor acima citado salienta ainda que, quando um professor conta uma história, expressando-se com o uso de voz e gestos, de uma forma a imitar o personagem, ora rindo, ora chorando, faz com que os alunos viajem nas asas da imaginação de um mundo mágico e inesquecível.

Para Corso (2005), ao dizer que “a capacidade simbólica está na raiz dos processos de aprendizagem mais essenciais à efetivação da humanidade de cada um, sendo, sem dúvida pré-requisito para todas as aprendizagens escolares.”

Segundo Santos (2008), a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda o meio social e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Para o autor (2008), no Brasil, as discussões sobre os temas como diversidade, diferenças, cultura, na educação, aumentaram desde a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório no contexto educacional o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, além da Lei nº 11.645/08 que constitui a questão indígena nos currículos escolares.

A formação inicial e contínua dos professores é essencial para prepará-los para atuar de forma eficaz na inclusão de crianças com deficiência. Os professores precisam desenvolver competências e habilidades que lhes permitam identificar as necessidades individuais de cada aluno, planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas, e avaliar o progresso e o desenvolvimento de cada criança. Além disso, os professores também precisam estar sensibilizados e conscientes das questões relacionadas à inclusão, combatendo o preconceito e a discriminação e promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A inclusão de crianças com deficiência na educação traz benefícios não apenas para os alunos diretamente envolvidos, mas para toda a comunidade escolar. A convivência e a interação entre crianças com e sem deficiência contribuem para o desenvolvimento de valores como a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças. Além disso, a inclusão na educação promove o desenvolvimento do senso de responsabilidade e cooperação, estimulando o trabalho em equipe e a colaboração entre os alunos.

Para que a inclusão de crianças com deficiência na educação seja efetiva, é necessário que haja um trabalho colaborativo e integrado entre professores, gestores escolares, famílias e profissionais de apoio. É fundamental que todos os envolvidos no processo educativo estejam engajados e comprometidos com a promoção da inclusão, garantindo que cada criança receba o suporte e os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento.

A preparação da classe docente, é importante que as políticas educacionais e as estruturas escolares estejam adequadas para atender às necessidades das crianças com deficiência. É necessário garantir a acessibilidade física e digital das escolas, bem como a disponibilidade de recursos e materiais adaptados que permitam a participação plena de todos os alunos. Além disso, é fundamental promover a formação de equipes multidisciplinares e o trabalho em rede, envolvendo profissionais de diferentes áreas no apoio e na inclusão das crianças com deficiência na educação.

A inclusão social e educacional são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A preparação da classe docente para atender crianças com deficiência é um aspecto crucial para garantir a efetividade da inclusão na educação, permitindo que cada aluno seja respeitado em suas singularidades e tenha suas necessidades atendidas. Promover a inclusão na educação é um desafio que exige o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, mas os benefícios gerados por uma educação inclusiva e de qualidade para todos são inestimáveis e contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Já inclusão social e a inclusão na educação são temas de extrema importância e relevância na atualidade. Ambas as questões estão intrinsecamente conectadas e têm como objetivo promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A inclusão social refere-se ao processo de integração de todos os indivíduos na sociedade, garantindo que cada pessoa seja respeitada em suas singularidades e tenha acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Já a inclusão na educação diz respeito à garantia do acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, origens ou necessidades específicas.

É fundamental compreender a importância da inclusão social e educacional para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A exclusão social e a segregação educacional são realidades que perpetuam desigualdades e injustiças, impedindo que muitas pessoas tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Promover a inclusão social e educacional significa reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade, garantindo que cada indivíduo seja respeitado em suas diferenças e tenha suas necessidades atendidas.

No contexto da educação, a inclusão é um princípio fundamental que deve nortear as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade é um desafio que exige o engajamento de professores, gestores escolares, famílias e comunidade em geral. Nesse sentido, a preparação da classe docente para atender crianças com deficiência é um aspecto crucial para a promoção da inclusão na educação.

Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão na educação. São eles responsáveis por criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade e respeite as diferenças. Para atender crianças com deficiência, os professores precisam estar preparados para lidar com as particularidades de cada aluno, adaptando suas práticas pedagógicas e desenvolvendo estratégias adequadas para atender às necessidades específicas de cada criança.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A INCLUSÃO

A Educação Integral é um conceito que visa proporcionar uma formação completa e abrangente para os alunos, considerando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional, social, cultural e físico. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência se torna um ponto crucial, uma vez que todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade, independente de suas características e necessidades individuais.

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Integral é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a educação inclusiva como um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU também reconhece a importância da inclusão no âmbito educacional.

Ao promover a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Integral, é possível proporcionar uma série de benefícios para essas crianças. Em primeiro lugar, a convivência com os colegas sem deficiência contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, o respeito à diversidade e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Além disso, a Educação Integral pode oferecer um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada aluno com deficiência, proporcionando recursos e estratégias que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso inclui a presença de profissionais especializados, materiais pedagógicos acessíveis, adaptações curriculares e tecnologias assistivas, que podem auxiliar no acesso ao conhecimento e na participação ativa das atividades escolares.

A educação integral também contribui para a promoção da autonomia e da independência das pessoas com deficiência, preparando-as para atuarem de forma mais autônoma e participativa na sociedade. Ao oferecer um currículo diversificado e atividades extracurriculares que estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, a Educação Integral pode potencializar as capacidades dos alunos com deficiência e promover a sua inclusão plena na comunidade.

Além disso, a Educação Integral pode contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação, sensibilizando os alunos sem deficiência para a importância da diversidade e da igualdade de direitos. A convivência com pessoas com deficiência desde a infância pode modificar percepções e atitudes, promovendo uma cultura de respeito, empatia e solidariedade.

Por fim, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Integral é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconhece e valoriza a diversidade como um aspecto enriquecedor da convivência humana. Ao garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, a Educação Integral contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Nesse sentido, é imprescindível que as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios da inclusão e da Educação Integral, garantindo o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, independente de suas condições e características indivi-

duais. A promoção da educação inclusiva na Educação Integral é um desafio, mas também uma oportunidade de reconhecer e valorizar a diversidade como um aspecto essencial da experiência humana e, assim, construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao discutir sobre a inclusão na escola, é essencial que se pense em modificar a estrutura, o funcionamento e a resposta educativa, tornando a escola um espaço para que todas as diferenças sejam aceitas, e não referindo somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, para revelar esse quadro de discriminação e preconceito que está agregado socialmente no Brasil, é importante que a sociedade civil manifeste expectativas de mudança. A população deve reivindicar de forma organizada para transformar o país em um lugar que aceita as diversidades, e faça isso valer, para que os cidadãos e cidadãs respeitem as diferenças e tenham direitos iguais, independentemente da região geográfica, situação econômica, gênero, cor da pele, etnia a qual pertença, etc. (MANTOAN, 2005).

O objetivo geral deste artigo é compreender de que maneira a contação de histórias apresenta-se como uma estratégia didática aos educadores, para introduzir a literatura no mundo infantil e juvenil, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos. Quando contamos histórias para as crianças é o momento em que se entra em contato com o que é mais pessoal, mais privativo do ser humano. Só podemos ter cuidado ao selecionar o texto, quando temos um bom repertório. O professor precisa conhecer as narrativas para tê-las em mãos e fazer uma boa escolha. Há necessidade de parâmetros, para escolher um bom texto, cujas partes estão bem articuladas, é fundamental.

Por isso, se faz necessário um cuidado na hora de escolher qual livro as crianças devem ler. Um livro mal escolhido faz com que a criança perca a curiosidade, encanto e o sonho que um bom livro deve trazer. Essa é uma das principais razões que fazem as pessoas não gostar de ler.

Escrever um livro para crianças exige muito mais que príncipes e princesas. O que vai chamar a atenção para a leitura não são apenas as ilustrações ou a quantidade de páginas, os primeiros parágrafos é que despertarão a vontade de continuar a ler, eles devem criar enlaces para os parágrafos seguintes de forma que a criança tenha sempre um motivo a mais para seguir em frente, ou seja, criando um novo pensamento a cada página virada.

Ao entrar na escola, o aluno desde criança passa a estabelecer uma íntima relação com os livros, pois estes vêm ao encontro do seu mundo de fantasias. Elas, então, têm prazer em aprender a ler para desvendar o mistério de tudo que está escrito nos livros. Há um esforço por parte dos professores, pais e, principalmente, da criança nesse processo.

A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados homogêneos e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade, apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanência no sistema educacional.

O fato é que o movimento mundial da educação inclusiva para todos proporcionou a abertura

para alunos com diagnóstico de autismo ou demais transtornos serem vistos e discutidos dentro do sistema de ensino também. Mesmo apresentando dificuldades no desenvolvimento (comunicação, comportamental, motor) o aluno deve ser atendido e recebido pelas escolas, que precisam oferecer a ele condições de desenvolvimento e permanência.

Dessa forma, a escola é um espaço onde se concentra muitos jovens em desenvolvimento da construção de identidade, ou seja, é um local propício para que possamos diminuir a discriminação e as diversas formas preconceituosas. Para alcançar a aprendizagem para todos os indivíduos, a educação de inclusão necessita estar engajada em um sistema responsável, permitindo que desencadeiem sentimentos de respeito aos ditos diferentes, sendo solidários e participantes. Segundo Mantoan (1997):

Por outro lado, esses estudos exigem da escola novos procedimentos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades que, ora mais, ora menos, todos os aprendizes demonstram. Esse esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino fundamental tem como consequência natural a inclusão escolar e garante o cumprimento do princípio democrático de “educação para todos”, que só se concretiza nos sistemas educacionais especializados em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes (MANTOAN, 1997, p.116).

Os indivíduos apresentam diversificadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. A nossa formação enquanto pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que adquirimos no convívio com outros atores sociais. Nesta concepção de Santos (2008, p.18) refletir sobre inclusão parte do entendimento de que a inclusão é a ideia que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação juntamente com outras crianças em um mesmo ambiente escolar, sem que a instituição queira requisitos para o acesso, sem a seleção dos alunos, mas, que seja uma escola com garantias ao acesso e a estadia de todos os membros.

Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e formas de vida diferenciadas, necessitam ser acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção. Para Pabis e Martins (2014, p. 10) é possível encontrar numa mesma turma, alunos vindos dos mais variados grupos sociais, com diferentes níveis econômicos pertencentes a diversas etnias, e até aqueles cujas famílias fizeram parte dos movimentos que estimulam no Brasil após redemocratização do país.

A busca por uma instituição de qualidade, objetiva uma educação que garanta a emancipação e humanização do aluno, entretanto, é fundamental que o sistema de ensino lute por uma educação para todos, com enfoque as diversidades presentes em seu contexto. Não é um trabalho tranquilo, no entanto, exige transformações no sistema e exige mudanças consideráveis na visão dos comprometidos, refletindo sobre as adaptações da criança ao contexto escolar (MANTOAN, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na educação também é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade, a educação inclusiva promove a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. Além disso, ao promover a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão contribui para a redução das desigualdades sociais e a promoção da inclusão social de grupos historicamente excluídos.

No entanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, a inclusão na educação ainda enfrenta muitos desafios e obstáculos. A falta de investimento em formação de professores, a ausência de políticas públicas eficazes e a resistência de alguns setores da sociedade são apenas alguns dos aspectos que dificultam a implementação da educação inclusiva. Nesse sentido, é fundamental que governos, instituições educacionais, profissionais da educação e sociedade em geral se mobilizem em prol da inclusão na educação, promovendo a formação contínua dos professores, a adequação das estruturas escolares e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Em suma, a inclusão na educação é um direito de todos os alunos e um dever de toda a sociedade. Promover uma educação inclusiva é garantir que cada aluno seja respeitado em suas diferenças, tenha suas necessidades atendidas e possa participar plenamente do processo educativo. Além disso, a inclusão na educação é um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, onde todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e contribuir para o desenvolvimento social. Por isso, é fundamental que todos os atores envolvidos na educação se engajem na promoção da inclusão, superando preconceitos e barreiras e construindo uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

A inclusão na educação é um tema essencial e de extrema importância nos dias atuais. A diversidade de alunos presentes nas salas de aula, com diferentes origens, habilidades, necessidades e características individuais, exige uma abordagem inclusiva que promova o respeito, a equidade e a igualdade de oportunidades para todos. Neste contexto, a inclusão na educação não se trata apenas de garantir o acesso de todos os alunos à escola, mas também de promover um ambiente educacional que acolha e valorize as diferenças, permitindo que cada aluno se desenvolva plenamente e alcance seu potencial máximo.

A inclusão na educação é uma questão de direitos humanos e de justiça social. Garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e combater a discriminação e o preconceito. Nesse sentido, a inclusão na educação vai além da simples matrícula dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, mas envolve a criação de políticas e práticas educacionais que promovam a diversidade, a acessibilidade e a participação de todos.

Uma educação inclusiva beneficia não apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar. Ao promover a convivência e a interação entre alunos de diferentes origens e habilidades, a inclusão na educação contribui para o desenvolvimento de habilidades socio-

emocionais, como a empatia, a solidariedade e a cooperação. Além disso, a diversidade presente nas salas de aula enriquece o processo educativo, promovendo a troca de experiências, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e Literatura infantil: convergências e divergências**. Boletim da FNLIJ, jan/99.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BOUTH, Angela M. **A Senhora Dona Sancha Descubra o Seu Rosto**. In Boletim Científico da Soc. Psicanalista do Rio de Janeiro. [200-?].

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?**. São Paulo: Moderna, 1997.

CANTARELLI, A. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2003.

CASCUDO, Câmara - **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia. 1988.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** São Paulo: Papirus, 19. ed. 2008.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

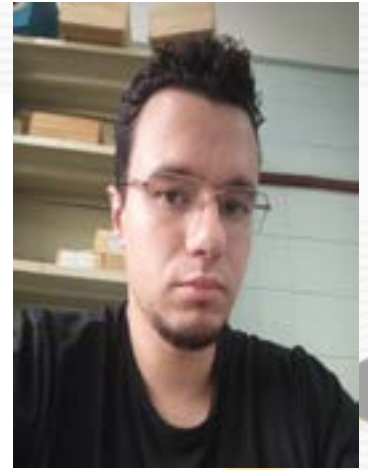
MORENO, Leonel de Alencar. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil.** Florianópolis: Artmed, 2009.

SILVA, Flávia Savoia Dias. Contos de Fadas... **Um universo de Aprendizagem?** São Paulo: Moderna, 2007.

TAFURI, Johannella. **O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil.** In: IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Anais do IX Encontro anual da ABEM, Belém, 2000.

ZIMMERMANN, Nilsa. **A música através dos tempos.** São Paulo: Paulinas, 1996

A IMPLEMENTAÇÃO DE HORTAS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II



JULIO CANO

Licenciatura em geografia.

RESUMO

O projeto de implementação de hortas escolares no Ensino Fundamental II mostrou-se uma prática pedagógica eficaz para integrar conteúdos curriculares, promover a educação ambiental e incentivar hábitos alimentares saudáveis. Desenvolvido de forma interdisciplinar e participativa, o projeto envolveu professores, estudantes e a Imprensa Jovem, que registrou e divulgou todas as etapas, fortalecendo o protagonismo estudantil e o engajamento da comunidade. As atividades incluíram planejamento coletivo, plantio, manejo sustentável, cultivo de vegetais comestíveis e Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), além da realização do Dia da Família, que integrou pais e responsáveis ao processo. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e valores de cooperação e responsabilidade, reforçando o papel da escola como espaço de aprendizagem significativa, convivência e transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Horta escolar; Ensino Fundamental II; Educação Ambiental; Interdisciplinaridade; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A implementação de hortas escolares no Ensino Fundamental II tem se consolidado como uma prática pedagógica inovadora e multifuncional, capaz de integrar conteúdos curriculares e promover o desenvolvimento integral dos estudantes (SERRANO, 2017). Inserida no âmbito da Educação Ambiental, essa iniciativa permite que a escola vá além do espaço tradicional da sala de aula, oferecendo experiências concretas que despertam a reflexão crítica, a autonomia e a responsabilidade socioambiental. Ao cultivar e cuidar de uma horta, os alunos não apenas entram

em contato com processos naturais, mas também vivenciam, de forma prática, conceitos ligados à sustentabilidade, como o uso racional dos recursos, a valorização da biodiversidade, o ciclo dos nutrientes e a importância de uma alimentação saudável e equilibrada (PETTER, 2005).

Do ponto de vista pedagógico, a horta escolar se configura como um recurso interdisciplinar por excelência, capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento. Nas Ciências Naturais, os estudantes podem investigar a fotossíntese, os ciclos biogeoquímicos e as interações ecológicas. Na Matemática, surgem oportunidades de aplicar conceitos como proporções, medidas e estatísticas no planejamento e acompanhamento do cultivo. A Geografia pode ser mobilizada para a análise de solos, climas e dinâmicas territoriais, enquanto a Língua Portuguesa encontra espaço na produção de relatos, registros e textos argumentativos relacionados às práticas vivenciadas (MORGADO, 2006). Dessa forma, a horta possibilita a contextualização do aprendizado e promove a articulação entre teoria e prática, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No campo da Educação Ambiental, a horta escolar assume o papel de espaço vivo de investigação e ação, no qual os estudantes aprendem, pela experimentação direta, a interdependência entre seres humanos, sociedade e meio ambiente (PETTER, 2005). O contato constante com os ciclos de plantio, cuidado e colheita desperta nos alunos a compreensão de que suas escolhas individuais e coletivas têm impacto direto na manutenção da vida e na preservação dos ecossistemas. Essa prática contribui para a adoção de hábitos sustentáveis, para a formação de uma consciência ecológica crítica e para o fortalecimento do protagonismo juvenil na busca de soluções para problemas ambientais locais e globais (MORGADO, 2006).

Além do aspecto pedagógico e ambiental, a horta também desempenha uma função social, ao aproximar a comunidade escolar de questões relacionadas à segurança alimentar, à agricultura urbana e à valorização de práticas tradicionais de cultivo. Projetos desse tipo podem fortalecer vínculos comunitários, incentivar a cooperação entre diferentes atores da escola e estimular a participação das famílias, criando um ambiente de corresponsabilidade. Assim, a horta escolar se configura como um espaço formativo ampliado, que transcende a função de recurso didático para se afirmar como um instrumento de transformação social.

Em síntese, a horta escolar, ao integrar currículo, sustentabilidade e comunidade, reafirma o papel da escola como agente formador não apenas de conhecimento, mas também de valores éticos e cidadãos. Ela oferece condições para que os estudantes desenvolvam uma postura crítica, responsável e comprometida com a construção de sociedades mais sustentáveis e justas, consolidando-se como uma prática pedagógica relevante e atual para a Educação Básica no Brasil.

JUSTIFICATIVA

A implantação de uma horta escolar representa uma oportunidade concreta de integrar teoria e prática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e contextualizado. No Ensino Fundamental II, fase em que os estudantes estão em processo de amadurecimen-

to intelectual, desenvolvendo maior capacidade de abstração, senso crítico e autonomia, a horta pode ser compreendida como um verdadeiro laboratório vivo, no qual conceitos abordados em sala de aula ganham forma, materialidade e aplicabilidade no cotidiano escolar e familiar.

Sob a perspectiva pedagógica, a horta escolar se constitui como um recurso interdisciplinar que articula diferentes áreas do conhecimento de forma orgânica e colaborativa. Em Ciências, é possível explorar os processos biológicos, ecológicos e químicos que envolvem o desenvolvimento das plantas; em Geografia, pode-se compreender a relação entre solo, clima e paisagem; na Matemática, exercitar cálculos de proporção, medidas e estatísticas ligadas ao cultivo; em Língua Portuguesa, elaborar relatórios, relatos de experiência e textos reflexivos; e, em Artes, estimular a criatividade na elaboração de registros visuais e projetos gráficos relacionados à horta. Dessa maneira, o espaço da horta possibilita não apenas a aquisição de conhecimentos conceituais, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Ao envolver os estudantes em atividades coletivas de plantio, cuidado e observação do crescimento das plantas, valores como responsabilidade, cooperação, solidariedade e respeito mútuo são fortalecidos, contribuindo para uma formação integral.

No campo da Educação Ambiental, a horta escolar assume papel central na construção de uma consciência crítica e responsável diante dos desafios socioambientais contemporâneos. Por meio da vivência direta, os estudantes compreendem a importância da preservação dos recursos naturais, da prática do consumo responsável e da necessidade de produção sustentável de alimentos (MORGADO, 2006). Essa experiência promove reflexões sobre problemas ambientais locais — como a gestão de resíduos e a poluição urbana — e globais — como as mudanças climáticas e a perda da biodiversidade. Mais do que transmitir informações, a horta escolar possibilita a vivência de práticas sustentáveis que podem ser incorporadas tanto na vida escolar quanto no ambiente familiar e comunitário, ampliando o alcance e o impacto da Educação Ambiental.

Outro aspecto relevante é a contribuição da horta para a promoção de hábitos alimentares mais saudáveis, incentivando o consumo de frutas, legumes e verduras. Ao participar ativamente do cultivo, desde o plantio até a colheita, os estudantes tendem a valorizar mais os alimentos, compreendendo o tempo, o esforço e os cuidados necessários para produzi-los (SERRANO, 2017; BELCHIOR, 2019). Essa valorização contribui para a construção de uma relação mais consciente e respeitosa com a alimentação, reforçando a importância da diversidade nutricional e da segurança alimentar.

Assim, a horta escolar configura-se como um projeto pedagógico abrangente, que integra dimensões acadêmicas, sociais, ambientais e de saúde, alinhando-se aos princípios da educação integral e da sustentabilidade. Ela transforma o espaço escolar em um ambiente de experimentação, aprendizagem e cidadania, reafirmando o papel da escola como agente de transformação social.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido por meio de atividades práticas e teóricas integradas, envolvendo

professores de diferentes áreas, a participação ativa dos estudantes do Ensino Fundamental II e o apoio da Imprensa Jovem da escola. Inicialmente, foi realizada uma sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da horta, da alimentação saudável e da sustentabilidade, por meio de rodas de conversa, exibição de vídeos e debates em sala de aula (BELCHIOR, 2019).

Em seguida, ocorreu o planejamento coletivo, no qual foram definidos o espaço da horta, os tipos de plantas a serem cultivadas e o cronograma de atividades (SERRANO, 2017). O plantio foi realizado pelos próprios alunos, com acompanhamento dos professores e, quando possível, de profissionais ou voluntários com conhecimento em agricultura urbana ou agroecologia.

Durante o cultivo, os estudantes foram organizados em grupos para assumir tarefas específicas, como irrigação, controle de pragas, adubação e registro do desenvolvimento das plantas. A Imprensa Jovem teve papel fundamental na divulgação das ações, realizando entrevistas com os participantes, registrando as etapas do projeto em fotos e vídeos, e publicando matérias no mural escolar e nas redes de comunicação da escola, ampliando o alcance e o engajamento da comunidade (PETTER, 2005).

As atividades foram documentadas em diários de bordo e nos materiais jornalísticos produzidos, permitindo não apenas a integração com conteúdos de Ciências, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa, mas também o desenvolvimento de competências ligadas à comunicação, ao trabalho em equipe e ao protagonismo juvenil.

Ao final do ciclo de cultivo, foi realizada uma colheita coletiva, que pôde ser utilizada em oficinas culinárias, feiras escolares ou doações para a comunidade. A Imprensa Jovem registrou e divulgou esses momentos, reforçando o sentido social e educativo do projeto.

MÉTODO

O método adotado para a realização do projeto foi o participativo e interdisciplinar, fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Essa abordagem metodológica parte do princípio de que os estudantes devem ser protagonistas do processo educativo, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento. Diferentemente de práticas tradicionais centradas na transmissão de conteúdos, a ABP estimula a resolução de problemas reais e contextualizados, possibilitando que os alunos desenvolvam competências cognitivas, socioemocionais e práticas em situações de relevância para sua vida escolar e comunitária.

A interdisciplinaridade foi um aspecto central nesse processo, uma vez que a horta escolar mobilizou diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada. A Matemática esteve presente no planejamento dos canteiros e nos cálculos de medidas e proporções; a Geografia foi mobilizada na análise do solo, do clima e da paisagem; as Ciências proporcionaram o estudo de processos biológicos e ecológicos; a Língua Portuguesa foi trabalhada por meio da elaboração de registros, relatórios e produções textuais; e as Artes contribuíram para o desenvolvimento da criatividade, por meio da produção de cartazes, desenhos e registros visuais. Essa articulação entre áreas favoreceu a contextualização dos conteúdos e a construção de aprendizagens significativas, em conso-

nância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outro diferencial do projeto foi a atuação da Imprensa Jovem, que potencializou seu alcance e impacto. A participação desse grupo possibilitou que as experiências e descobertas vivenciadas na horta fossem registradas, divulgadas e socializadas, não apenas no espaço escolar, mas também junto às famílias e à comunidade. Dessa forma, a voz dos estudantes foi valorizada, fortalecendo o protagonismo juvenil e promovendo a circulação de informações relevantes sobre educação ambiental, sustentabilidade e hábitos saudáveis.

Assim, a adoção do método participativo e interdisciplinar, aliado à Aprendizagem Baseada em Projetos e à atuação da Imprensa Jovem, permitiu que o projeto da horta escolar transcendesse os limites da sala de aula, tornando-se um espaço de formação integral, colaboração e transformação social.

RESULTADOS

O desenvolvimento do projeto de horta escolar contou com ampla colaboração dos estudantes do Ensino Fundamental II, que participaram de todas as etapas, desde o planejamento até a colheita. A participação ativa foi incentivada pela divisão de responsabilidades, o que possibilitou que cada grupo assumisse tarefas específicas, como preparo do solo, plantio, irrigação e monitoramento do crescimento das plantas.

O envolvimento dos alunos foi decisivo para o sucesso do projeto. Muitos demonstraram interesse não apenas no cultivo, mas também em aprender sobre diferentes espécies vegetais, técnicas de manejo sustentável e a importância da preservação ambiental. Houve destaque para a colaboração de estudantes que se voluntariaram para cuidar da horta fora do horário de aula, garantindo a manutenção adequada mesmo em períodos de menor frequência escolar.

A plantação incluiu uma variedade de vegetais comestíveis, como alface, cebolinha, couve, rúcula, tomate e cenoura, que apresentaram bom desenvolvimento e produtividade. Além desses, foram cultivadas espécies classificadas como Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), como ora-pro-nóbis, taioba e capuchinha, o que ampliou o repertório alimentar dos estudantes e possibilitou discussões sobre biodiversidade e alternativas sustentáveis de consumo.

A Imprensa Jovem acompanhou todo o processo, registrando em fotos e vídeos as etapas do cultivo e entrevistando os participantes. Esse material foi divulgado no mural escolar, nas redes sociais da escola e em boletins informativos, fortalecendo o engajamento da comunidade e evidenciando os resultados alcançados.

Ao final do ciclo, a colheita foi realizada de forma coletiva, gerando momentos de integração e comemoração. Parte dos vegetais foi utilizada em oficinas culinárias realizadas na escola, enquanto outra parte foi distribuída entre os alunos e familiares, reforçando o caráter educativo e social da iniciativa.

INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E DIA DA FAMÍLIA

Um dos pontos altos do projeto foi a realização do Dia da Família, um evento organizado em um sábado letivo com o propósito de estreitar os vínculos entre escola e comunidade, incentivando a participação ativa dos pais, responsáveis e familiares nas atividades educativas. Essa ação teve como objetivo principal promover a integração entre gerações, reforçar o compromisso coletivo com a educação e valorizar a horta escolar como espaço de convivência, aprendizagem e cidadania.

Durante o evento, os familiares foram convidados a conhecer o espaço da horta e a participar ativamente do plantio, trabalhando lado a lado com seus filhos em atividades práticas de cultivo. Essa vivência proporcionou momentos de interação e troca de saberes, em que conhecimentos acadêmicos dialogaram com experiências cotidianas da comunidade. Muitos pais e responsáveis trouxeram mudas, sementes e ferramentas próprias, o que enriqueceu o cultivo e fortaleceu a ideia de colaboração. Além disso, compartilharam saberes ligados à agricultura, jardinagem e cuidados com as plantas, ampliando o repertório dos estudantes e mostrando a importância dos conhecimentos tradicionais no processo educativo.

O Dia da Família também foi marcado por atividades formativas e culturais que ampliaram o alcance pedagógico do projeto. Houve rodas de conversa sobre alimentação saudável, em que se discutiu a importância de uma dieta equilibrada e o papel dos alimentos frescos no bem-estar físico e mental. Oficinas rápidas de compostagem possibilitaram aos participantes aprender práticas simples de reaproveitamento de resíduos orgânicos, promovendo a reflexão sobre redução de lixo e sustentabilidade. Além disso, foram realizadas demonstrações culinárias envolvendo Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), incentivando novos hábitos alimentares e a valorização da biodiversidade.

A presença da Imprensa Jovem foi outro elemento significativo do evento. Os estudantes registraram todo o processo por meio de fotografias, entrevistas e produções jornalísticas, que posteriormente foram divulgadas para toda a comunidade escolar. Essa cobertura garantiu visibilidade ao projeto, valorizou as vozes dos estudantes e promoveu a socialização dos resultados, contribuindo para o fortalecimento do protagonismo juvenil.

Assim, a integração da família ao projeto ampliou sua dimensão pedagógica e social, reforçando a concepção da escola como espaço de diálogo, convivência e construção coletiva. Mais do que um momento de confraternização, o Dia da Família representou um marco no fortalecimento de valores ligados à sustentabilidade, à cidadania e à corresponsabilidade entre escola, estudantes e comunidade.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A horta escolar se configurou como um espaço privilegiado para a integração curricular, favorecendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento em torno de um mesmo eixo temático: a sustentabilidade e a educação ambiental. Essa abordagem interdisciplinar foi essencial

para que os conteúdos trabalhados em sala de aula ganhassem aplicabilidade prática, despertando nos estudantes maior interesse e motivação pelo processo de aprendizagem.

Na disciplina de Ciências, por exemplo, a horta possibilitou o estudo dos processos biológicos e ecológicos, como germinação, fotossíntese, ciclos de nutrientes, interações entre organismos e a importância da biodiversidade. Já em Geografia, foram exploradas as relações entre solo, clima e paisagem, permitindo aos alunos compreenderem a influência dos fatores ambientais no desenvolvimento das plantas e refletirem sobre a organização espacial da produção de alimentos. A Matemática foi aplicada em cálculos de medidas, proporções, estimativas de produtividade e registros estatísticos sobre o crescimento das mudas, o que contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas.

A Língua Portuguesa também desempenhou papel fundamental, já que os alunos foram incentivados a produzir relatórios, relatos de experiência, entrevistas e textos reflexivos sobre a importância da horta escolar, exercitando competências de leitura, escrita e oralidade. Nas Artes, a horta inspirou produções gráficas, cartazes de conscientização e registros visuais criativos, que além de expressarem a dimensão estética do projeto, também reforçaram seu caráter educativo. Dessa maneira, a horta se transformou em um verdadeiro laboratório interdisciplinar, promovendo aprendizagens contextualizadas e reforçando a concepção de que o conhecimento não deve ser fragmentado, mas integrado em experiências significativas.

Além disso, ao vincular teoria e prática, a horta escolar possibilitou a aprendizagem significativa, no sentido defendido por Ausubel, na qual novos conhecimentos são construídos a partir da relação com experiências anteriores e da vivência concreta dos estudantes. Essa metodologia contribuiu diretamente para o desenvolvimento das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre elas a responsabilidade e cidadania, o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação e a trabalho e projeto de vida, evidenciando o impacto positivo desse tipo de prática pedagógica no processo formativo dos alunos.

IMPACTO SOCIAL E FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO

Outro ponto de grande relevância do projeto foi o seu impacto social, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. A horta escolar extrapolou os limites físicos e pedagógicos da instituição de ensino e passou a representar um espaço de convivência, diálogo e colaboração entre diferentes atores sociais. Esse aspecto ficou ainda mais evidente durante o Dia da Família, um evento que reuniu estudantes, pais, responsáveis e membros da comunidade em torno do cultivo coletivo e de atividades formativas.

A participação das famílias foi marcada pelo entusiasmo e pela colaboração prática. Muitos responsáveis contribuíram trazendo mudas, sementes e ferramentas próprias, além de compartilharem experiências relacionadas à agricultura, jardinagem e cuidados com as plantas. Essa troca de saberes entre gerações enriqueceu o repertório dos estudantes e demonstrou como os conhecimentos comunitários podem dialogar de forma complementar com os conteúdos escolares. Assim,

a horta escolar assumiu também uma função de valorização dos saberes populares e tradicionais, reconhecendo a importância da diversidade de experiências no processo educativo.

O evento não se restringiu às atividades de cultivo. As rodas de conversa sobre alimentação saudável possibilitaram a reflexão crítica sobre hábitos alimentares e a importância de escolhas conscientes no cotidiano. As oficinas de compostagem trouxeram práticas acessíveis para a redução de resíduos orgânicos e reaproveitamento de materiais, estimulando a adoção de hábitos sustentáveis também no ambiente doméstico. Além disso, as demonstrações culinárias com Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) despertaram a curiosidade dos participantes para novas possibilidades alimentares, incentivando a diversidade nutricional e o respeito à biodiversidade.

A presença da Imprensa Jovem foi decisiva para a visibilidade do projeto. Ao registrar, entrevistar e divulgar o evento, os estudantes ampliaram a circulação das informações e reforçaram o protagonismo juvenil, mostrando que a horta não é apenas um recurso didático, mas também um catalisador de práticas de comunicação, engajamento e cidadania. A cobertura jornalística contribuiu para fortalecer o senso de pertencimento e dar continuidade às discussões sobre sustentabilidade e educação ambiental no espaço escolar.

Com essas ações, a horta escolar se consolidou como um projeto de impacto social, reforçando a escola como espaço de construção coletiva e transformação comunitária. Ela não apenas formou estudantes mais críticos e conscientes, mas também promoveu a corresponsabilidade das famílias e da comunidade na construção de um futuro mais sustentável.

HORTA ESCOLAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A horta escolar também se revelou um espaço fértil para o ensino e a aprendizagem em Geografia, uma vez que possibilitou aos estudantes compreender, de forma prática e contextualizada, as relações entre natureza, sociedade e espaço geográfico. O cultivo das plantas trouxe à tona discussões sobre elementos fundamentais da disciplina, como clima, relevo, tipos de solo, recursos hídricos e biodiversidade, permitindo que conceitos tradicionalmente trabalhados em sala de aula fossem vivenciados no cotidiano escolar.

Ao analisar o solo da horta, por exemplo, os alunos puderam identificar suas características físicas e químicas, refletindo sobre sua fertilidade e a necessidade de técnicas de adubação orgânica. O acompanhamento do regime de chuvas e da variação da luminosidade contribuiu para a compreensão da influência do clima nos ciclos agrícolas. Além disso, a observação das diferentes espécies cultivadas possibilitou discutir a importância da biodiversidade, a adaptação das plantas a diferentes condições ambientais e o papel da agricultura na organização do espaço geográfico.

Outro aspecto relevante foi a possibilidade de relacionar a horta escolar a temas mais amplos da Geografia, como a segurança alimentar, a agricultura urbana, o uso sustentável dos recursos naturais e as transformações socioambientais contemporâneas. Dessa forma, os estudantes puderam refletir sobre a escala local — representada pelo espaço da horta dentro da escola — e relacioná-la às escalas regional, nacional e global, desenvolvendo uma visão mais crítica e integra-

da do mundo.

A prática da horta ainda favoreceu a discussão de temas transversais, como a questão da soberania alimentar, as desigualdades no acesso à terra e à produção de alimentos e os impactos das mudanças climáticas na agricultura. Assim, a horta escolar não apenas reforçou conteúdos curriculares da Geografia, mas também ampliou a compreensão dos estudantes sobre a interdependência entre sociedade e natureza, incentivando-os a pensar de forma crítica sobre o espaço que habitam e sobre suas responsabilidades na construção de um futuro sustentável.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A horta escolar, além de promover aprendizagens acadêmicas e ambientais, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Ao se engajarem no cuidado coletivo com o espaço, os alunos foram estimulados a exercitar a paciência, a resiliência e a empatia, valores fundamentais para a convivência em sociedade. O ciclo natural do cultivo, que envolve espera, cuidado contínuo e atenção aos detalhes, proporcionou aos jovens a oportunidade de compreender a importância da disciplina e da persistência para alcançar resultados concretos.

As atividades em grupo favoreceram a cooperação, a comunicação e a capacidade de resolução de conflitos, já que os estudantes precisaram organizar tarefas, dividir responsabilidades e tomar decisões de forma colaborativa. Nesse processo, aprenderam também a lidar com frustrações — como perdas de mudas ou dificuldades no cultivo — e a valorizar conquistas coletivas, reforçando a noção de corresponsabilidade.

Essas vivências se alinham às competências gerais da BNCC, especialmente no que se refere ao exercício da autonomia, ao fortalecimento da responsabilidade pessoal e social, e à valorização da diversidade de opiniões e saberes. Assim, a horta escolar se consolidou não apenas como um espaço de aprendizagem cognitiva e prática, mas também como um ambiente privilegiado de formação humana, onde os estudantes puderam desenvolver habilidades emocionais e relacionais que ultrapassam o contexto escolar e se estendem para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de horta escolar demonstrou-se uma prática pedagógica eficaz para integrar teoria e prática, promover a educação ambiental e estimular hábitos alimentares saudáveis entre os estudantes do Ensino Fundamental II. A participação ativa dos alunos em todas as etapas, desde o planejamento até a colheita, evidenciou o potencial da atividade para desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e valores de cooperação e responsabilidade.

A inclusão de vegetais comestíveis e PANCs ampliou o repertório alimentar e possibilitou discussões sobre biodiversidade e sustentabilidade, incentivando a adoção de práticas conscien-

tes no dia a dia. A atuação da Imprensa Jovem foi fundamental para registrar e divulgar as ações, fortalecendo o protagonismo estudantil e o engajamento da comunidade escolar.

A realização do Dia da Família representou um momento especial de integração, no qual pais, responsáveis e alunos trabalharam lado a lado no cultivo, compartilhando experiências e reforçando os laços afetivos. Essa participação comunitária contribuiu para transformar a horta em um espaço de aprendizagem coletiva e convivência, estendendo o impacto educativo para além dos muros da escola.

Assim, o projeto cumpriu seus objetivos ao proporcionar experiências significativas, fortalecer a relação escola-comunidade e consolidar a horta como um recurso interdisciplinar e sustentável. Sua continuidade e expansão representam uma oportunidade valiosa para aprofundar a formação cidadã e ambiental dos estudantes, tornando a escola um verdadeiro laboratório vivo de aprendizagem e transformação social.

REFERÊNCIAS

PETTER, C. A **construção coletiva de uma horta escolar**. IV encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, 2005.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. Florianópolis (SC). 2006. (Monografia).

SERRANO, C.M.L. **Educação Ambiental e consumismo em unidades de ensino fundamental de Viçosa-MG**. Dissertação (mestrado em Ciência Florestal)-Universidade Federal de Viçosa: UFV, 2003. 91 p. 1 em: http://www.ipef.br/servicos/teses/arquivos/serrano_cml.pdf. Acesso V, 2003. 91 p.

DOURADO, e Maria; VIEIRA, Lucinda. **Ervas Medicinais para Crianças**. São Jardimagem Paulo: Mega, 2015.641.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso 02 dezembro 2017.

BELCHIOR, E; D. **horta escolar como ferramenta didática.** revista gestão e educação, 2019.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA MARGINALIZAÇÃO AO RECONHECIMENTO



MARIA HERMÍNIA TELES PEREIRA

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

RESUMO

Desafios são enfrentados para efetivar o ensino de artes nas escolas, tais como a carência de formação específica dos professores, a falta de recursos e materiais adequados, e a visão utilitarista que ainda permeia a cultura escolar. Em muitos contextos a arte continua sendo tratada como complemento e não como parte integrante do processo educativo. Podemos distinguir dois aspectos fundamentais para a compreensão do teatro na escola. Um é o teatro que objetiva o desenvolvimento pessoal de seus participantes por meio de jogos e ações dramáticas, em que o processo criativo tem função relevante. Outro, o teatro como demonstração pública dessas ações, objetivando a representação dos atores e a fruição de uma plateia. 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, além de que o professor também se torna mediador. Alguns aspectos devem ser observados quando tratamos de diferenciais como o teatro no ensino fundamental e médio, dessa forma os objetivos com o trabalho com teatro devem: propiciar vivências que possibilitem reconhecer, diferenciar e utilizar os elementos que fundamentam a o discurso teatral; identificar, reconhecer e valorizar as diferentes manifestações teatrais de grupos e/ou comunidades de diferentes culturas e de diferentes épocas e estimular a busca do conhecimento da expressão teatral e da dramaturgia tradicional e contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Imagens; Educação Infantil; Teatro; Cinema.

INTRODUÇÃO

O professor em ambiente escolar deve ter como objetivo desenvolver o indivíduo em sua totalidade. Porém, para percorrer este caminho, tendo como opção o recurso da musicalização para tornar essa missão amena, explorar esse instrumento conseguirá levar o ser humano a relacionar-se com o meio, a sociabilizar-se e a desenvolver a motricidade.

Observando a dificuldade que alguns professores de artes têm em desenvolver uma aula dinâmica utilizando materiais diversificados e recursos audiovisuais, o despreparo para abordar diversos assuntos relacionados à arte, a falta de materiais dentro das unidades escolares, a reprodução de filmes sem fundamento reproduzidos para os alunos dentro das escolas e que depois não são utilizados para nenhum aprendizado; a realização de atividades de datas comemorativas onde são confeccionadas lembrancinhas sem nenhum objetivo pedagógico, entende-se que todos esses fatos prejudicam o desenvolvimento dos alunos no período escolar deixando-os desinteressados em aprender e conhecer o que é a arte. Mas durante décadas, a arte foi vista como uma atividade acessória, muitas vezes restrita a momentos de lazer, recreação ou datas comemorativas, sem o devido reconhecimento de seu valor pedagógico.

Tal apropriação também deve ter como objetivo: construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação que ocorrem em sala de aula e na sociedade; aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, sonora e sinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas; situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea; buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores

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. Elas indicam os interesses e definições dos grupos de poder e apontam a direção de como a escola deve funcionar. Os documentos oficiais podem incidir de duas maneiras sobre as práticas pedagógicas de um lado, orientam-se as escolas para adaptar à realidade escolar à luz dessas orientações e prescrições ;de outro, o inverso também pode ocorrer ,ou seja , as orientações e prescrições expressão elementos já existentes nas escolas .De toda maneira pode se admitir que há uma relação , ainda que indireta e não imediata, das práticas pedagógicas e as prescrições curriculares .

Este artigo tem como função e objetivo alfabetizar artisticamente as crianças para que elas

aprendam algumas técnicas usadas em determinadas linguagens da arte, para que chegado o dia de desenvolver os seus conhecimentos na adolescência, elas tenham um equilíbrio e uma segurança para desenvolver seus trabalhos artísticos.

HISTÓRIA DA ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Em 21 de Dezembro de 1937 o cineasta Carthay Circle Theater lançou o primeiro filme de animação criação da Walt Disney produzido em Hollywood que foi Branca de Neve e os Sete Anões, que teve várias premiações devidas ao seu Recorde de bilheteria ao longo de sua trajetória. Mas, aqui no Brasil o primeiro cinema de animação foi o filme Kaiser de Álvaro Seth Martins, o filme estreou em 22 de janeiro de 1917, esse marco histórico que deu ponto de partida do cinema de animação no Brasil, durante esses anos foi produzido 19 longas – metragens e centenas de curtas - metragens o primeiro longa metragem foi em 1953 o filme de animação ainda era em preto e branco.

O fotograma restado da animação Kaiser, de Álvaro Marins, o Seth. Brasil 1917 Direção Álvaro Marins (Seth) Género animação charge Lançamento 22 de janeiro de 1917 Idioma Português.

O filme estreou, no Cine Pathé, no Rio de Janeiro, meses antes de o Brasil declarar guerra à Alemanha e iniciar sua participação na Primeira Guerra Mundial. Consistia em uma charge animada, mostrando o imperador Guilherme II pondo sobre a cabeça um capacete que representava o controle sobre o mundo. Em seguida, um globo terrestre crescia e engolia o líder alemão.

Desde 1907 os cinemas brasileiros já apresentavam vinhetas animadas no encerramento dos cinejornais. Contudo, Kaiser foi à primeira animação autônoma brasileira a ser exibida. Com o passar dos tempos, o filme não foi preservado e foi perdido para sempre, restando apenas uma única imagem de fotograma.

Temos também outras experiências Brasileiras de filmes de animação que são: O cearense Luiz de Sá de (1907- 1979) criador da série Reco Reco, Bolão de azeitona, as aventuras de virgulino de (1939), o clássico Piconzé de (1972), Macaco feio, Macaco bonito de (1929) de Luiz Seel e outros clássicos que fazem parte dos filmes de animação.

A linguagem do cinema e a animação são muito importantes na educação por despertar muitos conhecimentos de forma lúdica e interativa.

Na instituição escolar a arte tem duas funções fundamentais: o momento de sua alfabetização e a adolescência. Na alfabetização o foco é alfabetizar como necessidade de conquista de uma técnica, e na adolescência como uma forma de conquistar um equilíbrio emocional.

Esta alfabetização citada é cultural, e não textual. É uma alfabetização artística que facilita o processo criador, a ideia é que a criança aprenda através das imagens que lhes foram propostas. Outra parte fundamental da arte é complementar a comunicação entre o professor e o aluno, quebrando uma barreira onde o aluno não compreende o que o professor ensina por falta de uma compreensão do vocabulário, a função da imagem é ser objetiva e universal.

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. A escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática. Para tanto, há necessidade de orientações didáticas que estejam comprometidas com a realidade socio-cultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de uma cidadania plena e satisfatória. A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão opressora quanto os repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente.

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.

CONHECIMENTOS E EXPANSÃO EM TEATRO

Sabemos que o ato de dramatizar se faz presente através de gestos ou imagens, como tam-

bém pela utilização da palavra falada e dos sons, isto é, a ação dramática se manifesta nos processos de expressão e comunicação em todas as sociedades humanas. Motivadas pela necessidade de compreender e atuar sobre a realidade, essas ações implicam em um conjunto de jogos que muitas vezes não são imediatamente percebidos, por serem incorporados em nossa vida diária.

Na interação com o outro, por meio de um simples gesto, cumprimento ou em situações mais complexas, podemos percebê-los como manifestações individuais ou coletivas, adquirindo as mais variadas funções e significados em diferentes culturas e sociedades. Ao participarmos de celebrações, festas e acontecimentos diversos, durante o transcorrer das mesmas percebemos, como espectadores/atores, que esses jogos que se somam às ações dramáticas tornam-se espetáculo. A ação contextualizar promove os diferentes contextos da história da arte, essa ação tem vários modos visualizar essas abordagens relacionadas à cultura, aos artísticos e a história da arte.

As novas metodologias para o ensino da arte têm como priorizar a formação dos alunos, sendo assim mais crítico e participativos, onde com o mediador o aluno possa ter uma nova visão e compreensão dos conteúdos, ou seja, individuo saiba decodificar imagens, contextualizar e criar algo inserido dentro do contexto. 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). Para Luiz Nazario (2005), por exemplo, o tempo presente se desdobra sob a égide da organização científica para a produção e processamento acelerado de dados. As ferramentas dessa “revolução eletrônica”, a respeito da qual se refere o autor, são os computadores, telefones celulares, satélites, fibras óticas, bancos eletrônicos, redes de comunicação eletrônicas, entre outras de utilização massiva.

Celebrar, comemorar e festejar são sinônimos de ações sociais, individuais ou coletivas, que têm significado para uma determinada pessoa, grupo, cidade, estado ou país. Elas ocorrem em diferentes níveis e momentos da vida das pessoas, desde as comemorações íntimas vividas no espaço familiar até as festividades que têm abrangência nacional. Marcam a vivência coletiva, explicitando valores e símbolos, permitindo que a percepção e estudo dessas ações sejam esclarecedores para o entendimento de uma determinada formação cultural. Porém, o teatro não emerge apenas das ações do cotidiano, das celebrações ou festas, mas, sobretudo, através da expressão do imaginário por meio da representação ou ações dramáticas.

INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade é um conceito que possibilita a interação entre as disciplinas e com diversas outras áreas de conhecimento, demonstrando que os diversos assuntos abordados na escola e na vida de interligam de alguma forma, e que eles juntos proporcionam maior conhecimento de mundo.

Para que seja colocada em prática a interdisciplinaridade, é necessário elaboração de metas a serem atingidas, e a criação de projetos em equipe com os professores envolvidos, identificando

os temas relevantes para os alunos proporcionando um saber crítico-reflexivo, proporcionando possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato.

Na educação infantil é muito natural esse relacionamento entre as diversas disciplinas, pois, a criança não separa um conhecimento do outro, para elas os conhecimentos se interligam com o brincar e o educar. Cada vez mais, o público infantil se interessa pelos filmes e desenhos de animação, pelas suas historinhas contadas, qualidade de áudio perfeita, transmissões de imagens bem definidas e coloridas que atraem as crianças para esse universo da imaginação. Possibilitando cada vez mais professores inserir filmes no processo de aprendizagem das crianças, apresentando para elas uma fonte de cultura como uma ferramenta de aprendizagem, estimulando o gosto pelo cinema desde os primeiros anos de idade.

Outra importância da interdisciplinaridade na sala de aula, é que desde a infância a criança entende a formação de uma sociedade com princípios e valores, e assim, desenvolvam atividades em grupo, sejam humildes ao demonstrar seus conhecimentos e técnicas, saibam o momento propício para falar e ouvir respeitem os outros, que sejam coerentes quanto ao que dizem e fazem e pratiquem o desapego do conhecimento, não achando que são mais nem menos que os outros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir entendemos que é importante criar momentos de apreciação de obras nas escolas, em museus, exposições de arte para que as crianças desenvolvam a uma compreensão do que está sendo observado, criando repertórios para que sejam capazes de fazer leituras desse mundo, alcançando conhecimentos mais aprofundados. Ajudam na compreensão do que está diante dos olhos, e é importante para que as crianças entendam que as diferenças estão presentes na sociedade, e, por isso, é preciso saber ouvir a opinião das outras pessoas e respeitar a todos independente das suas diferenças. 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 e para que ocorra um desenvolvimento adequado, é necessário um amadurecimento neural, ósseo, muscular, além de crescimento físico, juntamente com o aprendizado.

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. 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. 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.

- Despertar nos professores um olhar crítico para sua atuação em sala de aula de educação infantil, para que estes compreendam a importância de trabalhar com Arte ainda na primeira infância;

- Investigar os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas por meio da Arte na Educação Infantil.

- Observar a importância de um planejamento antes da aplicação de filmes na Educação Infantil, verificando assim o desenvolvimento das potencialidades das crianças por meio dessa linguagem;

Dessa maneira, ajudando para a construção da autonomia dos alunos, seja de pensamento, seja de ação, ampliando a participação social e dinamizando o desenvolvimento mental deles, de forma a capacitá-los a exercer o papel de cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

RAMOS, José Mário Ortiz e BUENO, Maria Lúcia: **Cultura Audiovisual e arte Contemporânea**. São Paulo Perspec.vol.15. 2001.

OLIVEIRA, Z. R. **A formação do professor e o ensino da arte na infância**. São Paulo: Cortez, 2013.

A LUTA DOS NEGROS CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL



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 artigo tem a finalidade de fazer um breve resumo sobre a escravidão dos negros africanos e sua posterior vida na sociedade brasileira pós-abolição da escravatura. No decorrer deste trabalho ficará evidente, por meio dos dados e autores pesquisados, que a população negra veio sofrendo prejuízos irreparáveis em seus direitos fundamentais. Os leitores poderão verificar com clareza os efeitos do processo da escravidão atribuídos a esta população, que aqui chamaremos de racismo estrutural. O racismo estrutural teve o seu início no Brasil-colônia e se mantém até os dias presentes. Discutiremos como o movimento negro contribuiu para eliminar a escravidão no Brasil e elencaremos algumas de suas conquistas, que visam garantir direitos civis fundamentais a esta população. Comentaremos sobre a fictícia supremacia branca e como esta tem se difundido nos gabinetes de poder, perpetuando ações e falas racistas e preconceituosas contra negros, índios e pessoas vulneráveis. Hoje se fala em racismo ambiental, que nada mais é do que outra forma de se praticar o racismo estrutural e que também teve o seu início no processo de escravização do povo africano. O racismo ambiental é igualmente impiedoso porque reduz os indivíduos à total desumanização e os submete às piores condições de saneamento básico. Utilizaremos a Constituição Federal para descrevermos os direitos fundamentais, garantidos na redação constitucional, que para a população negra são invisíveis, a partir do momento em que estes não são contemplados pela Lei.

PALAVRAS-CHAVE: Escravidão; Movimento Negro; Supremacia Branca; Racismo Ambiental.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a luta dos negros contra o racismo estrutural nos requer identificarmos as ori-

gens desta prática criminosa, que teve o seu início no processo de escravização de negros, negras e crianças em terras brasileiras e que, lamentavelmente, ainda constituem uma chaga a corroer a sociedade brasileira e as instituições.

JUSTIFICATIVA DO TEMA

A escolha do tema deu-se em razão dos constantes ataques sofridos pela população negra em nosso país, devido à ausência de direitos civis e fundamentais que possam, de fato, garantir sua inclusão e igualdade de direitos.

Esse racismo se tornará ainda mais evidente no decorrer deste trabalho, onde os leitores poderão verificar a total ausência na aplicação de políticas públicas que garantam a dignidade e a liberdade do ser humano, não o transformando em um cidadão marginalizado, como acontece nos dias de hoje.

OBJETIVO GERAL

Demonstrar como a escravidão no Brasil sacramentou as bases para a origem do racismo estrutural no país.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Exposição de como o racismo estrutural ainda se alastra de forma cruel, muito embora haja legislações condenando a prática do racismo no Brasil.
- Comentaremos sobre o movimento negro e suas lutas pelo fim da escravidão e pela igualdade de direitos à população negra e afrodescendente.
- Detalharemos o racismo ambiental, outra modalidade de racismo estrutural disseminada atualmente em nossa sociedade, e como ele afeta as comunidades negras espalhadas pelo Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ESCRAVIDÃO NA ÁFRICA

Entendemos que o racismo estrutural teve suas origens no processo de escravização da população negra em terras brasileiras. Para uma melhor compreensão do tema, vamos apresentar um breve histórico desta escravização e como isto contribuiu para o surgimento da chamada

supremacia branca e do racismo em todas as suas mazelas e consequências. Observe o que diz Albuquerque (2006) sobre como se dava a escravidão em terras africanas:

A escravidão na África existe desde o Antigo Egito, mas era uma escravidão doméstica, ou seja, ela se iniciou em cativos em terras na África, uma vez que nas sociedades africanas o cativo era a punição para quem fosse condenado por roubo, assassinato, feitiçaria e, às vezes, adultério. A penhora, o rapto individual, a troca e a compra eram outras maneiras de se tornar escravo. As pessoas também podiam ser penhoradas como garantia para o pagamento de dívidas. Não obstante, as guerras igualmente representavam um risco para a escravização, onde os vitoriosos tornavam escravos alguns membros do vilarejo. Isto, na África era a chamada escravização doméstica. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 14-15)

É importante observarmos que o processo da escravidão dos negros africanos, deu-se em próprias terras na África e que se estendeu para outros países devido à conquista dos navegadores europeus, principalmente os portugueses e com a formação do Brasil como país. Com a chegada dos portugueses na África, teve início a prática do tráfico de negros africanos.

A história nos revela que o norte da África também sofreu a invasão pelo povo árabe através do Egito, então província bizantina, entre o fim do século VII e metade do século VIII, e a partir desta invasão, o que já era uma prática em terras africanas tornou-se um negócio vantajoso para os muçulmanos. A escravidão foi transformada significativamente por eles. Eram centenas de cativos sendo trocados e vendidos tanto dentro da África, quanto para o mundo árabe e, posteriormente, no tráfico transatlântico para as Américas, inclusive para o Brasil. De acordo com Lovejoy (2002): “A escravidão é transformada como instituição quando os escravos desempenham um papel essencial na economia”. Na África, a organização social e econômica girava em torno de vínculos de parentesco em famílias extensas, da coabitação de vários povos num mesmo território, da exploração tributária de um povo por outro. A vinculação por parentesco a um grupo era uma das formas de se definir a identidade de alguém, ou seja, o lugar social das pessoas era dado pelo seu grau de parentesco em relação ao patriarca ou à matriarca da linhagem familiar. Nessas sociedades a ligação dependia fortemente da preservação da memória dos antepassados, da reverência e privilégios reservados aos mais velhos e da partilha da mesma fé religiosa. Desse modo, a escravidão era uma forma de desenraizá-lo, de desonrá-lo perante seus valores ancestrais.

Uma vez cativos, os negros eram vendidos como escravos aos comerciantes que se dedicavam ao tráfico negreiro. Foram trazidos para cá e tratados como coisas, souvenir ou peças a serem comercializadas em praça pública. Eram comprados como animais, tornando-se propriedade do senhor, que os explorava até não aguentarem mais. Sem lar, em uma terra distante, longe de seus familiares, sem a possibilidade de estudos, eram obrigados a acatarem todos os caprichos de seus senhores. Era para realmente parecer que o negro era inferior ao branco. A chamada supremacia branca. Essa falácia tem sua justificativa em um conjunto de ideias racistas que acreditam que o homem branco é intrinsecamente superior a outro grupo ou raça. Essa falsa crença foi utilizada como argumento para justificar a colonização das Américas, África e Ásia, bem como a escravidão, que vigorou nas Américas por cerca de trezentos anos. A supremacia branca é sustentada por ideais racistas e contra diferentes grupos da humanidade, sendo que atualmente, tem forte ligação com o neonazismo. Historicamente, o maior símbolo da supremacia branca foi a Ku Klux Klan, também conhecido como (KKK), fundada no sul dos Estados Unidos, em Pulaski, no estado do Tennessee, em 24 de dezembro de 1865, pós-guerra de Secessão.

Embora a América tenha sido legitimamente retratada como tendo nascido de princípios democráticos, não foi em menor escala que nasceu de princípios antidemocráticos. A América é, portanto, uma contradição viva de muitas dimensões – histórica, sociológica e psicológica – que se manifestaram em todos os níveis da sociedade: individual, comunitário e natural. (PERLMUTTER, 2015, p.3)

Entendemos a supremacia como uma concepção extremista, baseada em ideias racistas, e que estão presentes em grupos da extrema-direita. Qualquer semelhança com o governo brasileiro anterior (de Bolsonaro), não se trata de coincidência. Infelizmente a bancada no Senado, no Legislativo e na Câmara Municipal têm a sua maioria no chamado Centrão, o que faz com que a propagação das injustiças sofridas por negros e indígenas deste país sejam perpetuadas indiscriminadamente. Para sobreviverem nos cativerios, os negros se deixaram submeter, acatando as agressões. Não estamos afirmando que esta submissão se deu por conformismo, mas como uma forma de salvar suas vidas, pois muitos foram assassinados nas tentativas de fuga da senzala, foram torturados e açoitados nos pelourinhos existentes nas fazendas dos senhorios. O fato de estarem vivos lhes infundiam esperanças em recuperar os valores perdidos.

A PERDA DA IDENTIDADE DO NEGRO

Ao se submeterem ao cativo, os africanos perderam a sua identidade, ou seja, deixaram de se reconhecer como sujeitos de direitos. Se você é cativo, não tem direitos, apenas deveres. Por conseguinte, o seu senhor não tem obrigações em relação a ele, somente direitos. O senhor nunca erra em relação ao seu escravo e tudo o que ele fizer por este é um gesto de pura bondade. Os negros aprenderam isso de forma cruel por meio da palmatória, das chicotadas, açoitados nos troncos e nos pelourinhos. Um provérbio africano diz: “quando não souber para onde ir, olhe para trás e saiba pelo menos de onde vem”.

Os negros passaram a esconder a sua negritude, passaram a falar mal do negro, se colocaram a serviço do branco contra o negro e quiseram imitar os brancos em tudo. Alisaram os seus cabelos, pintaram o rosto, mudaram os seus trajes, tornando-se assim um negro de alma branca. Tudo o que foi relatado aqui foi experimentado por um negro em algum momento de sua vida. Sabemos que a discriminação é uma prática constante em todos os segmentos da sociedade. E isto se tornará ainda mais evidente no decorrer desta pesquisa. Em termos históricos, a Igreja Católica, como o Estado brasileiro têm sua responsabilidade na discriminação preconceituosa contra o Negro. Em toda a história da escravização dos africanos, nenhum padre condenou o regime religioso das senzalas ou tentou impedir os leilões de escravos praticados no Brasil-Colônia. Na obra *Escravidão*, de Laurentino Gomes consta que o primeiro registro do leilão de escravos ocorreu em 1444, em Portugal, diante do infante Dom Henrique, na vila de Lagos, Algarve. O padre Antônio Vieira chegou a escrever: “Sem negros não há Pernambuco, e sem Angola, não há negros”. Para bom entendedor aqui está expresso que sem o envio de escravos que chegavam continuamente de Angola, o Brasil deixaria de existir. Entretanto, o Brasil que deixaria de existir era o Brasil colonial escravista. Como se no contexto socioeconômico do Brasil-colônia não houvesse outro caminho para os objetivos de Portugal a não ser o da escravidão. Era o século XVII, e Pernambuco era a capitania mais rica da colônia, por conta dos numerosos engenhos de açúcar, tocados por muitos

escravos. Essa convivência da Igreja com o instituto da escravidão a impediu de superar o preconceito racial. Desde o início da escravidão a religiosidade do negro foi proibida de manifestar-se sob suas formas originais. Foram-lhe impostas as formas europeias. E é exatamente pela religiosidade que começava o processo de destruição da identidade do povo africano. Ao desembarcar em terras tupiniquins aparecia um sacerdote para batizá-lo e dar-lhe um nome cristão. O nome de origem dos negros africanos é carregado de significados e densidade afetiva, portanto, não deveria mais ser pronunciado.

Para os jesuítas não importava se o nome dos africanos representava sua linhagem e antepassados, importava para estes que fosse um nome cristão e que tivesse sentido para quem foi ao mercado comprá-lo como escravo. Tudo quanto existe no mundo possui um nome. É o nome que identifica um objeto, uma pessoa. Logo, desrespeitar o nome de alguém é desrespeitar e ofender gravemente quem atende por aquele nome. Destituir um indivíduo de seu nome é destruí-lo como pessoa. Foi pela perda do próprio nome que os jesuítas começaram a expressar para o negro que ele não era mais pessoa, não tinha mais direitos; por isso perdera o seu nome e recebera um nome comum, que não tinha significação para ele. O negro não era mais ele mesmo, não tinha identidade. O processo de destruição da identidade e cultura africana se estendeu para a religiosidade. Os africanos não tinham escolha, pois lhe eram impostos a maneira como a cultura europeia expressava o cristianismo. Suas expressões religiosas e suas crenças eram tidas como incorretas e pecaminosas. Suas religiões eram consideradas pela igreja católica superstições sórdidas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção desta pesquisa sobre A luta dos negros contra o racismo estrutural utilizaremos como fonte principal as referências bibliográficas, porque além de permitir o levantamento de informações referentes ao tema estudado, permite-nos, ainda o aprofundamento teórico que norteia toda a pesquisa. Utilizaremos ainda, a Constituição Federal brasileira, para descrevermos o capítulo referente aos direitos fundamentais dos cidadãos e cidadãs brasileiros. Também nos debruçaremos nas legislações surgidas ao longo dos anos, com a finalidade de garantir ao povo negro, direitos e garantias fundamentais à sua sobrevivência.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relatarmos um pouco sobre o histórico da escravidão, para nós foi de extrema relevância, porque nos ajudou a compreender a origem do racismo estrutural e suas consequências tão marcantes em nossa sociedade, nos dias de hoje. Através do resumo exposto até aqui, ficou evidente que os negros além de sofrerem privação de liberdade, não dispunham de qualquer direito ou garantia de uma vida digna para si e sua família. A exploração se justificava como um meio de fomentar a economia e a produção, uma vez que os negros africanos não eram assalariados e seus senhorios não tinham nenhum tipo de encargo ou obrigações sobre eles.

A abolição da escravatura no Brasil ocorreu de forma gradual através da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que proibiu definitivamente a entrada de negros escravizados africanos no país e o tráfico negreiro intercontinental. Vale comentar que esta lei só entrou em vigor por influência de Bill Aberdeen, um ato do Parlamento do Reino Unido, promulgado em 8 de agosto de 1845, que autorizava os ingleses a deter qualquer navio suspeito de transportar escravos no oceano Atlântico.

Diversos autores mencionam que a abolição somente aconteceu no Brasil devido às pressões sofridas por Portugal pela Inglaterra, que exigia a abolição da escravatura. No século anterior à escravidão que ocorreu mundo afora, a Inglaterra foi o país pioneiro na revolução industrial e seus interesses giravam em torno da busca por novos mercados para os seus produtos. Após o fim das guerras napoleônicas, em 1815, pelo Congresso de Viena, a Inglaterra se tornou a principal potência marítima do mundo. Os escravos eram transportados via marítima, logo, o tráfico representava uma forte ameaça aos interesses econômicos britânicos.

Finalmente, no dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, princesa imperial regente, assina a Lei Áurea, em nome do imperador D. Pedro II, declarando extinta a escravidão. A abolição da escravatura era medida politicamente simpática frente aos outros países, e economicamente vantajosa. É importante termos a visão crítica de que a abolição aconteceu apenas de modo formal, pois a partir dela se abriu espaço para a desigualdade social, não garantindo aos negros libertos direitos civis básicos.

Na verdade, o pano de fundo para a concretização da abolição foi o movimento quilombola, em especial, o quilombo de Palmares, que fortemente se opôs ao regime colonial. A ideia da libertação por meio da princesa nos invoca a ideia de que os negros sempre foram passivos, aceitando humildemente a escravidão. O fato é que os historiadores e a própria história mostram as várias revoltas dos negros contra a escravidão, o que faz cair por terra a ilusão de que a coroa portuguesa agiu com benevolência ao abolir seus atos hediondos e criminosos.

A luta pela igualdade de direitos para a população negra e afrodescendente no Brasil não terminou com o fim do regime escravocrata. É aí que ela começa, pois a Lei Áurea e as outras que a precederam não deram conta de assegurar direitos à população liberta e aos seus descendentes. A tal “liberdade” nunca representou para os escravos mobilidade social ou melhoria de vida. Porque a população negra nunca teve acesso a terra, moradias dignas, empregos decentes, educação, assistência à saúde e sequer obteve as mesmas oportunidades concedidas aos brancos. Observe o que afirma Cunha:

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante folclorização, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 7).

As razões desse descaso com a população negra e afrodescendente estão diretamente ligadas à maneira como foi realizada a sua libertação, pois os negros libertos foram buscar moradia em regiões precárias e afastadas dos bairros centrais das cidades. Uma grande reforma urbana no Rio de Janeiro, em 1903, foi organizada por Pereira Passos, então prefeito, incentivado pelo presidente Rodrigues Alves, que culminou na expulsão das populações pobres para os morros. Foi nessa

época que muitas favelas surgiram. Com a destruição dos cortiços, parte das pessoas foi para a periferia da cidade e a outra parte subiu o morro, formando as favelas.

Após a abolição, os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente. Por trás dessa atitude, havia um projeto de modernização conservadora, que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação.

Depois que a Lei Áurea foi assinada, não houve uma orientação destinada a integrar os negros às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado. Esta é a calamidade que o Brasil carrega até os dias de hoje. Com a abolição, a população negra inicia um novo desafio ainda maior: a luta contra o preconceito e a desigualdade social.

Passados 136 anos da abolição da escravidão, que ocorreu em 13 de maio de 1888, os negros e seus descendentes brasileiros, continuam sofrendo perseguições e discriminações em seus direitos fundamentais que deveriam ser garantidos pela Constituição Federal de 1988. Salientamos que o fato desses direitos fundamentais estarem elencados na Constituição Federal não significa, em absoluto, a garantia de direitos, haja vista, que este somente se torna um direito quando a Lei é aplicada deliberadamente por um agente público ou Ministério público. Abaixo, citaremos a redação constitucional dos direitos fundamentais:

O texto constitucional dividiu em 5 (cinco) grupos os direitos fundamentais, a saber: 1) direitos individuais (direito fundamental à vida, direito à liberdade, direito à igualdade, direito à segurança e direito à propriedade); 2) direitos coletivos (direitos de reunião, de associação, de propriedade, de herança e de propriedade imaterial); 3) direitos sociais (a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados); 4) direitos à nacionalidade e 5) direitos políticos (um conjunto de regras constitucionais referentes à participação popular nos processos políticos, isto é, a participação de um cidadão na vida pública de um país).

Na Constituição Federal os direitos fundamentais estão declarados nos artigos 5º ao 17º. Representam direitos essenciais ao ser humano e são instrumentos de proteção dos indivíduos mediante as ações do Estado. Os mencionados direitos e garantias fundamentais foram baseados na Declaração de Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

Quando analisamos a população negra à luz da Constituição brasileira é visível percebermos a total exclusão ou ausência de muitos desses direitos a estes indivíduos. Frente a tudo o que estudamos, está claro que o racismo estrutural em nosso país teve o seu início no período Brasil-colônia. De acordo com Silvio Almeida, professor de direito e ex-ministro dos Direitos Humanos e Cidadania no governo Lula: “não existe racismo que não seja estrutural”. Ainda, de acordo com Almeida:

Todo o racismo é estrutural porque o racismo não é um ato, o racismo é processo em que as condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinados grupos que são identificados racialmente. (ALMEIDA, 2018, p. 33)

Não podemos falar em escravidão sem falarmos do protagonismo do Movimento negro. A luta dos negros se tornou ainda mais evidente e forte com o aparecimento deste movimento, que

surgiu durante a escravidão, passando por diversas fases durante a monarquia e a república. Este movimento aconteceu como uma forma de se defender das agressões e injustiças cometidas pelos senhores, em que os negros se organizaram como formas de resistência. Vejamos o que diz Moura (2014) sobre essa resistência:

(...) durante a escravidão o negro transformou não apenas a sua religião, mas todos os padrões das suas culturas em uma cultura de resistência social. Essa cultura de resistência, que aparece se amalgamar no seio da cultura dominante, no entanto desempenhou a escravidão (como desempenha até hoje) um papel de resistência social que muitas vezes escapa aos seus próprios agentes, uma função de resguardo contra a cultura dos opressores. (MOURA, 2014, p. 242)

Ao longo dos anos este movimento se fortaleceu e ganhou visibilidade, sendo responsável por diversas conquistas para a população negra e afrodescendente brasileira e no mundo. Um dos maiores personagens do movimento negro contra a escravidão foi zumbi dos Palmares. Este movimento contra a segregação racial e o preconceito imposto pela falsa supremacia branca também aconteceu nos EUA, na luta pela ampliação dos direitos civis dos negros estadunidenses, através de personalidades como Rosa Parks, Martin Luther King e Malcolm X.

O movimento negro representa um conjunto de movimentos históricos que lutam pela igualdade social e reivindicam respeito aos direitos civis da população negra ao redor do mundo e o fim do racismo. Ele está presente em muitos dos países onde a população negra sofreu com a escravidão. Após a abolição, o movimento negro foi essencial para combater o racismo e na transformação deste em crime. A seguir citaremos algumas conquistas deste movimento:

As leis abolicionistas: Lei Eusébio de Queiroz (1850), Lei do Ventre Livre (1871) Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888);

Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas): que garante o acesso da população negra e indígena que cursaram os ensinos fundamentais e médios no ensino público, às vagas em universidades públicas e institutos federais;

LEI Nº 12.990/2014: reserva para negros 20% de vagas em concursos públicos;

Lei nº. 9.459/1997: transforma o racismo em crime e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940;

Lei 1390/51 (Lei Afonso Arinos): considerada a primeira lei antirracista no Brasil, instituindo que atos resultantes de preconceitos de raça ou cor constituem contravenção penal, estabelecendo um ano de prisão ou multa;

LEI Nº 7.437/1985 (Lei Caó): Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando uma nova redação à Lei Afonso Arinos. Estabelecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível no Brasil;

LEI nº 10.639/2003: que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio;

A Lei nº 12.288/2010 (Lei da Igualdade Racial): que tem por função garantir à população negra efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais,

coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica;

LEI Nº 12.519/2011: que institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Estas são as mais notáveis conquistas do movimento negro brasileiro. Este movimento também apresentou conquistas importantes ao redor do mundo. Entretanto, nos concentramos em falar de suas lutas apenas em nosso território.

Infelizmente este movimento ainda luta pelo reconhecimento do racismo como crime, além da igualdade social e da inclusão. Nesta etapa de nosso estudo vamos discutir sobre o racismo ambiental, que configura outra modalidade do racismo estrutural, tema desta pesquisa.

Como vimos afirmando no decorrer deste trabalho, o racismo estrutural teve o seu início na escravização dos negros africanos. Com o racismo ambiental não é diferente e também constitui uma herança do Brasil colonial. Para se ter uma ideia esta expressão surgiu em 1981 e foi criada pelo Dr. Benjamin Franklin Chavis Jr. , em pleno protesto contra depósitos de resíduos tóxicos no condado de Warren, no estado da Carolina do Norte (EUA), onde a maioria da população era negra.

As práticas de exploração e desumanização no período da escravidão criaram as bases para a desigualdade racial e a injustiça ambiental que persistem até os nossos dias. É necessária a compreensão de que na era colonial a população negra foi submetida a condições de higiene e saúde precárias possibilitando doenças relacionadas ao saneamento ambiental inadequado.

De acordo com Edelamare Melo, Subprocuradora-Geral do Trabalho, Coordenadora do GT/ MPT Povos Originários e Comunidades Tradicionais, a herança colonial é visível nas comunidades afrodescendentes, indígenas e pobres que sofrem desproporcionalmente os impactos negativos das mudanças climáticas e catástrofes ambientais. Edelamare Melo alega que o racismo ambiental e a herança colonial estão intrinsecamente ligados - “A herança colonial moldou as relações raciais e as desigualdades ambientais que vemos hoje e o racismo ambiental é uma continuação dessas práticas coloniais de exploração e desumanização” (ESMPU. 2024, p. 4).

Na atual sociedade global, os padrões de consumo exacerbados e as explorações desenfreadas dos recursos naturais têm causado uma devastação ambiental significativa e uma massiva destruição de espécies em extinção da flora e da fauna. É verdadeiro afirmarmos que a retomada das políticas públicas sociais no governo Lula, em programas sociais como o bolsa família, minha casa minha vida, aumento do salário-mínimo entre outros, não estão dando conta de minimizar os sofrimentos e as desigualdades das comunidades negras, indígenas e pobres do Brasil, muito embora, o país esteja caminhando para minorar este abismo entre os brancos e negros. Outra prática do racismo ambiental é a negação de acesso a recursos naturais essenciais como água e a terra. Em muitos casos, comunidades tradicionais e economicamente desfavorecidas são privadas de seu direito à água potável e à terra arável. Note-se que a Constituição Federal de 1988, descreve como garantia fundamental o acesso à propriedade, conforme citamos anteriormente.

As comunidades muitas vezes não têm a capacidade de se opor a essas injustiças devido à falta de representação política e econômica. Isso resulta em uma forma de racismo que não só afeta a saúde e o bem-estar dessas comunidades, mas, também, nega seus direitos básicos ao acesso a recursos naturais. (ESMPU, 2024, p. 15)

O combate ao racismo ambiental envolve garantir a imparcialidade no acesso aos recursos naturais e na tomada de decisões sobre as questões ambientais. Este tipo de racismo é operado, por exemplo, por meio de legislação e aplicação da lei, constrangimentos, exposição a resíduos tóxicos, venenos e poluentes, depreciação dos conhecimentos ancestrais e desqualificação dos valores consolidados através das gerações. É um processo histórico que tem sido relevante nas estratégias de usurpação da riqueza material, espiritual e intelectual de povos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a luta dos negros contra o racismo estrutural constitui uma luta legítima e desigual. Falamos desigual porque muito embora a escravidão tenha sido abolida, entendemos que os negros continuam sem direitos e a tão sonhada igualdade garantida pela Carta Magna de 1988, simboliza uma utopia para os negros e afrodescendentes que residem no Brasil. Estamos falando de uma nação que se considera democrática, mas que na prática, embora tenha promulgado diversas leis de amparo e proteção ao negro como mostramos neste trabalho, não consegue garantir a aplicabilidade e principalmente, a punição nos casos de transgressão destas leis. Demonstramos de forma didática como o racismo estrutural está enraizado em nossas instituições, o que impede o avanço dos negros a maiores conquistas. Embora o movimento negro tenha lutado por melhorias e obtiveram reconhecimentos favoráveis, a luta pelo combate à desigualdade e ao racismo ainda perdura. A total ausência de políticos negros nos gabinetes da política brasileira é um fator relevante a ser considerado, uma vez que estas comunidades não dispõem de um líder que os possa representar em seus direitos fundamentais, como o é o direito a água e a terra. Almeida nos ensina que o racismo é estrutural porque estrutura todas as instituições. O fato do Poder Legislativo ter criado diversas leis para garantir o direito dos negros já é um forte indício de que o racismo e a desigualdade ainda persistem na sociedade brasileira. Se não existisse e a igualdade de direitos e oportunidades fossem equitativos não haveria a necessidade da criação destas leis. Entendemos que somente a reforma agrária pode garantir o direito e a distribuição de terras a estes negros que tanto contribuíram para o crescimento econômico do Brasil, nossa cultura e nossa religião. Esta discussão não termina aqui e acreditamos que a justiça somente acontecerá para os cidadãos negros quando as leis existentes conseguirem, de fato, sua aplicabilidade e imparcialidade, garantindo, assim, os direitos desses cidadãos que tanto contribuíram para o crescimento econômico e cultural brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, Coleção Feminismos Plurais, 2018.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**. Vol. 1, Rio de Janeiro: Globo livros, 2019.

LOVEJOY, Paul. **A Escravidão na África – Uma História de suas Transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOURA, Clóvis. **Dialética do Brasil Negro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.

PERLMUTTER, Philip. **Legacy of Hate: A Short History of Ethnic, Religious, and Racial Prejudice in America**, 1ª ed., versão inglesa, Routledge, 2015, 334 pgs.

DOCUMENTOS JURÍDICOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

EVENTOS CIENTÍFICOS, CONGRESSOS, SIMPÓSIOS

ESMPU – ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. **Seminário Racismo Ambiental na visão do Ministério Público: justiça climática, direitos territoriais, segurança da água e direitos humanos**. 13 de junho de 2024, Brasília.

ARTIGO DE REVISTA E/OU PERIÓDICO

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. In Revista Espaço Acadêmico, nº 89, outubro de 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>. Acesso em 22 out. 2024.

Revista desafios do desenvolvimento (IPEA), História - O destino dos negros após a Abolição, ano 8, edição 70, 2011 – Acesso em 19 out. 2024.

SITES CONSULTADOS

<http://educacao.globo.com/artigo/reforma-urbanistica-de-pereira-passos-o-rio-com-cara-de-paris.html> - Acesso em 19 out. 2024.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT