UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)

ANAIS DO VI SPPEI – SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA & III CIEI – CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: Financeirização da Formação Docente e a Educação da Infância.

TRÊS LAGOAS
2025

FICHA TÉCNICA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Campus de Três Lagoas – CPTL
Curso de Pedagogia da UFMS-CPTL
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu-CPTL
Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – UNESPAR-Pvaí
Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores – GForP
Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade, Representações e Saberes – GPDFIRS FCT-UNESP
Práxis Educativa: Grupo de Estudos sobre a Infância e Práticas Pedagógicas GEPPEI-UNICENTRO/I
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática – GEPE-UNESPAR-Pvaí
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância(s) e Educação Infantil – GEPIEI-UFMS
Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática – GAIPEM-UESB
Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Formação Humana - GPECFoH-USP-USP
Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Reglus Neves Freire - UFMS-CPTL

Três Lagoas – MS / Outubro de 2025

EXPEDIENTE

Reitoria

Pofª. Drª. Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Prof. Dr. Albert Schiaveto de Souza

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Profª Drª. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques

Diretora do Campus de Três Lagoas

Profª Drª Larissa da Silva Barcelos

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGEdu-CPTL

Profª Drª. Ione da Silva Cunha Nogueira

Coordenação do Curso de Pedagogia

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Líderes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores – GforP

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta

Profª Drª Sheila Fabiana de Quadros

Organização Geral

Prof. Dr. Paulo Fioravnte Giareta

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Tiago Santos Albino; Alisson Pereira Vanzela; Amanda Vitória de Campos; Ana Cláudia dos Santos Rocha; Anna Paula Basile; António Marcos da Silva Martins Filho; Armando Marino Filho; Barbara Xavier Ruiz de Oliviera; Caroline de Oliveira Rocha; Cristiano Figueiredo dos Santos; Dirceu Junqueira Reis Neto; Elaine Ribeiro Santos; Eliane Ceri Assis Santana; Eugenia Brunilda Opazo uribe; Fabiola Xavier Vieira Garcia; Felipe Bernardino da Silva Lucas; Felipe de Lima Silva; Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez; Gabrila Ferreira dos Santos; Geovana Bomfim Garcia; Gerson dos Santos Farias; Giovana Gabrielle da Silva Ribeiro; Gustavo Henrique de Oliveira Dias; Hélder Lázaro Miguel Manhique; Ilma Regina Castro Saramago de Souza; Jennifer Caroline de Sousa; João Leandro Felix da Silva; Karina de Oliveira Vasconcelos; Kauã Alves dos Santos; Kerollayne Carvalho; Lariane de Paula e Silva Manzole; Larissa Cristina Cicilio da Silva; Leticia de Souza Veira; Lidiane Duarte Pardinho Munis; Ligiane Aparecida da Silva; Luiz Henrique Bueno Sferra de Souza; Lúrian Cássia Sá de Rufino Wege; Marcela Veiga Cena da Silva; Marcos Geraldo Vieira; Maria Eduarda Tavares de Oliveira; Maria Grasielly da Silva Clementino; Maria Luiza Piovezan; Mariana Pereira Barbosa; Marilaine Cristina Cruz; Matheus Daltoé Assis; Michel Douglas Estilino Rocha; Najela Tavares Ujilie; Paola Barcelos Trindade; Paula Roberta Gonçalves; Priscela Pacheco; Quézia Rodrigues Caldeira Silva; Regina Aparecida Marques de Souza; Sandra Regina Gardacho Pietrobom; Sheila Fabiana de Quadros; Silvana Alves da Silva Bispo; Silvia Adriana Rodrigues; Tarcísio Luiz Pereira; Tone Ernesto Silva; Valdeci Luiz Fontoura dos Santos; Viviane da Silva Batista; Wildes Ernesto Matlombe.

COMITÊ CIENTÍFICO

Andréia Guilhen Pinto; Armando Marino Filho; Caroline de Oliveira Rocha; Cristino Figueiredo dos Santos; Douglas Henrique Rodrigues Silva; Eric Campos Vieira de Castro; Felipe de Lima Silva; Gerson dos Santos Farias; Ione da Silva Cunha Nogueira; Jennifer Caroline de Sousa; Karina de Oliveira Vasconcelos; Kerollayne Carvalho; Ligiane Aparecida da Silva; Márcia Marlene Stentzler; Marcos Geraldo Vieira; Miriam Adalgiza Bedim Godoy; Nájela Tavares Ujiie; Renata Akemi Okano; Sandra Aparecida Machado; Sandra Regina Gardacho Pietrobom; Sheila Fabiana de Quadros; Silvia Adriana Rodrigues; Valdeci luiz Fontoura dos Santos; Vera Luisa de Sousa; Viviane da Silva Bastista

FICHA CATALOGRÁFICA

S471 Seminário Nacional de Pesquisas e Práticas na Educação na Infância – SPPEI (6: 2025, Três Lagoas – MS);

Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisas e Práticas na Educação na Infância e III Congresso Internacional de Educação e Infância: Financeirização da Formação Docente e Educação da Infância - CIEI, 06 a 08 de outubro de 2025. Paulo Fioravante Giareta (Org.). Três Lagoas-MS: UFMS, 2025.

1952p.; il.

ISSN SPPEI: 2965-7741

ISSN CIEI: 2966-0068

1. Formação docente. 2. Educação Infantil - financeirização. 3. Infância - aprendizagem. 4. Profissão docente. 5. Prática pedagó-gica. I. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. II. Giareta, Paulo Fioravante (Org..). III. T.

CDD: 372.1

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos – CRB9/986

EDITORIAL

Anais do VI SPPEI - Seminário Nacional de Pesquisas e Práticas na Educação da Infância & III CIEI – Congresso Nacional de Educação e Infância, abordando a financeirização da formação docente e a educação da infância. É com prazer que o GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores, em parceria com o GPDFIRS – Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade, Respresentações e Saberes; GEPPEI-UNICENTRO/I - Práxis Educativa: Grupo de Estudos sobre a Infância e Práticas Pedagógicas; GEPE-UNESPAR-Pvaí - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática; GEPIEI-UFMS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância(s) e Educação Infantil; GAIPEM-UESB - Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática; GPECFoH-USP-USP - Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Formação Humana e articulado com o PPGEdu/CPTL - Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação; Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – UNESPAR-Pvaí; e com o Curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, apresenta o Anais dessa edição do SPPEI & CIEI. O evento congrega os esforços de docentes e discentes em promover o registro e socialização das pesquisas e práticas para a educação da infância, potencializando e conferindo visibilidade acadêmico-científica das atividades dos Programas de Pós- Graduação e Curos de Graduação. O projeto tem, como público alvo, preferencialmente, os professores de instituições de educação básica e/ou outros espaços educativos que trabalhem com crianças de 0 a 12 anos de idade; gestores de destas instituições; estudantes de licenciatura em geral; e pesquisadores que tenham como objeto questões da infância. O referido documento concentra o conjunto de trabalhos submetidos ao evento, avaliados e aprovados pelo comitê científico e apresentados (comunicação oral), a partir dos eixos temáticos definidos no projeto. Na presente edição do SPPEI & CIEI foram submetidos duzentos e setena e cinco trabalhos, com representação das cinco regiões do Brasil (Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste, Norte e Sul) e de todas as Unidades da Federação e do Distrito Federal. Todos os trabalhos submetidos, avaliados, aprovados e apresentados estão aqui publicados. Boa leitura.

SUMÁRIO

MEDIAÇÕES LITERÁRIAS NO CONTATO ENTRE CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Roseni Polli
Bianca Rodrigues

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: A AUTORREFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE
Luciana Kinoshita

A ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA
Alexandre dos Santos
Osvaldo Moreira Junior

MAIS QUE BRINCADEIRA: A LUDICIDADE COMO LINGUAGEM EDUCACIONAL
Calli Valesca da Silva Primo

ANÁLISE COMPARATIVA LÉXICO-DISCURSIVA DE EXCERTOS DA LEI E DE FALAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Lidiane Silva Andrade Martins

A CONTRIBUIÇÃO DO MUSEU NO PROCESSO FORMATIVO DE CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE O MUSEU ABERTO DE MACIENE-CHONGOENE EM MOÇAMBIQUE
Wildes Ernesto Matlombe

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Walaci Magnago
Larissa Valfré Baiôcco

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Zaydem Nardylle Teixeira Silva Rocha

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: PRÁTICAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR
Jeniffer Furtado Dias

DA EDUCAÇÃO INFANTIL À ADOLESCÊNCIA: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE COMPROMETIDA COM A EQUIDADE
Hosana Abreu Louzada

AUTONOMIA, TDICS E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA HABERMASIANA
Wellington Anselmo Martins
Marcelo Carbone Carneiro

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS PROCESSOS HUMANIZADORES

Ana Carolina Sabino dos Santosr
Cleonice Maria Tomazzetti

INFÂNCIAS QUILOMBOLAS - CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO
Flora de Jesus Moreira
Karina de Oliveira Santos Cordeiro

A QUESTÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE PESQUISAS DA ÁREA.
Crislaine Leticia Vereta

INFÂNCIAS ROUBADAS E A DEFESA DO BRINCAR
Jeniffer Furtado Dias

CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEITURA DE OBRAS DE ESCRITORAS NEGRAS
Raquel Virginia Lopes
Isabel Maria Lopes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MUNDO DO TRABALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
Fernanda Menino Novais
Jocenildo Silva Santos
Wellington Cardoso de Oliveira

INFÂNCIA E TERRITORIALIDADE: VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NA FRONTEIRA BRASIL–BOLÍVIA
Mileny Soares Rosa
Lylianne Chaparro Magalhães Souza
Samuel da Silva Souza

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MULHERES DO CAMPO: MATRIMÔNIO, MATERNIDADE E TRABALHO
Flávia Aparecida dos Santos Silva

ANÁLISE DOS ESPAÇOS E RECURSOS MATERIAIS PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA JUNTO AO BEBÊ*
Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Yanina da Rocha Lizeo
Bárbara Parmejano

A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA ETAPA DE TRANSIÇÃO ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
Celma Moreira Lopes

ESTÁGIO COMO ELEMENTO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTADO DO CONHECIMENTO
Lucélia Scheffer Alves
Andréia Bulaty

ANÁLISE DOS BRINQUEDOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO AO BEBÊ*
Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Gabrielly Franciele da Silva
Maria Eduarda Amaral Ferreira

A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PORTO VITÓRIA- PR.
Crislaine Berres Henz
Andréia Bulaty

RESGATANDO MEMÓRIAS INDÍGENAS OFAIÉS: CULTURA, HISTÓRIA E PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA
Luciana Rueda Soares

O USO DE RECURSOS DIGITAIS NO AEE: A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO INFANTIL
Renata Picoli

PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO DE BEBÊS
Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Helena Martínez Avila de Mello
Girlene de Albuquerque Cruz

MAPEAMENTO DAS INTERLOCUÇÕES ENTRE CORPO-MOVIMENTO E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ani Karoline Dias Clzianoski
Bianca Polli Rodrigues

A EDICAÇÃO INFANTIL E A ARTE CONTEMPORÂNEA NO SEU TEMPO
Vanessa Cristina de Jesus Giovanini

PROJETO JORNAL ESCOLAR: VOZ E CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II
David de Oliveira Souza
Luciana Rueda Soares

FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA UNEBRINQUE
Genikeli Souza Santos
Laís Bacelar da Silva

PROJETO SEMEANDO AUTORES
David de Oliveira Souza

LER PARA FORMAR: CÍRCULOS DE LEITURA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Gabriel Gaussmann de Melo
Pedro Lucas Pereira Milani

A DOCÊNCIA SOB CONTROLE E AS ESTRATÉGIAS DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Paula Roberta Gonçalves Shigueoka
Tarcísio Luiz Pereira

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA:
INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL
Lara Brum Ramalho
Cláudia Inês Horn

ENTRE FORMAÇÕES E PRÁTICAS: REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SORRISO-MT
Kamylla Mayara Gonçalves Rocha
Cláudia Inês Horn

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA
Fabiana Cardoso da Silva Samistraro
Claudia Maria Petchak

A AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MATOS COSTA / SC SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
Luciana Aparecida Skibinski
Claudia Maria Petchak

O USO DO DIÁRIO D EBORDO PARA A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS DE DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA
Thayssa Izabelle Marques dos Santos
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos

BARREIRAS EDUCACIONAIS: O ENRAIZAMENTO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA INIBINDO A IMPLENTAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM CENTRA NA RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR.
Letícia Marques Mantoan

INFÂNCIA, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS NOS CURSOS DE PEGADOGIA DA UFMS.
Fernanda Spínola Rosa
Natália Cristina de Oliveira

O ESPAÇO LITERÁRIO COMO AMBIENTE DE INTERAÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Vanessa Alves Pedro Santos
Lucineia Maria Lazaretti

DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORES
Geovana dos Santos Sarmento
Cláudia Inês Horn

OS PRECURSORES DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO PAUTADO EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
Bruno Leandro Ribeiro da Cunha Accorsi
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

CARTOGRAFIAS DA INFÂNCIA: OS ACHADOUROS DE INVENTOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Raquel Thaís Arcari da Costa
Cláudia Inês Horn

PERSPECTIVAS DO BRINCAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO (2018 a 2024)
Fabrícia Soares de Araujo

O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
Patrícia Dias Corrêa

A SUBJETIVIDADE INFANTIL E A ROTINA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PARTICULARIDADES DA CRIANÇA
Larissa Cristina Cicílio da Silva
Sílvia Adriana Rodrigues

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DO PANTANAL: O CASO DO MUNICIPIO DE CORUMBÁ
Lylianne Chaparro Magalhães Souza
Élvis Christian Madureira Ramos

POR UMA EDUCAÇÃO DANÇANTE:
UM ESTUDO SOBRE DANÇA E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS, CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
Maria Eduarda Tavares de Oliveira
Ligiane Aparecida da Silva

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
Rosângela Feitoza Fracasso Cruz
Cláudia Inês Horn

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: PRÁTICAS E DESAFIOS DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO
Andreia Mauren Corrêa
Flávia Schena Rotta
Sandra Salete de Camargo Silva

GESTÃO ESCOLAR E ESTÁGIO REMUNERADO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DISCUSSÃO
Tayane Pereira Ferreira
Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

PROTAGONISMO INFANTIL NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO
Maria Eduarda Prates de Araújo
Armando Marino Filho

DE PROFESSOR A FORMADOR: DESAFIOS DO PROFESSOR AO DESEMPENHAR A FUNÇÃO DE PROFESSOR-FORMADOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ITAPURA E SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR
Valéria Lima Carvalho Ribeiro
Ione da Silva Cunha Nogueira

AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA E OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Alessandra Gonçalves de Oliveira
Ione da Silva Cunha Nogueira

LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMANDO BEBÊS LEITORES
Jaqueline da Silva Fernandes
Lucinéia Maria Lazaretti

CONHECER A CULTURA INDÍGENA COMEÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Taiany Regina Marques da Silva
Ana Caroline Dias Gonçalves
Fé de Souza Freitas

LITERATURA INFANTIL INDÍGENA COMO FERRAMENTA PARA O RECONHECIMENTO E FORTALECIMENTO CULTURAL
Lúrian Cássia Sá de Rufino Wege
Ilma Regina Castro Saramago

PROCESSO INICIAL DE IMPLANTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SABERES EM COLABORAÇÃO
Isabele Andrade Faria da Silva
Elisana Marta Machado de Souza

O CONCEITTO DE INFÂNCIA COMO INSTRUMENTO ESSENCIAL DE ANÁLISE PARA O PROFESSOR
Armando Marino Filho

AFETP E LUDICIDADE: COMO A CRIANÇA NA ATIVIDADE LÚDICA EXPRESSA SEUS AFETOS?
Luiz Henrique Bueno Sferra de Souza

A FILOSOFIA DA DIFERENÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA
Lucas Paulo Golin Xavier do Nascimento

A CRIAÇÃO DE UM RECURSO DIGITAL INCLUSIVO NO SCRATCH: INTEGRAÇÃO DO DUA E DA ABORDAGEM CCS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Erica Regina Marani Daruichi Machado
Inácio Antônio Athayde-Oliveira
Alice Beatrix Daruichi Machado

TEA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL PRESENTE NO CONTEXTO ESCOLAR
Jéssica Ribeiro da silva Franca

A FAMÍLIA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE BONITO - MS
Janaina Machado
Gilson Gomes coelho

O PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA NO BRASIL: COMO CONSTRUIR REFERÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL CARIOCA?
Marilene Neves da Silva

FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Juliana Aparecida Lavezo

DESAFIANDO A HEGEMONIA: MASCULINIDADES E CRIANCAS PEQUENAS

Maria Cristina Simeoni
Jurandir Ferreira de Paiva Júnior

LEITURA, INFÂNCIA E ESCOLA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS
Michelle Floriani
Kyrlian Bartira Bortozzi

DA RESOLUÇÃO À ELABORAÇÃO DE PROBLEMAS: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
Eugenia Brunilda Opazo Uribe
Gerson dos Santos Farias

A BRINQUEDOTECA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL "CASINHA DE ABELHA" DA UNESP/ARARAQUARA: ESPAÇO LÚDICO, EDUCATIVO, RECREATIVO E CULTURAL
Denise Maria Margonari Favaro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: DESAFIOS FACE ÀS NOVAS DINÂMICAS DE ENSINO COM TECNOLOGIAS NO INSTITUTO DE CHIBUTUTUINE
Pinto Sualehé Pedro Saíde
Amone Alfredo Manuel

A INFÂNCIA EM DISPUTA: A FINANCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Poliana Andressa Costa Melonio
Doracy Gomes Pinto Lima
Íris Maria Ribeiro Rocha

PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA:
DISPUTAS EM TORNO DO SER PROFESSOR
Fernanda da Silva Coelho
Thaís Martins

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Frans Robert Lima Melo

A BNCC NA PRÁTICA: AVALIAÇÃO DE UM LIVRO DE LINGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO
Michelle Terra Duarte

ENTRE ROTINAS E INVENÇÕES: REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA
Fernanda da Silva Coelho
Altino José Martins Filho

O ENCONTRO DOS BEBÊS NOS ESPAÇOS DE VIDA COLETIVA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: OS BEBÊS ALTERAM OS ESPAÇOS OU OS ESPAÇOS SÃO ALTERADOS PELOS BEBÊS?
Daniele Porres Silveira
Altino José Martins Filho

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS ATUANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Isabelle Fernanda Franhan

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

DO PRÉ-LEITOR AO LEITOR FLUENTE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS
Milena Cristina Paes
Fabiana Ribeiro da Silva

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO
Cíntia Aparecida do Bomfim
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

ENTRE CONCEITOS E POLÍTICAS: UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA PRESENTES NO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA
Bruno Pavan dos Santos
Ione da Silva Cunha Nogueira

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2009 a 2025)
Célio Roberto da Silva
Altino José Martins Filho

A SINGULARIDADE NO APRENDER: A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AUTISTA QUE EXPRESSA SEU POTENCIAL À SUA MANEIRA
Francisca Kaline do Nascimento
Tacila Waleska dos Anjos de Oliveira

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS
Marlina Oliveira

O DIREITO DE BRINCAR NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DE PROFESSORES PIAUIENSES.
Maria Luzinete da Conceição Damasceno
Fabrícia Pereira Teles

NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DAS MULHERES-PROFESSORAS: UM ENSAIO TEÓRICO
Altino José Martins Filho
Mônica Teresinha Marçal
Viviane da Cunha

CLASSIFICAÇÃO PSICANALÍTICA WINNICOTTIANA, PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O BRINCAR
Tagiane Maria da Rocha Luz
Vanessa Ferreira Alves
Fábia Silva Vilas Bôas

A ESCUTA E A ESCRITA: O PROTAGONISMO INFANTIL NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
Natascha de Lima Aleixo
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E REDES SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DO USO PRECOCE DE TELAS E O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DIGITAL
Nayla Santos Ribeiro

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS COM DUA PARA ESTUDANTS COM TOD
Patricia Furtado da Silva
Rosemiro da Silva
Elizabeth Regina Streisky de Farias

O DIREITO DA CRIANÇA À INCLUSÃO COM SUCESSO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
Claudia Maria Petchak

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS
Rosangela Leão da Silva
Yedda Maria da S. Caraçato-Sousa
Vânia de Fátima Matias

AS TÉCNICAS FREINETIANAS E AS POTENCIALIDADES DA AULA-PASSEIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Bianca de Almeida Chaves
Natália Mendes Bellascuza

A LIGA ACADÊMICA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM INFÂNCIAS (LAEIINF) COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS
Taís Viana Villa Ribeiro
Daniela Souza Capistrano
Ana Paula Silva da Conceição

PRIMEIROS TRAÇOS: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA INFÂNCIA
Naiara Hernandes Carvalho
Thaize Fernanda Ramos Macedo

BNCC, BNC- FORMAÇÃO E O DESAFIO DO ACOLHIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE
Cintia Cristina Escudeiro Biazan
Carolina Salinas Piorini
Tania Maria Serafim

A META 1 DO PNE NOS PMES DO TD DE COCAIS NO PIAUÍ: EM ANÁLISE O ATENDIMENTO DAS MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA
Isabel Cristina da Silva Fontineles
Vitória Sousa Rodrigues
Alana Ravena Gomes da Silva

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR/BA E A GESTÃO FEDERATIVA COLABORATIVA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO
Ana Paula Silva da Conceição
Laís Bacelar da Silva
Genikeli Souza Santos

VIVÊNCIAS LITERÁRIAS COM A FADA DO OUTONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Lucinete Aparecida Rebouças
Larissa Moreira da Costa
Conceição Solange Bution Perin

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE RECONEXÃO COM O BRINCAR: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL FRENTE AOS DESAFIOS DA HIPERCONECTIVIDADE
Maria Sidália da Silva Pereira
Ana Vitória Texeira Jales
Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé

A BRINQUEDOTECA DO CAMPUS AVANÇADO DE PATU COMO UM ESPAÇO FORMATIVO: VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA
Mylena Jamile Silva Fernandes
Layla Raissa Belo de Oliveira
Iure Coutre Gurgel

O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI: DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME/2015 AO FUNDEB/2020
Vinicius Silva de Sousa
Carmen Lucia de Sousa

AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL SOBRE O IDEB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTADO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES
Talita Silva Braga
Ione da Silva Cunha Nogueira
Silvia Adriana Rodrigues

ANÁLISE DE UM PLANO DE AULA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM
Irtanizio Cardoso Matos da Silva
Miriam Adalgisa Bedim Godoy

MOVIMENTOS SOCIAIS E A SALA DE AULA: AS COMUNIDADES EDUCATIVAS E DE RESISTÊNCIA
Dayane Lopes de Medeiros
Adriana dos Santos Oliveira
Araceli Aleixo do Nascimento

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: REFLEXÕES INICIAIS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO
Patrícia Vecelovicz
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

EDUCAÇÃO INFANTIL E DEFICIÊNCIA FÍSICA:
MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES DE EDUCANDOS APÓS O TRABALHO COM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Luzilene Rito dos Santos
Aline de Novaes Conceição

CIRCO EM CONTEXTOS – INTERFACES COM O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Adrian Nicolas Mocelim

Robson Rafael Dallazuanna Filho
Gláucia Andreza Kronbauer

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: UM ESTUDO TEÓRICO E BIBLIOGRÁFICO A PARTIR DA ABORDAGEM DE SAN MINIATO/ ITÁLIA
Ana Paula Geraldi
Altino José Martins Filho

A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS
Juliane Santos da Silva
Luana Sena da Silva
Taisa Santos Sacramento

O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE
Izadora Souza Aguiar
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE
Kaiane Gomes da Silva
Samara Holanda Melo
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

CANTINHOS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS DE LEITURA, PRECURSORES DA ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
Bruno Leandro Ribeiro da Cunha Accorsi
Bárbara Helena Silva Gallano Favaretto Fittipaldi
Michelle Francine Barbosa Teixeira Nogueira

FORMAÇÃO DOCENTE LÚDICA: A CONTRIBUIÇÃO DA LIGA ACADÊMICA DE BRINCAR E CONTAR HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Ana Paula Miranda Lima Boa Morte
Fernanda Santos De Jesus
Gabriel Kelly Araújo dos Santos
Ana Paula Silva da Conceição

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL PIAUIENSE
Denise Mileny Sousa Amorim
Graziely de Sousa da Mata
Marina Gleika Felipe Soares

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL PIAUIENSE
Denise Mileny Sousa Amorim
Graziely de Sousa da Mata
Marina Gleika Felipe Soares

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - DIÁLOGOS COM PESQUISAS COM CRIANÇAS E INFÂNCIAS AMAZÔNICAS
Kátia Adair Agostinho
Roberto Sanches Mubarac Sobrinho

A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA COMO AUXÍLIO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO
Helen Ribeiro de Jesus

BRINCANDO COM AS LETRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O USO DO WORDWALL NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL
Tatiane Ribeiro Soares
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva

A (IN)EFETIVIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ANÁLISE DA DECISÕES DO TJMS (2012-2025)
Mariana Pereira Barbosa
Ana Cláudia dos Santos Rocha

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: FERRAMENTA PARA PERMANÊNCIA E SUCESSO DE ESTUDANTES LGBTI+?
Marcela Veiga Cena da Silva
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos

REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CANAL YOUTUBE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
Melissa Maria Gomes Carvalho
Fabrícia Pereira Teles

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA ÁREA DA INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Tuany Inoue Pontalti Ramos
Marta Regina Brostolin

IMPACTOS DO USO PRECOCE E EXCESSIVO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Maria Clara de Lima Ferreira
Ariele Gomes da Silva
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

EGRESSOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A PRÓPRIA APRENDIZAGEM DOS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA DOCÊNCIA: um estudo de caso
Mateus Junqueira Pereira
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos

AS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E A GARANTIA DO DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA
Milana Pereira dos Santos
Sílvia Adriana Rodrigues

BRINCAR, ATENDER E EDUCAR COM AFETO: SEMENTES DO CONHECIMENTO GERMINADAS NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Priscilla de Morais Rodrigues
Marina Gleika Felipe Soares

A LUDICIDADE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ailla Costa Santos
Juliane Santos da Silva
Anatalia Oliveira de Souza

FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM BEBÊS
Tatiana da Silva Ramos Batista
Silvia Adriana Rodrigues

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PIAUÍ: ANÁLISE DA META 1 DO PNE NOS PLANOS MUNICIPAIS DA PLANÍCIE LITORÂNEA
Maria Isabela Val de Oliveira
Fabrícia Pereira Teles

LITERATURA INFANTIL E INCLUSÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS LOCALIZADAS EM UM ESTUDO INICIAL
Analide Guedes de Lima
Vivianny Bessão de Assis

PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) - RELATO DE EXPERIÊNCIA "PROJETO 110 ANOS DE TRÊS LAGOAS-MS" NO GRUPO 5 DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Barbara Xavier Ruiz de Oliveira
Silvana Alves da Silva Bispo
Salete Souza da Silva

GESTÃO ESCOLAR E POLITICAS PÚBLICAS: O PDDE E O DESEMPENHO DO SUDESTE NO IDEGES
Fanny Gonçalves de Lima
Rafael Lima Santos

ENSINO DE CIÊNCIAS: FANZINES COMO FERRAEMNTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
Fanny Gonçalves de Lima
Rafael Lima Santos

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO AFETIVA NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL
Alexander Michael Campos Ferreira

PROJETOS PEDAGÓGICOS E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Rayane Regina Scheidt Gasparelo

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
Waléria Cristina Lima Da Silva
Andréia Luiza Pereira de Carvalho
Marina Gleika Felipe Soares

ATIVIDADES LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Francisco Rafael dos Santos Neto
Jamile Diniz de França
Iure Coutre Gurgel

SOMANDO DIVERSÃO: O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA INFANTIL
Aline de Limar
Cleudiana Lima da Cunha
Dayane Nascimento Ramos

A CAIXA E O IMAGINÁRIO INFANTIL: MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E ESPAÇOS PROPOSITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Nitiama Barbosa Farias de Souza
Débora Bento Ortêncio de Oliveira

TESOUROS DA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Rafaela Cordeiro Gama
Gabriela Azevedo Moretti

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: ENTRE O BRINCAR, O APRENDER E O CONVIVER
Cleudiana Lima da Cunha
Kaiane Gomes da Silva
Samara Holanda Melo

ENTRE POTENCIALIDADES E DESAFIOS: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA
Valéria Rodrigues Pereira
Mariana Bethania de Oliveira Costa

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
Mariana Bethania de Oliveira Costa
Valéria Rodrigues Pereira

TANTAS FORMAS DE SE COMUNICAR: UMA RODA DE CONVERSA SOBRE DIVERSIDADE E ARTE
Cristiane da Silva Garcia

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: UM MAPEAMENTO EXPLORATÓRIO DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS NO GT 07 DA ANPED
Altino José Martins Filho
Cristiane Brusco das Chagas da Silva
Eliane Brusco das Chagas

A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA INFÂNCIA
Viviane de Jesus Guedes
Taís Viana Villa Ribeiro
Juliana de Jesus Souza

AFETO E INFÂNCIA: O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORGANIZADO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E O PLANEJAMENTO EM PROJETOS
Alana Camila Ferreira
Rayane Regina Scheidt Gasparelo

RELAÇÕES COOPERATIVAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES NA PRÉ-ESCOLA
Paula Santos da Silva

O CONCEITO DE COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CATEGORIA TRABALHO PARA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE
Lidiane Duarte Pardinho Munis

DO BRINCAR AO PENSAR: CAMINHOS MATEMÁTICOS NA INFÂNCIA
Ana Heloisa Viana Borges
Cleudiana Lima da Cunha
Micaele Cardoso de Oliveira

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DE HENRI WALLON
Elisangela de Souza Martins Nascimento
Sílvia Adriana Rodrigues

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: AS CULTURAS INFANTIS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Fernanda Aparecida Barroso
Ione da Silva Cunha Nogueira

A GESTÃO PRIVADA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EDUCACIONAIS: RISCOS IMINENTES À GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA
Jhonatan da Silva Rocha
Telma Aparecida Teles Martins Silveira

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA OBRA DE MANOEL BOMFIM
Bianca Nunes Rodrigues
Ligiane Aparecida da Silva

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A HORTA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DE PESQUISAS ACADÊMICAS, DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES OFICIAIS
Carmen Andrade Machado
Telma Aparecida Teles Martins Silveira

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
Kátia Adair Agostinho

A ATIVIDADE PRINCIPAL DA INFÂNCIA NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
Elaine Ribeiro Santos

INFÂNCIA, NATUREZA E ESTÉTICA NA OBRA EMÍLIO: CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Bianca Polli Rodrigues

LUDICIDADE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES COM A ABORDAGEM HEURÍSTICA
Bianca Polli Rodrigues

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA HAITIANA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
Maxo St Victor

O PROJETO DE ENSINO CONTADORES DE HISTÓRIA BILÍNGUE: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA PARA ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
João Ferreira de Araújo Junior
Wellington Cardoso de Oliveira

A FAMILIA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRECHE MUNICIPAL MAGDALENA ARCE DAOU EM MANAUS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO JARDIM SENSORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Raquel Souza dos Santos
Jordana dos Santos Gonçalves
Jucilene Seixas de Carvalho

VISUALIZANDO A MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA COM EXCEL NA CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS DE FUNÇÃO DO 1º GRAU
João Batista de Andrade Filho

O LIVRO, A TÉCNICA E O TEXTO: UMA LEITURA DE *CORDA BAMBA* DE LYGIA BOJUNGA NUNES À LUZ DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA
Wesley da Silva Meira

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Nalanda Cecília Silva Vasconcelos
Gabriela Amorim de Macedo

O "ENSINO RELIGIOSO" EM UM CEMEI NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO
Marilia de Lima Paixão

ANÁLISE DA CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL E PROJEÇÃO DE IMAGENS: IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Zulmira Aparecida Faust
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva

O EXERCÍCIO DO BRINCAR E O DIREITO A SER CRIANÇA: REFLEXÕES ACERCA DA PROMOÇÃO DO BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL
Lázaro César da Silva
Emmanuelle Christine Chaves da Silva
Thaís Oliveira de Souza

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Daiane Gonzaga Rodrigues dos Santos

ESTRATÉGIAS ADOPTADAS PELAS FAMÍLIAS NA ESCOLHA DE ESCOLA PARA AS CRIANÇAS DO ENSINO PRIMÁRIO DO DISTRITO KAMPFUMU NA CIDADE DE MAPUTO
Egídio Joaquim Macuácua

AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO VÍNCULO SOCIO-AFETIVO NAS CRIANÇAS NOS CENTROS INFANTIL PÚBLICOS DA CIDADE DE MAPUTO
Célia Paulo Muthuque Muchanga

A COLÔNIA E O IMPÉRIO NO BRASIL: UMA INFÂNCIA DE VIOLÊNCIAS

Cleucimara Molon Jubelli
Rutieli Tonello

OS DESAFIOS DA TRAJETÓRIA INICIAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR
Flávia Aparecida dos Santos Silva

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA FOUCAULTIANA DO PODER E OS DESAFIOS DO NEOLIBERALISMO.
Suely Xavier dos Santos
Edemir Antunes Filho

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: AÇÕES E CONEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
Danniely da Silva Rodrigues
Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Thaís Oliveira de Souza

A LÓGICA MERITOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E O IMPACTO NA INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO INSTITUCIONAL
Vitória Raquel Pereira de Souza

ANÁLISE CRÍTICA DA EFETIVIDADE DA ESCUTA ESPECIALIZADA NA EDUCAÇÃO
Laura Rodrigues Correia Galdino
Fernando Guimarães Oliveira da Silva

VALORIZANDO CULTURAS E PROMOVENDO A INCLUSÃO: AÇÕES E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Thaís Oliveira de Souza
Fernando Ilídio Ferreira

ENTRE INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS: TESSITURAS DE PESQUISAS NO ATRAVESSAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE
Aldaci Santos Lopes
Ana Carla Pimenta de Oliveira Carneiro
Ana Paula da Silva Conceição

A INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE RETT NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Alana Ravena Gomes da Silva
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS INFÂNCIAS EM TEMPOS DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS SOB A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN
Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque
Maria José de Pinho

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA INFANTIL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA SALA DE AULA
Machava Aliante Xavier
Armando Marino Filho

A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA QUE A CONVIVÊNCIA SE ADJETIVE DEMOCRÁTICA

Deborah Bem

TEMAS TRANSVERSIAIS NA EDUCAÇÃO ESTOCÁSTICA: INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE NOS ANOS INICIAIS EM UM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO
Jocelei Miranda da Silva
Klinger Teodoro Ciríaco

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: ANÁLISE DOS PME DO TD VALE DO RIO GUARIBAS
Maria Carmem Bezerra Lima
Maria Aparecida de Lacerda Pereira

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E REFLEXIVOS: A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM QUESTÃO
Eloisa Chavier da Silva
Janaina Nogueira Maia Carvalho

ENSAIO TEÓRICO SOBRE O LUGAR DO AFETO E DA ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Thaís Oliveira Andrade
Maurícia Evangelista
Ana Paula Silva da Conceição

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NEOLIBERALISMO E MERITOCRACIA: ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA DOS CURRÍCULOS DO ESTADO DE SÃO PAULO E DO RIO GRANDE DO NORTE
Felipe Reis Munhoz
Luana Candido Santos

OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE: O QUE NOS REVELAM OS COTIDIANOS DA DOCÊNCIA?
Veridiana dos Santos Almeida
Ana Paula Silva da Conceição

UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DAS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR.
Anne Caroline dos Santos Souza
Maurícia Evangelista dos Santos
Ana Paula Silva da Conceição

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO (2014-2024)
Camila Ribeiro
Andreia Bulaty

PEDAGOGIA FREINET E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: POSSIBILIDADES E EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
Reinaldo Luiz Miranda Matias
Salete Szymonka

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: UMA EXPLORAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO E DAS NARRATIVAS CULTURAIS
Taynan Alécio da Silva

Márcio Lopes da Silva
Marceli Lucia Paveglio Romeu

PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL E A BUSCA POR PRÁTICAS INCLUSIVAS
Ilma Regina Castro Saramago
Ana Paula Félix Martins

A FORMAÇÃ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO MAIOR-PI
Roberivando Pereira Borges

O LUGAR DO DESEJO NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
Janaína Martins de Carvalho

ANALISE DO CONTRIBUTO DO COGNITIVISMO E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO - ESTUDO DE CASO: PROJECTO OTHUKUMANA- NIASSA
Sónia Arnaldo Cossa Matola

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E O DUA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE
Tatiane Ribeiro Soares
Danielle Pires de Oliveira Bernardi
Rosangela Trabuco Malvestio da Silvar

A LITERATURA COMO PONTE: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DESENVOLVIMETO INTEGRAL NO BERÇÁRIO I
Sarah Vitória Souza Oliveira
Laís Leni Oliveira Lima

ENTRE RELÓGIOS E BRINCADEIRAS: RITMOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
Taísa Santos Sacramento
Anatalia Oliveira de Souza
Juliane Santos da Silva

MENINAS NO BRASIL IMPERIAL: GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX
Samuel da Silva Souza
Lylianne Chaparro Magalhães Souza
Cláudia Araújo de Lima

ALFABETIZAR LETRANDO: DESCOBRINDO E RECONHECENDO A ESCRITA E AS SUAS LINGUAGENS
Adrielly Aparecida da Silva Gimenes
Janaína Nogueira Maia Carvalho

ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA DAS PROGRESSÕES AUTOMÁTICAS NO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE
Hélder Lázaro Miguel Manhique

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS: UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICA
Andressa Bono Vicente
Lareska Severo Vidotto Gardim

Nájela Tavares Ujie

PRÁTICA DOCENTE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL?
Carmen Lima de Sousa Lima
Maria Carmem Bezerra Lima

A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS, A TECNOLOGIA E O BRINCAR
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Marilúcia Antônia de Resende Peroza

REFLEXÕES SOBRE FUNDAMENTOS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA ATUAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA
Jeruza Mendonça e Silva
Telma Aparecida Teles Martins Silveira

A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS: AÇÕES LÚDICO-FORMATIVAS EM FOCO
Taís Viana Villa Ribeiro

CRIANÇAS EM FOCO: FORTALECENDO VOZES
Talita Peralta Cuenca Galhardi
Ione da Silva Cunha Nogueira

OBSTÁCULOS ANIMISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO BOLINHO DE TATIANA BELINKY
Isabel Celória Volante
Paulo César Gomes

CENÁRIO E DESAFIOS DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS RECENTES (2019–2025)
Letícia Vitória Fortunata Queirós
Andressa Florcena Gama da Costa

APRENDER A ENSINAR MATEMÁTICA: O QUE DIZEM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE ESTÁGIOS, PIBID E RP?
Gabriela Ferreira dos Santos
Andressa Florcena Gama da Costa

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO
Janaíne Maieski Hofmann
Ingrid Gordya
Jaqueline Maieski Hofmann
Marta Rosani Taras Vaz

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICANDO O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO "LUDUS"
Jaqueline Maieski Hofmann
Adriane Meyer Vassão

O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TD VALE DO RIO GUARIBAS
Cleovan de Sousa Ferreira
Maria Carmem Bezerra Lima

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS (1996-2024)
Jurcilaine Domingues Caldeira
Isabella Xavier de Freitas
Jáima Pinheiro de Oliveira

PROFESSORAS DE BEBÊS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
Thayanne Guilherme Calixto
Maria Tatiana Lima Costa

PESQUISA COM CRIANÇAS NO BRASIL: UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES APRESENTADAS NAS REUNIÕES DA ANPED (2015-2023)
Eliane Ceri Assis Santana
Felipe de Lima Silva
Sílvia Adriana Rodrigues

PROBLEMA X: PROPOSTA LÚDICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
João Deivid Fernandes Serratti
Jean Douglas Santos Pimentel
Isabela Sebastiana Frete Gomes
Claudia Carreira da Rosa

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
Luiz Henrique da Costa Fonseca
Reginauro Cotócio Ortega

ALFABETIZAR COM SENTIDO E SIGNIFICADO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA HUMANIZADORA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO
Gabriela Ferreira dos Santos
Regina Aparecida Marques de Souza

LETRAMENTO MATEMÁTICO NA PESQUISA CIENTÍFICA (2021–2025): DEFINIÇÕES E TENSÕES DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA
Felipe Bernardino da Silva Lucas
Eliane Castilho Modesto Coronel Farinha
Bianca Costa Machado

CURRÍCULO, ACESSIBILIDADE COGNITIVA E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOQUE NA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
Sheila Venancia da Silva Vieira

INFÂNCIAS QUE LEEM DIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS
Ana Raquel da Silva Mesquita
Virginia Nataniel de Santana Pereira Bandeira
Nilzene Nataniel de Santana Nascimento

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE FINANCEIRIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA
Reginauro Cotócio Ortega
Luiz Henrique da Costa Fonseca

CRIANÇA, BRINCAR E CULTURA INFANTIL: O TENSIONAMENTO COM AS CONCEPÇÕES ESCOLARIZANTES NA PRÁTICA DOCENTE
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido
Laura de Almeida

PSICOPEDAGOGIA: CONCEITUAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICOPEDAGOGO
Caroline Elizabel Blaszko
Nájela Tavares Ujie

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O GRUPO 6
Valdréia Aparecida de Camargo
Maysa Pereira Chiarelli
Silvana Alves da Silva Bispo

O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO RECREIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESTUDOS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido
Allyson Fernando Martins Alvino de Lima

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA
Malci de Oliveira Lubas
Janaína Nogueira Maia Carvalho

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR PAULISTA
Mirian Batista dos Santos Carvalho
Ione da Silva Cunha Nogueira

BRINCANDO E APRENDENDO COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daniela de Souza Garcia Amódio Pereira

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
Maiara Aparecida Alves
Laís Leni Oliveira Lima

A RELAÇÃO DO PNE COM OS PMEs: MAPEANDO A META 1 DE MUNICÍPIOS DO PIAUÍ
Fabricia Pereira Teles

A TRAJETÓRIA E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Lacunas na Implementação, Formação Docente e Alinhamento Curricular com a BNCC
Alisson Pereira Vanzela

MEDIAÇÕES LITERÁRIAS NO CONTATO ENTRE CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Maria Roseni Polli[1]
Bianca Rodrigues[2]

Resumo

Este trabalho emerge da articulação entre duas experiências formativas desenvolvidas em cursos distintos de Pedagogia, ambas voltadas à Educação Infantil. A primeira delas é o Trabalho de Conclusão de Curso realizado no Centro Universitário Internacional – UNINTER, que teve como foco compreender a importância da literatura infantil na faixa etária que compõe a Educação Infantil, perpassada nas abordagens de Zilberman (2003). A segunda experiência refere-se ao TCC desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o qual abordou a temática do contato da criança com a natureza, investigando possibilidades pedagógicas sensíveis que favoreçam esse vínculo no cotidiano das instituições. A partir dos diálogos entre essas duas investigações, surgiu a proposta deste estudo. A pesquisa parte da constatação, sustentada pelas investigações anteriores, de que o processo de emparedamento da infância – entendido como a limitação do tempo, do espaço e das experiências infantis à lógica dos ambientes fechados e institucionalizados – tem restringido as possibilidades de vivência sensível, espontânea e direta com a natureza. Tal contexto impõe à docência novos desafios: criar estratégias pedagógicas que promovam experiências de reconexão, ampliando os modos de habitar o mundo com o corpo, a imaginação e os afetos. Nesse horizonte, a literatura infantil é compreendida como uma ponte sensível, capaz de mediar o contato da criança com a natureza ao evocar imagens poéticas, memórias corporais, relações simbólicas e narrativas que restituem o vínculo com os elementos do mundo natural. O objetivo geral da pesquisa é mapear, por meio de uma investigação bibliográfica, produções acadêmicas que tratem do uso da literatura infantil como meio de aproximação entre criança e natureza. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) identificar pesquisas anteriores que estabeleçam essa articulação; (2) analisar dissertações e teses disponíveis nos repositórios da CAPES e da BDTD, com vistas a reconhecer tendências, lacunas e enfoques predominantes; (3) investigar que tipos de obras literárias têm sido mais utilizadas ou recomendadas nesse contexto, considerando aspectos estéticos, simbólicos e poéticos. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e no procedimento do Estado do Conhecimento, conforme delineado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Os principais referenciais teóricos mobilizados até o momento são Louv (2016), que discute a crise do distanciamento entre infância e natureza, e Tiriba (2018), cuja produção oferece subsídios para pensar práticas pedagógicas que promovam o reencantamento com o mundo natural na infância. Espera-se que os achados da pesquisa contribuam para fortalecer práticas sensíveis e biófilas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, valorizando a literatura infantil como recurso de mediação afetiva, simbólica e formativa. Ao reconhecer a potência estética e imaginativa da literatura, este estudo busca reafirmar seu lugar como interlocutora legítima no processo de ressignificação das relações entre criança e natureza.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Criança e Natureza. Educação Infantil.

[1]Pedagoga, Centro Universitário Internacional – UNINTER, rosenipolli@gmail.com
[2] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI e biancapollirodrigues@gmail.com

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: A AUTORREFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Luciana Kinoshita[3]

Resumo

Para aprimorar a eficácia do trabalho pedagógico e implementar mudanças necessárias para melhor atender às necessidades da educação na infância, os professores precisam ser capazes de autorrefletir sobre sua própria prática docente e reconhecer as crenças que influenciam e moldam sua construção. Assim, este estudo relata experiências que têm como propósito guiar professores de inglês para a infância no exame e compreensão da influência de suas crenças durante o processo de ensino-aprendizagem. A presente investigação é um estudo de caso múltiplo (Campbell; Yin, 2018; Ellet, 2018) envolvendo sete professores de inglês para a infância com origens culturalmente diversas, incluindo Brasil, Indonésia, Arábia Saudita e China, amostragem que representa uma perspectiva inclusiva, considerando a diversidade dos participantes. Os respondentes que concordaram em participar da pesquisa foram selecionados a partir da inscrição e conclusão de atividades em uma oficina de elaboração de narrativas autobiográficas. Todos os participantes que concluíram as atividades propostas na oficina concordaram em participar da pesquisa. O estudo explorou o uso de narrativas autobiográficas com professores de inglês cursando pós-graduação em duas instituições públicas e contextos nacionais distintos: os EUA e a Amazônia brasileira. E a revisão da literatura incluiu estudos sobre narrativas (Golombek; Johnson, 2021; Kilgour *et al*., 2015, Lutovac *et al*., 2024) e autorreflexão (Moayeri; Rahimiy, 2019; Patterson; Seabrooks-Blackmore, 2017; Sammaknejad; Marzban, 2016) na formação de professores de línguas. Durante a produção de dados, os participantes escreveram, refletiram e compartilharam narrativas autobiográficas sobre as diferentes experiências de aprendizagem em seus programas de formação de professores. O procedimento de análise de dados utilizado foi a análise de conteúdo e os resultados indicam que a autorreflexão e o compartilhamento de histórias ajudaram esses professores a entenderem melhor seus desafios durante o processo de formação docente e, consequentemente, a lidar com eles. Ademais, foi possível observar as diferentes emoções presentes nas histórias pessoais dos participantes, nas quais as descrições variaram de sentimentos negativos, como frustração, decepção e tristeza, a momentos de alegria e contentamento. A partir da análise, verificou-se que os professores de inglês participantes reconhecem a importância da autorreflexão, bem como ressaltam as especificidades e os pontos em comum dos diferentes contextos narrados, isto é, como suas histórias de vida, crenças, expectativas, desafios e necessidades divergem e se conectam em cada cenário cultural. Ao final do estudo, a investigação demonstrou que é possível incorporar o uso de narrativas autobiográficas na formação de professores de inglês para a infância como forma de incitar a reflexão sobre suas próprias histórias, seu desenvolvimento e sua prática pedagógica. Tal incorporação pode influenciar positivamente o processo de formação continuada por meio do aprimoramento de programas de formação docente, da responsividade cultural e do suporte personalizado.

Palavras-chave: Autorreflexão. Formação de Professores. Narrativa Autobiográfica.

[3] Doutorado, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. luciana.kinoshita@unifesspa.edu.br

A ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Alexandre dos Santos[4]
Osvaldo Moreira Junior[5]

Resumo

A atuação docente frente aos desafios da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa uma demanda crescente no contexto da educação inclusiva, exigindo preparo pedagógico, conhecimento técnico e sensibilidade formativa por parte dos professores**.** Este artigo tem como objetivo analisar a atuação docente diante dos desafios da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva**,** considerando as especificidades do transtorno, as dificuldades enfrentadas na prática escolar e a importância da formação continuada. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, com análise de obras e autores que discutem temas como inclusão escolar, formação de professores e estratégias pedagógicas aplicadas ao ensino de alunos com TEA. A análise teórica busca compreender o TEA e suas principais características, identificar as práticas pedagógicas utilizadas, reconhecer os obstáculos vivenciados pelos docentes no contexto inclusivo e refletir sobre a necessidade de qualificação profissional voltada ao atendimento educacional especializado. Os resultados esperados apontam para a relevância de políticas formativas e práticas pedagógicas adequadas, como elementos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Atuação Docente.

[4] Graduado em Letras Português. Universidade Federal de Sergipe. alexprofsantos123@gmail.com
[5] Mestrando em Educação. Universidade Estácio de Sá. jrmoreira36@gmail.com

MAIS QUE BRINCADEIRA: A LUDICIDADE COMO LINGUAGEM EDUCACIONAL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Calli Valesca da Silva Primo[6]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo central investigar o papel da ludicidade no contexto educacional, compreendendo-a como uma estratégia pedagógica potente para a promoção de aprendizagens significativas. A pesquisa parte da constatação, observada durante experiências em estágio supervisionado e vivências escolares, de que o ensino pautado exclusivamente em métodos tradicionais, com foco na memorização e na transmissão mecânica de conteúdos, não tem alcançado o envolvimento necessário por parte dos estudantes, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Diante disso, propõe-se refletir sobre como práticas lúdicas — como jogos didáticos, brincadeiras estruturadas, dinâmicas em grupo e atividades interativas — podem ser integradas ao planejamento docente com o intuito de despertar o interesse dos alunos, favorecer a construção ativa do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque exploratório, baseada em revisão bibliográfica e análise de práticas educativas observadas em escolas públicas da educação básica. O referencial teórico ancora-se nos estudos de Kishimoto (1994), que trata o brincar como um elemento constitutivo do aprender; Piaget (1998), que reconhece o jogo como instrumento de desenvolvimento intelectual; Vygotsky (2000), que destaca o papel do lúdico na mediação das aprendizagens; e Oliveira (2010), que defende a ludicidade como caminho para a construção de sentidos e significados no processo educativo. Ainda em fase inicial, o projeto visa elaborar e sistematizar propostas pedagógicas que valorizem o lúdico não como algo acessório ou recreativo, mas como uma linguagem fundamental para a prática docente. Em um contexto educacional cada vez mais desafiador, especialmente diante das desigualdades sociais e das mudanças nos perfis dos estudantes, a ludicidade se apresenta como uma possibilidade de ressignificar o espaço escolar, promovendo aprendizagens mais atrativas, inclusivas e transformadoras. Este trabalho, classificado como Resumo Simples, integra um projeto de pesquisa em desenvolvimento e poderá futuramente subsidiar a criação de materiais didáticos que dialoguem com a realidade dos estudantes e fortaleçam o vínculo entre ensino, prazer e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Recursos Lúdicos. Motivação Escolar.

[6] Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). callivalescaprimoo@gmail.com

ANÁLISE COMPARATIVA LÉXICO-DISCURSIVA DE EXCERTOS DA LEI E DE FALAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Lidiane Silva Andrade Martins[7]

Resumo

Este trabalho propõe uma análise comparativa, do ponto de vista lexical e discursivo, de dizeres es(ins)critos na legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB,1996), pertinentes à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual com os dizeres de alunos com deficiência intelectual e de professores desses alunos. O pressuposto em que se baseia este trabalho é o de que há uma dicotomia entre teoria e prática: o que as leis asseguram para incluir os alunos com deficiência intelectual não corresponde ao que eles estão vivenciando na prática nas salas de aula de escolas de ensino regular. Trata-se de uma pesquisa documental e qualitativa, inserida no viés discursivo, com base no método arqueogenealógico de Foucault, articulado a princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa e também no viés lexical, mobilizando teorias da Lexicologia. A fundamentação teórica transdisciplinar proposta destaca: i) a dimensão social do léxico segundo Biderman (1998, 2001) e Isquerdo (2004); ii) a lexicultura de acordo com Galisson (1999), Barbosa (2009), Parreira (2008); iii) os princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa, com relevância à noção de discurso de Foucault (1996), incluindo Pêcheux (1990) e Orlandi (2001) e a questão de inclusão/exclusão em Mantoan (2006; 2015). O *corpus* compõe-se, por um lado, de recortes de textos da lei LDB, e por outro lado, de dizeres de alunos com deficiência intelectual e de professores que lecionaram para alunos com esse tipo de deficiência, obtidos e analisados para elaboração da dissertação e tese de Martins (2014, 2018). Por meio da análise dos excertos, após comparados e desconstruídos, é possível perceber regularidades, em busca da identificação e análise de discursos que se imbricam na escritura e representações que dela emergem, bem como de possíveis contradições expostas ou materializadas no/pelo léxico.

Palavras-chave: Léxico. Análise do Discurso. Inclusão Escolar.

[7] Doutoranda pela Universiade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). lidiane.martins@unesp.br

A CONTRIBUIÇÃO DO MUSEU NO PROCESSO FORMATIVO DE CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE O MUSEU ABERTO DE MACIENE-CHONGOENE EM MOÇAMBIQUE

Eixo Temático: Fundamentos da Educação, Educação Estática e Artes

Wildes Ernesto Matlombe[8]

Resumo

Este trabalho tem por objeto a função educativa dos museus na relação com os espaços escolares. O estudo responde pelo objetivo de analisar a contribuição do Museu aberto de Maciene no processo de formação das crianças. Consequentemente, aos objetivos específicos de identificar as atividades realizadas no Museu para o processo formativo das crianças; explicar as funções pedagógicas do Museu no processo de formação escolar das crianças; descrever as características históricas do Museu aberto de Maciene na perspectiva da comunidade educativa. A temática museológica de Maciene pretende analisar de que forma o Museu aberto de Maciene pode contribuir para o processo formativo da criança? É conjugado pelo método qualitativo, com o suporte da análise documental e que poderá analisar os documentos que abortam a temática. Como resultados é possível indicar que o Museu desempenha um papel fundamental na educação, assim como na comunidade de Maciene, pois as crianças aprendem através dos objetos e a conservar e preservar os locais históricos. Como resultado a pesquisa constatou que o Museu tem um papel relevante na formação do homem e no estudo do passado através dos objetos.

Palavras-chave: Museu Aberto de Maciene. Crianças. Funções dos Museus**.** Educação Patrimonial.

[8] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). wildesmatlombe@gmail.com

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Walaci Magnago[9]
Larissa Valfré Baiôcco[10]

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências, investigando de que forma tais práticas podem favorecer a construção do conhecimento e a autonomia dos estudantes. Considerando a necessidade de superar modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos, a pesquisa justifica-se pela relevância de promover estratégias que estimulem o protagonismo discente e possibilitem uma aprendizagem significativa, articulada à realidade dos alunos. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Matemática e Ciências, com vistas a compreender como essas práticas podem potencializar o engajamento e o desempenho acadêmico. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas metodologias e mapear recursos didáticos e tecnológicos que favoreçam a sua aplicação. A metodologia adotada apresenta caráter qualitativo, configurando-se como uma pesquisa em estágio inicial. A coleta de dados será realizada por meio da análise de referenciais teóricos e da aplicação de questionários exploratórios com professores da educação básica. O estudo ainda se encontra em fase de levantamento bibliográfico e organização do projeto, caracterizando-se, portanto, como um resumo simples de pesquisa em execução inicial. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de Freire (1996), ao destacar a importância de uma pedagogia dialógica e crítica; de Moran (2015), ao discutir as metodologias ativas no contexto contemporâneo; e de Ausubel (2003), que fundamenta a noção de aprendizagem significativa. Os resultados parciais apontam para a importância da integração entre teoria e prática, evidenciando que as metodologias ativas podem contribuir para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e capazes de relacionar os conteúdos de Matemática e Ciências ao seu cotidiano.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Metodologias Ativas. Práticas Pedagógicas.

[9] Doutorando Novas Tecnologias Digitais na Educação, UNICARIOCA, walacimagnago@hotmail.com
[10] Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, UNIVC, larissavalfre@gmail.com

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Zaydem Nardylle Teixeira Silva Rocha[11]

Resumo

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a ludicidade aplicada ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. O objetivo principal é investigar de que forma o uso de práticas lúdicas contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças nessa etapa da educação básica. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, exploratório, com levantamento bibliográfico baseado em autores como Kishimoto (2009), Piaget (1998) e Vygotsky (2007), que discutem a importância do brincar no desenvolvimento infantil. O trabalho encontra-se em fase inicial e, portanto, não apresenta resultados empíricos até o momento. A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre metodologias ativas e inovadoras que favoreçam o protagonismo infantil e tornem o ambiente escolar mais atrativo e significativo. Espera-se que, ao final da pesquisa, seja possível propor estratégias pedagógicas que integrem o lúdico de forma efetiva ao planejamento docente, fortalecendo a aprendizagem por meio da brincadeira.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

[11] Pós-graduanda em Docência do Ensino Médio Técnico e Superior, eng.zaydem@gmail.com

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: PRÁTICAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Jeniffer Furtado Dias[12]

Resumo

A educação inclusiva é um direito humano fundamental que deve permear todas as dimensões da vida escolar, desde o planejamento pedagógico até a cultura institucional. Este estudo parte do pressuposto de que incluir exige superar exclusões históricas e estruturais, com ações intencionais e sensíveis à diversidade sociocultural e comprometimento na luta contra o preconceito. Objetiva-se discutir os desafios e as estratégias para uma escola verdadeiramente inclusiva, ancorada em princípios como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI). A metodologia inclui revisão bibliográfica de autores como Maria Teresa Mantoan (2006), Cláudia Werneck (2009) e Paulo Freire (1996), como também análise de relatos de experiência durante estágio supervisionado. A pesquisa evidenciou as dificuldades enfrentadas por agentes de inclusão como a precariedade de vínculos trabalhistas e a ausência de condições estruturais e materiais. Os resultados preliminares apontam para a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação continuada dos professores, o reconhecimento das subjetividades envolvidas no processo educativo e o combate ao bullying e ao capacitismo. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva demanda compromisso ético com os direitos humanos, escuta ativa das vozes marginalizadas e transformação significativa das práticas pedagógicas e institucionais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Direitos Humanos. Educação Inclusiva.

[12] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pós-graduanda pela Faculdade do Leste Mineiro, jenifferfurtadodias@gmail.com

DA EDUCAÇÃO INFANTIL À ADOLESCÊNCIA: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE COMPROMETIDA COM A EQUIDADE

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Hosana Abreu Louzada[13]

Resumo

O presente trabalho discute a importância da atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendida como estratégia essencial para a construção de trajetórias escolares mais equitativas e menos vulneráveis na adolescência. A experiência prática como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental evidencia diariamente como as lacunas deixadas nos primeiros anos da escolarização repercutem na adolescência, intensificando desigualdades e fragilizando a permanência escolar. Parto da compreensão de que um ambiente educativo acolhedor e intencional desde a infância favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, formando adolescentes mais seguros, críticos e participativos. Essa perspectiva dialoga diretamente com os pressupostos da Escola das Adolescências, que entende essa fase como plural, diversa e atravessada por vulnerabilidades que precisam ser reconhecidas pela escola. O objeto central da reflexão é a fluência leitora, compreendida como eixo estruturante da equidade educacional. Não se trata apenas de decodificação mecânica ou de velocidade de leitura, mas de um processo que envolve precisão, ritmo, entonação e compreensão. A ausência desse domínio compromete não apenas a aprendizagem em Língua Portuguesa, mas também o acesso ao conhecimento em todas as áreas. O problema que motiva esta reflexão é a constatação de que a baixa fluência leitora constitui obstáculo recorrente à aprendizagem, gerando defasagens cumulativas que se tornam quase intransponíveis nas séries finais do Ensino Fundamental. Gomes e Melo (2024) destacam que essas desigualdades afetam de maneira mais severa estudantes negros, indígenas e de baixa renda. Cury (2005) reforça a necessidade de políticas inclusivas e compensatórias que garantam o direito à educação com justiça social. Gonçalves (2016), por sua vez, lembra que reconhecer a criança como sujeito de direitos é condição indispensável para assegurar o desenvolvimento integral. Os objetivos desta reflexão são: (I) analisar a baixa fluência leitora como um dos principais desafios para a construção de trajetórias escolares equitativas, (II) compreender como fatores sociais e educacionais intensificam as desigualdades de aprendizagem, e (III) discutir estratégias pedagógicas e de formação docente que assegurem o direito de aprender desde a Educação Infantil, prevenindo a ampliação das defasagens ao longo da vida escolar. A metodologia adotada é de cunho teórico-reflexivo, sustentada pela articulação entre minha prática docente e os referenciais teóricos que fundamentam a discussão. O estudo apoia-se em Gomes e Melo (2024), Cury (2005), Itaú Social (2024) e Gonçalves (2016), além das contribuições de Lev Vigotski (1998) e Paulo Freire (1996). Vigotski enfatiza que a aprendizagem se dá por meio da interação social e da mediação pedagógica, exigindo que a escola atue de forma intencional e planejada para garantir o desenvolvimento integral. Freire defende que a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo, lembrando que alfabetizar não é apenas ensinar técnicas, mas formar sujeitos críticos e conscientes. A pedagogia histórico-crítica, nesse sentido, oferece suporte para compreender a educação como prática social que articula teoria e prática, mediando o acesso ao conhecimento científico como direito humano. Os achados reflexivos

[13] Professora de Língua Portuguesa, pós-graduanda em Escola das Adolescências, UFPI. prof.hosanalouzada@gmail.com

indicam que a ausência de intencionalidade pedagógica na alfabetização e na pré-alfabetização compromete o desenvolvimento da fluência leitora, gerando lacunas persistentes que acompanham os estudantes por toda a trajetória escolar. Constatou-se que a baixa fluência não é um problema pontual, mas um marcador de exclusão educacional e social, que compromete a autoestima, o pertencimento e a permanência dos alunos na escola. Vigotski ajuda a compreender que tais defasagens não são apenas individuais, mas resultado de mediações sociais não realizadas em tempo adequado. Freire aponta que sem leitura crítica não há exercício pleno de cidadania. Cury alerta que, sem políticas públicas eficazes, a escola acaba por reproduzir desigualdades, e Gonçalves reforça que a criança deve ser vista como sujeito de direitos desde os primeiros anos. Conclui-se que a formação docente, inicial e contínua, deve assumir a equidade como princípio norteador e reconhecer a fluência leitora como um direito fundamental. Investir na leitura desde a infância é investir em trajetórias escolares mais justas, prevenindo desigualdades que se consolidam na adolescência. A escola, inspirada no diálogo crítico de Freire e na mediação social de Vigotski, deve assumir-se como espaço de emancipação e de garantia de direitos. Assim, a equidade educacional não é um ideal distante, mas uma urgência pedagógica e social que precisa ser vivida hoje, especialmente quando se pensa a adolescência como etapa crucial para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participantes.

Palavras-chave: Equidade. Formação Docnete. Trajetórias Escolares.

AUTONOMIA, TDICS E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA HABERMASIANA

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia.

Wellington Anselmo Martins[14]
Marcelo Carbone Carneiro[15]

Resumo

Este estudo, em fase de aprofundamento do referencial teórico, explora conceitos acerca da promoção da autonomia e da autoaprendizagem para pensar o Ensino Fundamental, anos iniciais, em contextos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), fundamentando-se na Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas. A pesquisa articula o conceito de autonomia, presente na tradição que une Kant, Piaget e Kohlberg, com a heutagogia, proposta por Hase e Kenyon como um modelo atual de aprendizagem autodirigida. Inspirada por Piaget, a análise reconhece o desenvolvimento cognitivo e moral da criança como base para a construção de sua autonomia, entendida como a capacidade de desenvolver raciocínio próprio e agir eticamente, em sintonia com a recepção feita pela ética discursiva habermasiana. A heutagogia é adaptada ao contexto infantil, destacando o potencial das TDICs para posicionar a criança como protagonista de processos exploratórios e investigativos de aprendizagem. Complementarmente, a filosofia da tecnologia de Andrew Feenberg, alinhada também à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt tal como Habermas, oferece uma perspectiva crítica sobre as TDICs, revelando sua ambivalência: enquanto ferramentas de emancipação e democratização, também podem reforçar alienação, vícios, discursos de ódio e ciberbullying especialmente em contextos midiáticos infantojuvenis. Assim, o estudo objetiva discutir as implicações éticas e pedagógicas do uso das TDICs no Ensino Fundamental, defendendo seu potencial como espaço de diálogo, reflexão e emancipação, em oposição a dinâmicas de controle, manipulação e violência. Metodologicamente, adotamos a Análise do Discurso Reconstrutivista (ADR) para propor análises críticas com base nos teóricos citados e diante dos novos desafios sociais que a educomunicação tem enfrentado. Resultados preliminares da pesquisa, em andamento na fase teórica, apontam que as novas tecnologias na escola básica, quando orientadas criticamente para fins de inclusão digital e letramento midiático, podem fortalecer a agência da criança como sujeito social, crítico e criativo.

Palavras-chave: Autonomia. Ensino Fundamental. Habermas.

[14] Doutorando em Educação para a Ciência, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), wellington.a.martins@unesp.br
[15] Doutor em Educação e Professor Associado, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), marcelo.carbone@unesp.br

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIDÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS PROCESSOS HUMANIZADORES

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Ana Carolina Sabino dos Santosr[16]
Cleonice Maria Tomazzetti[17]

Resumo

Esta pesquisa centra-se nos aspectos didáticos do trabalho docente com as infâncias na educação infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa objetiva identificar os elementos que orientam a organização didática nas práticas docentes em creche, em especial na faixa etária de três anos, bem como analisar de que modo esses elementos contribuem para a construção de um movimento didático-pedagógico comprometido com práticas humanizadoras. Parte-se do entendimento de que a organização didática e o movimento pedagógico exercido constituem dimensões estruturantes da docência com as infâncias. Diante disso, acredita-se que discutir tais especificidades implica enfrentar questões que são candentes na atualidade, como a influência de discursos hegemônicos de matriz neoliberal, materializados em ideias como o apostilamento da educação infantil, a adoção de materiais padronizados e descolados dos contextos institucionais da educação da infância, bem como na desterritorialização dos espaços do brincar, espaços esses que vêm sendo esvaziados por uma lógica rotineira, adultocêntrica e normatizadora. Essa postura abre brecha e serve de subterfúgio para um esvaziamento da didática e sustentando propostas pedagógicas pouco sensíveis aos processos de humanização e à singularidade das infâncias. Portanto, investigar a didática na creche, sob uma perspectiva histórico-cultural e humanizadora, é caminhar na contramão dessa lógica. Para isso, torna-se imprescindível uma análise aprofundada do cotidiano da educação infantil, buscando compreender o quê e como se movimenta o processo didático na prática docente. Assim, metodologicamente, o estudo será desenvolvido em duas instituições de educação infantil da cidade de São Carlos/SP, sendo: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU), uma creche universitária federal, e em uma unidade da rede municipal de educação infantil. Como técnica de coleta de dados, será utilizada a observação participante em uma turma de cada instituição, ambas compostas por crianças da faixa etária de três anos. Com esse respaldo, espera-se que a pesquisa forneça subsídios e elementos que possibilitem visualizar uma didática que seja comprometida com a construção de uma educação da infância alinhada às práticas humanizadoras, culturais e que promovam o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças.

Palavras-chave: Creche. Didática. Teoria Histórico-Cultural.

[16] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto (EDIPIC). santoscarol0680@gmail.com.
[17] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Lider do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto (EDIPIC). cmtomazzetti@ufscar.br.

INFÂNCIAS QUILOMBOLAS - CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Flora de Jesus Moreira[18]
Karina de Oliveira Santos Cordeiro[19]

Resumo

A formação de profissionais para as discussões sobre as infâncias quilombolas precisa considerar as marcas culturais e identitárias das crianças quilombolas. A relevância do estudo reside na urgência de práticas pedagógicas que dialoguem com os modos próprios de ser, viver e aprender dessas crianças, contribuindo para uma formação docente comprometida com a equidade racial. Nesse sentido, esse trabalho consiste em apresentar dados preliminares da pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGEDUCAMPO). Identificou-se a necessidade de reconhecer e valorizar as infâncias quilombolas como produtoras de saberes, cultura e identidade, historicamente invisibilizadas pelas políticas públicas e pelos currículos escolares. O objetivo é analisar como a formação inicial e continuada de professores pode incorporar os saberes quilombolas, promovendo práticas educativas antirracistas e territorializadas que respeitem as especificidades culturais e sociais das crianças em seus espaços de vivências. A discussão teórica fundamenta-se nos estudos de Santos e Santos (2023), Santos (2024), Santos et al. (2025), Oliveira (2016) e Martins e Pasuch (2018), que abordam a invisibilidade da infância quilombola, a importância da oralidade, do território e da literatura afro-brasileira na construção da identidade infantil e na formação docente. A pesquisa será conduzida por meio de abordagem qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica de produções acadêmicas, legislações e diretrizes curriculares voltadas à Educação Quilombola e à formação de professores. Portanto, a escuta sensível às vivências quilombolas é essencial para transformar a escola em espaço de pertencimento, justiça e resistência. Este estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas educacionais que reconheçam as infâncias quilombolas como legítimas e fundamentais na construção de uma educação plural e antirracista.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Formação Docente. Infância Negra.

[18] Mestranda em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, floralice2008@hotmail.com.
[19] Doutora em Educação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Infâncias e Formação de Professores (GRIFO), koscordeiro@ufrb.edu.br.

A QUESTÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE PESQUISAS DA ÁREA.

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Crislaine Leticia Vereta[20]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a questão do gênero na educação infantil, frisando pesquisas desenvolvidas na área, as quais tragam como principal problemática o desenvolvimento deste tema sendo abordada no âmbito de ensino, dentro desta faixa etária. A metodologia se desdobrou em estudos de cunho bibliográfico, em que foram realizadas buscas no banco de dados Capes periódicos, sobre pesquisas que debatem sobre a questão de gênero na educação infantil, enfatizando dentro de um recorte temporal de 2022 a 2025. Deste modo, foram elencadas três produções cientificas as quais debruçaram discussões em prol das relações de gênero neste âmbito específico, trazendo ao debate as conceituações trabalhadas de menino/menina refletindo nas futuras colocações de igualdades e desigualdades entre homem e mulher, esquematizadas na sociedade. As pesquisas tiveram como viés três fontes diferentes de observações direcionadas dentro do trabalho de gênero na educação infantil. Assim sendo, Arruda e Campos (2023), trazem seu olhar para a BNCC, e a sua validação voltado a educação infantil e a presença da igualdade de gênero neste documento, já Miranda (2022), alinha sua pesquisa na imbricação da educação infantil e as relações de gênero por meio das expressões e significados do ser homem e ser mulher atribuído pelas crianças com faixa etária de 03 a 05 anos, de um CMEI em Salvador, e por fim tem-se Silva et.al (2023), os quais analisam a percepção dos professores diante do trabalho pedagógico com imagens, adjunto de associações à discussão de gênero na educação infantil. Deste modo, percebe-se a necessária reflexão em torno da concepção de criança somada as forças sociais que se apresentam nos espaços escolares, bem como, o enfoque a formação de professores voltada a temática, visto que, segundo as pesquisas elencadas apresenta-se grande insegurança por parte dos professores diante da questão da abordagem de gênero dentro da sala de aula e os posteriores questionamentos provindos da família dos alunos, assim ocasionando conflitos na relação família-escola.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Pesquisas.

[20] Mestre em História, graduando em Ciências Contábeis pela Unopar, crisleticiavereta@gmail.com

INFÂNCIAS ROUBADAS E A DEFESA DO BRINCAR

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Jeniffer Furtado Dias[21]

Resumo

Partindo do questionamento "Se ser criança é brincar, o que são aquelas que não brincam?", este estudo investiga infâncias roubadas pela negação do direito à ludicidade. Objetiva-se analisar a brincadeira como experiência cultural constitutiva da singularidade infantil (0-10 anos), confrontando mecanismos de exclusão como trabalho infantil, adultização precoce e violência estrutural. A metodologia combina revisão bibliográfica Benjamin (2002), Charlot (2000) com análise de registros de observação em estágio na Educação Infantil, destacando: narrativas infantis que revelam o brincar como marcador identitário; coleções de objetos cotidianos ressignificados simbolicamente; contrastes de vivência lúdica entre classes sociais. Os resultados evidenciam que a perda da infância anula processos de humanização através da linguagem e narrativa; reforça exclusões materiais (crianças pobres como "mini adultos") e demanda políticas que garantam o direito ao brincar previsto no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Conclui-se que práticas pedagógicas devem reconhecer a criança como produtora cultural, combatendo o mito da infância universal mediante ações que resgatem ludicidades negadas.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Brincadeira. Infâncias

[21] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pós-graduanda pela Faculdade do Leste Mineiro, E-mail: jenifferfurtadodias@gmail.com

CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEITURA DE OBRAS DE ESCRITORAS NEGRAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Raquel Virginia Lopes[22]
Isabel Maria Lopes[23]

Resumo

Nos últimos anos tem crescido estudos sobre formação continuada para as relações étnico-raciais, infância e raça na produção teórica educacional. Isso se deve a pesquisas em sua maioria, realizadas por mulheres negras e não negras que atuam na Educação Infantil e na Educação Básica como professoras, o que lhes estimula a dedicar-se nessa área ao se tornarem pesquisadoras. Observa-se cada vez mais a importância da autoestima e de outros fatores psicológicos na relação estabelecida entre alunos e professores e sua influência no processo de ensino aprendizagem. A formação profissional é algo complexo, existe uma relação muito estreita entre a maneira de ser e estar no mundo e a função profissional. Para que docentes da Educação Infantil formem crianças leitoras literárias e de mundo, se torna necessário que estes profissionais também sejam leitores. A leitura não é uma ato passivo, mas uma prática criativa e interpretativa, cada leitor se apropria do texto de maneira individual e histórica, influenciado por suas condições sociais, culturais e materiais. O ler não significa somente decifrar, a leitura nos leva a criar novos sentidos envolvendo resistência e adaptação permitindo a descoberta do que são os livros, ler e escrever entre outras coisas, é ocupar espaços de poder. Este estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre o curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil-LEEI”, uma proposta de desenvolvimento profissional vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, ofertando para docentes da Educação Infantil uma oportunidade de desenvolver com qualidade o trabalho acerca da linguagem oral e escrita. A formação aconteceu no decorrer do ano de 2024 nos municípios do Noroeste do estado de Minas Gerais: São Gonçalo do Abaeté e Varjão de Minas. Busca-se compreender de que forma as obras escritas pelas escritoras negras Conceição Evaristo e Geni Guimarães contribuem para a formação continuada com base nas relações étnico-raciais. Destaca-se a relevância das produções literárias de mulheres negras, como empoderamento individual e coletivo, desconstruindo estereótipos e representações negativas que por muito tempo acompanharam os corpos e intelectualidade das mulheres negras. A proposta da Tertúlia Literária com as obras das escritoras negras contribuem para o letramento racial crítico bem como para a ampliação de conhecimentos acerca das questões da negritude, desenvolvendo e implementando uma visão mais completa e plural em relação ao mundo e a sociedade, uma nova prática pedagógica envolvendo na formação continuada leituras, pensamentos construídos coletivamente, compartilhamento de espaços de debates aumentando vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos, apostando sobretudo na competência e capacidade de cada participante de se tornar protagonista de suas próprias trajetórias contribuindo efetivamente para a formação de novas identidades e competências. A prática pedagógica voltada para a valorização da diversidade pode ser um elemento essencial para romper preconceitos e contribuir para uma educação que efetivamente seja igualitária. Percebe-se que o curso foi apenas o início de um percurso nos municípios estudados, existem muitos caminhos ainda a serem seguidos, com abordagens de novas discussões, reflexões e ações efetivas que

[22] Mestra em Educação, Universidade Federal de Uberlândia-UFU, rqlcorte@gmail.com
[23] Mestra em Educação, Universidade Federal de Uberlândia-UFU, bellopes440@gmail.com

promovam a formação profissional antirracista valorizando história e memória das mulheres negras.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Leitora. Letramento Racial.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MUNDO DO TRABALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Eixo Temático: Formação de Professores Para as Infâncias

Fernanda Menino Novais[24]
Jocenildo Silva Santos[25]
Wellington Cardoso de Oliveira[26]

Resumo

Todos os anos, um número significativo de egressos finaliza cursos de licenciaturas no Brasil, tornando-se aptos a atuarem como professores nas diferentes etapas da Educação Básica. Embora habilitados, é perceptível que nem todos os egressos que concluem cursos de licenciatura conseguem se inserir no mundo do trabalho, pois diversos fatores contribuem para esse fenômeno. A proposta desta pesquisa é analisar a empregabilidade dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás Câmpus Aparecida de Goiânia entre 2014 e 2024. O curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do IFG apresenta característica diferenciada em relação aos demais cursos de licenciatura ofertados pela instituição. O curso procura a formação de professores surdos e ouvintes que sejam bilíngues para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como diferencial os conhecimentos necessários para atender crianças da comunidade surda. Diante disso, interessa-nos nesta pesquisa de iniciação científica compreender como os egressos deste curso têm se inserido no mundo do trabalho. A opção pelo recorte temporal de 2014 a 2024 levou em consideração os dez (10) anos de existência do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue completados em 2024. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi a bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário semiestruturado utilizando a ferramenta Google Forms e a análise dos dados seguiu uma perspectiva qualitativa e quantitativa. O referencial teórico desta pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Cunha (2006); Gatti (2010); Libâneo (2010); Massi e Queiroz (2015); Menga e Marli (1986); Michaliszyn e Tomasini (2009); Pimenta e Lima (2006); Tardif (2022) e Veiga e Santos (2022). Por fim, os resultados desta pesquisa serão importantes para o IFG, em especial para o câmpus Aparecida de Goiânia, pois será uma oportunidade de perceber se os objetivos propostos pelo curso em seu PPC curso estão obtendo os resultados esperados, além de possibilitar uma reorganização da proposta do curso a partir dos dados coletados. A previsão de finalização da pesquisa é setembro de 2025.

Palavras-chave: Egressos. Pedagogia Bilíngue. IFG. Mundo do Trabalho.

[24] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás câmpus Aparecida de Goiânia e, orientanda bolsista no Projeto de Iniciação Científica. E-mail: fernanda.n@estudantes.ifg.edu.br – contemplada com bolsa institucional (IFG).
[25] Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás câmpus Aparecida de Goiânia e, orientando voluntário no Projeto de Iniciação Científica. E-mail: jocenildo.santos@estudantes.ifg.edu.br
[26] Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo na área de Educação no Instituto Federal de Goiás (IFG) Câmpus Aparecida de Goiânia. É Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Gênero do câmpus e Coordenador do Programa Universidade Aberta do Brasil no IFG. E-mail: wellington.cardoso@ifg.edu.br

INFÂNCIA E TERRITORIALIDADE: VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NA FRONTEIRA BRASIL–BOLÍVIA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Mileny Soares Rosa[27]
Lylianne Chaparro Magalhães Souza[28]
Samuel da Silva Souza[29]

Resumo

A fronteira Brasil–Bolívia, especialmente na região de Corumbá (MS) e Puerto Quijarro (BO), constitui um espaço de intensos fluxos econômicos, culturais e sociais, no qual a infância é vivida em meio a territorialidades híbridas e práticas interculturais cotidianas. Neste cenário, é expressiva a presença de crianças bolivianas nas escolas corumbaenses, muitas delas bilíngues em português e espanhol ou usuárias do "portuñol", fruto da convivência linguística transfronteiriça. Este trabalho, em fase inicial, tem como objetivo compreender as vivências infantis na fronteira e suas implicações para a educação inclusiva e a valorização da diversidade sociocultural, analisando como crianças fronteiriças se apropriam de práticas sociais, econômicas e culturais que atravessam os limites nacionais. A pesquisa, de caráter bibliográfica e documental, parte de um conhecimento empírico dos pesquisadores residentes em Corumbá e fundamenta-se nos referenciais de Corsaro (2011), Sarmento (2005), Haesbaert (2004), Santos (2006), Walsh (2009) e Costa (2012; 2014). A justificativa assenta-se na relevância de compreender, de forma aprofundada, as vivências e interações das crianças que crescem na fronteira, valorizando suas experiências, repertórios culturais e práticas cotidianas como elementos fundamentais para a construção de conhecimento sobre infância e territorialidade em contextos interculturais. Os resultados parciais indicam que essas crianças participam de práticas sociais como acompanhar familiares em feiras e mercados, lidar com diferentes moedas, circular entre escolas e espaços comunitários nos dois países e transitar por códigos culturais diversos. Defende-se que a fronteira Brasil–Bolívia demanda práticas educativas interculturais, capazes de articular educação inclusiva e diversidade sociocultural.

Palavras-chave: Infância. Fronteira. Territorialidade. Educação Inclusiva. Diversidade Sociocultural.

[27] Graduanda em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN), milenyrosa7@gmail.com
[28] Mestranda em Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN), Bolsista CAPES, lylianne.magalhaes@ufms.br
[29] Doutorando em Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN), samuel.souza@ufms.br

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MULHERES DO CAMPO: MATRIMÔNIO, MATERNIDADE E TRABALHO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias.

Flávia Aparecida dos Santos Silva[30]

Resumo

O presente estudo apresenta dados iniciais de uma investigação que irá originar tese de doutorado, a qual se propõe a identificar como a aprendizagem da docência de mulheres do campo acontece visto os fatores do matrimônio, maternidade e trabalho. Delimita-se como questionamento a ser respondido nesse trabalho: como o matrimônio, a maternidade e o trabalho reverberam na aprendizagem da docência de mulheres do campo? Para responder esse questionamento, propôs-se como objetivo geral, compreender de que maneira o matrimônio e o trabalho influenciam a aprendizagem da docência de mulheres do campo. Como objetivos específicos pretende-se caracterizar aspectos referentes ao matrimônio e a maternidade, que reverberam na aprendizagem da docência de mulheres do campo; identificar as características do trabalho docente e do campo, de mulheres do campo; conhecer os desafios enfrentados pelas professoras/ mulheres/ esposas/ mães do campo em suas histórias de vida. Como metodologia, deu-se estudo bibliográfico e busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, considerando o fluxo de publicações na área da educação. Os termos de busca utilizados foram “matrimônio”, “docência”, “trabalho”. Como embasamento teórico, utilizou-se os estudos de Mizukami (2010), Freire (2023) sobre a aprendizagem da docência; Souza (2016, 2020, 2022) para discussão sobre a educação do campo e trabalho; sobre matrimônio, maternidade, buscamos o trabalho de Hooks (2024), dentre outros. A busca constatou que existem poucas pesquisas acerca do trabalho docente das mulheres do campo, juntamente com a vivência do matrimônio e da maternidade, fatores esses os quais compõem a aprendizagem da docência dessas trabalhadoras. Os poucos trabalhos identificados, revelaram não tratar das temáticas de forma articulada, revelando o ineditismo e a necessidade da abordagem das temáticas propostas. O estudo revela que a mulher do campo além da função docente, também exerce o trabalho do campo, o matrimônio e a maternidade, questões essas as quais constituem a aprendizagem da docência dessas profissionais. Essa pesquisa buscou discutir como a mulher docente do campo, constitui a sua aprendizagem da docência com a vivência de desafios, e como o matrimônio e a maternidade podem influenciar o trabalho docente. O trabalho busca contribuir com reflexões que possam trazer elementos para um processo de aprendizagem docente fundamentado, embasado em estudos, e que favoreça ao professor efetivar práticas pedagógicas mais significativas com as crianças do campo.

Palavras-chave: Matrimônio. Docência. Trabalho. Revisão da Literatura.

[30] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, participante do Grupo de estudos, pesquisa e extensão na Educação Infantil: GEPEEDI e e-mail coordenadoraflavia@hotmail.com

ANÁLISE DOS ESPAÇOS E RECURSOS MATERIAIS PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA JUNTO AO BEBÊ*

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Fabiana Cristina Frigieri de Vitta[31]
Yanina da Rocha Lizeo[32]
Bárbara Parmejano[33]

Resumo

A Educação Infantil (EI) constitui-se como parte da Educação Básica, incluindo o atendimento à faixa etária dos bebês, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refere-se à idade de zero a 18 meses. Essa fase tem importante papel no desenvolvimento integral da criança, considerando diferentes variáveis que interferem na qualidade do atendimento educacional, tais como os espaços e recursos materiais para as atividades de vida diária – AVDs (higiene, vestuário e alimentação), de forma que favoreçam as práticas pedagógicas. O objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar os espaços e recursos materiais utilizados na prática pedagógica com AVDs junto aos bebês em instituições de educação infantil. Está sendo realizado um estudo observacional e descritivo, compreendendo o registro fotográfico dos espaços e recursos materiais das instituições de educação infantil que atendem bebês vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do interior de São Paulo. Após a autorização do Secretário Municipal de Educação, os pesquisadores, compareceram às instituições para fotografar os espaços, mobiliários e materiais, fora da situação de uso. Para isso, os materiais estão sendo arrumados de forma a garantir a qualidade dos registros. Em seguida, as fotografias serão armazenadas no Google Drive e, através do aplicativo Polarr Pro Photo Editor receberão os ajustes necessários (de iluminação, definição, enquadramento). O material será analisado à luz dos Parâmetros e Indicadores para a qualidade da EI, documento oficial publicado em 2024, ou seja, se atendem às especificações de organização do espaço, assim como altura, profundidade, comprimento definidos para os mobiliários. A BNCC será utilizada para análise dos registros quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, possibilitando discutir a adequação dos espaços e utilidade dos materiais nos contextos educacionais. Destaca-se que esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa mais ampla que tem por objeto as variáveis que interferem na qualidade da educação de bebês. Os resultados preliminares dos registros relativos aos espaços e equipamentos de higiene, alimentação e vestuário da primeira instituição fotografada, mostram adaptação ao ambiente delimitado para a faixa etária dos bebês, sendo necessário adequações para seu funcionamento. Por exemplo, o local de banho e vestuário é compartilhado com salas que atendem crianças maiores, sendo necessário o uso de banheiras plásticas para as crianças de zero a um ano. O mesmo ocorre em relação à alimentação na própria sala para os bebês dessa idade, já que o deslocamento para o refeitório traz dificuldades para o número de profissionais disponíveis. A avaliação da funcionalidade dos espaços, mobiliários e recursos materiais utilizados na prática pedagógica com AVDs junto aos bebês, fase que adquirem uma série de habilidades motoras, que

[31] Livre docente, professora associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI) e fabiana.vitta@unesp.br
[32] Graduanda em Terapia Ocupacional, Universidade Estadual Paulista (Marília/UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI) e yanina.r.lizeo@unesp.br
[33] Graduanda em Terapia Ocupacional, Universidade Estadual Paulista (Marília/UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI) e barbara.parmejano@unesp.br
*Projeto financiado pelo CNPq (PIBIC) e Unesp (Edital PROPe 02/2025; PIBIC e Núcleo de Ensino).

auxiliam na exploração do ambiente, poderá auxiliar na organização de ambientes mais adequados, favorecendo a oferta de experiências enriquecedoras para a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Bebês. Práticas Pedagógicas. Atividades de Vida Diária.

A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA ETAPA DE TRANSIÇÃO ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias.

Celma Moreira Lopes[34]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo a organização da atividade de estudo para alunos do período de transição escolar. Nesse contexto, a transição escolar é compreendida como a passagem da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A organização da atividade de estudo pressupõe uma forma de apresentação do trabalho didático realizado pelo professor. Sendo este de maneira intencional, cuidadosa e planejada, que visa o desenvolvimento humano. Considerando que, cada criança é única e resultante do processo de relação histórico-sociocultural. Para início de discussão, é preciso distinguir a atividade de estudo da atividade de simples execução de tarefas em condição alienante. A abordagem para o estudo considera a organização da atividade complexa, que em seu movimento de relação com o grupo provoca a necessidade, estimula a atenção voluntária, a autonomia no ato de realização deste processo que envolve a aprendizagem. A qualidade deste processo possui dependência na organização precisa das escolhas feitas pelo professor no momento que planeja a organização da atividade de estudo. Seu planejamento, consiste em antecipar estratégias que se articulam em seu movimento de modo a acionar funções psicológicas superiores. Em consequência, estas funções quem determinam a necessidade de realização, por motivos que são significativos, elaborando meios e desenvolvendo ações para operar no contexto de relação da atividade**.** Diante disso, questiona-se: Como a organização da atividade de estudo para os alunos em processo de transição escolar pode ser determinada positivamente pelas contribuições da teoria histórico-cultural? A hipótese considera que a organização da atividade de estudo para os alunos em transição pode ser determinada tanto na sua organização, quanto no processo de execução, a partir da consciência do que se pretende com cada atividade. O estudo é fundamental para a compreensão da gênese do desenvolvimento humano, das etapas que perpassam esse desenvolvimento e sua inter-relações com a atividade de estudo. Com isso, espera-se possibilitar ao professor identificar no aluno, não na aparência, mas na sua essência qual necessidade e período do desenvolvimento em que se encontra. O objetivo geral deste trabalho é analisar a organização da atividade de estudo voltada aos alunos em transição escolar apoiada nas contribuições da teoria histórico-cultural. O presente estudo estrutura-se na abordagem metodológica qualitativa, fundamentada na perspectiva do materialismo Histórico dialético. A análise será mediada a partir do aprofundamento teórico das contribuições da teoria histórico-cultural e pelos resultados das pesquisas de Vigotski (2010), Leontiev (2006), Luria (1991), Davidov (1999), Armando Marino Filho (2021), Engestrom (2002) inicialmente. Espera-se que o resultado favoreça a compreensão crítica acerca da organização da atividade de estudo e consequentemente a melhoria no atendimento e desenvolvimento dos alunos que iniciam o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Atividade de Estudo. Transição Escolar. Teoria Histórico-Cultural.

[34] Graduada em Pedagogia pela Faculdade Birigui – FABI (2006). Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Intervale, 2021), Professora de Educação Básica I na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba (SP), membro do Grupo de Pesquisa CNPQ - A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem – GEPEA, e_mail: celma_msn@hotmail.com

ESTÁGIO COMO ELEMENTO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTADO DO CONHECIMENTO[35]

Eixo Temático: Formação de Professores para a Infância

Lucélia Scheffer Alves [36]
Andréia Bulaty [37]

Resumo

O estágio é parte integrante do processo formativo dos pedagogos, trazendo a reflexão e discussão a práxis educativa, o movimento dialético que envolve a teoria e prática realizados durante o curso de formação e as vivências no estágio nas escolas da educação básica. O estágio é eixo essencial na formação e como tal, se torna o objeto de estudo dessa investigação: o estágio no curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa é analisar o conceito de estágio no curso de Pedagogia, presente nas teses e dissertações publicadas no período de 2014 a 2024 nos Programas de Pesquisa em Educação no Estado do Paraná, a fim de compreender os desafios nesse campo. Essa investigação emerge da necessidade de conhecer qual o conceito de estágio no curso de Pedagogia presente nas produções do Banco de dados dos programas de Pós-Graduação das Universidades do Paraná no período de 2014 à 2024? Visando responder a esse questionamento utilizamos a abordagem de pesquisa Quali-quantitativa (Souza; kerbauy, 2017) apresentando uma reflexão sobre os dados localizados nas bases de dados composta pelas teses e dissertações que foram produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Públicas do Estado do Paraná (Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual do Centro Oeste; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Universidade Estadual do paraná e Universidade Federal do Paraná), no período de 1º de janeiro de 2014 a 31 de dezembro de 2024 a partir dos descritores: “Estágio no curso de Pedagogia”, “Estágio e Pedagogia”, “Estágio Supervisionado na Pedagogia” e “Estágio na Formação de Professores”. Para esse estudo nos embasamos no Metodologia do Estado do Conhecimento (Morosini, Santos; Bittencourt, 2021) realizando a pesquisa em quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Na Bibliografia Anotada está sendo realizada a localização das pesquisas defendidas nos bancos de dados das IES públicas do Estado do Paraná, sendo posteriormente realizado a elaboração dos dados em formato de tabelas em que aparece: “*nome do autor, título, ano e instituição*”. Esses dados possibilitam tem a visão geral da referência das pesquisas, apresentando um panorama das produções por ano e instituição. Na sequência será realizado a Bibliografia Sistematizada momento em que consiste realizar a catalogação dos dados, acrescentando a tabela anterior mais elementos como: “palavras-chave e resumo”, que possibilitam realizar uma análise das pesquisas quanto ao referencial teórico utilizado, a metodologia mais utilizada e quais são as palavras-chaves que aparecem com maior frequência. Em seguida, será realizado a leitura e

[35] Trata-se do resumo da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que se encontra em andamento.

[36] Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória, e-mail: celia.scheffer42@hotmail.com

[37] Pós-doutorado em Educação (UEPG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, integrante dos grupos de pesquisa: Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógica (UNICENTRO), Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX (UNESPAR), contato: andreiabulat@gmail.com

interpretação dos resumos das pesquisas e a partir deles serão levantados a frequência com que unidades temáticas descritoras se aproximam entre si, emergindo das mensagens apresentadas nas pesquisas que se formam as categorias de análise, se constituindo na Bibliografia Categorizada. Após a descoberta das categorias será realizado a inferência analítica sobre os conceitos de estágio, os desafios, como o estágio é realizado, quais as lacunas ainda nesse campo. Trata-se de um estudo em andamento, que tem amparo no arcabouço teórico de: Pimenta (2012), Milanesi (2012), Nóvoa (2012) Pimentel (2011), Milanesi (2012), Nóvoa (2014), Nadal (2007), Gatti (2009) Pimenta e Lima (2006), entre outros.

Palavras-chave: Estágio. Formação de Professores. Estado de Conhecimento.

ANÁLISE DOS BRINQUEDOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO AO BEBÊ*

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Fabiana Cristina Frigieri de Vitta[38]
Gabrielly Franciele da Silva[39]
Maria Eduarda Amaral Ferreira[40]

Resumo

Constituindo-se como parte da Educação Básica, a Educação Infantil (EI) tem um importante papel no desenvolvimento integral do bebê, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refere-se à idade de zero a 18 meses. A dualidade cuidado e educação presente nessa fase acaba por enfatizar um olhar assistencial, sendo que as atividades com brinquedos acontecem desvinculadas de objetivos educacionais. Fatores que impactam na qualidade das experiências proporcionadas ao bebê nas instituições de EI referem-se à organização dos recursos físicos e materiais e ao planejamento das atividades, tendo como principal ponto seus objetivos educacionais. O objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar os espaços e recursos materiais utilizados na prática pedagógica com brinquedos junto a bebês em instituições de EI. Está sendo desenvolvido um estudo observacional e descritivo, com o registro fotográfico dos espaços e recursos materiais das instituições de EI que atendem bebês, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, de uma cidade do interior de São Paulo. Com a autorização do Secretário Municipal de Educação, os materiais e brinquedos estão sendo fotografados, de forma que suas características fiquem visíveis. Essas fotografias serão analisadas de acordo com um protocolo desenvolvido com base nos instrumentos validados para a faixa etária. Os brinquedos serão classificados com auxílio do Sistema ESAR, elaborado por Denise Garon, dos Parâmetros e Indicadores para a qualidade da EI, publicados em 2024, e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, possibilitando discutir sua adequação aos contextos educacionais. Preliminarmente, os registros fotográficos permitiram verificar que há um número grande de brinquedos, alguns disponíveis em estantes, outros em baldes ou no chão. No entanto, muitos estão incompletos ou em mau estado, concentrando-se em objetos de pelúcia com forma de bichos. São poucos aqueles que permitem habilitar o bebê no manuseio intencional para desenvolvimento de diferentes tipos de preensão, encaixe, e outras manipulações essenciais para o desenvolvimento psicomotor da mão. As brincadeiras e interações consistem no eixo norteador da EI, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC. No entanto, para que aconteçam com qualidade, é preciso considerar e se atentar, dentre as variáveis possíveis, aos recursos materiais, como os brinquedos disponíveis, de forma que favoreçam as práticas pedagógicas e proporcionem atingir a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação de Bebês. Práticas Pedagógicas. Brinquedos.

[38] Livre docente, professora associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI) e fabiana.vitta@unesp.br
[39] Graduanda em Terapia Ocupacional, Universidade Estadual Paulista (Marília/UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI) e gabrielly.franciele@unesp.br
[40] Graduanda em Terapia Ocupacional, Universidade Estadual Paulista (Marília/UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI) e maria.ea.ferreira@unesp.br
*Projeto financiado pelo CNPq (PIBIC) e Unesp (Edital PROPe 02/2025; PIBIC e Núcleo de Ensino).

A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PORTO VITÓRIA- PR.

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural.

Crislaine Berres Henz[41]
Andréia Bulaty[42]

Resumo

Esta pesquisa, em fase inicial no Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva (PROFEI- UNESPAR) busca conhecer no município de Porto Vitória - PR, quais são os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil para a implementação de uma avaliação alinhada à perspectiva inclusiva? Cujo objetivo é analisar os desafios na implementação de práticas avaliativas inclusivas na educação infantil no município, considerando a atuação dos educadores e as condições institucionais disponíveis. O objetivo de estudo é a avaliação inclusiva na educação infantil. Partimos entendendo que a avaliação, fundamentada em princípios inclusivos, é aliada da tríade: educar, cuidar e brincar, respeitando o desenvolvimento de cada criança. A relevância da investigação se justifica pela ausência de estudos específicos sobre avaliação inclusiva na Educação Infantil em Porto Vitória/PR e pela necessidade de oferecer subsídios teóricos e práticos que fortaleçam o trabalho docente e garantam o direito à aprendizagem de todas as crianças. Para atender ao objetivo da pesquisa, são objetivos específicos: Discutir o conceito de avaliação no contexto da Educação Infantil para compreender seus fundamentos, finalidades e implicações pedagógicas; Estudar a avaliação na perspectiva inclusiva, compreendendo seus fundamentos teóricos e conceituais, sua aplicação nas práticas escolares e o que orientam as políticas públicas e legislações brasileiras voltadas à Educação Infantil; Levantar os principais desafios enfrentados pelos profissionais na aplicação de práticas avaliativas inclusivas. Analisando se as condições institucionais favorecem ou dificultam a avaliação inclusiva e propor um Recurso Educacional Interativo (Padlet) com estratégias que contribuam para o aprimoramento das práticas avaliativas inclusivas na educação infantil. Como aporte teórico da pesquisa trazemos os estudos de: Arroyo, Barbosa e Horn (criança e a educação infantil); Hoffmann, Luckesi e Libâneo (avaliação); Mantoan (perspectiva inclusiva) entre outros autores e trazendo paralelo a discussão das políticas públicas o direito da criança a educação infantil inclusiva (Constituição Federal Brasileira, Lei de Diretrizes e Base e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A metodologia proposta é qualitativa, com coleta de dados realizada em duas escolas do Município de Porto Vitória/Pr, através de grupos focais com professores das turmas do infantil IV e V, em dois encontros. O diálogo entre a pesquisadora e professores será gravado, transcrito e analisado segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os dados subsidiarão a elaboração do recurso educacional que reunirá estratégias práticas e fundamentação teórica sobre avaliação inclusiva, validado junto aos docentes participantes. A pesquisa encontra-se em fase da leitura dos fundamentos, já sendo realizado uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento para verificar a originalidade da investigação, sendo realizado no banco de dados das teses e dissertações da Capes no

[41] Graduação em Letras - Espanhol (UNESPAR) e licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Professora da Prefeitura Municipal de Porto Vitória e Professora da Prefeitura Municipal de União da Vitória. Integrante Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX (UNESPAR), e-mail: henzcrislaine@gmail.com

[42] Pós-doutorado em Educação (UEPG), professora Adjunta do curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Paraná, integrante dos grupos de pesquisa: Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógica (UNICENTRO), Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX (UNESPAR), contato: andreiabulat@gmail.com

período de 2019 a 2024, com os descritores “avaliação na educação infantil”, “avaliação inclusiva” e “avaliação na educação infantil na perspectiva inclusiva” cerca de 3 estudos que dialogam com a pesquisa, demonstrando que a relevância do objeto de estudo para a educação infantil do município de Porto Vitória – PR, fornecendo estratégias aplicáveis que apoiem os professores na prática avaliativa, alinhada às necessidades e potencialidades de cada criança.

Palavras-chave: Avaliação Inclusiva. Desenvolvimento Infantil. Sujeito de Direito.

RESGATANDO MEMÓRIAS INDÍGENAS OFAIÉS: CULTURA, HISTÓRIA E PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Luciana Rueda Soares[43]

Resumo

O projeto é desenvolvido desde abril de 2025 com as turmas dos 6º e 8º anos do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Profª Maria Eulália Vieira, no município de Três Lagoas – MS. O objetivo é resgatar as memórias e história da cultura indígena e em especial, da etnia Ofaié, que é o nome de um povo indígena que habita nossa região. Eles são conhecidos por sua história de resistência e luta pela terra, e pela língua e cultura únicas. Hoje estão na Terra Indígena (TI) Ofaié-Xavante, no município de Brasilândia, Mato Grosso do Sul, mas já ocuparam um território maior na margem direita do rio Paraná antes da chegada dos colonizadores e fundadores de Três Lagoas, aos poucos os Ofaiés foram sendo expulsos da maior parte de nossa região e hoje quase apagados das histórias que são contadas para nossos estudantes. A E.M. Profª Maria Eulália Vieira tem vários Membros da Comunidade Escolar com descendência indígena: pais, estudantes e até mesmo a diretora da Unidade de Ensino, portanto fez-se necessário que tivéssemos um projeto que ressaltasse a importância do não apagamento da identidade indígena que é relevante em nossa Comunidade. A iniciativa busca preservar e transmitir conhecimentos ancestrais, promovendo o respeito e a valorização das identidades indígenas. Na região, destaca-se ainda a importância de resgatar a memória dos povos Ofaiés — grupo indígena originário da área, hoje quase esquecido —, reconhecendo seu papel histórico e cultural. A metodologia seguiu etapas que permitiram a pesquisa, a reflexão crítica e a valorização da cultura indígena: Sensibilização inicial (exibição de documentários e realização de rodas de conversa para introduzir o tema e despertar o interesse dos estudantes, Pesquisa e levantamento de informações – Investigação sobre lendas, tradições, costumes e a trajetória histórica do povo Ofaié, a partir de livros, materiais digitais e relatos de membros da comunidade escolar com ascendência indígena), leitura e produção textual (elaboração de textos informativos e narrativos, incluindo livros infantis em formato físico e digital, com base no conhecimento adquirido), socialização do conhecimento (apresentação das produções para outras turmas, especialmente do Ensino Fundamental I, ampliando o alcance e fortalecendo a troca de saberes), expressão artística e teatralização (criação de cenas teatrais para representar, de forma lúdica, lendas e personagens mitológicos da cultura indígena), atividades de produção de textos informativos e narrativos (livros infantis, em formatos físico e digital). Esses materiais foram apresentados não apenas para as próprias turmas executoras, como também para as turmas do Ensino Fundamental I. Também foram criadas cenas teatrais que mostram de maneira lúdica as lendas e personagens mitológicos da cultura indígenas, na disciplina de Língua Portuguesa, resultando em fortalecimento da integração entre os estudantes e o compartilhamento de saberes sobre a cultura indígena de nossa região.

Palavras-chave: Cultura Indígena. Ofaiés. Educação Intercultural

[43] Letras – CPTL/UFMS; Esp. Língua Portuguesa (Literatura Infantojuvenil) – CPTL/UFMS; Mestrado em Estudos Literários – CPTL/UFMS; Doutorado Honoris Causa – FEBRAICA; Escola Est. João Ponce de Arruda; Grupo de pesquisa: Não se aplica; ruedasoares@gmail.com

O USO DE RECURSOS DIGITAIS NO AEE: A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO INFANTIL

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Renata Picoli[44]

Resumo

O objeto desta pesquisa é investigar como recursos digitais e tecnologias assistivas podem apoiar a aprendizagem de crianças autistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. O objetivo consiste em analisar os potenciais desses instrumentos digitais — como aplicativos educacionais, dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), jogos digitais e softwares adaptativos — para promover habilidades cognitivas, sociais e de comunicação, bem como favorecer a inclusão e autonomia dos alunos. A metodologia adotada baseia-se em revisão de literatura e relatos empíricos em contextos de AEE e salas de recursos multifuncionais (SRM), incluindo estudos qualitativos, etnográficos e relatos de experiência com uso de objetos de aprendizagem digitais e tecnologia assistiva. Os referenciais teóricos envolvem o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o conceito de tecnologias acessíveis, TICs e tecnologia assistiva como instrumentos de inclusão pedagógica e autonomia. Os referenciais teóricos envolvem o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o conceito de tecnologias acessíveis, TICs e tecnologia assistiva como instrumentos de inclusão pedagógica e autonomia. Ainda que os resultados devam aguardar desenvolvimento completo dos projetos, pesquisas iniciais apontam que o uso de apps, jogos educativos e CAA favorece a melhora de habilidades cognitivas (como memória, raciocínio lógico, atenção), habilidades sociais e comunicação; além de contribuir para um ensino mais equitativo, significativo e centrado nas singularidades do estudante

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Autismo. Inclusão.

[44] Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. renatapicoli34@gmail.com

PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO DE BEBÊS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias.

Fabiana Cristina Frigieri de Vitta[45]
Helena Martínez Avila de Mello[46]
Girlene de Albuquerque Cruz[47]

Resumo

O objetivo do presente estudo será analisar e discutir a formação para o uso de atividades – de vida diária (AVD - higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, equipamentos de playground e música - na atuação educacional junto a bebês a partir da visão de docentes de cursos de pedagogia. Será realizado um estudo descritivo e prospectivo com os docentes dos seis cursos de pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo que aceitarem e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. A coleta de dados será com docentes responsáveis por disciplinas relacionadas à educação do bebê, sendo que a primeira etapa, já realizada, consiste em questionário com questões fechadas sobre o tema. O instrumento foi desenvolvido pelos próprios pesquisadores, de acordo com referencial teórico sobre a temática. Contou com as seções: dados pessoais; formação; atuação; formação sobre Educação Infantil e de bebês; educação de bebês; e atividades com bebês. A segunda será entrevista, norteada por questões escritas numa folha – roteiro –, de modo que todos os entrevistados possam discorrer livremente sobre temas comuns referentes à função e objetivo da educação para bebês, organização curricular para a formação do professor para esta fase; conteúdos necessários a utilização de atividades junto aos bebês, especificamente as atividades de vida diária (AVD - higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, equipamentos de playground e música. Após a organização dos dados, serão utilizadas análises descritivas e de conteúdo para cada etapa, com auxílio do software Atlas.ti. Por fim, os resultados dos dois instrumentos serão confrontados, permitindo ampliar o quadro relacionado à formação inicial do professor para atender a bebês na educação infantil. Quanto aos resultados do questionário, 33 professores responderam, sendo a maioria graduado em pedagogia, seguido por psicologia, áreas nas quais se concentravam as pós-graduações também. A maioria dos docentes acredita que o curso de pedagogia possui um currículo que oferece conhecimento teórico-prático sobre desenvolvimento infantil, organização da prática e atividades no contexto educacional. No entanto, muitos participantes não consideram o conteúdo e a carga horária suficientes, com exceção daqueles relativos a desenvolvimento infantil. Os docentes, em sua maioria, consideram que as atividades estão vinculadas ao cuidado e educação. No entanto, algumas das envolvidas do conjunto das AVDs, aparecem somente vinculadas a cuidado para alguns docentes, enquanto as com brinquedos, música e

[45]Livre docente, Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (FFC/Marília) e da Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr/Araraquara), Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividades e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), fabiana.vitta@unesp.br

[46]Doutoranda em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividades e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), helena.mello@unesp.br

[47]Doutora em Educação Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Campinas,Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividades e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), girlenealbcruz@gmail.com

*Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) - Processo: 408824/2021-2 e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP (FAPESP) - Processo: n.2018/11392-0

playground ficam no contexto do cuidado e educação ou somente educação, com maiores percentuais. Embora o currículo de pedagogia ofereça conhecimentos teóricos, a percepção dos docentes indica uma lacuna na prática, sendo que o cuidado é priorizado sobre a educação. Com isso, esse estudo mostra a necessidade de aprimorar a formação inicial do pedagogo, incorporando conteúdos que favoreçam uma atuação intencional com bebês, integrando de forma significativa o cuidado e a educação, alinhadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Formação Inicial. Bebês. Atividades.

MAPEAMENTO DAS INTERLOCUÇÕES ENTRE CORPO-MOVIMENTO E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Ani Karoline Dias Clzianoski[48]
Bianca Polli Rodrigues[49]

Resumo

O presente trabalho, em caráter de pesquisa em andamento e execução inicial, tem origem em inquietações surgidas a partir de interlocuções teóricas e metodológicas entre as temáticas corpo-movimento e o contato da criança com a natureza na Educação Infantil. A partir de investigações anteriores no campo, observou-se que essas dimensões apresentam forte potencial de integração, favorecendo práticas pedagógicas que considerem o corpo em movimento e as vivências ao ar livre como elementos complementares. Essencialmente à luz de autores como Tiriba (2018), que evidencia a relação indissociável entre a experiência corporal e a vivência na natureza, e Foucault (1975), ao discutir o adestramento dos corpos nos espaços escolares. Nesse contexto, emergiu o questionamento: qual o panorama das pesquisas produzidas nos últimos cinco anos que abordam, de forma integrada, corpo-movimento e natureza na Educação Infantil? O estudo tem como objetivo mapear, nas bases de dados da CAPES e da BDTD, teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos que articulem corpo-movimento e natureza no contexto da Educação Infantil, utilizando descritores como “corpo e movimento” e “criança e natureza” em diferentes combinações, a fim de ampliar a abrangência das buscas e refinar a seleção dos metadados. O estudo caracteriza-se como bibliográfico, por meio do levantamento dessas pesquisas, com base nas abordagens de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), atrelado à categorização por meio de Bardin (2016), a fim de identificar os núcleos de sentidos, as tendências e as lacunas que envolvem essas questões, à luz dos referenciais aqui citados. Até o momento, identificou-se a potência dessa interlocução e estão sendo aprofundadas as leituras e análises dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, com destaque para autores que discutem a relação indissociável entre experiência corporal, movimento e vivência na natureza, bem como as implicações da organização escolar sobre o corpo infantil. A etapa seguinte consistirá na execução do mapeamento para análise das abordagens, contextos e perspectivas teóricas presentes nas produções identificadas, buscando compreender como essas questões têm sido tratadas e suas contribuições para o campo educacional. Considera-se que compreender esse cenário é fundamental diante do crescente distanciamento das crianças em relação à natureza (Louv, 2016) e do papel central que a Educação Infantil ocupa na organização de seu tempo e espaço, o que reforça a necessidade de compreender e orientar a prática pedagógica e a formação docente para que integrem movimento, corpo e vivências ao ar livre.

Palavras-chave: Corpo e Movimento. Criança e Natureza. Educação Infantil.

[48] Mestranda em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI, anikaroline1@gmail.com
[49] Mestranda em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI, biancapollirodrigues@gmail.com

A EDICAÇÃO INFANTIL E A ARTE CONTEMPORÂNEA NO SEU TEMPO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias.

Vanessa Cristina de Jesus Giovanini [50]

Resumo

O trabalho com as linguagens artísticas na Educação Infantil é uma atividade bastante comum. Toda via, em muitos casos, os artistas contemporâneos podem contribuir nessa formação. A partir dessa temática, elencamos como objetivo geral: compreender com as práticas de linguagens artísticas na Educação Infantil focadas nas contribuições dos artistas contemporâneos podem ser pensadas e/ou aplicadas no contexto da Educação Infantil. E como objetivos específicos: conceituar a arte contemporânea e as suas relações com a infância; analisar direcionamentos metodológicos voltadas ao Ensino de Artes e mapear experiências que contemplem a Arte Contemporânea na Educação Infantil. Para a realização desse trabalho, utilizaremos dos documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhecem a importância da linguagem artísticas no processo do desenvolvimento da Educação Básica em especial as crianças pequenas. Além disso, serão consideradas as contribuições teóricas de autoras como Cunha e Iavelberg (2020), Barbieri (2009), Derdyk (1994) e Moreira (1993), que defendem a aproximação dos artistas contemporâneos como práticas pedagógicas por seu potencial diálogo com o cotidiano, além de estimular a imaginação, a sensibilidade e a expressão. A pesquisa em andamento, adotará uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e espera-se, ao final desse trabalho, abordarmos o quão relevante será a aproximação das crianças com as tendências da Arte Contemporânea.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Educação Infantil. Metodologias.

[50] Especialista em gestão escolar, participa do grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil – GEFOPPEI. vanessa.fleur.edu@gmail.com

PROJETO JORNAL ESCOLAR: VOZ E CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual.

David de Oliveira Souza[51]
Luciana Rueda Soares[52]

Resumo

O Projeto Jornal da Escola Estadual João Ponce de Arruda é desenvolvido pela turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa – turno matutino, tendo como público-alvo toda a comunidade escolar. O objeto da pesquisa é a criação de um jornal escolar como prática pedagógica. O objetivo é desenvolver habilidades de comunicação, expressão oral/escrita e trabalho em equipe, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a cidadania, ao mesmo tempo em que promove a integração e melhora a comunicação entre estudantes, professores e funcionários, também os estimulam a observar os fatos que ocorrem no entorno da Unidade Escolar e em como isso influencia o dia a dia de cada um. O jornal funciona como espaço democrático para a divulgação de notícias, poesias, opiniões, ilustrações e conteúdos produzidos pelos estudantes, utilizando metodologias ativas e incentivando a responsabilidade, liderança e colaboração, bem como o exercício do protagonismo juvenil. O projeto conta com três frentes de trabalho: jornal impresso, reportagens em vídeo, podcasts mensais e presença em mídias digitais (Instagram, TikTok e YouTube, sob o nome JPDA NEWS). O jornal impresso será publicado em outubro de 2025, durante o evento escolar Feira do Conhecimento, e os vídeos quinzenais sobre atividades escolares, campanhas e temas trabalhados (como campanha do agasalho, violência contra a mulher e rodas de leitura) já são publicados nas redes sociais. Até o momento, o Instagram, lançado em 13 de maio de 2025, conta com 503 seguidores, e algumas postagens ultrapassam 2.000 visualizações; o canal no YouTube, lançado em 04 de junho de 2025, possui 103 inscritos e 2.130 visualizações totais; os podcasts ao vivo já alcançaram 236 visualizações no episódio com a advogada Rozana Gomes, 293 visualizações no episódio com a coordenadora regional de educação em Três Lagoas Marizeth Bazé e 222 visualizações no episódio com Francieli Maria, presidente do GRAATA (Grupo de apoio à adoção ato de amor). A metodologia envolve ações que vão desde reuniões periódicas para o planejamento e organização das atividades do projeto, bem como definição de objetivos, elaboração do conteúdo, seleção de temas para podcasts, elaboração de perguntas e organização do roteiro do podcast, além de um calendário de publicações. Segundo Moran (2015, p.1), em artigo sobre metodologias ativas: “a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e forma de realizá-las”, o que tem ocorrido no desenvolvimento deste projeto. Todo o equipamento do projeto (microfones, pedestal para celular, luzes, aluguel do estúdio, ring light, jornal impresso, brindes sorteados nos podcasts) é financiado pelos professores envolvidos no projeto e por parceiros. Espera-se que o projeto incentive o protagonismo juvenil, fortaleça a comunicação entre os membros da comunidade escolar, aumente o interesse pela leitura e escrita, amplie a participação dos

[51] Letras – Anhanguera-Uniderp; Pedagogia – UNIMES; Esp. Atendimento Educacional Especializado – FCE; Escola Est. João Ponce de Arruda; Grupo de pesquisa: Não se aplica; prof.davidsouza@edu.treslagoas.ms.gov.br

[52] Letras – CPTL/UFMS; Esp. Língua Portuguesa (Literatura Infantojuvenil) – CPTL/UFMS; Mestrado em Estudos Literários – CPTL/UFMS; Doutorado Honoris Causa – FEBRAICA; Escola Est. João Ponce de Arruda; Grupo de pesquisa: Não se aplica; ruedasoares@gmail.com

estudantes em eventos e ações escolares, e contribua para a formação de cidadãos críticos e engajados. Além disso, projeta-se o crescimento contínuo do público nas mídias digitais, aumentando a visibilidade do trabalho escolar e promovendo o engajamento da comunidade externa. A produção textual escolar, em tempos de amplo acesso à informação, é um desafio; no entanto, acredita-se que, com este projeto, teremos estudantes interessados e leitores atentos em nossa comunidade escolar.

Palavras-chave: Comunicação. Protagonismo Estudantil. Mídias Escolares.

FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA UNEBRINQUE

Eixo Temático: Formação de Professores e Educação Infantil

Genikeli Souza Santos[53]
Laís Bacelar da Silva [54]

Resumo

Este resumo apresenta de maneira breve, a experiência como monitoria extensionista no Projeto XIII UNEBrinque – Semana da Criança, realizado pela Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (BUPF), vinculada ao Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O objetivo central é analisar como essa vivência contribuiu para a reconfiguração de saberes, a ampliação da formação docente e o fortalecimento da relação universidade–escola. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na etnopesquisa e no relato de experiência, valorizando o contexto, as interações e as reflexões construídas ao longo do processo. A XIII edição da UNEBrinque, tradicionalmente realizada na UNEB, foi adaptada em 2024 para quatro escolas da Rede Pública Municipal em razão da reforma do Teatro UNEB, exigindo reorganização logística, articulação com parcerias internas e externas e mobilização de docentes e discentes, especialmente vinculados ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil. A metodologia incluiu etapas de ambientação, formação, planejamento, execução e avaliação, com oficinas lúdicas, espetáculos culturais e atividades interativas, contemplando direitos de aprendizagem da BNCC como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O referencial teórico dialoga com autores como Kishimoto e Ono (2008), Garrido (2014), Pimenta e Lima (2005/2006) e Xavier (2020), que discutem a importância da ludicidade, das brinquedotecas e da articulação entre teoria e prática na formação inicial docente. A experiência evidenciou o potencial da extensão universitária como promotora da cultura lúdica, da garantia dos direitos das crianças e da formação crítica e interdisciplinar de futuros professores. A ação também reforçou a relevância da escuta ativa às demandas das escolas, a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas a diferentes contextos e a importância do trabalho colaborativo entre universidade, comunidade e redes de ensino, ampliando o repertório formativo dos participantes.

Palavras-chave: Formação Docente. Extensão Universitária. Brinquedoteca Universitária.

[53] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, e-mail kelisantos940@gmail.com
[54] Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia, Discente da Universidade do Estado da Bahia, bacelarlais@gmail.com

PROJETO SEMEANDO AUTORES

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual.

David de Oliveira Souza[55]

Resumo

O projeto Semeando Autores tem como objeto de pesquisa a leitura e a escrita entre estudantes do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual João Ponce de Arruda. Os alunos criam histórias infantis e as apresentam em rodas de leitura. Durante a socialização das histórias, expressam características do lugar onde vivem, sua cultura, sua forma de enxergar a vida e trazem elementos do seu cotidiano. Jogos de videogame, música e fatos vividos transformam-se em narrativas. O objeivo geral é incentivar o hábito da leitura e o desenvolvimento da escrita, fortalecendo o protagonismo estudantil. Os objetivos específicos são: compreender a estrutura da narrativa, produzir textos infantis com ensinamentos e socializar as produções em rodas de leitura. A metodologia envolve a leitura de livros infantis, a análise dos elementos da narrativa, o planejamento em grupo dos textos, a produção de ilustrações das histórias criadas, a montagem dos livros e a apresentação na biblioteca escolar, com registros em fotos e vídeos. Essas etapas acontecem a cada bimestre, resultando em quatro produções no ano de 2025, apresentadas na biblioteca escolar. Por estar em fase inicial de execução, os principais resultados esperados são: o aumento do interesse pela escrita, a melhoria na produção textual e a criação de um e-book escolar com obras dos próprios alunos, onde os textos produzidos em sala de aula não fiquem apenas na escola, mas possam ser compartilhados com a comunidade escolar. O projeto é realizado utilizando metodologias ativas, nas quais os estudantes aprendem fazendo, refletindo e construindo o conhecimento. Dessa forma, os alunos aprendem criando suas próprias histórias, exercitando a criatividade e a organização de ideias, apresentam em rodas de leituras os seus textos e trazem elementos do seu cotidiano para as suas produções. O trabalho em grupo envolve a colaboração e o planejamento. Segundo Moran (2015, p.2), em artigo sobre metodologias ativas: “As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.” Através do projeto Semeando Autores é possível perceber, em cada detalhe, a criatividade dos estudantes: na construção da história, na confecção do livro, na apresentação do texto durante a roda de leitura e nas ideias que os mesmos apresentam de finais diferenciados para as histórias apresentadas.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Autoria.

[55] Letras – Anhanguera-Uniderp; Pedagogia – UNIMES; Esp. Atendimento Educacional Especializado – FCE; Escola Est. João Ponce de Arruda; Grupo de pesquisa: Não se aplica; prof.davidsouza@edu.treslagoas.ms.gov.br

LER PARA FORMAR: CÍRCULOS DE LEITURA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Gabriel Gaussmann de Melo[56]
Pedro Lucas Pereira Milani[57]

Resumo

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, organizada pelo Instituto Pró-Livro, evidenciou em sua 6º edição (2024) um dado preocupante: pela primeira vez, o número de cidadãos não leitores de literatura supera o de leitores na sociedade brasileira. A referida constatação não apenas nos leva a refletir sobre a formação de leitores na educação básica como a indagar de que maneira tais práticas estão sendo desenvolvidas. Este trabalho tem como principal objetivo investigar e analisar a proposta da obra *Como Criar Círculos de Leitura na Sala de Aula* de Cosson (2018), por meio da concepção de Letramento Literário (2022), na intenção do desenvolvimento e formação de não somente alunos leitores, mas também cidadãos. Inicialmente a pesquisa será de caráter bibliográfico, relacionando as proposições de Cosson (2018; 2022) que considera os círculos de leitura uma estratégia didática privilegiada de letramento literário não apenas por estreitar laços sociais e reforçar identidades entre os participantes, mas por possuir um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, uma vez que, por meio do compartilhamento, possibilita a ampliação das interpretações individuais. Zilberman (1984; 2003) defende que a leitura em sala de aula tem como função primordial o desenvolvimento do sujeito sem obrigações e exigências posteriores, levando em conta a perspectiva de que a leitura é uma exploração de um novo mundo guiada pela imaginação, destacando a potencialidade da literatura em desencadear uma aliança entre as crianças ou jovens com o texto literário, assim como entre aluno e professor. E Soares (2009) que descreve o Letramento como sendo aquilo que realizamos com as habilidades de ler e escrever nas práticas sociais. Após o estudo e com algumas considerações, o projeto de dinamização deve ser construído para o desenvolvimento da prática coletiva de leitura. O projeto visa o desenvolvimento de círculos de leitura na educação básica, tendo como propósito estimular a formação de leitores. No primeiro momento e anterior às materialidades textuais, serão desenvolvidas atividades introdutórias de apresentação das temáticas dos textos selecionados. Posteriormente, mediante o trabalho com narrativas breves, contos e crônicas, será realizada a leitura conjunta da obra selecionada com pausas para mediações e discussões. Os passos seguintes ao estudo teórico serão de verificação da possibilidade de concretização, avaliando recursos e parcerias institucionais de incentivo à formação docente alicerçadas a políticas públicas brasileiras de incentivo à leitura.

Palavras-chave: Letramento Literário. Formação de Leitores. Educação Básica.

[56] Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Letras Licenciatura – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). gabriell.gaussmann@gmail.com

[57] Graduando do curso de Letras - Lic.- Hab. Espanhol e Literaturas Língua Espanhola, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pedrolucaspereirmilani@gmail.com.

A DOCÊNCIA SOB CONTROLE E AS ESTRATÉGIAS DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Paula Roberta Gonçalves Shigueoka[58]
Tarcísio Luiz Pereira[59]

Resumo

O presente trabalho, recorte de pesquisa maior, tem como objetivo analisar como o capital em sua fase de capitalismo financeiro que hoje predomina em escala mundial (Chesnais,1998, 2005) tem controlado a formação de professores que atuam na educação básica e quais suas incidências na prática pedagógica. Conforme Neves (2005) e Freitas (2018), há em curso um avanço do gerencialismo educacional sob a lógica do mercado que desloca a função social da escola de um projeto pedagógico crítico e emancipador para um modelo produtivista e tecnicista, alinhado às necessidades do capital. A pesquisa fundamenta-se no método de investigação do materialismo histórico-dialético, que parte da análise da totalidade concreta para compreender mediações e contradições históricas que atravessam o campo educacional. (Netto, 2011). Adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfica e descritiva. Parte-se da premissa que a mercantilização na educação pública municipal por meio das parcerias públicas-privadas vem avançando cada vez mais diante de um cenário onde impera a lógica do capitalismo e expansão do neoliberalismo. Nesta via, a formação dos docentes também se insere nesta perspectiva de individualidade, produtividade, controle e pragmática do saber fazer em detrimento do saber pensar. Com a introdução de pacotes educacionais/formativos nos municípios o empresariado atua nos processos formativos do professorado ao demandar que os currículos sejam guiados pela lógica das competências (Silva, 2019), ao enaltecerem a prática pela prática, metodologias ativas, competências digitais, empreendedorismo, dentre outras. Assim, este trabalho elege um município do interior de São Paulo que vem realizando a formação docente por meio do setor privado. Concorda-se com a Adrião (2018) ao destacar que “a formação continuada de docentes fomentada pelos setores privados traz efeitos preocupantes para os rumos do trabalho pedagógico e da qualidade da formação elevando cada vez mais os saberes instrumentais e empobrecendo os fundamentos, as elaborações coletivas e políticas, anulando o caráter formativo enraizado na práxis pedagógica”.

Palavras-chaves: Docência. Mercantilização. Parceria-Publica-Privada.

[58] Mestranda em Educação, UFMS-CPTL, membro do grupo GFORP. paula.shigueoka@ufms.br
[59] Doutor em Educação, Professor Adjunto na UFMS-CPTL, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior - GEDUC, tarcisio.pereira@ufms.br

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA: INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Lara Brum Ramalho[60]
Cláudia Inês Horn[61]

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte do Projeto de Dissertação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, na linha de pesquisa Docência, Sociedade e Linguagens, da Universidade do Vale do Taquari – Univates (Lajeado/RS). O desenvolvimento desta pesquisa, parte da premissa de que práticas que valorizam a escuta das crianças criam ambientes democráticos, nos quais elas se sentem acolhidas, podendo expressar suas ideias com segurança e respeito. Nesse processo, elas ampliam sua autonomia e se tornam mais conscientes e responsáveis. Para que isso ocorra, é necessário investir em uma formação continuada docente que promova a escuta, a flexibilidade e a inclusão das perspectivas das crianças nas decisões escolares, legitimando sua voz no cotidiano educacional. A partir dessas reflexões, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira um curso de formação continuada pode contribuir para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que promovam a participação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A investigação, ainda em seu primeiro ano de execução, tem como objetivo central investigar como um curso de formação continuada docente pode contribuir para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que promovam a participação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar este objetivo, será conduzida uma pesquisa de natureza qualitativa, buscando uma análise mais profunda e contextualizada. O estudo será realizado com dez docentes dos Anos Iniciais de uma escola de Ensino Fundamental de Garopaba, SC, aproximando-se da metodologia de Estudo de Caso, definida por Yin (2010, p. 30) como “uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, ou seja, a própria escola. Serão utilizados como instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, curso de formação continuada, observação, diário de campo da pesquisadora, diário reflexivo dos professores e roda de conversa realizada 60 dias após o curso. Os dados gerados serão gravados, transcritos, analisados e categorizados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Para os referenciais teóricos da pesquisa, nos apoiamos em autores como Sarmento (2005), Formosinho (2007), Tomás (2014) e Fernandes (2015), entre outros, os quais nos ajudam a entender a concepção das crianças como atores sociais. Neste sentido, elas podem ser envolvidas no contexto escolar como participantes do processo educativo, ou seja, juntamente com o professor. Autores como Libâneo (2002), Nóvoa (2009), Imbernón (2010) nos auxiliam a refletir sobre a importância de uma formação continuada docente como

[60] Mestranda em Ensino no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates (Lajeado/RS), participante Grupo de Pesquisa Infância, Docência e Educação Infantil e Orientanda de Mestrado da Professora Dra. Cláudia Inês Horn. E-mail: lara.ramalho@universo.univates.br

[61] Doutora em Educação, Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, Líder do Grupo de Pesquisa Infância, Docência e Educação Infantil e Orientadora do Projeto de Dissertação de Mestrado de Lara Brum Ramalho. E-mail: cihorn@univates.br

ambiente de fala e escuta dos professores, assim como de reflexão sobre a prática. Espera-se, ao final, que o curso de formação continuada valorize a participação das crianças e possibilite ricas oportunidades de aprendizagem, contribuindo para uma prática educativa mais democrática, colaborativa e enriquecedora, envolvendo crianças, professores, famílias e comunidade escolar.

Palavras-chave: Participação das Crianças. Formação Continuada de Professores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ENTRE FORMAÇÕES E PRÁTICAS: REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SORRISO-MT

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Kamylla Mayara Gonçalves Rocha[62]
Cláudia Inês Horn[63]

Resumo

Este resumo integra o projeto de qualificação de mestrado vinculado à linha de pesquisa Formação de professores e Estudos do Currículo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates), em Lajeado/RS. A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, representa um espaço essencial para a construção das aprendizagens iniciais e para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de investir em processos de formação continuada que considerem as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Surge, assim, a questão central deste estudo: de que modo os programas de formação continuada promovidos pelo Centro Municipal de Formação de Profissionais da Educação (CEMFOR) repercutem nas práticas pedagógicas de professoras que atuam com crianças de 1 a 3 anos no CEMEIS Francisco Wilmar Garcia, em Sorriso-MT? Com base nessa problemática, definiu-se como objetivo geral investigar as repercussões das ações formativas oferecidas pelo CEMFOR no cotidiano pedagógico das professoras da creche. A pesquisa ancora-se teoricamente em autores como Nóvoa (2009), Tardif (2014), Imbernón (2016), Barbosa (2019), Ramos (2011) e Hoyuelos (2021), que discutem a formação docente e as singularidades da Educação Infantil. Metodologicamente, caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que utilizará observação participante, diário de campo e entrevistas coletivas. A análise dos dados será conduzida à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), possibilitando compreender as percepções e avaliações das professoras em relação às formações recebidas. Embora ainda em fase inicial, espera-se que os resultados revelem contribuições significativas da formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que apontem seus limites e desafios. Pretende-se, assim, ampliar o debate acerca das políticas públicas de formação docente, destacando a importância de aproximar teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

[62] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade do Vale do Taquari (Univates) E-mail: kamylla.rocha@universo.univates.br
[63] Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade do Vale do Taquari (Univates). E-mail: cihorn@univates.br

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Fabiana Cardoso da Silva Samistraro[64]
Claudia Maria Petchak[65]

Resumo

A necessidade de estabelecer a relação entre as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e as condições de trabalho docente exige mais do que uma mudança de perspectiva, é necessária uma mudança de mentalidade social e educacional. A presente pesquisa, em andamento para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), tem como objetivo investigar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, a fim de verificar o impacto nas condições do trabalho docente na Educação Infantil do município de União da Vitória. Desdobram-se a partir desse objetivo geral os objetivos específicos: analisar o trabalho docente a luz de autores que tratam do tema a fim de compreender suas condições de trabalho; analisar as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva e a relação com o trabalho docente na Educação Infantil; analisar dados sobre os impactos da não implementação das Políticas Públicas Inclusivas nas condições de trabalho docente da educação infantil do município de União da Vitória; elaborar um recurso educacional que auxilie no conhecimento de questões que envolvem a Educação Inclusiva, políticas públicas educacionais e as condições de trabalho docente. A problemática central da pesquisa consiste em investigar como as condições do trabalho docente estão relacionadas à (não) efetivação das Políticas Públicas da Educação Inclusiva. Para tanto, a metodologia será qualitativa, exploratória e descritiva, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como sujeitos professores da Educação Infantil do município supracitado, a fim de verificar a percepção dos docentes da Educação Infantil em relação à temática do estudo. Diante disso, o projeto será desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de União da Vitória, no estado do Paraná. Para o processo de construção dos dados será realizado um grupo focal no formato de rodas de conversas e o processo de análise das informações obtidas será por meio da aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2016). Como matriz teórica acerca do trabalho apoiaremos os estudos em Marx (2004), Tardif (2014) e Saviani (2009) para discutir sobre trabalho docente; para contribuir sobre a Educação Inclusiva ancoramos em Kassar (2011), Mendes (2010) e Bueno (2004). Pretende-se, com essa pesquisa, dar visibilidade e voz aos docentes da Educação Infantil de União da Vitória - Paraná em relação a efetivação das Políticas Públicas para educação inclusiva e as condições do trabalho docente. Assim, ao analisar as condições do

[64] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), docente do município de União da Vitória, fsamistraro@gmail.com

[65] Pós Doutora em Educação (UEPG), professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná-Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX), atuação profissional, aecmari@gmail.com

trabalho docente sob o olhar da educação inclusiva, busca-se levantar questionamentos e possíveis proposições.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Inclusão. Educação Infantil. Políticas Públicas de Educação Inclusiva.

A AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MATOS COSTA / SC SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Luciana Aparecida Skibinski[66]
Claudia Maria Petchak[67]

Resumo

A Educação, nas últimas décadas, tem sido tema de constantes debates e reformas com o intuito de oportunizar o protagonismo dos estudantes e reconhecer a sua individualidade durante a construção de seu percurso formativo. Sabe-se que avaliação é parte intrínseca ao processo e, quando bem compreendida, torna-se importante instrumento para a efetivação da Educação Inclusiva, pois elenca um conjunto de atuações que fornecem indicativos para orientar a intervenção pedagógica. Desse modo, subsidia o professor a uma reflexão constante sobre a prática, permitindo os ajustes necessários e adequados para o sucesso do estudante no processo de aprendizagem. Acredita-se que essa concepção de avaliação (formativa) seja, de fato, mais inclusiva e contribua para a construção de conhecimentos contextualizados e de aprendizagens significativas. No entanto, a avaliação praticada nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o público da Educação Especial, converge para a perspectiva inclusiva e atua enquanto garantia de direitos? Para analisar essa questão, apresentamos a pesquisa de mestrado, em andamento, cujo tema é a avaliação na perspectiva inclusiva e a contribuição do Plano Educacional Individualizado para sua efetivação. A pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas de avaliação para o público da Educação Especial nos Anos Iniciais no município de Matos Costa / SC e, dentre os objetivos secundários imbricados a questão norteadora estão: investigar as concepções de avaliação e avaliação inclusiva à luz de vários autores, e também refletir como as avaliações de larga escala e/ou externas impactam nos processos de ensino. As redes de ensino estão utilizando os resultados destas avaliações para ajustar o percurso visando à aprendizagem do estudante ou para medir conhecimentos em função de indicadores e ranking gerados por avaliações externas? Para tanto, a metodologia adotada será de cunho qualitativo tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica (com destaque às contribuições de Libâneo, Luckesi, Hoffman, Mantoan, Mendes, Esteban entre outros) , documental (leis, resoluções, normativas nas esferas municipal, estadual e nacional) por meio de síntese reflexiva e, também, de campo com aplicação de questionário misto com perguntas abertas e fechadas para explorar os aspectos mais específicos e também dados quantitativos aos profissionais que atuam na referida etapa de ensino, entrevistas semiestruturada com a equipe gestora e pedagógica da Unidade Escolar, bem como a formação de um grupo focal para a discussão do tema e aprofundamento na compreensão e construção do Plano

[66] Mestranda em Educação Inclusiva, *Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, professora da rede municipal de Matos Costa / SC, Assistente Técnico Pedagógica na rede estadual de Santa Catarina.* luciana.skibinski03@gmail.com

[67] *Pós Doutora em Educação (UEOG), professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná-Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX), atuação profissional, aecmari@gmail.com*

Educacional Individualizado. Os dados serão tratados segundo a análise de conteúdo de Laurence Bardin e triangulação de dados segundo Trivinos. O recurso educacional decorrente deste trabalho será a um padlet interativo para socializar aos docentes os resultados obtidos, fornecendo-lhes subsídios para a consolidação de uma avaliação mais inclusiva. Pretende-se, com a pesquisa, contribuir para a difusão da percepção da avaliação enquanto instrumento para a efetivação da educação inclusiva, bem como fomentar a elaboração do Plano Educacional Individualizado e compreendê-lo como garantia de direito no processo formativo dos estudantes público da Educação Especial.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Inclusiva. Plano Educacional Especializado.

O USO DO DIÁRIO D EBORDO PARA A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS DE DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Thayssa Izabelle Marques dos Santos [68]
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos[69]

Resumo
Este resumo socializa intenção de pesquisa na área da Didática que surge da minha experiência como estudante desta disciplina junto ao Curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Partindo da experiência de escrever um Diário de Bordo ao final dos encontros da disciplina já citada tenho como questão de pesquisa: Os conceitos centrais da área da Didática estão nos Diários de Bordo escritos pelo conjunto dos estudantes? Caso estejam como são interpretados por seus escritores em seus Diários? Será que fazem referência aos autores estudados na disciplina ou reproduzem apenas parte destas conceituações? Pode-se exemplificar, partindo da experiência vida neste processo de formação para a docência, que os conceitos de Didática Instrumental e Didática Crítica Desenvolvimental se opõem na construção da identidade docente e, por meio desta pesquisa poder-se-ia analisar nos Diários de Bordo como os estudantes têm caminhado nesta compreensão da identidade e do fazer do professor que supere a perspectiva de um professor-tarefeiro. A metodologia de pesquisa, a ser eleita, deverá privilegiar o trabalho de coleta e análise de documentos, pois os Diários de Bordo são um tipo de documentação do processo vivido de aprendizagem. Espera-se, como futuros resultados: a) teorizar a importância da prática da escrita do Diário de Bordo na formação inicial de professores; e, b) Promover a prática da escrita como elemento processual na aprendizagem de conceitos da área da Didática que são estruturantes do fazer docente: planejar, ensinar e avaliar.

Palavras-chave: Didática. Diário de Bordo.

[68] Estudante do Curso de Pedagogia, CPTL - UFMS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GForP), thayssa.izabelle@ufms.br
[69] Mestre em Educação, Docente da área de Didática no CPTL - UFMS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores – GForP, valdeci.fontoura@ufms.br

BARREIRAS EDUCACIONAIS: O ENRAIZAMENTO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA INIBINDO A IMPLENTAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM CENTRA NA RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR.

Eixo Temático: Didática, Metodologia de Ensino e Educação Sexual

Letícia Marques Mantoan[70]

Resumo

Este resumo socializa e registra reflexões sobre a educação tradicional discutindo como e com que frequência o docente do ensino fundamental de escolas públicas utiliza a sua autoridade em sala de aula como recurso para inibir o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Partindo do meu estágio obrigatório em uma das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Ilha Solteira (SP), pude vivenciar situações que me trouxeram questionamentos sobre didática tradicional de uma professora regente aplicada em pleno século XXI. Didática que adota como base o método tradicional, no qual, o professor e o conteúdo são absolutos e centrais no processo de ensino-aprendizagem, afastando o estudante do protagonismo e ampliando as chances de que a formação seja acrítica e condicionada ao mercado de trabalho. Perante o exposto, buscou se o objetivo de analisar os argumentos de professores e professoras do Ensino Fundamental para manterem uma prática docente fundada na Pedagogia Tradicional. A revisão de literatura, tanto para planejar minha regência quanto para refletir sobre a mesma e produzir meu relatório de estágio possibilitou entender a educação tradicional e discutir se, como e com que frequência o docente do ensino fundamental de escolas públicas utiliza a sua autoridade na sala de aula como recurso para inibir o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem e, no ambiente escolar, de modo geral. A palavra didática se encontra no dia a dia do professor, uma vez que ele, professor, precisa ter o domínio dela para que tenha uma aula mais produtiva por parte dele e das crianças. Por isso, estudiosos como Jan Amos Comênio, Ratíquio, São Tomas de Aquino, Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart, e Pura Lúcia Oliver Martins, foram escolhidos como referenciais teóricos para este trabalho, pois discutem há anos sobre a necessidade de o professor rever sua prática pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Didática. Pedagogia Tradicional. Relação Professor-Criança.

[70] Graduanda em Pedagogia, CPTL/UFMS – leticia.mantoan@ufms.br

INFÂNCIA, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS NOS CURSOS DE PEGADOGIA DA UFMS.

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Fernanda Spínola Rosa[71]
Natália Cristina de Oliveira[72]

Resumo
A sociedade contemporânea, marcada pela presença das tecnologias digitais, impõe à educação desafios e demandas que ultrapassam o domínio instrumental de ferramentas, exigindo uma compreensão crítica, criativa e pedagógica de seu uso. No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNCC Computacional apresentam diretrizes que visam integrar competências tecnológicas desde a Educação Infantil, reconhecendo que a vivência da infância no século XXI está profundamente permeada pela cultura digital (Moran, 2015). Nesse cenário, a formação inicial de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia, desempenha papel estratégico para garantir que as práticas pedagógicas dialoguem com as transformações tecnológicas e culturais em curso. A presente pesquisa, intitulada "Infância, Cultura Digital e Formação Docente: A Inserção das Competências Tecnológicas nos Cursos de Pedagogia da UFMS", tem como objetivo geral analisar como a estrutura curricular e as disciplinas dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) incorporam as competências tecnológicas previstas na BNCC e na BNCC Computacional, visando atender às demandas da Educação Básica. Para tanto, parte-se do problema de pesquisa: de que forma o planejamento e a estrutura curricular desses cursos contemplam tais competências no processo formativo de futuros professores, com ênfase na atuação junto à infância? A investigação será conduzida por meio de análise documental, abrangendo Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), matrizes curriculares, ementas, bibliografias e diretrizes institucionais de todos os campi da UFMS que ofertam o curso de Pedagogia — Aquidauana, Naviraí, Pantanal (Corumbá), Ponta Porã, Campo Grande e Três Lagoas — com especial atenção a este último. O estudo dialoga com as contribuições de Gatti (2014), que enfatiza a necessidade de coerência entre políticas educacionais e práticas formativas, e de Moran (2018), que aponta a urgência de integrar metodologias ativas e recursos digitais na formação docente. Entre os objetivos específicos, busca-se: (1) avaliar a estrutura curricular e os referenciais teóricos orientadores da formação inicial, observando a inserção de conteúdos relacionados à tecnologia e cultura digital; (2) identificar as competências tecnológicas previstas na BNCC e BNCC Computacional efetivamente incorporadas nas disciplinas; e (3) mapear estratégias formativas e desafios enfrentados na abordagem das tecnologias educacionais. A análise buscará compreender a relação entre teoria e prática na utilização de tecnologias digitais, a articulação das competências com o perfil do egresso e a adequação das propostas formativas às demandas da educação contemporânea. O referencial teórico ancora-se na compreensão de que a formação de professores para a infância deve articular saberes pedagógicos, conhecimentos tecnológicos e sensibilidade para as experiências culturais digitais vividas pelas crianças (Kenski, 2012; Almeida & Valente, 2011). Assim, considera-se que a mera inclusão de disciplinas de tecnologia não assegura a efetiva formação para o uso pedagógico de recursos

[71] Mestranda, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prof.fernandasrosa@gmail.com.
[72] Doutorado em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, natalia_oliveira@ufms.br

digitais; é necessário que as competências sejam transversalmente integradas ao currículo, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado. Os resultados esperados incluem o mapeamento do nível de aderência dos cursos às diretrizes da BNCC e BNCC Computacional, a identificação de lacunas e potencialidades na formação inicial e a proposição de recomendações para aprimorar a integração das competências tecnológicas. Dessa forma, pretende-se contribuir para o alinhamento entre políticas curriculares, práticas formativas e realidades escolares, fortalecendo o papel da formação docente como mediadora entre infância, cultura digital e qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Formação Docente. Infância. BNCC Computacional.

O ESPAÇO LITERÁRIO COMO AMBIENTE DE INTERAÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Vanessa Alves Pedro Santos [73]
Lucineia Maria Lazaretti [74]

Resumo

O presente trabalho ressalta a relevância da valorização do espaço literário nas instituições de educação infantil, para a imersão das crianças na cultura literária. Organizar um ambiente, separando os acervos, significa dar condições para a transformação, evitando o hábito de deixar os livros engavetados ou em caixas, distante do alcance das crianças. Nas instituições, pode-se criar novas possibilidades para a leitura, em que os livros e os portadores textuais estejam sempre próximos e disponíveis para o seu manuseio livre ou dirigido, assim, caminha-se para um ambiente dialógico. Diante disso, o objetivo é refletir sobre a organização dos espaços literários, na Educação Infantil, como estratégia de provocar os pequenos leitores com leituras significativas para apropriação do mundo letrado. Dessa forma, essa pesquisa teórico-documental analisa os princípios de linguagem de Bakhtin (1997), que ressalta a relevância de montar um espaço dialógico para oportunizar as crianças ao contato direto com os diferentes portadores de textos, o que reflete uma ação efetiva para a apropriação da leitura e da escrita; revisa os cadernos formativos cinco e sete do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), visto que discute os espaços e as mediações a serem consideradas no âmbito da educação infantil; discute o processo literário como um instrumento cultural de mediação que coloca a criança para refletir e ampliar sua visão de mundo (Zilberman,1988; Girotto 2025; Vigotskii,2021). Os dados dessas análises ressaltam que a organização de um espaço que vise o dialogismo como princípio, requer cuidado, visto que diante de várias informações há o risco de poluir o ambiente, tornando-o inadequado. Os materiais e a aparência do local são determinados pelos sujeitos que compõem as instituições de educação infantil, e muitas vezes priorizam o que é agradável a partir da visão dos adultos, deixando o ambiente sem aspectos atrativos ou significativos para a criança. A qualidade estética, nesse contexto, é fundamental, pois optar por um âmbito aparentemente confortável, colorido e lúdico, promove um maior engajamento das crianças para explorar e descobrir o universo dos livros, por meio dos acervos disponibilizados nos locais de leitura. Portanto, os estudos aqui apresentados compreendem o espaço literário como um ambiente propício de interação dialógica entre as crianças nas instituições de Educação Infantil. Assim, concluímos que a organização de um espaço para a leitura e exploração dos mais variados gêneros, propicia a progressiva apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura. Espaço Dialógico.

[73] Mestranda em Ensino, UNESPAR, DOCEDI e e-mail vanessa.pedro@escola.pr.gov.br
[74] Doutora em Educação, UNESPAR, DOCEDI e e-mail lucylazaretti@gmail.com

DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORES

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Geovana dos Santos Sarmento[75]
Cláudia Inês Horn [76]

Resumo

Este estudo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, que tem como premissa discutir a transição entre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em especial nas últimas duas décadas, observa-se que a antecipação da entrada obrigatória no Ensino Fundamental implicou novos desafios para a Educação Infantil e para os primeiros anos dos Anos Iniciais, principalmente no que se refere à adaptação das crianças e ao papel das professoras nesse processo. A pesquisa teve como objetivo geral investigar como acontece a transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, a partir das perspectivas de crianças e professoras. O problema que norteou a investigação foi: como ocorre o processo de transição entre a pré-escola e o 1º ano, a partir das perspectivas e experiências das crianças e professoras envolvidas nesse processo? A pesquisa, de abordagem qualitativa e inspiração em estudo de caso, foi realizada em uma escola pública da rede municipal localizada no Vale do Taquari, no município de Lajeado/RS. Como procedimentos metodológicos, foram desenvolvidas entrevistas com professoras, observações de práticas em sala de aula registradas em diário de campo e rodas de conversa com as crianças. Os resultados, obtidos por meio de triangulação de dados e estruturados em eixos temáticos, apontam que, para as crianças, a mudança desperta sentimentos diversos, como curiosidade, alegria, ansiedade e insegurança, revelando a necessidade de acolhimento e escuta sensível, seja por meio do brincar, dos espaços e dos tempos. Já para as professoras, a transição é vivida como continuidade pedagógica, sendo mais significativa quando envolve estudantes provenientes de outras escolas, com destaque para os desafios ligados à alfabetização. Conclui-se que a construção de um ambiente escolar que valorize o brincar, o convívio social e o desenvolvimento integral é essencial para que a passagem entre etapas seja respeitosa e significativa, reafirmando a infância como tempo de aprendizagens múltiplas e de experiências singulares.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

[75] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: geovana.sarmento@universo.univates.br.
[76] Doutora em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos - Unisinos. Docente do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ensino (PPGEnsino). Docente do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE). Docente nos Cursos de Graduação em Licenciatura. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Coordenadora do Projeto de Pesquisa "A Participação das crianças no cotidiano da Escola de Educação Infantil e da Cidade" (FAPERGS 2024/2027). E-mail: cihorn@univates.br

OS PRECURSORES DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO PAUTADO EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Bruno Leandro Ribeiro da Cunha Accorsi[77]
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi[78]

Resumo

A Literacia Emergente desempenha um papel fundamental ao responder às demandas de estudos que buscam compreender e qualificar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desde a primeira infância e pode ser entendida como o conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências iniciais que as crianças desenvolvem em relação à linguagem oral, à leitura e à escrita antes da alfabetização formal. Esse processo contínuo e natural começa nos primeiros anos de vida, quando a criança, em interação com o meio, entra em contato com livros, histórias, sinais, símbolos, rótulos, músicas, jogos de palavras e práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, na Educação Infantil, a meta primordial consiste em promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões físicas, emocionais, sociais, cognitivas e linguísticas, em consonância com a BNCC e com os marcos legais da educação brasileira. Nesse contexto, diferentes pesquisas têm destacado a relevância dos precursores da alfabetização (compreensão leitora, vocabulário, conhecimento das letras e consciência fonológica) como indicadores essenciais para a futura apropriação do sistema alfabético. Considerando essa perspectiva, surge a indagação: seria possível trabalhar esses precursores na Educação Infantil a partir de práticas significativas como a contação de histórias, de modo a potencializar aprendizagens e favorecer o ingresso das crianças em práticas sociais de leitura e escrita? O objetivo central deste projeto é analisar a viabilidade pedagógica da aprendizagem dos precursores da alfabetização na Educação Infantil, utilizando a contação de histórias como recurso privilegiado, fundamentado em aportes científicos contemporâneos nos cantinhos de leitura. Busca-se discutir não apenas a importância desses precursores para o processo de alfabetização e letramento, mas também a pertinência da literatura infantil como estratégia didática para favorecer tais aprendizagens. A metodologia adotada seguirá uma abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na cidade de Assis – SP. A pesquisa será realizada durante o ano letivo de 2025, envolvendo crianças de 5 anos de idade. As atividades propostas terão como eixo a contação de histórias, mediada intencionalmente pelo professor, visando estimular habilidades relacionadas à oralidade, ao enriquecimento lexical e à percepção fonológica, em consonância com os princípios do letramento literário; utilizando também o recurso Pré-Conto para aprendizagem dos precursores da alfabetização. Espera-se, ao final, verificar se os resultados confirmam a hipótese de que o trabalho intencional com os precursores da alfabetização na Educação Infantil, por meio da literatura e da contação de histórias, pode contribuir significativamente para os processos iniciais de alfabetização e letramento, e

[77] Mestrando Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional, Unesp–FC / Bauru-SP; Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil: Políticas e Programas; bruno.accorsi@unesp.br.

[78] Prof.ª Associada Departamento de Educação, Unesp – FC / Bauru-SP, Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional, Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil: Políticas e Programa; monteiro.kobaiyashi@unesp.br.

pretende-se, ainda, oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação docente e para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas às políticas nacionais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Precursores da Alfabetização. Literacia Emergente. Educação Infantil.

CARTOGRAFIAS DA INFÂNCIA: OS ACHADOUROS DE INVENTOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Raquel Thaís Arcari da Costa[79]
Cláudia Inês Horn[80]

Resumo

Este resumo é fruto da Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, na Linha de Pesquisa "Ciência, Sociedade e Ensino". Tal estudo concentrou-se no objetivo de investigar como a infância, compreendida enquanto potência de pensamento, força política e tempo sensível, interroga as práticas pedagógicas da Educação Infantil. A escola, como instituição habitada pela infância da Educação Infantil, torna-se um território possível para entender as interrogações que a infância transmite em relação às práticas pedagógicas, ao que ela experimenta e vive nesse espaço. A investigação foi desenvolvida através do método cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Rolnik, 2006) em uma turma de Maternal A (2 a 3 anos) de uma escola municipal de Encantado-RS, envolvendo uma professora e suas crianças. Como ferramentas, foram utilizados diários de bordo, registros fotográficos e um dispositivo criado pela pesquisadora, denominado *Achadouro de Inventos*, que continha materiais e disparadores artísticos com o intuito de provocar experiências, inspirado na poesia *Achadouros -memórias inventadas*, de Manoel de Barros (2015). Os achados evidenciam que a infância não apenas questiona, mas também sugere movimentos e caminhos para a docência, por meio de descobertas, criações e múltiplas linguagens. Conclui-se que as práticas pedagógicas abertas à pesquisa, ao planejamento sensível e ao brincar favorecem um espaço escolar em que a infância participa, interroga e contribui ativamente para o compartilhamento de saberes.

Palavras-chave: Cartografia. Infância. Docência.

[79] Doutora em Educação, Universidade do Vale do Taquari- Univates, Docência, sociedade e linguagens: do ensinar ao aprender, cihorn@univtes.br
[80] Mestra em Ensino, Universidade do Vale do Taquari- Univates, Docência, sociedade e linguagens: do ensinar ao aprender, raquel.arcari@universo.univates.br

PERSPECTIVAS DO BRINCAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO (2018 a 2024)

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Fabrícia Soares de Araujo[81]

Resumo

Este resumo apresenta um recorte da proposta de pesquisa intitulada *"Perspectivas do brincar em instituições de Educação Infantil (creche): um estudo bibliográfico"*, cujo objetivo geral é mapear a produção acadêmica e compreender as concepções de brincar na Educação Infantil, com ênfase nas creches, por meio da análise de teses e dissertações da área da Educação. A pesquisa adota uma abordagem quanti-qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento, e utilizará como fonte de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal de 2018 a 2024. A análise dos dados será realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, permitindo uma leitura crítica das produções encontradas. Vale destacar que esta pesquisa é continuidade de uma investigação anterior desenvolvida no formato de dissertação de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues. A pesquisa original analisou produções entre 1999 e 2018, período marcado por eventos significativos na história da Educação Infantil, como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2018). A escolha do novo recorte temporal (2018 a 2024) justifica-se pelo fato de que a coleta anterior ocorreu em 2018, quando um número bem pequeno de trabalhos foi encontrado nesta mesma base. Os descritores que vem sendo utilizados na busca são: brincar(es), brincadeira, ludicidade/lúdico, brinquedo, jogos x berçário, creche e educação infantil. Cabe destacar que ainda estamos na fase de seleção dos trabalhos a serem analisados. Além de contribuir para a produção científica, a pesquisa busca impactar positivamente a prática docente, promovendo a articulação entre teoria e ação no contexto educacional. Ao revisar a produção acadêmica sobre o brincar na creche, espera-se identificar que esses estudos reconheçam que a concepção de criança contemporânea requer um atendimento que contemple suas especificidades, assegurando, sobretudo, seus direitos, especialmente o direito de brincar. Uma vez que o brincar constitui a expressão máxima da infância, além de se configurar como instrumento educativo por excelência. Com a pesquisa pretendemos contribuir para a valorização dessa prática nas instituições de Educação Infantil, fomentando reflexões sobre o papel do brincar no cotidiano da creche, bem como nas políticas públicas direcionadas à infância. Acreditamos que a continuidade da investigação seja relevante tanto para o campo acadêmico quanto para a prática educativa, promovendo o conhecimento sobre as concepções do brincar, fortalecendo o compromisso com uma educação infantil que respeite e promova o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Brincar. Estado do Conhecimento. Creche.

[81] Mestre em Educação, UFMS, fabriciasoarestl@gmail.com

O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Patrícia Dias Corrêa[82]

Resumo

A tecnologia digital tem exercido impacto significativo na educação infantil e no desenvolvimento integral das crianças, transformando processos pedagógicos e o cotidiano escolar. O objetivo da pesquisa é observar como recursos digitais como: *tabletes*, aplicativos, vídeos e jogos educativos podem interferir no desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças. O contato precoce com recursos digitais amplia o acesso à informação, estimula a criatividade, favorece a aprendizagem colaborativa e aproxima as práticas escolares da realidade sociocultural dos alunos. Nesse contexto, a educação enfrenta o desafio de integrar a tecnologia de forma crítica e pedagógica, reconhecendo seu potencial de enriquecimento das práticas de ensino, contudo, há também desafios importantes, como a necessidade de evitar a dependência tecnológica o uso excessivo de telas e a reprodução de conteúdos sem reflexão, evitando o desenvolvimento de alguns prejuízos tais como: redução da socialização, dificuldades no sono, manifestações de nomofobia, fenômeno caracterizado pela ansiedade frente à ausência de dispositivos móveis. O uso prolongado de telas e a necessidade de reflexão sobre os conteúdos acessados, evidenciando a importância de mediação ativa. Assim, a integração entre educação, infância e tecnologia requer práticas pedagógicas intencionais, que promovam experiências significativas e formem sujeitos críticos, autônomos e preparados para atuar de forma responsável na sociedade contemporânea. Esse panorama evidencia a necessidade de repensar estratégias educativas que aliem inovação tecnológica e desenvolvimento integral infantil, garantindo que o aprendizado digital seja aproveitado de maneira construtiva, segura e ética, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados. Diante desse cenário, torna-se essencial a atuação conjunta de professores e famílias como mediadores ativos no processo de apropriação tecnológica. É preciso estabelecer limites, selecionar conteúdos de qualidade e orientar as crianças para um uso responsável e saudável dos recursos digitais. Assim, a integração entre educação, infância e tecnologia deve ocorrer de forma planejada, crítica e pedagógica, garantindo que os benefícios superem os riscos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologia Digital; Aprendizagem.

[82] Especialista em Docência do Ensino Superior; Orientação Educacional; Gestão Escolar/Coordenação e Educação Especial. Graduada em Pedagogia/UniCEUB. Participa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologia (PPGGET). E-mail: patrícia.correa@aluno.ueg.br

A SUBJETIVIDADE INFANTIL E A ROTINA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PARTICULARIDADES DA CRIANÇA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Larissa Cristina Cicílio da Silva[83]
Sílvia Adriana Rodrigues[84]

Resumo

A pesquisa apresentada caracterizada como qualitativa e explicativa, tem como objetivo compreender as concepções de criança e educação infantil que fundamentam as práticas pedagógicas de profissionais da Educação Infantil, especificamente no que diz respeito a rotina. Desenvolvida em formato de dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS – Campus de Três Lagoas, com caráter exploratório e trabalho de campo, terá como lócus uma instituição de educação infantil – creche, tendo como instrumento de produção de dados a observação participante, com traços etnográficos; contará também com entrevistas semiestruturadas junto a gestão, professores e equipe de apoio. O problema de pesquisa se concentra na frequência com que a organização da rotina não considerar as particularidades e os ritmos de cada criança, muitas vezes em favor da padronização e da eficiência institucional. Ao investigar as concepções de quem organiza a rotina e de quem a executa, o estudo busca identificar se existe uma convergência entre a concepção de criança e de educação infantil desses profissionais. A análise se pautará no raciocínio dialético, procurando evidenciar as contradições observadas na prática, buscando entender como a determinação dos horários e a repetição de atividades se sobrepõem ao potencial de criação e autonomia infantil. Adotamos como referencial teórico básico as contribuições da tese "Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil", de Maria Carmen Silveira Barbosa de Barbosa, que faz a defesa de que é preciso entender a rotina como uma categoria pedagógica que estrutura o cotidiano das instituições e pode atuar como um instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais. Esperamos que os resultados contribuam para uma reflexão crítica sobre a importância de alinhar a organização do tempo e do espaço com uma pedagogia que respeite a complexidade e a subjetividade das crianças. A pesquisa, portanto, visa também fornecer subsídios para a formação continuada de educadores, promovendo a busca por práticas mais alinhadas com o desenvolvimento integral e o bem-estar infantil, e impactando positivamente a qualidade da educação oferecida. O estudo se justifica pela necessidade de preencher a lacuna entre a teoria pedagógica, que defende a centralidade da criança, e a prática cotidiana, que pode negligenciar sua subjetividade em favor de uma organização padronizada e massificante.

Palavras-chave: Rotina. Subjetividade Infantil. Educação Infantil.

[83] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas. laracisi1@gmail.com
[84] Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. silvia.rodrigues@ufms.br

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DO PANTANAL: O CASO DO MUNICIPIO DE CORUMBÁ

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Lylianne Chaparro Magalhães Souza[85]
Élvis Christian Madureira Ramos[86]

Resumo

Este trabalho integra pesquisa em andamento do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com defesa prevista para 2026, e tem como objeto o ensino de Geografia para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Corumbá-MS. O objetivo é analisar o perfil dos professores e as práticas docentes desenvolvidas nas escolas do Pantanal, buscando compreender de que forma a formação acadêmica e as estratégias metodológicas impactam a aprendizagem geográfica das crianças. A pesquisa adota abordagem semi-quantitativa, do tipo survey (Babbie, 2001), com aplicação de questionário estruturado contendo questões fechadas, em escala Likert, e abertas, elaborado a partir de revisão de literatura e alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Participaram 102 professores da rede municipal de ensino, atuantes nos anos iniciais, abrangendo escolas da zona urbana e da região das Águas. Os resultados parciais indicam que, embora haja esforço dos docentes em valorizar o território local, persistem lacunas na formação específica em Geografia e limitações estruturais, o que evidencia tensões entre saber formal e saber local, entre práticas tradicionais e inovadoras. As reflexões de Ramos (2024) e a BNCC se apresentam, nesse contexto, como referenciais para repensar a prática pedagógica, apontando para a necessidade de uma educação que vá além da memorização e que possibilite às crianças reconhecerem-se como sujeitos ativos na construção de seus espaços de vida.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Anos Iniciais. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

[85] Graduada em Geografia Licenciatura (2023, UFMS/CPAN), Mestranda em Educação Social (UFMS/CPAN) e Bolsista CAPES. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7234798400961857 . E-mail: lylianne.magalhaes@ufms.br

[86] Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP, 2017). Professor Adjunto e Pesquisador em Dedicação Exclusiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMS) e coordenador do Grupo de Pesquisa Laboratório de Dinâmicas Espaciais (LADINE/UFMS/CPAN) e pesquisador no Grupo Geografia das Juventudes (GeoJuves). elvis.ramos@ufms.br

POR UMA EDUCAÇÃO DANÇANTE: UM ESTUDO SOBRE DANÇA E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS, CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

Eixo Temático: Fundamentos da Educação, Educação Estética e Arte

Maria Eduarda Tavares de Oliveira[87]
Ligiane Aparecida da Silva[88]

Resumo

Trata-se de um projeto de pesquisa para desenvolvimento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a ser realizado por estudante do Curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus de Três Lagoas. Como objetivo geral, elencou-se investigar a relevância da dança no processo de formação docente, com destaque à Licenciatura em Pedagogia, a partir das experiências e percepções dos(das) próprios(as) acadêmicos(as) da referida instituição, estudantes regulares do Curso e Câmpus mencionados. A proposta se justifica pela iniciativa de promover estudos e reflexões acerca da relação arte-educação nos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação dos quadros profissionais atuantes na Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica. Defender a presença da dança nos processos formativos do(a) pedagogo(a) é criar condições para o enriquecimento da formação de crianças, na medida em que se ampliam as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral nas escolas, por intermédio dos(as) professores(as) cuja formação foi aperfeiçoada pela dança. Além disso, cumpre ressaltar a visibilidade dada à dança como importante componente curricular ao processo educativo de crianças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vigente no país desde 2017. Como aporte teórico-metodológico, optou-se pelos estudos de Vigotski (1930/2024) sobre imaginação e criação na infância; de Della Fonte (2025), sobre estética; de Duarte e Della Fonte (2022) sobre arte, conhecimento e formação humana e de Ostetto (2009; 2010; 2014; 2021) sobre formação docente, arte e danças coletivas. A pesquisa pode ser classificada como exploratória que, segundo Gil (2017), visa explicitar de forma geral um objeto e construir hipóteses a partir de estudo bibliográfico, entrevistas ou mesmo pelo escrutínio de exemplos que ampliem a compreensão sobre a temática. No caso deste trabalho, definiu-se pela elaboração de questionário semiestruturado a ser disponibilizado aos(às) estudantes participantes pela ferramenta *Google Forms*, para posterior análise à luz dos(as) autores(as) arrolados. Estruturalmente, pretende-se organizar a pesquisa em três partes que abordem: 1) Arte, educação e dança na formação de professores(as); 2) Experiências e percepção de estudantes do Curso de Pedagogia da UFMS/CPTL acerca da dança; 3) Análise de respostas e apontamentos sobre a relevância da dança para a formação de pedagogos(as). Espera-se, por fim, colaborar com os estudos sobre educação na perspectiva da emancipação humana e instigar reflexões e diálogos sobre a necessidade de inserção da dança no currículo dos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Arte e Educação. Pedagogia. Dança. Currículo.

[87] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. E-mail: maria.tavares@ufms.br
[88] Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. E-mail: ligiane.silva@ufms.br

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Rosângela Feitoza Fracasso Cruz[89]
Cláudia Inês Horn[90]

Resumo

Este resumo emerge da Dissertação “Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil: possibilidades e desafios”, desenvolvida no Mestrado em Ensino da Univates. No qual propôs uma reflexão acerca da gestão escolar democrática na Educação Infantil, tendo como objetivo geral investigar como professoras e técnicos administrativos educacionais profissionalizados percebem as relações entre a gestão escolar democrática e as práticas de ensino desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil. A partir disso, objetivou-se investigar as práticas de ensino e a relação existente com a gestão escolar democrática e, mais especificamente: a) conhecer e apresentar as relações existentes entre a gestão escolar democrática e as práticas de ensino das professoras e técnicos administrativos educacionais profissionalizados; b) analisar as contribuições e os desafios percebidos pelas professoras e técnicos administrativos educacionais profissionalizados em suas práticas de ensino, considerando o trabalho de uma gestora escolar; e c) verificar quais ações específicas de uma gestão democrática têm potencial para promover o aprimoramento das práticas de ensino das professoras e técnicos administrativos educacionais profissionalizados. Para fins metodológicos, assumiu-se uma abordagem qualitativa, aproximando-se de pressupostos do Estudo de Caso e da investigação da própria prática, enquanto gestora na Educação Infantil. Para tanto, participaram da pesquisa de campo, vinte e cinco professoras e técnicos administrativos educacionais profissionalizados, que trabalham com crianças da Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil “Construindo o Saber”, da cidade de Apiacás/MT. Para a produção de dados foi aplicado um questionário no Google Forms com perguntas abertas dissertativas e fechadas. Os dados produzidos foram analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2020). Para dar conta de tal problemática, utilizou-se de reflexões teóricas, apoiadas em dispositivos legais e documentos orientadores da Educação Infantil, se fizeram necessárias, bem como os autores: Lück (2000; 2009; 2014), Libâneo (1998; 2004), Silva (2009), Malaguzzi (1999; 2016), Paro (2010; 2016), Freire (2005), dentre outros. A partir desta análise, emergiram três categorias assim intituladas: a) A gestão escolar democrática e as práticas de ensino de professoras e técnicos administrativos educacionais profissionalizados; b) Percepção das professoras e técnicos administrativos educacionais profissionalizados referente às contribuições e os desafios na perspectiva de uma gestão escolar democrática; e c) Ações de uma gestão democrática com potencial para promover o aprimoramento das práticas de ensino na Educação Infantil. Dentre os principais resultados em relação à primeira categoria, identificou-se que as profissionais possuem conhecimento sobre a temática da gestão democrática e elencam a participação coletiva na tomada de decisões; o trabalho em conjunto e a gestão participativa; a mediação com a comunidade; a formação; o trabalho com transparência; o trabalho com eficiência, o estar aberto ao diálogo, como elementos centrais na relação da gestão democrática com as práticas

[89] Mestre em Educação. Professora do Centro Universitário UNIVATES. rosangela.cruz1@universo.univates.br

[90] Doutora em Educação. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, Líder do Grupo de Pesquisa Infância, Docência e Educação Infantil e Orientadora do Projeto de Dissertação de Mestrado de Lara Brum Ramalho. E-mail: cihorn@univates.br

de ensino. Na segunda categoria, que discorre sobre as contribuições e os desafios na gestão escolar democrática, emergiram contribuições no âmbito didático-pedagógico: o suporte pedagógico; a autonomia nas práticas; e, no âmbito relacional: a parceria; colocar-se à disposição; e que a gestão busca melhorias. Em relação aos desafios percebidos pelas Respondentes, em suas práticas de ensino, surgiram: a falta de participação da família; a falta de interesse dos alunos e regras; a evasão; as inovações tecnológicas; a inclusão e a falta de profissionais qualificados; a dificuldade de inclusão; a desigualdade social e educacional; as dificuldades estruturais e de investimento na manutenção e estrutura da escola, bem como nos recursos e investimentos na educação. A terceira categoria, que versa sobre as ações da gestão democrática com potencial para promover o aprimoramento das práticas de ensino na Educação Infantil, foram elencadas ações como: acolher opiniões; trabalhar de forma colaborativa; liderar; aproximar a família e a escola; possibilitar cursos de formação continuada; dar suporte pedagógico aos professores e técnicos administrativos educacionais profissionalizados, assim como contribuir com as práticas de ensino. Compreende-se que as sugestões que emergiram nesta investigação podem colaborar para o desenvolvimento da Educação Infantil de forma integral e promover ações e reflexões que fortaleçam o ensino, a partir de uma perspectiva da gestão escolar democrática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão Escolar Democrática. Práticas de Ensino.

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: PRÁTICAS E DESAFIOS DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Andreia Mauren Corrêa[91]
Flávia Schena Rotta[92]
Sandra Salete de Camargo Silva[93]

Resumo

O presente resumo está vinculado ao Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN), tendo como objeto de pesquisa a Educação Infantil Inclusiva e suas práticas cotidianas baseadas em ações colaborativas, compreendendo que é necessário buscar novas alternativas para a efetivação da inclusão nos ambientes que contemplam a primeira infância. Nesse sentido, busca como objetivo central compreender como o planejamento colaborativo pode favorecer as práticas inclusivas na Educação Infantil; e, especificamente, contextualizar a Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, bem como descrever o planejamento colaborativo como possibilidade da construção de uma Educação Infantil Inclusiva. Essa pesquisa encontra-se em fase inicial, sendo dedicada a um levantamento de dados bibliográficos acerca da temática de forma qualitativa, respaldada em autores(as), como Damiani (2008), Kramer (2021), Libâneo (2017), Roldão (2007), entre outros(as). Com resultados ainda parciais da análise da fundamentação teórica, primeiramente considera-se que a Educação Infantil é compreendida como um direito da criança e um dever do Estado, na qual visa à formação integral do indivíduo. Essa etapa da Educação Básica favorece o contato com outras crianças e adultos, a exploração, descobertas e outras tantas singularidades, as quais estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, refletindo sobre as singularidades e a criança como um(a) sujeito(a) de direitos. É necessário visualizar a questão da Educação Infantil em uma perspectiva Inclusiva, sendo um dos grandes desafios do cenário educacional. Nessa toada, é preciso destacar a importância do planejamento colaborativo, pois o que se compreende é que nas instituições de ensino, frequentemente há ausência de um trabalho colaborativo, pois o exercício da docência acaba sendo tratado de forma individualizada, mesmo quando existe um bom relacionamento entre os(as) professores(as). Desse modo, com o entendimento das leituras realizadas para que o planejamento colaborativo seja efetivo, destaca-se que ele necessita estar fundamentado no esforço e na dedicação da equipe educacional em analisar e

[91] Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de União da Vitória – PR. Professora efetiva do município de União da Vitória – PR e de Porto União – SC, integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI) e do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN). *E-mail*: andreiacorrea@yahoo.com

[92] Especialista em Dinâmicas Regionais: Natureza, Sociedade e Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de União da Vitória - PR. Graduada em História pela Unespar – *Campus* de União da Vitória – PR, e em Pedagogia pela Uniasselvi. Professora efetiva do município de União da Vitória – PR e integrante do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN). *E-mail*: rottaflavia@gmail.com

[93] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora associada do Centro de Ciências Humanas e da Educação do Curso de Direito, Pedagogia, do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* União da Vitória, e integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI) e do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN). *E-mail*: sandra.salete@unespar.edu.br

compreender situações problemas, reconhecer os erros e superá-los em conjunto, além de compartilhar seus conhecimentos em discussões coletivas, de forma que esses saberes se tornem acessíveis a todos(as). Nessa mesma perspectiva, é preciso fortalecer os grupos de discussões coletivas, primando pelo planejamento colaborativo, sendo uma das atividades essenciais dos(as) docentes, aumentando, assim, a autoconfiança e melhorando a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Infantil Inclusiva. Planejamento. Colaboração.

GESTÃO ESCOLAR E ESTÁGIO REMUNERADO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DISCUSSÃO

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Tayane Pereira Ferreira [94]
Rozemeiry dos Santos Marques Moreira [95]

Resumo

O estudo refere-se uma pesquisa em andamento, em atenção ao cumprimento às exigências de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Durante as vivências práticas do estágio remunerado, evidenciou-se a importância da relação que se estabelece entre gestão escolar democrática e estagiário, no contexto da formação de professores. Pois a ausência dessa relação, sobretudo dialógica e esclarecedora compromete a finalidade e o desenvolvimento do estágio, independentemente, de sua modalidade, isto é, obrigatório- curricular e ou não obrigatório-remunerado. A modalidade de estágio não obrigatório-remunerado regulamentado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define Estágio em seu Art. 1º ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...], e assim garantir o acesso e participação do estudante no ambiente escolar. Ainda, define em seu § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando e no § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho Com isso, entende-se que o estagiário seja qual for a modalidade, é o estudante do curso, logo abrange as atribuições de acompanhamento supervisionado por parte da Comissão Estágio, Contratantes de Estágio e a Gestão da escola estagiada. Torna-se evidente, que a gestão da escola estagiada oportuniza as vivências formativas e o saber-fazer docente no contexto da escola. Ainda, a gestão sob os princípios democráticos presume participação, responsabilidade entre os sujeitos da comunidade escolar. Para além da extensão administrativa, implica participar do espaço escolar como um lugar coletivo, organizado por ações colegiadas para as devidas observações como são tomadas as decisões em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem. De modo que, o estágio possa se configurar como princípio de pesquisa sobre o ambiente escolar, que apresenta conhecimento científico olhando sempre para a formação que se deseja. De acordo Pimenta (2012), o estágio deve ser um momento formativo em que articula teoria e prática no contexto social em que é desenvolvido, no qual espera-se que a escola estagiada ofereça condições para a realização do estágio para que:

> [...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres

[94] Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Lattes iD: https://lattes.cnpq.br/7585640322776280. e-mail tayane.ferreira@ufms.br

[95] Pós-doutora pela UFSCar - Campus de Sorocaba, Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Pesquisadora do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/9604739993632419 ORCiD iD: https://orcid.org/0000-0001-9783-5626.E-mail rozemeiry.moreira@ufms.br

docentes, um processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 2012, p.19).

Neste entendimento, a fundamentação de estágio deve ser a mesma quando se refere a modalidade de estágio remunerado/não-obrigatório. Esta modalidade é desenvolvida como atividade opcional do estudante, acrescida à carga horária regular e obrigatória. De modo que, o estudante recebe uma bolsa-auxílio ou salário em troca do seu trabalho em uma empresa, organização e instituição entre as quais a da educação. Inseridos nesse ambiente, os estagiários remunerados enfrentam desafios específicos, sobretudo quando sua presença é vista como mera força de trabalho (França, 2006). A pesquisa em desenvolvimento, de natureza qualitativa buscou, inicialmente, o levantamento de dados sobre pesquisas realizadas pela UFMS na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), sobre a relação entre Estágio remunerado/não obrigatório e Gestão Escolar correspondente ao período de 2022 a 2024. Os dados encontrados no período de 2022 a 2024 pesquisas sobre Estágio Remunerados em oito Teses e trinta e uma Dissertações depositadas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. No entanto, não foi possível encontrar no período da pesquisa Teses e Dissertações sobre o Estágio Remunerado e Gestão Escolar. No momento os dados em análises por meio de Resumos dos referidos documentos têm apresentados contextos da prática em situações diversas pelas quais passam o estágio sem fazer referência às iniciativas e interferências por parte da gestão das escolas estagiadas. Também, este estudo pretende buscar na pesquisa documental do Projeto Político-Pedagógico (PPC) e Regimento Escolar de duas escolas públicas, para identificar quais menções são utilizadas nesses documentos em relação a realização de estágio e contribuição no processo formativo do estagiário no ambiente escolar. Até o momento em que se encontra a pesquisa, não foram possíveis de serem identificados a relação entre gestão das escolas e estagiários remunerados em todas as circunstâncias da organização do trabalho docente. Não há dúvidas de que, o fortalecimento do diálogo entre instituição formadora e escola estagiada promovem uma formação mais integrada e significativa para os futuros docentes e, o entendimento de que, o estágio não se configura em cumprimento de horas, mas sobretudo nas relações em espaço autêntico para o desenvolvimento profissional, com condições adequadas em níveis estruturais, políticos e pedagógicos. Reforça-se, assim, a necessidade de uma gestão democrática ativa e participativa no contexto escolar para o atendimento formativo ao estagiário, bem como da Instituição Formadora na aproximação desse diálogo, visto que os estagiários, independentes, das modalidades de estágio em que se encontram são e estão sendo formados por elas.

Palavras-chave: Gestão democrática. Estágio Remunerado. Formação Docente.

PROTAGONISMO INFANTIL NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Maria Eduarda Prates de Araújo[96]
Armando Marino Filho[97]

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a importância da participação ativa da criança no processo de aprendizagem escolar e sua contribuição para o desenvolvimento psicológico. A investigação parte da concepção de que a criança não deve ser vista como um sujeito passivo que apenas absorve conteúdos, mas como protagonista de sua própria trajetória de aprendizagem, capaz de construir saberes e significados a partir da interação com o meio e com os outros. A problemática que orienta a pesquisa se refere à necessidade de repensar práticas pedagógicas que, em muitos contextos escolares, ainda reproduzem modelos tradicionais, centrados na transmissão de informações. Nessas perspectivas, a criança ocupa um lugar secundário, o que pode comprometer seu desenvolvimento integral. Diante disso, questiona-se: de que maneira a participação ativa da criança nas práticas escolares favorece seu desenvolvimento psicológico e potencializa suas funções cognitivas, sociais e afetivas? O contexto de análise situa-se na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que o desenvolvimento humano ocorre de forma mais intensa e decisiva. Nessa fase, aspectos biológicos, emocionais e sociais se entrelaçam, exigindo que a escola seja um espaço de experiências significativas. A partir das contribuições de autores como Vygotski, Luria e Leontiev, compreende-se que a atividade da criança, expressa no brincar, na linguagem, nas interações e na resolução de problemas, é um elemento central no processo de aprendizagem e está diretamente relacionada à formação das funções psicológicas superiores. Dentro desse cenário, a ludicidade e o jogo de papéis assumem papel de destaque. Segundo Vygotski, ao brincar de faz de conta, a criança projeta-se em diferentes situações sociais, internaliza regras, exercita a imaginação e desenvolve capacidades simbólicas. O jogo simbólico, portanto, não é mero entretenimento, mas uma atividade fundamental para a formação da consciência, da autorregulação e do pensamento abstrato. Quando inserido no ambiente escolar de forma planejada e mediada pelo professor, o brincar se torna um instrumento potente de aprendizagem ativa, permitindo à criança participar efetivamente da construção de conhecimentos. Assim, este estudo busca analisar como a atuação ativa da criança em um ambiente educacional que valoriza sua autonomia, criatividade, ludicidade e interação social pode transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais significativa. Ao assumir papel protagonista, a criança desenvolve competências que vão além do domínio de conteúdos, ampliando sua capacidade crítica, suas habilidades comunicativas e sua formação integral. Desse modo, compreender a participação ativa da criança significa também repensar o papel do educador, que deve atuar como mediador das experiências, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento psicológico e humano em sua totalidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento, participação e relação.

[96] Graduação em Pedagogia, mariaprates098@gmail.com
[97] Doutorado em Educação. Prof. Associado em UFMS-CPTL, Lider do Grupo de Pesquisa GEPEA – "A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem. armando.marino@ufms.br

DE PROFESSOR A FORMADOR: DESAFIOS DO PROFESSOR AO DESEMPENHAR A FUNÇÃO DE PROFESSOR-FORMADOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ITAPURA E SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Valéria Lima Carvalho Ribeiro[98]
Ione da Silva Cunha Nogueira[99]

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender de que forma a carência de formação específica do Professor Formador influencia o processo de formação continuada em serviço dos professores da rede municipal de educação do município de Itapura, interior do estado de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação é responsável pela oferta da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O interesse em investigar a formação específica e continuada desse profissional surgiu a partir de minha própria vivência, curiosidade e inquietação sobre como esse processo ocorre no ambiente de trabalho ao qual pertenço. Observa-se, nesse contexto, uma ênfase frequente na formação continuada dos professores em serviço**,** mas pouco ou quase nada se discute sobre a formação específica e continuada do Professor Formador**,** profissional responsável por planejar, conduzir e acompanhar a formação de professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Itapura, mesmo sem possuir formação específica para tal função. Diante disso, propõe-se como tema desta pesquisa a formação continuada de professores**,** tendo como objeto de estudo a formação do Professor Formador**.** A abordagem metodológica adotada é de cunho narrativo-autobiográfico**,** permitindo uma investigação a partir da minha própria trajetória e experiência profissional. Esse método possibilita uma compreensão aprofundada de uma realidade particular, considerando o contexto em que o professor-formador está inserido, as ações por ele desenvolvidas no âmbito da formação continuada, bem como sua própria autoformação**.** A pesquisa apoia-se nos autores Antônio Nóvoa, Bernardete Gatti, documentos normativo como: Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Professor Formador. Formação Continuada. Autoformação.

[98] Professora da Rede Municipal de Itapura/SP. Mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)/ UFMS. Integrante do GEPES/UFMS. valeria_lima@ufms.br
[99] Doutora em Educação. Professora Associada na UFMS. Coordenadora do GEPES/UFMS. ione.silva@ufms.br

AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA E OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Alessandra Gonçalves de Oliveira[100]
Ione da Silva Cunha Nogueira[101]

Resumo

Observa-se que, atualmente, os bebês têm ingressado cada vez mais cedo nas unidades de ensino e, em sua maioria, experienciam práticas pedagógicas rígidas e pouco significativas. Muitas dessas práticas são naturalizadas por discursos como “antigamente todos aprendiam”, atribuindo às metodologias contemporâneas a responsabilidade pelo insucesso escolar das crianças. É notória a preocupação de muitos docentes, em especial, os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em antecipar o processo de escolarização, centralizando o ensino do traçado de letras e numerais como preparação para o ingresso na etapa seguinte. O presente trabalho tem como objetivo geral identificar a concepção dos docentes da Educação Infantil acerca dos eixos norteadores interações e brincadeira, compreendendo de que forma esses elementos permeiam suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: analisar como os professores que atuam com crianças bem pequenas desenvolvem, no cotidiano educacional, o fazer pedagógico articulado aos eixos norteadores. Verificar os desafios e as potencialidades para assegurar, nas vivências propostas, ações que se conectem aos eixos estruturantes interações e brincadeira. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e estudo dos planejamentos desenvolvidos pelos docentes. Os sujeitos da pesquisa são os professores dos grupos três e quatro. Nessa etapa, as crianças vivenciam experiências significativas de manipulação, exploração e investigação, que estimulem sua curiosidade e desejo em aprender o que torna ainda mais importante que o professor lhe possibilite essas experiências. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil apresentam como eixos que devem nortear o trabalho realizado nessa etapa educacional, as interações e a brincadeira. A presente pesquisa pretende compreender como os professores das crianças bem pequenas compreendem esses eixos. A pesquisa fundamenta-se nos documentos normativos como: Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Ao compreender a criança como sujeito que constrói seu conhecimento por meio de dimensões interligadas, cognitiva, afetiva, física e emocional, alinha-se à concepção defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhece a infância como etapa plena de direitos, experiências e aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Interações e Brincadeiras; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

[100] Professora da Rede Municipal de Educação de Três Lagoas. Mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)/ UFMS. Integrante do GEPES/UFMS. alessandra_goncalves@ufms.br
[101] Doutora em Educação. Professora Associada na UFMS. Coordenadora do GEPES/UFMS. ione.silva@ufms.br

LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMANDO BEBÊS LEITORES

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Jaqueline da Silva Fernandes[102]
Lucinéia Maria Lazaretti[103]

Resumo

Os bebês e a sua inserção na cultura humana é objeto deste trabalho, que salienta a relação entre literatura infantil no processo de desenvolvimento humano e a formação de bebês leitores. A inserção dos bebês no universo literário os possibilita a formação de vínculos afetivos e sociais, e favorece a apropriação da cultura humana. Dito isso, o objetivo é refletir sobre as contribuições da literatura infantil no desenvolvimento dos bebês e o papel do adulto na mediação leitora. A pesquisa bibliográfica, com enfoque teórico-documental, fundamenta-se na perspectiva de desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski 2021); Bakhtin (1997), ao defender) e a concepção do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem; Zilberman (1988) e o papel da literatura como prática cultural mediadora; Abramovich (1997) e Girotto (2025), e as implicações dos atos de leitura para bebês e crianças como instrumentos de ampliação de mundo. Desses estudos, as orientações do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno Quatro: Bebês como leitores e autores (MEC/SEB, 2016) e suas contribuições para o processo de inserção dos bebês nas vivências literárias. Os resultados indicam que os bebês realizam sua própria leitura do mundo por meio dos vínculos amorosos que se estabelecem desde os primeiros dias de vida e a literatura infantil exerce um papel essencial para o desenvolvimento humano. A interação com literatura e a mediação de adultos impactam positivamente no processo formação de bebês leitores, como como sujeitos ativos no processo de capazes de se inserir ativamente no mundo e de apropria-se das significações mediadas pela linguagem, por meio das interações sociais. As análises evidenciam que proporcionar contato contínuo com os livros, oferecer acervos adequados e investir em ambientes de leitura acessíveis e lúdicos são práticas que favorece a construção de vínculos afetivos, provoca o desenvolvimento da imaginação, promove a apropriação da linguagem, amplia repertórios simbólicos e contribui para a formação da identidade leitora. Assim, formar bebês leitores não é apenas introduzi-los ao mundo dos livros, mas garantir experiências estéticas literárias significativas que integram cuidado, linguagem e cultura, e que contribuem para o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Bebês Leitores; Desenvolvimento Humano.

[102] Mestranda em Ensino pelo Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR); Grupo de pesquisa Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI/UNESPAR). jaquelinefernandesunespar2025@gmail.com

[103] Doutora em Educação; Docente do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR); Grupo de pesquisa Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI/UNESPAR); Grupo de Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe/USP). lucylazaretti@gmail.com

CONHECER A CULTURA INDÍGENA COMEÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Taiany Regina Marques da Silva[104]
Ana Caroline Dias Gonçalves[105]
Fé de Souza Freitas[106]

Resumo

O presente resumo relata uma experiência desenvolvida em uma unidade escolar vinculada ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia da UFMS/CPTL. A experiência em tela teve como foco o trabalho com a cultura indígena que está previsto na Lei nº 11.654/08 e é, uma necessidade social, considerando as contribuições desses povos para a cultura brasileira e teve como objetivos ampliar os conhecimentos das crianças sobre os povos indígenas; conhecer a cultura, danças, alimentação e brincadeiras. Para iniciar, realizou-se uma pesquisa em materiais que pudessem embasar teoricamente o trabalho com a cultura indígena e a coleção "Outras Histórias... culturas afro-brasileiras e indígenas" organizado pela Professora Doutora Lucimar Rosa Dias foi um recurso basilar para a fundamentação, além da referida coleção, buscou-se também nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), que orientam para que as práticas tenham como eixos condutores as interações e a brincadeira e as crianças estejam no centro do planejamento e das intenções pedagógicas. O trabalho com a cultura indígena foi desenvolvido com o objetivo de possibilitar que as crianças da Educação Infantil compreendam às práticas relacionadas a essa temática. Para tanto, elaborou-se coletivamente um planejamento inteiramente voltado ao tema, com a preocupação de evitar a reprodução de atividades estereotipadas e de promover experiências significativas. As propostas buscavam proporcionar às crianças conhecimentos com embasamento científico, evidenciando a riqueza da cultura dos povos originários. As DCNEI, asseguram que as práticas "Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento" para além disso, essa experiência foi uma ação formativa para os Pibidianos para colocar em prática os conceitos da graduação e ao mesmo tempo ampliando também nossos saberes acerca desse tema que é de muito apreço social e ético, afinal, como revela o livro "Um Rio, Um pássaro", "A cultura dos povos ancestrais são artérias do planeta" (KRENAK, p.52), esse conhecimento, bem como as contribuições dos povos indígenas para a formação da cultura brasileira, não devem ser negligenciados. Na metodologia, optou-se por iniciar o trabalho perguntando às crianças o que eles já sabiam sobre essa cultura e fomos registrando as respostas. As crianças foram preparadas para assistir ao vídeo "Conhecendo a cultura indígena". O material foi exibido inicialmente em sua íntegra e, posteriormente retomado em diferentes momentos, com pausas estratégicas para exploração e explanação das informações apresentadas. A primeira delas abordava o fato de que, antigamente, o território brasileiro era amplamente coberto por florestas. Nesse momento, realizou-se uma conversa sobre as matas, a fim de exemplificar, a partir de imagens, a diferença entre o passado e o

[104] Graduanda em Pedagogia, UFMS/CPTL, Bolsista PIBID/ CAPES, taiany.regina@ufms.br
[105] Graduanda em Pedagogia, UFMS/CPTL, Bolsista PIBID/ CAPES, ana.caroline.dias@ufms.br
[106]Possui Pedagogia pela UFMS/CPTL; Mestrado em Educação pela UFMS/CPAN; doutoranda do PPGEduMat/UFMS; Professora da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. Integrante do Grupo de estudos e pesquisa em Educação Matemática, cultura e formação docente MANCALA. E-mail: fe3lagoas@hotmail.com

presente no que se refere ao meio ambiente. Debateu-se aspectos relacionados à chegada dos portugueses, às riquezas naturais exploradas como ouro, madeira e outros recursos, as trocas que beneficiaram os colonizadores, bem como as lutas e as inúmeras mortes sofridas pelos povos originários. Foi apresentada a situação dos indígenas da etnia Ofaié, que vivem na aldeia Anodi, no município de Brasilândia, aproximadamente 60 KM de nossa cidade. Os Ofaiés cultivam o mel, fazem artesanato, plantam e não possuem rios em suas terras. As crianças apreciaram fotos de vários momentos que tivemos oportunidade de visitar a aldeia nos anos anteriores (fotos de danças, artesanato, brincadeiras, arco e flecha, de festas, competições e etc), A próxima abordagem do vídeo foi sobre moradias, momento em que houve conversa com as crianças sobre os materiais utilizados nas construções e, em seguida, abordamos a culinária com a caça e a pesca. Outros vídeos sobre a pescaria indígena foram assistidos pelas crianças, inclusive com o uso do timbó, um cipó que é retirado das árvores, organizado em feixes e depois de esmagado libera uma substância na água, o efeito dessa faz com que os peixes pareçam desmaiados por algum tempo e são pegos com as mãos ou com objetos como peneiras ou outros. Foram apresentadas as cores (vermelho-urucum; preto-carvão; azul-jenipapo, branco-calcário; amarelo-açafrão), conforme mostrado no vídeo, após houve o momento de diálogo sobre o significado das pinturas na pele dos indígenas e nos artesanatos. Na abordagem culinária, foram preparados alimentos à base de mandioca e milho. Durante esse processo, as crianças tiveram contato com diferentes formas de preparo da mandioca, incluindo a mandioca crua e cozida, farinha de mandioca, polvilho, bolo de mandioca e peixe. Durante as atividades, a mandioca foi descascada na sala de referência e posteriormente levada à cozinha para cozimento. As crianças tiveram contato direto com o peixe, percebendo seu cheiro e temperatura, uma vez que estava congelado. Também experimentaram a farinha de mandioca no lanche escolar e o bolo de mandioca. Além disso, houve relatos das crianças sobre o uso da mandioca em suas casas, como em churrascos ou acompanhando refeições, evidenciando a vivência prática e o conhecimento prévio sobre o alimento. Do trabalho com o vídeo, as crianças lembraram principalmente palavras de origem indígena, como abacaxi, arara, jacaré, açaí, ipê e peteca, realizando ainda as brincadeiras da peteca, corrida da tora e finalizando com Terra e mar. Esse trabalho permitiu que as crianças ampliassem seus saberes, construindo novas aprendizagens. Em relação à professora e aos participantes do PIBID, a experiência possibilitou a ressignificação de saberes, evidenciando a importância da pesquisa mesmo fora do ambiente acadêmico, bem como a necessidade de valorização dos conhecimentos culturais dos povos originários. Tais saberes, que influenciaram de forma significativa a cultura brasileira e possuem raízes profundas, configuram-se como elementos estruturantes da formação do país. Na história eles sempre estiveram aqui primeiro, porém muitos tentam apagar ou torná-los invisíveis, mas nosso papel como estudantes é manter toda essa cultura viva discutindo e debatendo com as crianças nas instituições e também em outras instâncias sociais.

Palavras-chave: Crianças. Cultura Indígena. Educação Infantil.

LITERATURA INFANTIL INDÍGENA COMO FERRAMENTA PARA O RECONHECIMENTO E FORTALECIMENTO CULTURAL

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Lúrian Cássia Sá de Rufino Wege[107]
Ilma Regina Castro Saramago[108]

Resumo

A literatura infantil data do século XVII, a partir de histórias orais que mais tarde foram organizadas e escritas. Inicialmente era voltada aos interesses econômicos, por isso havia pouca circulação, pois as pessoas de classe mais baixas não tinham condições de adquiri-la. Com o passar do tempo, esse gênero literário passou a transitar em diferentes lugares e espaços, inclusive nas escolas. Atualmente, temos importantes autores brasileiros[109] que escrevem para crianças. Contudo, a literatura infantil com personagens indígenas e produzida pelos indígenas é mais recente. Pensando nisso, este trabalho tem por objetivo discutir a literatura infantil indígena como ferramenta para o reconhecimento e fortalecimento cultural, bem como provedora da inclusão. A metodologia tem como base a pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico, a partir de livros e artigos acerca da temática. Além disso, foram analisadas obras da literatura infantil de autores indígenas como Daniel Munduruku[110] (2018), Jekupé[111] (2021) e Potiguara[112] (2015). Os resultados da pesquisa apontaram que a literatura infantil indígena figura-se como um espaço legítimo de autoria e resistência dos povos originários, fortalecendo sua identidade cultural, além de promover uma educação antidiscriminatória, intercultural e inclusiva. Sua adoção nas escolas contribui para desconstruir estereótipos estabelecidos historicamente, promover o conhecimento e o respeito pela diversidade, em especial pelos indígenas e pelo seu modo de ser e viver.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Literatura Infantil Indígena. Povos Originários. Resistência. Inclusão.

[107] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Três Lagoas (PPGEdu/CPTL/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UFMS/CNPqE-mail: lurian.wege@ufms.br
[108] Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Três Lagoas (PPGEdu/CPTL/UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UFMS/CPPP). E-mail: ilma.saramago@ufms.br
[109] Não-indígenas.
[110] MUNDURUKU, Daniel. O Karaíba: Uma história do pré-Brasil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.
[111] JEKUPÉ, Olívio. O Saci Verdadeiro. São Paulo: Panda Books, 2021.
[112] POTIGUARA, Eliane. A cura da Terra. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

PROCESSO INICIAL DE IMPLANTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SABERES EM COLABORAÇÃO

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sóciocultural

Isabele Andrade Faria da Silva[113]
Elisana Marta Machado de Souza[114]

Resumo

Trata-se de um relato da experiência de implantação do Atendimento Educacional Especializado na escola municipal de Ensino Fundamental I de um município de pequeno porte paulista. A implantação foi iniciada no primeiro semestre letivo de 2025 e conduzida pela equipe multidisciplinar da Rede Municipal de Educação composta por uma psicopedagoga institucional, uma psicóloga educacional e uma assistente social educacional. A implantação do AEE vinculou-se às ações desenvolvidas no âmbito do "Acompanha", um dos eixos do Plano de Trabalho denominado "Tecendo os processos de escolarização e enfrentando seus desafios", o qual visa a construção de espaços educativos que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, independente das suas condições de entrada. O processo inicial de implantação do AEE ocorreu em quatro etapas: 1) levantamento quantitativo das(os) estudantes elegíveis, 2) discussões coletivas em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado, 3) encontros com professoras (das salas regulares e de AEE) e famílias e 4) elaboração do PEI e início do AEE. Na primeira etapa, psicopedagoga institucional, juntamente com a coordenação pedagógica, realizaram encontros com cada uma das professoras das dez salas de aula de ensino regular ofertadas na escola. Nesse momento, empreendeu-se uma discussão em torno das demandas das(os) estudantes elegíveis ao AEE. A etapa seguinte consistiu em discussões coletivas conduzidas pela equipe multidisciplinar em torno do tema da educação inclusiva em encontros de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) com a participação da comunidade escolar, a saber: gestão da unidade, gestão da educação do município, professoras das salas regulares, professoras(es) especialistas e professora da sala de AEE. Em um dos encontros, ressaltou-se a importância do PEI apresentando suas principais dimensões e discutindo suas potencialidades. A partir das contribuições da comunidade escolar, foi construída uma primeira versão do instrumento contemplando aspectos relacionados à cultura escolar inclusiva, ao envolvimento da família, à participação das(os) alunas(os), à acessibilidade e à segurança dos ambientes, dentre outros. Na terceira etapa, a equipe multidisciplinar realizou encontros com as famílias buscando compartilhar informações a respeito do processo de implantação do AEE em curso, colher suas percepções e acolher suas demandas e versões a respeito do processo de escolarização e, quando necessário, realizou-se articulações com as políticas públicas de saúde. Concomitantemente, psicopedagoga institucional realizou encontros com as professoras das salas regulares e com a professora do AEE com o objetivo de promover a circulação de diferentes saberes para subsidiar a elaboração do PEI, traçar estratégias pedagógicas e adaptar o currículo às necessidades das(os) alunas(os). A quarta etapa foi empreendida por constantes articulações entre as(os) profissionais da educação e a realização dos primeiros atendimentos. Resultados parciais reforçam a potencialidade do PEI como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das(os) alunas(os) e como

[113] Especialista, Prefeitura Municipal de Alto Alegre, e-mail: be.le.andrade@hotmail.com
[114] Doutorado em Psicologia: Ciência e Profissão, Prefeitura Municipal de Alto Alegre, e e-mail: prof.elisana@gmail.com

norteador das práticas pedagógicas. Além disso, a partir de relatos das professoras e da gestão escolar, com o início do AEE, percebeu-se avanços no desenvolvimento das(os) alunas(os). A experiência ressalta a importância de uma atuação conjunta e colaborativa, na perspectiva da horizontalidade de diferentes saberes das(os) profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Equipe Multidisciplinar.

O CONCEITTO DE INFÂNCIA COMO INSTRUMENTO ESSENCIAL DE ANÁLISE PARA O PROFESSOR

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Armando Marino Filho[115]

Resumo

Este resumo se refere a uma pesquisa institucional em andamento realizada na UFSM-CPTL, cujo objeto é o sofrimento psicológico da criança no ensino fundamental. Aqui, será apresentado uma discussão sobre a condição psicológica da criança na infância e a periodização do seu desenvolvimento, que é uma parte constituinte da pesquisa, na qualidade de objeto da discussão ora apresentada. A problemática se caracteriza pela resposta à questão sobre a conceituação da infância como um recurso essencial para a análise e compreensão da realidade da criança em diferentes períodos de desenvolvimento. A justificativa da discussão proposta é caracterizada pelo fato de que na formação de professores é essencial a compreensão de um conceito esclarecido sobre a infância, de modo que os professores possam ter um instrumento conceitual para a análise, compreensão e planejamento das atividades de ensino que correspondam às necessidades da criança em cada período de desenvolvimento na infância. A metodologia da pesquisa é a da revisão bibliográfica e da análise conceitual com base na lógica dialética. Assim, o método se caracteriza, primeiro, pelo estudo detalhado de como a infância é conceitualizada na produção teórica atual e de fundamento histórico; segundo, pela análise comparativa da lógica do conteúdo conceitual com a realidade da manifestação da condição infantil pelas crianças. O referencial teórico que sustenta as análises, abstrações e sínteses do processo de pensamento sobre o objeto de estudo é o da Teoria Histórico-Cultural, como lógica e fundamento do pensamento psicológico sobre a infância, e o do Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico filosófico da visão de homem e de mundo que sustenta o arcabouço teórico da compreensão sociocultural que condiciona o surgimento da infância como condição histórica no desenvolvimento humano. O resultado esperado por essa discussão é uma conceituação histórica dialética da infância como instrumento de análise científica da realidade da sua existência.

Palavras-chave: Conceito de Infância. Formação de Professores. Método de Análise.

[115] Doutorado em Educação, Prof. Associado em UFMS-CPTL, Lider do Grupo de Pesquisa GEPEA – “A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem. armando.marino@ufms.br

AFETP E LUDICIDADE: COMO A CRIANÇA NA ATIVIDADE LÚDICA EXPRESSA SEUS AFETOS?

Eixo Temático: Ludicidade e Educação.

Luiz Henrique Bueno Sferra de Souza[116]

Resumo

A realidade escolar é um espaço de relações complexas e de constantes transformações. A criança desde o seu nascimento se encontra em desenvolvimento, descobrindo e explorando o mundo através da interação com os objetos na sua relação com os adultos e outras crianças, a escola nesse processo de ensino e aprendizagem é importante, pois, possibilita a criança ampliar o contato com objetos do conhecimento e situações sistematizadas com a função de contribuir para a formação da sua personalidade na educação infantil. É nessa etapa da educação básica que as crianças brincando se desenvolvem, criando um espaço de aprendizagem em que possam expressar, de modo simbólico, as suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e agressividade. Nesse sentido, o afeto, nosso objeto de estudo, é analisado no contexto escolar junto a ludicidade, compreendida como uma atividade intelectual do pensamento de produção fantasiosa de uma situação social, se faz presente nesse processo educativo. O objetivo dessa pesquisa é compreender o conceito de afeto, dentro do sistema conceitual da psicologia, e tem como objetivos específicos contribuir para organização das atividades de estudo, como a criança na atividade lúdica expressa seus afetos e como eles contribuem para o desenvolvimento da criança. Como instrumento metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica baseando-se nos referenciais teóricos de Vygotsky, Luria e Leontiev e orientando-se nos pressupostos teóricos-filosóficos da teoria histórico cultural e no materialismo histórico-dialético, isso porque o afeto, enquanto uma função psíquica, não está subordinado pelas condições genéticas e hereditárias e sim ligado a processos históricos e culturais que o homem em sua atividade humana produziu e produz com instrumentos e signos. Os resultados esperados contribuem para orientar os professores da educação infantil na organização da suas aluas, envolvendo a seleção dos conteúdos e os métodos.

Palavras-chave: Afeto. Ludicidade. Educação Infantil.

[116] Mestrando em Educação. Professor da Faculdades Integradas de Três Lagoas. luiz31bss@gmail.com

A FILOSOFIA DA DIFERENÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Lucas Paulo Golin Xavier do Nascimento[117]

Resumo

O presente trabalho tem como escopo analisar como o ensino de Filosofia da Diferença na primeira infância tende a contribuir para uma educação mais inclusiva. Nessa perspectiva a problemática que envolve a presente pesquisa é: é possível aplicar conhecimentos prévios e adequados à primeira infância sobre a filosofia da diferença de modo a garantir a oferta de uma educação inclusiva e que valorize o respeito à diferença? Os objetivos que se seguem a presente pesquisa é: adequar conteúdos que levem as crianças a pensarem sobre o respeito às diferenças; garantir uma educação voltada a princípios éticos como respeito à diferença e à inclusão; promover práticas de ensino que se voltem a diversidade em sala de aula. A metodologia utilizada para a presente pesquisa é a metodologia de aplicação, garantindo a intervenção pedagógica necessária para o bom desenvolvimento das práticas de ensino, além da revisão bibliográfica que trará uma discussão e busca por dados de pesquisas já realizadas sobre o tema. O referencial teórico partirá do debate entre autores como Deleuze e Guatarri para se compreender o sentido da filosofia da diferença, além de outros pensadores como Paulo Freire e Lev Vygotsky para discutir como melhor empregar as práticas de ensino na realidade da primeira infância. De modo geral, ao aplicar a filosofia da diferença na primeira infância os estudantes acabam por melhor desenvolverem atitudes de compreensão à diferença, assim como se adequar a possibilidades de diferentes modos de ser, de pensar e construir a realidade. Nesse sentido, espera-se que a pesquisa encontre os resultados necessários para que a educação seja uma base sólida para a inclusão e a diversidade sociocultural em nossa sociedade.

Palavras-chave: Filosofia da Diferença. Educação. Diversidade.

[117] Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor de Filosofia, Sociologia e Ciências Sociais no Colégio Geração Valparaíso- COC. Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: lucaspaulo2@hotmail.com

A CRIAÇÃO DE UM RECURSO DIGITAL INCLUSIVO NO SCRATCH: INTEGRAÇÃO DO DUA E DA ABORDAGEM CCS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Erica Regina Marani Daruichi Machado[118]
Inácio Antônio Athayde-Oliveira[119]
Alice Beatrix Daruichi Machado[120]

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a elaboração de um recurso digital, na plataforma Scratch, para estudantes público-alvo da educação especial, matriculados na Educação Infantil, com faixa etária entre 4 anos e 5 anos e 11 meses. Esse material é fundamentado nos cinco campos de experiências, em especial no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A principal motivação para a construção desse material está em garantir o acesso à aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Nesse sentido, adota-se o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que permeia o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, utilizando métodos e recursos acessíveis e flexíveis. O objetivo geral consiste em investigar como a criação de um recurso digital, baseado na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e nos princípios do DUA, pode contribuir para o aprendizado de crianças da Educação Infantil. Assim, o problema de pesquisa formulado é: como um recurso digital, fundamentado na abordagem CCS e no DUA, pode potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento de crianças pequenas, incluindo aquelas com deficiência? O referencial teórico da pesquisa contempla contribuições da Educação Matemática na Educação Infantil, a aprendizagem por meio do brincar, o construcionismo de Seymour Papert, estudos sobre tecnologias digitais acessíveis, a abordagem CCS e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Vale pontuar que, na Educação Infantil, o raciocínio matemático deve ser trabalhado em situações lúdicas e significativas, aproximando-se do cotidiano das crianças. Nesse sentido, o protótipo em desenvolvimento, elaborado na plataforma Scratch, propõe estratégias que envolvem o ambiente das crianças, por exemplo, relacionar números às quantidades de balões em um cenário de festa de aniversário. As tarefas são estruturadas para promover a autonomia das crianças, estimulando a confiança em suas capacidades e conquistas, ao mesmo tempo que interagem com os elementos e a narrativa do jogo. A metodologia utilizada é a Design Science Research (DSR), que permite a construção e aprimoramento progressivo do recurso a partir de ciclos de análise, desenvolvimento, testagem e reformulação. No que se refere à acessibilidade, prevê-se a inserção de diferentes recursos alinhados às tecnologias: áudio e varredura sequencial automática para atender crianças cegas, com baixa visão e/ou motora; vídeo em Libras para crianças surdas; além de elementos gráficos de apoio e interação intuitiva para facilitar o uso por todas as crianças. Embora o estudo ainda esteja em fase inicial, espera-se que o recurso, ao ser disponibilizado como Recurso Educacional Aberto (REA), contribua para a aprendizagem na Educação Infantil e para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Abordagem CCS. Educação Infantil. Desenho Universal para Aprendizagem.

[118] Doutora, FEIS/UNESP, erica.daruichi@unesp.br
[119] Mestre, SEEDF, inacio.athayde@edu.se.df.gov.br
[120] Educação Básica, Anglo, dalibeatrix@gmail.com

TEA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL PRESENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Jéssica Ribeiro da silva Franca[121]

Resumo

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, analisada à luz da diversidade sociocultural presente no contexto escolar. O objetivo central é investigar como as práticas pedagógicas podem ser organizadas para favorecer o desenvolvimento integral dessas crianças, garantindo sua participação efetiva no cotidiano escolar, em consonância com os princípios da educação inclusiva. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar vai além do acesso físico à escola, exigindo o reconhecimento das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo (Mantoan, 2003; Sassaki, 2010). A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, com a realização de observações em salas de aula da Educação Infantil, entrevistas com docentes, gestores escolares e familiares, além da análise documental de projetos pedagógicos. O referencial teórico está ancorado nos estudos de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), que defende a inclusão como direito e transformação das práticas escolares; Lev Vygotsky (1991), cujas contribuições sobre o desenvolvimento infantil e a mediação social são fundamentais; e Boaventura de Sousa Santos (2008), que propõe o reconhecimento da diversidade sociocultural como base para a construção de uma escola democrática e plural. Os resultados esperados envolvem a identificação de estratégias pedagógicas que favoreçam o envolvimento ativo das crianças com TEA na Educação Infantil, bem como a produção de propostas que contribuam para a construção de práticas inclusivas, respeitosas à singularidade de cada criança e comprometidas com a equidade social. A pesquisa pretende, ainda, colaborar com a formação docente e com o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva desde os primeiros anos escolares**.** O objeto de pesquisa deste estudo é a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com ênfase na análise de como as práticas pedagógicas e a organização do ambiente escolar contribuem (ou não) para a construção de um espaço educacional acessível, participativo e respeitoso às diferenças. A escolha deste objeto está fundamentada na importância de compreender a experiência inclusiva desde os primeiros anos escolares, período crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. A Educação Infantil é o primeiro contato formal com a escola, e, portanto, representa uma etapa fundamental para a consolidação de vínculos, da linguagem e da convivência com a diversidade (Brasil, 2017). Ao abordar o TEA nesse contexto, o estudo busca refletir sobre os desafios enfrentados pelas crianças, famílias e professores, considerando não apenas as necessidades específicas relacionadas ao transtorno, mas também os fatores socioculturais que influenciam o processo de inclusão — como classe social, acesso a diagnóstico precoce, recursos escolares e formação docente. Assim, o objeto não se restringe à criança com TEA, mas se amplia para as interações que ocorrem no ambiente educativo, compreendendo a inclusão como um processo coletivo, dialógico e contínuo (Mantoan, 2003; Santos, 2008). Além disso, o estudo compreende que o ambiente escolar deve acolher todas as formas de ser, agir, sentir e aprender, valorizando as múltiplas infâncias e os saberes diversos que cada sujeito carrega. Portanto, o objeto de pesquisa também está vinculado à ideia de que inclusão

[121] Graduada em Letras pela Unespar- campus de Paranavaí; Pedagogia pela Uniasselvi; Pós graduada em Educação Especia, Neuropsicopedagogia e Análise do comportamento aplicada para o autismo no contexto escolar-ABA pela Rhema Educação

e diversidade sociocultural são dimensões indissociáveis para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Inclusiva, Diversidade Sociocultural.

A FAMÍLIA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE BONITO - MS

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Janaina Machado[122]
Gilson Gomes coelho[123]

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da UFMS, Campus de Três Lagoas. O objeto de pesquisa deste estudo é a relação entre a família e o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do ensino regular no município de Bonito – MS. Tem como objetivo geral compreender a relação entre a família e o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculadas na Educação Infantil do ensino regular do município de Bonito - MS. E como objetivos específicos temos: Identificar quais barreiras (arquitetônicas, nas comunicações e na informação, e atitudinais) que os pais ou os responsáveis legais de crianças com TEA encontram no Centro de Educação Infantil e nas Escolas Municipais; conhecer se há relação entre a família e os professores no contexto da inclusão de crianças com TEA; e verificar se há algum tipo de trabalho integrado entre os pais ou os responsáveis legais e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que se refere aos recursos pedagógicos de acessibilidade utilizados pela criança com TEA. Esta é uma pesquisa de campo, e como procedimento e na perspectiva da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), adotou-se a entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 1986). Como metodologia de análise de dados utilizaremos a Análise de Discurso Francesa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para compor o banco de dados, foram coletadas informações em 4 CEIs e 6 escolas municipais de Bonito sobre crianças com TEA. As entrevistas foram realizadas com nove participantes, todas mães de crianças com TEA, entre abril e junho de 2025. As entrevistas foram gravadas apenas em áudio, sem registros de imagens, e posteriormente transcritas. Após a transcrição, as gravações foram destruídas. Utilizamos como referenciais teóricos da pesquisa: Dessen; Polonia (2007), sobre a família e a escola; Gadia; Tuchman; Rotta (2004) sobre autismo; Mantoan (2015), sobre a inclusão escolar; e Orlandi (1990), sobre a Análise de Discurso Francesa. A pesquisa ainda está em andamento porque, embora todas as etapas de coleta de dados e realização das entrevistas já tenham sido concluídas, o processo de análise ainda não foi realizado. A pesquisa, em sua função social, além de produzir conhecimento sobre uma realidade pouco explorada, possibilitará sua transformação. Diante dos pressupostos dessa pesquisa, espera-se conhecer de forma aprofundada a relação entre a família e escola no contexto da inclusão de crianças com TEA nas especificidades e nas singularidades dessa realidade de Bonito - MS, para que todos os seus direitos sejam efetivados, de modo que, haja uma escola inclusiva capaz de assegurar uma educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Família. Autismo.

[122] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas. machadojanaina752@gmail.com

[123] Pós-doutor em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Assis). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Paranaíba. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação na mesma universidade (UFMS/CPTL). gilson.gomes@ufms.br

O PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA NO BRASIL: COMO CONSTRUIR REFERÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL CARIOCA?

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Marilene Neves da Silva[124]

Resumo

Duas décadas após a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, ainda persistem desafios para sua efetiva implementação, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A educação para as relações étnico-raciais continua limitada, com pouca valorização do protagonismo feminino negro. A pesquisa propõe investigar como práticas pedagógicas antirracistas, centradas nesse protagonismo, podem contribuir para a construção de referências positivas sobre mulheres negras na história e na sociedade brasileira, no contexto de uma escola pública do Rio de Janeiro. O objetivo geral é evidenciar como essas práticas podem fortalecer a identidade de estudantes negros, especialmente meninas, por meio de experiências desenvolvidas com uma turma da Escola Municipal Pedro Ernesto. Os objetivos específicos incluem: identificar como o protagonismo da mulher negra é abordado nos materiais e práticas escolares; resgatar suas contribuições históricas; desenvolver estratégias pedagógicas que promovam novas referências; e compreender as percepções dos alunos ao longo da pesquisa-ação. A metodologia adotada será a pesquisa-ação, envolvendo toda a comunidade escolar. A coleta de dados incluirá debates, murais, entrevistas, escrevivências e oficinas, com continuidade do projeto “Mulheres amefricanas que fazem e fizeram história” já desenvolvido na escola nos anos anteriores. O referencial teórico baseia-se em autores como Laureano (2008), que aponta a ausência da História da África na formação docente; Silva e Ormeno (2023), que denunciam o silenciamento de meninas pretas; Tinoco (2014), Arraes (2015) e Almeida (2019), que destacam a invisibilidade de figuras femininas negras na história. A pesquisa também se apoia em pensadoras do feminismo negro como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Jarid Arraes, Carla Akotirene, Bell Hooks e Patricia Hill Collins, cujas obras contribuem para práticas pedagógicas antirracistas e identitárias. Diante da urgência de práticas pedagógicas que promovam diversidade, representatividade e equidade racial e de gênero na educação, esta pesquisa propõe contribuir para o empoderamento e protagonismo das mulheres negras, começando pelas meninas negras em sala de aula e alcançando suas famílias por meio da comunidade escolar. Inspirada nas reflexões de Bell Hooks (2013), que vê a educação como prática da liberdade, a proposta busca transformar o ambiente escolar em espaço de escuta ativa, construção coletiva de conhecimento e valorização da história das mulheres negras. Ao promover debates e reflexões, pretende-se ampliar as visões dos estudantes sobre o papel dessas mulheres na sociedade, reconhecendo não apenas figuras históricas de destaque, mas também mulheres do cotidiano — mães, tias, avós — que influenciam diretamente na formação das crianças. Ao desmistificar e reconfigurar a história, esta pesquisa visa fortalecer a identidade das meninas negras e contribuir para a consolidação de uma educação antirracista, construída a partir do chão da escola pública.

Palavras-chave: Antirracismo. Protagonismo. Referências.

[124] Especialista em Educação. Professora do INE – Instituto Nacional de Ensino. marilene.nsilva@rioeduca.net

FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Juliana Aparecida Lavezo[125]

Resumo

A formação de professores da primeira infância constitui elemento essencial para a qualidade da educação infantil e exerce influência decisiva na construção da identidade das crianças. Os primeiros anos de vida correspondem a um período de intensas aprendizagens e de socialização inicial, no qual a escola desempenha papel estruturante na formação do sujeito. Nesse contexto, o professor não se limita à função de transmissor de conteúdos, mas atua como mediador cultural, social e afetivo, cuja prática pedagógica orienta os modos como a criança se percebe e se relaciona com o mundo. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) contribui para compreender esse processo, ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações sociais mediadas por adultos significativos. O professor, enquanto agente educativo, torna-se referência fundamental para a construção da identidade da criança, pois possibilita a internalização de valores, a aquisição de linguagem, a compreensão de regras de convivência e a valorização da singularidade individual. De forma semelhante, Wallon (1975) já havia ressaltado a indissociabilidade entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais no desenvolvimento da infância, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas integradas que contemplem a totalidade da experiência infantil. Nesse sentido, a formação docente deve ultrapassar a dimensão instrumental e contemplar aspectos éticos, culturais e políticos. Como argumenta Freire (1996), educar implica assumir uma prática crítica e reflexiva, capaz de reconhecer o estudante como sujeito de direitos e protagonista de sua própria história. Na educação infantil, isso se traduz na valorização do brincar como estratégia de aprendizagem, da escuta atenta como forma de legitimar a voz da criança e do respeito à diversidade como condição indispensável para a constituição de identidades positivas. Pesquisas recentes apontam que professores bem formados tendem a adotar práticas inclusivas, a estimular a autonomia infantil e a criar ambientes de aprendizagem que favorecem a autoestima e a construção do sentimento de pertencimento (Oliveira, 2011; Kishimoto, 2019). Por outro lado, lacunas na formação inicial e continuada repercutem em práticas fragmentadas, pouco sensíveis às necessidades das crianças e que, muitas vezes, reforçam desigualdades socioculturais. Diante disso, torna-se urgente a formulação de políticas públicas que invistam na formação inicial sólida e na formação continuada dos professores da primeira infância, com currículos que articulem teoria e prática, incentivem a reflexão crítica e promovam espaços coletivos de desenvolvimento profissional. A qualidade da educação infantil está diretamente vinculada à valorização docente e ao fortalecimento de condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e humanizadoras. Conclui-se que a formação dos professores de primeira infância desempenha papel determinante na construção da identidade dos estudantes, influenciando a maneira como se percebem, se relacionam e se posicionam no mundo. Ao assumir a função de mediador cultural, afetivo e social, o professor contribui para que a criança desenvolva uma identidade segura, consciente de sua singularidade e aberta à diversidade. Essa base

[125] Mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, graduada em História e Pedagogia pela Unesp. Possui especialização em ética, valores e cidadania na escola pela Universidade de São Paulo. É professora do ensino fundamental anos finais da rede pública de ensino e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Email: julavezzo@hotmail.com

construída na educação infantil é fundamental para a constituição da cidadania e para o aprendizado ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade.

DESAFIANDO A HEGEMONIA: MASCULINIDADES E CRIANCAS PEQUENAS

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Maria Cristina Simeoni [126]
Jurandir Ferreira de Paiva Júnior[127]

Resumo

O objeto de conhecimento da pesquisa, tem como foco as relações entre as masculinidades e infância, considerando crianças pequenas, entre quatro e cinco anos, que frequentam a Educação Infantil. As relações entre esses dois temas são complexas e impactadas por fatores culturais, sociais e familiares. Nessa faixa etária, as crianças começam a internalizar normas de gênero que são frequentemente reforçadas por meio de brincadeiras, interações com adultos e a sociedade em geral. Os meninos, às vezes, são incentivados a adotar comportamentos que refletem uma masculinidade tradicional, como a busca pela força, competitividade e a rejeição de atividades consideradas femininas, como cuidar de bonecas. Essa socialização precoce pode limitar a expressão emocional das crianças e contribuir para a formação de estereótipos de gênero rígidos. Por outro lado, há um crescente reconhecimento da necessidade de desconstruir esses modelos tradicionais. Pesquisas mostram que promover um ambiente onde os meninos possam explorar diferentes formas de expressão, incluindo a socialização afetiva e a colaboração, é essencial para o desenvolvimento saudável. Em síntese, o conhecimento da relação entre masculinidades e crianças pequenas, é fundamental na formação das identidades de gênero. A promoção de masculinidades diversas e saudáveis pode contribuir para um desenvolvimento mais equilibrado e menos limitante, permitindo que as crianças se sintam livres para explorar e expressar suas individualidades. É crucial que adultos e educadores estejam atentos a essas dinâmicas para fomentar um ambiente mais inclusivo e igualitário. O objetivo principal da pesquisa é mapear artigos que contenham os termos, masculinidades e infância (considerando crianças pequenas, entre quatro e cinco anos, que frequentam a Educação Infantil). A Metodologia da pesquisa é bibliográfica com abordagem qualitativa. Os temas masculinidades e infância, serão as categorias para análise, conforme as concepções presentes nos artigos encontrados do *Google* Acadêmico, entre o período do ano de 2021 a 2025. Os trabalhos de Michel Foucault oferecem uma base imprescindível para analisar as formas como as práticas e discursos sobre sexualidade são produzidos, controlados e disseminados na sociedade, revelando as relações de poder que permeiam os processos educativos e as construções de masculinidades. Por sua vez, Joan Scott e Judith Butler aprofundam o entendimento acerca das construções sociais de gênero, identidade e sexualidade, trazendo uma perspectiva que questiona as categorias fixas e normativas. Para o estudo e análise das informações será utilizada a Análise de Conteúdo, conforme Laurence Bardin. Espera-se que, sejam encontradas concepções de modelos masculinos, que desafiam a masculinidade hegemônica influenciando positivamente a maneira como as crianças pequenas percebem suas próprias identidades de gênero.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sexualidade. Identidade de Gênero.

[126] Doutorado, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Grupo de Pesquisa Corporeidade e Educação Física Escolar (GPCEFE), mcsimeoni@uenp.edu.br
[127] Mestrado, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Grupo de Pesquisa Corporeidade e Educação Física Escolar (GPCEFE), juninhoseghetto@uenp.edu.br

LEITURA, INFÂNCIA E ESCOLA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Michelle Floriani[128]
Kyrlian Bartira Bortozzi[129]

Resumo

O projeto de extensão "Literatura, infância e escola: percursos formativos com professoras", desenvolvido na Universidade Estadual do Centro Oeste - Câmpus Irati, teve como objetivo promover ações formativas com docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do município, com foco na valorização da literatura como direito cultural das infâncias. A metodologia se baseou em oficinas teórico-vivenciais, rodas de leitura, análise de narrativas visuais e mediações literárias colaborativas, buscando articular escuta sensível, estética e reflexão pedagógica. Os referenciais teóricos incluem Reyes (2010), Petit (2009) e Bajour (2012), que discutem a literatura como linguagem relacional, espaço de vínculo e formação. Os encontros formativos ocorreram ao longo de dois meses, quinzenalmente e evidenciaram o fortalecimento do papel das professoras como mediadoras de leitura, a ampliação do repertório literário e o despertar para práticas mais sensíveis e intencionais junto às crianças. A participação de estudantes de graduação contribuiu para a formação interprofissional e a construção de experiências significativas no campo da linguagem e da educação. A avaliação do curso, realizada pelas professoras participantes, evidenciou a relevância das atividades, a potência da escuta e o impacto positivo na prática pedagógica. O projeto se insere no campo da formação de professores para as infâncias, reafirmando a literatura como caminho de encontro, cuidado e transformação.

Palavras-chave: Literatura. Infância. Formação Docente.

[128] Mestra em Educação, doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste, michefloriani@gmail.com
[129] Doutora em Distúrbios da Comunicação, Docente do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste, Grupo de Pesquisa Enlaces entre Educação e Saúde Coletiva (GEPEESC) e kyrlian@unicentro.br

DA RESOLUÇÃO À ELABORAÇÃO DE PROBLEMAS: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Eugenia Brunilda Opazo Uribe[130]
Gerson dos Santos Farias[131]

Resumo

O presente trabalho relata a experiência de docentes do ensino superior no processo de introdução da elaboração de problemas em disciplinas e minicursos ofertados para alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Esta questão se torna relevante uma vez que, para o ensino de Matemática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, assim como para o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de que, no desenvolvimento de conteúdos e resolução de problemas, seja incluído um contexto significativo para os alunos e que, após a contextualização, seja incentivada a capacidade de abstração de modo que possam estabelecer relações aplicáveis em outras situações. A elaboração de problemas pelos alunos surge como uma estratégia que permitiria a reflexão sobre as condições que precisam ser analisadas na mudança de contexto de um problema para outro. Esta proposta representa uma mudança no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática que é desenvolvido, rotineiramente, no modelo teoria/exemplos/exercícios utilizado tanto no ensino básico como em muitas disciplinas de Matemática do ensino superior. Assim, é necessário introduzir (ou ampliar) o trabalho de resolução de problemas complementado pela elaboração de problemas. Como resultados, podemos apontar que a experiência nos mostrou que os alunos apresentam dificuldades e levam mais tempo para elaborar do que para resolver problemas, mesmo mantendo o mesmo grau de dificuldade e utilizando problemas conhecidos e já resolvidos como exemplo. Assim, se faz necessário que em algumas disciplinas dos cursos de formação inicial de professores seja inserida a elaboração de problemas como tópico a ser praticado e naturalizado pelos futuros professores, para que possam incorporar na sua futura vida profissional.

Palavras-chave: Resolução de Problemas. Formação de Professores que Ensinam Matemática. Ensino de Matemática.

[130] Doutora em Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), eugenia.uribe@ufms.br.

[131] Doutorando do Curso de Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professor do Departamento de Ciências Exatas (DCET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, gerson.farias@uesb.edu.br.

A BRINQUEDOTECA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL “CASINHA DE ABELHA” DA UNESP/ARARAQUARA: ESPAÇO LÚDICO, EDUCATIVO, RECREATIVO E CULTURAL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Denise Maria Margonari Favaro[132]

Resumo

O lúdico sempre fez parte da educação e da história da humanidade (ARIÈS, 1981), mas com suas características e peculiaridades próprias em cada época e sociedade. Atualmente, vivemos um momento histórico, econômico, político, cultural e social em que as crianças dispõem de poucos espaços significativos para brincar e criar suas próprias brincadeiras. Muitas vezes, crescem em pequenos espaços, tumultuados de brinquedos eletrônicos, que pouco possibilitam o acesso à criação e vivem, em sua maioria, em frente à televisão, às telas dos celulares ou aos computadores e jogos de videogames. Essa realidade vem gerando um mal-estar social e, por que não dizer, emocional, tanto para as crianças como para os seus familiares ou responsáveis. A necessidade de um espaço seguro onde elas possam se desenvolver vem crescendo a cada dia, e, assim, a brinquedoteca tem como função principal oferecer esse local, resgatando o direito de brincar que as crianças tem. Neste sentido, por meio de um projeto de extensão, implantamos uma brinquedoteca no Centro de Educação Infantil (CEI) “Casinha de Abelha”, como possibilidade de apoio às crianças e às professoras, assim como para ampliar a prestação de serviços à comunidade de pais e responsáveis. Os nossos principais objetivos são contribuir para o aprimoramento da qualidade dos trabalhos de ensino e extensão que já são desenvolvidos, como possibilidade de apoio, permitindo um auxílio na área de educação e ampliando as atividades voltadas para a comunidade, como nas modalidades individuais e grupais com crianças; ampliar a infra-estrutura do CEI por meio da aquisição de mobiliários para a brinquedoteca e materiais especializados (livros infantis, jogos, fantoches, dedoches, dentre outros), com vistas ao desenvolvimento do trabalho das graduandas do Curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara e das professoras do CEI; oferecer acompanhamento escolar em um ambiente lúdico e descontraído e contribuir para a formação inicial das alunas-professoras, por meio das atividades lúdicas elaboradas e implementadas.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Ludicidade. Educação Infantil.

[132] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara - SP - Brasil. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. E-mail: denise.margonari@unesp.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: DESAFIOS FACE ÀS NOVAS DINÂMICAS DE ENSINO COM TECNOLOGIAS NO INSTITUTO DE CHIBUTUTUINE

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Pinto Sualehé Pedro Saíde[133]
Amone Alfredo Manuel[134]

Resumo

Este resumo expandido aborda sobre os desafios contemporâneos ligados às novas tecnologias na formação de professores no Instituto de Chibututuine, o que está diretamente vinculado ao campo da interseção entre educação e tecnologia, buscando olhar para as novas dinâmicas de ensino com o advento das tecnologias de informação e comunicação em Moçambique. O estudo teve como o objetivo geral analisar a formação dos professores face às novas dinâmicas com tecnologias no Instituto de Chibututuine e recorremos uma abordagem qualitativa, quanto a natureza foi aplicada e quanto aos objetivos foi exploratório. A coleta de dados foi realizada no Instituto de Formação de Professores de Chibututuine, localizado no distrito da Manhiça, na província de Maputo, em Moçambique, recorrendo a observação indireta, entrevista semiestruturada e questionário fechado como instrumentos de coleta de dados e a análise de dados baseou-se na análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a) Moçambique recorre os modelos tradicionais de formação de professores que não respondem às exigências da sociedade atual cada vez mais digital; b) os professores formados no Instituto de Chibututuine tem acesso limitado às tecnologias e c) os professores têm falta de habilidades em tecnologias de informação e comunicação devido as desigualdades socioeconômicas.

Palavras-chave: Formação. Professor. Tecnologia. Moçambique.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido intitulado “Formação de professores em Moçambique: desafios face às novas dinâmicas de ensino com tecnologias, caso do Instituto de Chibututuine” teve como problema principal, até que ponto os formadores e formandos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine aplicam as tecnologias durante as suas práticas docente? Para responder este problema elaboramos o objetivo principal que visava, analisar a formação dos professores face às novas dinâmicas com tecnologias no Instituto de Chibututuine. Partimos do entendimento que, a evolução das tecnologias tem vindo a

[133] Mestre em Informática na especialidade de Sistema de Informação pela Universidade Eduardo Mondlane. Graduado em Ciências Militares na Especialidade de Comunicações pela Academia Militar Marechal Samora Machel. E-mail: pintospedrosaide@gmail.com.
[134] Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Ciências de Educação. Graduado em Ciências Militares na Especialidade de Fuzileiros Navais. Fundador e Presidente da Associação de Apoio às Viúvas e Filhos de Militares. E-mail: amonecolial@gmail.com. CV: http://lattes.cnpq.br/5163573000786678. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9931-4864.

intensificar-se bastante nos últimos anos, dando origem a novas tecnologias e novos serviços. Entretanto, da mesma forma que as TICs atingiram a vida sociocultural e económica das pessoas, elas também chegaram às escolas, faculdades e universidades impondo aos professores e alunos a possibilidade de uma nova forma de ensinar e aprender por meio das ferramentas tecnológicas criando assim, novas dinâmicas na educação.

O sistema de educação moçambicano é constituído por um conjunto articulado de finalidades, objectivos, normas, estruturas e instituições educativas, inserido num determinado contexto político, sociocultural e económico (Moçambique, 2020). Este reúne e combina determinados meios e recursos com vista a garantir serviços educativos que atendam, em cada momento histórico, às exigências e demandas da sociedade. O sistema educativo é relevante para os cidadãos, pois tem por finalidade a sua formação global, integral e social.

Deste modo, nos Institutos de formação dos professores ou nas organizações escolares, o envolvimento e o comprometimento de todos os presentes têm importância na qualidade de trabalho, na rápida assimilação de novas tecnologias, de novos conhecimentos e na criação de oportunidades para a aplicação de competências. Este é um processo que requer uma gestão democrática das instituições educativas, exige um bom desempenho dos professores, fatores importantes para o funcionamento do sistema educativo, que exige um conjunto de condições e meios para garantir a qualidade do processo de formação humana.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEPTUAL

1.1 Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs)

A revolução tecnológica digital transformou profundamente a forma como a informação é tratada e os setores laborais funcionam, gerando mudanças sociais, económicas e culturais. Essa revolução acompanha o progresso humano, pois a relação entre o homem e a natureza sempre foi mediada pela tecnologia. E O século XX marcou a transição da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, evidenciando ainda mais essa mediação (Labra, 2010; Blanco, 1993).

A palavra “tecnologia” passou a refletir a valorização do conhecimento, da inovação e da aplicação prática. Ao longo do tempo, diversas invenções moldaram a Era da comunicação tecnológica e recursos como multimídia, redes de computadores, capacidade de armazenamento e a Internet exemplificam a transformação das tecnologias digitais, eliminando barreiras geográficas e culturais e tornando o tempo um fator estratégico mais relevante que o espaço.

1.1.1 A importância do uso das TICs na educação

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sociedade atual são essenciais, em especial na educação como recursos interativos, acesso global à informação e métodos inovadores de aprendizagem, além de promoverem colaboração e personalização do ensino (Blanco, 1993). Já Lastres (2003) enfatiza o papel das tecnologias na interação entre aspectos biológicos e culturais dos indivíduos, influenciando a formação da personalidade e a organização da vida social. As TICs também impulsionam a globalização ao facilitarem o acesso e a disseminação do conhecimento. No geral, a tecnologia é entendida como a aplicação prática do conhecimento científico, com impacto direto em diversas áreas da vida moderna.

1.1.2 A cultura como base fundamental para utilização das TICs no ensino

A complexidade do processo educativo em Moçambique representa a necessidade de um currículo dinâmico e adaptável às transformações sociais e culturais. O país é caracterizado por uma população maioritariamente rural, multicultural e com grande diversidade etnolinguística, o que gera desafios no alinhamento entre a escola oficial e a cultura local. Fatores como a língua de ensino, ritos de iniciação e papéis de gênero influenciam o envolvimento escolar.

As TICs, apesar dos receios quanto à perda de elementos culturais, também representam uma oportunidade para preservar e valorizar o património cultural. No entanto, seu uso exige equilíbrio, pois nem todos os problemas sociais ou educacionais se resolvem com acesso rápido à informação. As TICs estão transformando o comportamento individual, os processos produtivos e as estruturas sociais por meio de uma rede global de informação.

Portanto, há a importância de considerar o contexto cultural, social e linguístico dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O desafio está em (re)pensar as práticas de ensino e formação, valorizando as vozes dos professores, alunos e comunidades locais. Assim, é essencial reconhecer que as soluções educacionais devem partir das realidades específicas em que estão inseridas.

1.2 Processo de ensino e aprendizagem com uso das TICs

No âmbito dos estilos de ensino e sua influência no desempenho, atitudes e comportamentos dos alunos, conforme diversos autores, destaca-se que esses estilos são ferramentas importantes para compreender o processo de ensino aprendizagem. Segundo Pozo (2004), embora se aprenda mais hoje, também há maior fracasso nas tentativas de aprender, o que evidencia a complexidade do processo educacional contemporâneo. O ensino atual é moldado por fatores como avanços tecnológicos, mudanças nas expectativas dos alunos e novas abordagens pedagógicas.

Entre as principais características desse novo cenário educacional estão: o uso intensivo da tecnologia, a aprendizagem ativa e participativa, a personalização do ensino, o acesso a recursos abertos, a valorização da aprendizagem ao longo da vida e a adoção de abordagens multidisciplinares. Essas transformações buscam tornar a educação mais inclusiva, relevante e alinhada com as exigências do século XXI, promovendo ambientes seguros, colaborativos e centrados no aluno.

1.2.1 Características de alunos e atuação do professor como mediador

Aqui, comparamos o perfil do estudante de hoje com o de 20 anos atrás, destacando que o aluno atual, inserido na Era das TICs, é tecnicamente habilitado em utilizar recursos digitais para aprender e se comunica com facilidade em ambientes virtuais. Esses estudantes também reconhecem os desafios das tecnologias, como a necessidade de filtrar informações e manter a segurança digital.

O papel do professor continua sendo decisivo na aprendizagem, influenciando diretamente o ambiente escolar e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, muitos professores desconhecem seu próprio estilo de ensino e atuam de forma automática, sem reflexão crítica, devido à falta de formação consistente e/ou continuada. Contudo, a aprendizagem ocorre na interação entre professor e aluno, e a atuação docente pode ser o principal fator a facilitar ou dificultar esse processo.

1.2.2 Potencialidade e domínio das TICs pelos professores

As TICs têm um grande potencial de transformação das práticas pedagógicas, mas requerem que os professores dominem o uso de forma eficaz e eficiente. Segundo Pereira, Oliveira, Costa, Bezerra, Pereira, Santos e Dantas (2020), as TICs são vistas como ferramentas didáticas que facilitam o trabalho docente e tornam as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas para os alunos.

Historicamente, a educação era limitada a recursos simples como quadro negro e giz. Hoje, há uma variedade de ferramentas pedagógicas disponíveis, como computadores e projetores, que permitem novas abordagens de ensino. No entanto, muitas escolas ainda não utilizam plenamente esses recursos. Portanto, capacitar os professores no uso das TICs é essencial para modernizar o ensino, torná-lo mais eficaz e alinhado às necessidades dos estudantes, contribuindo para uma educação mais personalizada e significativa.

1.3 Sociedade de informação e a escola

A “sociedade da informação”, segundo Coutinho e Lisbôa (2011), Area (2011) e Neto (2010), caracteriza-se por um novo modelo social influenciado pela Internet, globalização e tecnologias digitais, exigindo domínio tecnológico e constante atualização de conhecimentos.

As crianças atuais aprendem de forma diferente, influenciadas pelos meios digitais. Area (2011) e Neto (2010) identificam quatro visões sobre essa sociedade: mercantilista, político-social, tecnocrata e catastrófica. Essas são as principais características a conectividade, automação, ensino à distância e comércio em rede. Assim, essa sociedade exige cidadãos críticos e tecnologicamente preparados.

1.3.1 Escolas na Era digital

Os estudantes atuais cresceram em um ambiente digital, o que transforma sua forma de aprender e exige novas abordagens educacionais. A escola deixou de ser a principal fonte de conhecimento, pois os alunos aprendem também por meio das tecnologias (Prensky, 2009).

Portanto, existe o aumento tanto das oportunidades quanto das dificuldades de aprendizagem, o que exige a reformulação de métodos e conteúdos, combinando conteúdos tradicionais e tecnológicos com linguagem acessível aos alunos, reforçando a importância de manter a dimensão humana na educação tecnológica e o desenvolvimento de competências informacionais e interpessoais nos alunos porque as TICs influenciam a aprendizagem em três domínios: gestão, desenvolvimento e recursos educacionais (Labra, 2009; Prensky, 2009; Pozo, 2004; Coutinho, Chaves, 2001). Diante disso, é necessário (re)pensar o papel do professor e do aluno na sociedade digital, promovendo a alfabetização digital e o aprendizado contínuo, porque persistem incertezas quanto ao seu uso e definição na educação.

1.3.2 Aprender e inovar com TICs

A aprendizagem com TICs é contínua e requer dos educadores abertura a novas metodologias e colaboração. Desde o século XVIII, a tecnologia é vista como ciência aplicada, integrando o saber técnico ao intelectual (Alves, 2007).

As instituições de ensino buscam adaptar-se, usando as TICs como ferramentas pedagógicas eficazes, quando bem planejadas. Os professores devem utilizar as tecnologias como novas formas de representar a informação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos alunos, influenciado também pelo contexto cultural (Alarcão, 1987).

A adoção das TICs depende da percepção de utilidade e facilidade por parte de docentes e discentes. Por isso, Alves (2007) defende que a tecnologia deve promover uma mudança de paradigma educacional: da simples transmissão de conteúdos para a aprendizagem activa e construção do conhecimento pelo próprio aluno.

1.4 Desafios na formação de professores face a utilização das TICs

Vivemos na Era Digital, marcada pelos avanços tecnológicos da Terceira Revolução Industrial, que impulsionaram o surgimento do ciberespaço — um ambiente de comunicação

mediado pela informática e pela internet (Coutinho, Lisbôa, 2011; Costa, Peralta, 2001). Esse termo reflete as transformações sociais atuais em comparação com Eras anteriores.

No entanto, como destaca Teo (2011), muitos países ainda não integram efetivamente as tecnologias ao ensino, resultando em investimentos limitados e na necessidade de estudos sobre a aceitação tecnológica por docentes e estudantes. A literatura identifica fatores pessoais que influenciam essa aceitação: atitudes em relação aos computadores, autoeficácia, complexidade tecnológica e condições ambientais.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os aspectos metodológicos deste estudo permitiram-nos recorrer a pesquisa aplicada quanto a sua natureza porque a intenção foi gerar conhecimento de aplicação prática, apoiando-se da abordagem qualitativa porque tem relação dinâmica entre o objeto e o pesquisador. Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória para aumentar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno em estudo (Lakatos, Marconi, 1993; Gil, 1991).

Para a coleta de dados recorremos a observação, entrevista semiestruturada e questionário fechado. E Participaram no estudo 100 elementos (2 membros da Direção, 18 formadores e 80 formandos) do universo de 488 elementos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine e foram adicionados 10 professores formados naquele instituto, que exercem as suas funções de docência em duas escolas públicas na cidade de Maputo e província de Maputo, totalizando 110 participantes da pesquisa. Para a análise dos dados obtidos recorremos a análise de conteúdo (Bardin, 2004).

3 RESULTADOS DA PESQUISA

O estudo visava analisar a formação dos professores no Instituto de Chibututuine, com foco na integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Foram traçados três objetivos: avaliar o perfil dos formandos, suas aprendizagens e o próprio programa de formação. A avaliação ocorreu em momentos distintos e utilizou métodos como questionários, observação e análise documental.

Verificou-se que a formação em TICs no instituto é limitada e desigualmente distribuída ao longo dos anos do curso, com maior concentração nos períodos finais. Apesar de haver esforços em integrar as TICs de forma pedagógica, os conteúdos e metodologias ainda são predominantemente técnicos e instrumentais, pouco voltados para práticas inovadoras ou centradas no aluno. A carga horária dedicada às TICs é reduzida, e o seu uso, muitas vezes, não explora todo o potencial educativo.

O acesso a recursos tecnológicos é desigual, e muitos formadores enfrentam limitações como falta de computadores, Internet e formação adequada. As atividades em sala de aula com TICs tendem a ser tradicionais, como pesquisas na Internet e uso de vídeos, sem promover competências cognitivas complexas ou trabalho colaborativo. A insegurança nas escolas também é um entrave ao uso contínuo de equipamentos.

Apesar disso, houve aumento de ações formativas entre 2020 e 2022, impulsionado principalmente pela pandemia de COVID-19. As formações mais recentes têm tentado abordar aspectos pedagógicos das TICs, embora os planos careçam de coerência e estejam pouco alinhados com as necessidades reais dos formadores. A formação contínua mostra-se essencial, mas ainda carece de estrutura, acompanhamento e estratégias eficazes.

Os formadores reconhecem o valor das TICs, mas apontam dificuldades técnicas, falta de apoio e escasso tempo para preparação como principais barreiras. O estudo conclui que, embora haja avanços e boas práticas pontuais, a integração das TICs na formação de professores em Chibututuine ainda é incipiente e exige investimento contínuo, planejamento estratégico, apoio técnico e adaptação às necessidades locais para alcançar impacto real no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das TICs traz impactos positivos para a educação e a sociedade em geral, promovendo inclusão, acesso à informação e melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, ainda há desafios significativos a serem superados, exigindo políticas educacionais mais eficazes, investimentos em infraestrutura e formação contínua. A pesquisa abre espaço para reflexões e futuros estudos sobre como melhorar a prática docente com TICs em contextos públicos de formação em Moçambique.

Com isso, sugere-se que o Governo deve investir em infraestrutura tecnológica nas escolas, capacitação contínua dos professores, formulação de políticas claras e parcerias com o setor privado. Os Institutos de Formação de Professores são chamados a promover a atualização dos formadores, incentivar o uso pedagógico das TICs e garantir acesso equitativo às tecnologias. Por sua vez, os professores devem mostrar interesse pelas TICs, adaptar-se às inovações, refletir sobre suas práticas e trocar experiências. A pesquisa visa orientar os responsáveis pela educação na superação das dificuldades enfrentadas no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1987

ALVES, A. **Ambiente MOODLE no apoio a situação presencial**. Braga: CCUM, 2007

AREA, M. **¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0?**:Un análisis por comunidades autónomas (pp. 1–101). 2011. Disponível em http://ntic.educacion.es/w3//3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf acesso out.2023

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. ed., Vol. 70. Lisboa: Portugal, 2004

BLANCO, E; SILVA, B. D. **Tecnologia Educativa em Portugal**: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. pp. 37–55. 1993. Disponível em https://hdl.handle.net/1822/521 acesso em out.2023

COSTA, F. A.; PERALTA, M. H. e-Learning: formação de formadores para a construção de contextos de aprendizagem significativa. **X Colóquio da AFIRSE/AIPELF**. Lisboa: Seção Portuguesa da AFIRSE, 2001

COUTINHO, C. M. G. F. P.; CHAVES, J. H. S. Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias de desenvolvimento. In: Paulo Maria Bastos da Silva Dias e Caândido Varela de Freitas. Desafios 2001/Challenges 2001. Braga, 2001. **II Conferência Internacional de Tecnologias de informação e Comunicação em Educação**. Disponível em https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/actas_challenges_2001.pdf acesso em out.2023

COUTINHO, C. M. G. F. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação, V. XVIII, nº 1.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011. Disponível em https://hdl.handle.net/1822/14854 acesso em out.2023

Gil, A. C. **Como elaborar projectos de pesquisa**. 3 ed. Vol. 5. São Paulo, Brasil: Atlas, 1991

LABRA, J. P. De Pablos Pons, J. (Coord.) (2009). Tecnología educativa. La formación del profesorado em la era de internet. Archidona, Aljibe**. Revista Fuentes, 10, 2010, pp. 225-225**. Málaga, 2010. Disponível em file:///C:/Users/amone/Downloads/2598-Texto%20del%20artículo-6361-1-10-20160429.pdf acesso out. 2023

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993

LASTRES, J. E. **O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas**. Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local, 2003

MOÇAMBIQUE. **Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano**. Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Plano Curricular do Ensino Primário. Maputo, Moçambique, 2020.

NETO, S. E. Proposta de uma linguagem de alto nível básica para a codificação de softwares automodificáveis. **Quarto Workshop de Tecnologia** Adaptativa. Brasil: EPUSP, 2010

PEREIRA, M. D.; OLIVEIRA, L. C. de; COSTA, C. F. T.; BEZERRA, C. M. de O.; PEREIRA, M. D.; SANTOS, C. K. A. dos; DANTAS, E. H. M. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 9, n. 7, p. e652974548, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4548. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548. Acesso em: out. 2023

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter a informação em conhecimento. **Revista Pátio. Ano 8. agosto/outubro 2004**. Disponível em https://udemo.org.br/A%20Sociedade.pdf acesso em out.2023

PRENSKY, M. H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. **Innovate: Journal of Online Education, 5(3)**. 2009. Disponível em https://www.learntechlib.org/p/104264/. acesso em out.2023

TEO, T. Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. **Computers & Education, 57, 2432–2440**. 2011. Disponível em file:///C:/Users/amone/Downloads/Factors_influencing_teachers_intention_t.pdf. Acesso em out.2023

A INFÂNCIA EM DISPUTA: A FINANCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Poliana Andressa Costa Melonio[135]
Doracy Gomes Pinto Lima[136]
Íris Maria Ribeiro Rocha[137]

Resumo

O presente artigo analisa os impactos da financeirização na formação docente voltada à Educação Infantil, evidenciando como a infância tem se tornado objeto de disputas ideológicas, pedagógicas e mercadológicas. A partir de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica crítica, o estudo discute como políticas educacionais alinhadas a interesses do mercado têm influenciado os currículos formativos, a concepção de docência e as práticas pedagógicas na primeira infância. O texto aponta que a penetração de lógicas empresariais na formação de professores(as) tem reduzido o campo educativo a métricas de desempenho, desconsiderando os direitos das crianças e a complexidade da educação infantil como espaço de humanização, cuidado e formação integral. O artigo propõe, como alternativa, uma formação docente pautada em princípios éticos, críticos e democráticos, em diálogo com os direitos humanos e com as especificidades da infância.

Palavras-chave: Formação docente. Financeirização da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A formação docente para a Educação Infantil tem sido atravessada por transformações que refletem disputas mais amplas no campo educacional e político. O cenário contemporâneo revela uma crescente influência de agentes privados, institutos e fundações vinculadas ao mercado financeiro no desenho de políticas públicas e programas formativos voltados para a docência. Esse fenômeno, conhecido como financeirização da educação, caracteriza-se pela incorporação de lógicas e práticas do setor financeiro à gestão e organização da educação, com impactos diretos na estrutura curricular, nos processos avaliativos e na concepção de profissional docente.

[135] Mestre em Educação- UEMA, Professora Educação- UEMA, Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas de Ensino (GEPS) e policaxiasma@hotmail.com
[136] Mestre em Educação-UFMA, Professora da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas de Ensino (GEPS) e Doracy.pinto@ufma.br
[137] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Chefe do Laboratório de Ensino do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa "Formação de Professor, Saberes e Práticas de Ensino" (GEPS) e porto.iris@gmail.com

Este artigo tem como objeto de pesquisa a análise dos efeitos da financeirização na formação docente destinada à Educação Infantil, com ênfase na forma como tal processo interfere nas concepções pedagógicas e nas práticas educativas voltadas à infância. O objetivo geral é compreender de que maneira a financeirização da formação docente afeta os princípios e os fundamentos pedagógicos da Educação Infantil, impactando diretamente o modo como a infância é concebida e vivenciada nas instituições educativas.

Como objetivos específicos, propõe-se: identificar e problematizar os mecanismos pelos quais a lógica financeira adentra a formação de professores da infância; analisar os discursos e políticas educacionais que associam a Educação Infantil a investimentos de retorno econômico; refletir sobre os efeitos dessa lógica para a autonomia docente, os direitos das crianças e a qualidade das práticas pedagógicas na primeira infância. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: como a financeirização da formação docente impacta a concepção de infância e as práticas pedagógicas na Educação Infantil?

A pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e analítica, fundamentada em autores que discutem criticamente a financeirização da educação (Chesnais, 2005; Laval, 2019), a formação docente (Saviani, 2009; Gatti, 2010), e a concepção de infância (Ariès, 1978; Sarmento, 2005; Kohan, 2007). O estudo articula ainda documentos legais e políticas públicas brasileiras que regulamentam a Educação Infantil e a formação docente, a fim de promover uma análise crítica e contextualizada da realidade educacional contemporânea.

2. A INFÂNCIA COMO CAMPO DE DISPUTA

No campo da história da humanidade, a educação, situada sob a égide da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural, se constitui como o “ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13). Martins (2013), aponta que, para a Psicologia Histórico-cultural, a educação tem função precípua de possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos para a aquisição do aporte científico (os conteúdos historicamente construídos) e as condutas culturalmente formadas. Nesse movimento de imprimir a humanidade nos homens, compreender a tessitura do conceito de infâncias e criança se consolida para o reconhecimento da concepção contemporânea de criança como sujeito histórico e de direitos como aspecto fundante e necessário para a compreensão da representação e a validação das vozes das próprias crianças.

Considera-se, portanto, que a humanização dos homens não é um produto inato, pois se constitui por um longo processo formativo. A educação se torna mote sistemático nesse decurso e se torna, portanto, condição *sine qua non* para escrutinar os elementos

constitutivos da infância a fim de se captar sua essência e possibilitar a reflexão, o entendimento e o planejamento de práticas educativas adequadas ao desenvolvimento das crianças.

Os debates sobre as representações da infância e a criança começam a penetrar de modo mais incisivo o cenário da pesquisa científica no decorrer no século XIX. Estudos orquestrados pelas ciências humanas e sociais e em sua grande maioria dirigidos pelo campo da Psicologia detinham em seu discurso a defesa do processo maturacional das crianças denominadas de “puericultura” (Sarmento, Gouvea, 2008), como ponto basilar para entendimento desta etapa da vida humana.

Uma compreensão tecida à luz da abordagem biologizante em que a Psicologia do Desenvolvimento, por intermédio da fixação da categoria idade como núcleo para análise dos processos infantis, arrematava sua convergência. Esses ensaios estabeleceram pouco ou nenhuma relação com campos do saber como a Sociologia, a Antropologia e a História, desvelando, assim, uma concepção de criança que não a legitima como sujeito historicamente situado, produtor e consumidor de cultura.

Como aponta Sarmento e Gouvêa (2008, p.8), “as expressões que hoje denominamos cultura infantil eram contemplados como manifestações da cultura popular, a ser resgatada e registrada, muitas vezes compreendidas como exemplares do primitivismo lógico da criança e do povo”. A categoria idade/maturação, tornou-se fulcral para a explicação dos fenômenos da infância, colocando a perceptiva sócio-histórica condicionada a perspectiva biologizante. Assim sendo, as vivências infantis e demais estruturas preponderantes da interação dos sujeitos entre si e com o mundo, eram compreendidas como resultado da maturidade das estruturas biológicas dos indivíduos.

Para Walter Kohan (2015), há a necessidade de a priori discutir a construção dos termos infância e criança pelo prisma sociológico e etimológico. Walter Kohan (2015), em seus apontamentos, desvela que há uma distinção não somente etimológica entre os termos, mas sobretudo sócio-histórica. Para este autor, no campo da antropologia, sociologia, filosofia e história, os termos infância e criança não denotam apenas uma fase da vida humana, como também imprimem a construção de identidades socioculturais que protagonizam e antagonizam a história dos homens.

Deste modo, Pagni (2010), ao construir a compreensão sobre a infância, parte da análise etimológica da palavra. Assim, infância tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* (falar), em que o *fan* se refere ao sujeito que fala. O termo, ao receber o prefixo *in* (negação), passa a fazer conotação ao sujeito que ainda não é capaz de falar, expressar-se de forma concatenada e livre. Para Kohan (*apud* Sarmento; Gouveia, 2008), as manifestações conceituais e a linguagem não podem ser discutidas, compreendidas e distanciadas da

perspectiva sócio-histórica; do contrário, acabam por reduzir o olhar sobre a multiplicidade presente na cultura infantil.

Dialogando com o autor, Airés (1975), em seus ensaios sobre o entendimento das questões *sui generis* relativas à infância, corrobora que o limiar para a compreensão da criança enquanto adulto em miniatura é ausência de direcionamentos precisos para os cuidados das crianças consoantes as suas necessidades maturacionais e socioemocionais. Logo, eram simplesmente tratadas como adultos com imagem disforme, destituídas de direitos.

Dessa maneira, a concepção de criança traçada na Idade Média, que a concebe como indivíduo com incapacidade social, embora devesse estar sob os cuidados de um adulto, passa a ser descontruída, compreendendo a multiplicidade de fenômenos que circundam a infância. Enquanto na Idade Média, apesar de ocupar os mesmos espaços sociais dos adultos, no que concerne as funções laborais como participação nas guerras, as crianças permaneciam subjugadas o que desvela que não havia uma concepção sobre essa fase da vida humana que verdadeiramente legitimasse as características infantis.

A partir da Idade Moderna, o pensamento sobre essa etapa da vida passou a incorporar as perspectivas fisiológica e social nas investigações sobre as representações da infância A construção da concepção de infância não é um movimento inerte, mas dinâmico. Justamente por emergir costumes, crenças e saberes contextuais que se cruzam e entrecruzam em espaços e tempos historicamente situados.

Kuhlmann e Fernandes (2004), discutem que as produções científicas que buscam discutir a criança e a infância se projetam em duas paralelas: a primeira se dá pela observação da criança e sua singularidade, como se interage e participa da conjuntura social, sua percepção de mundo e seus desejos; a segunda se ocupa da participação de todo o grupo social no desenvolvimento da criança.

Essa abordagem dual permite compreender a infância como uma construção social atravessada por múltiplas determinações históricas, culturais e políticas. Ao considerar tanto a singularidade da criança quanto as influências do meio social, supera-se a visão reducionista da infância como etapa exclusivamente biológica ou psicológica. Como destacam Sarmento e Gouvêa (2008), é fundamental reconhecer a criança como sujeito social ativo, inserido em redes de relações que moldam suas experiências e contribuem para a constituição de sua identidade.

Porto (2008), afirma que na história da humanidade múltiplos olhares se constituíram em torno da criança e da infância, tornando necessário compreender essas categorias a partir do contexto sociocultural das quais elas emergem. Em sua tese de doutora, a pesquisadora considera que, “há uma exigência de dialogar com a Antropologia para compreender como se dá a construção do conhecimento da cultura, como a criança tem sido

vista em suas diversificações culturais, buscando compreender aspectos específicos sobre o que é ser criança, como vive e pensa, para o significado de infância, quando ela acaba, além de oferecer uma metodologia de estudo, a etnografia, como o melhor meio de entendê-la." (Porto, 2008, p.96)

Nesse sentido, as pesquisas contemporâneas sobre a infância vêm ampliando seus olhares para capturar os sentidos atribuídos pelas próprias crianças às suas vivências, práticas e interações, promovendo um deslocamento epistemológico que legitima suas vozes e modos de existir no mundo.

3. A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUA AÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A financeirização da educação pode ser compreendida como a crescente influência do capital financeiro na organização e nas finalidades do campo educacional, evidenciando como este fenômeno influência nos aspectos estruturais da gestão educacional, na fragmentação dos serviços escolares e seus impactos nas definições curriculares, bem como a função dos profissionais envolvidos nesse processo de escolarização e produção do conhecimento.

Segundo Chesnais (2005), a financeirização se configura como o predomínio das finanças sobre os demais setores da economia, subordinando a lógica produtiva — e, por consequência, áreas sociais como a educação — às exigências do capital especulativo. Essa lógica atinge não apenas o financiamento das políticas públicas, mas também os currículos escolares, os processos de avaliação e, de forma significativa, a formação docente.

Esse movimento de "[...] a adoção dos sistemas de ensino nas escolas públicas diminui drasticamente o espaço de adaptação curricular, bem como a autonomia pedagógica de escolas e professores, uma vez que as aulas e conteúdos passam a ser estandardizados com base nesse referencial" (Adrião et al., 2016, p. 128).

Essa lógica estandardizada apontada pelo autor, se expressa ainda por meio da atuação de fundações, institutos privados e organizações sociais que passam a atuar como "formadores" de professores, muitas vezes em substituição ao Estado e às universidades públicas. Essas instituições, a exemplo da Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, promovem cursos, elaboram materiais pedagógicos e influenciam diretamente políticas públicas de formação inicial e continuada. Conforme evidencia Adrião (2018), tal atuação é parte de um movimento de privatização por dentro da escola pública, marcado pela transferência da gestão do conhecimento pedagógico a grupos privados com interesses próprios.

Essas intervenções não se constituem neutras. Os programas de formação docente organizados sob essa lógica tendem a privilegiar competências operacionais e resultados quantificáveis, promovendo a padronização dos currículos formativos, diminuído ou esvaziando a autonomia pedagógica de professores que planejam a partir das realidades sócio-históricas das quais se constituem.

A ênfase recai sobre práticas técnicas e instrumentais que visam à eficiência, ao controle e à mensuração de resultados, em detrimento de reflexões críticas sobre o papel social do professor e sobre os direitos das crianças. Para Laval (2019), esse modelo transforma o professor em um "executor de programas" e não em um intelectual comprometido com a transformação social.

Na Educação Infantil, os impactos dessa lógica advinda da financeirização são ainda mais preocupantes. O currículo formativo perde sua dimensão lúdica, afetiva e cultural, tornando-se uma plataforma de alcance de metas, consolidação de competências e habilidades. A pedagogia da infância, que deveria valorizar a escuta, o brincar enquanto atividade guia para o desenvolvimento infantil, e a experimentação como práticas formativas essenciais, é substituída por treinamentos voltados à antecipação de resultados escolares, como a alfabetização precoce e a melhoria de indicadores.

Segundo Freitas (2014), trata-se de uma "nova pedagogia da eficiência", que desconsidera os contextos sociais e culturais das crianças e compromete a construção de uma educação pública, democrática e inclusiva. A performatividade se instala como critério de excelência, eclipsando a centralidade do sujeito — criança e professor — no processo educativo.

Portanto, compreender a financeirização da educação e sua ação sobre a formação docente exige denunciar os processos de mercantilização do saber e reafirmar o papel da educação como direito social e instrumento de emancipação. A resistência a esse modelo passa pela valorização da formação crítica, pela defesa da escola pública como espaço de pluralidade e pela construção de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a dignidade das infâncias.

CONSIERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que a financeirização da educação tem produzido efeitos profundos e preocupantes na formação docente voltada à Educação Infantil. A inserção de lógicas empresariais nos processos formativos, por meio de fundações e institutos privados, tem promovido uma reconfiguração da concepção de docência e da própria infância, deslocando o foco da educação como direito social para um modelo pautado na obtenção de resultados e na produtividade. Essa transformação impacta diretamente a

qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, ao desconsiderar os princípios de integralidade, ludicidade e escuta sensível que caracterizam a Educação Infantil como espaço formativo singular.

A influência da financeirização sobre as políticas educacionais promove a padronização curricular e a racionalização dos saberes docentes, desvalorizando o pensamento crítico e a autonomia pedagógica dos professores. Isso tem gerado um esvaziamento ético e epistemológico da formação docente, ao mesmo tempo em que transforma a infância em objeto de controle e investimento de retorno, conforme as lógicas de mercado. A criança, nessa perspectiva, deixa de ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos para ser vista como "capital humano" em formação, o que compromete seriamente o projeto pedagógico humanizador que a Educação Infantil deve garantir.

Entende-se, portanto, que os impactos da financeirização na formação docente para a infância não se restringem ao plano técnico ou curricular, mas atingem a essência do fazer pedagógico, transformando professores em meros executores de programas gerencialistas e minando os fundamentos críticos que sustentam o papel social da escola pública.

Diante desse cenário, torna-se urgente o fortalecimento de propostas formativas ancoradas em uma concepção crítica de educação, que reconheça a criança como sujeito pleno, produtor de cultura e de sentidos, e o professor como intelectual comprometido com a transformação social. A defesa de uma formação docente pública, crítica e democrática, articulada com os direitos humanos e com a valorização das infâncias, é condição fundamental para resistir aos processos de mercantilização da educação e assegurar que a Educação Infantil permaneça como espaço de cuidado, afeto, criação e desenvolvimento integral

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Empresariamento da educação: subsídios para compreender a lógica privada na oferta e na gestão da educação pública**. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; DUARTE, Maria E. (org.). *Neoliberalismo e educação: políticas, práticas e resistências*. Campinas: Autores Associados, 2018.

ADRIÃO, Theresa et al. **Organizações da sociedade civil e parcerias público-privadas na educação básica: a experiência paulista**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria Eulina (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 111–135.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família. 2.** ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

CHESNAIS, François. **A financeirização do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. ***A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para a educação no século* XXI**. São Paulo: Xamã, 2014.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores: condição para uma escola de qualidade.** Campinas: Autores Associados, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e filosofia: entre o inacabamento e a experiência. P**etrópolis: Vozes, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a pedagogia e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KUHLMANN, Marlova J.; FERNANDES, Cláudia D. R. A. **A criança no Brasil: um sujeito em construção**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, p. 13–30, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINS, Lívia. **Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil: um diálogo necessário**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PAGNI, Pedro Paulo Gastalho de Bicalho. **Infância: entre o in-fans e o infante**. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de infância: memória, tempo e história**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010. p. 89–108.

PORTO, Íris Maria Ribeiro. **Brincar é coisa séria?: um estudo do brinquedo na cultura da modernidade**/ Íris Maria Ribeiro Porto; orientadora, Violeta Refkalefsky Loureiro. -

Belém, 2008.Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina da Silva. **Infância(s): desafios teóricos e metodológicos da pesquisa**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7–18, jan./abr. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A infância como categoria social: reflexões a partir da sociologia da infância**. In: QVORTRUP, Jens et al. (org.). *As várias infâncias*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35–60.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2011.

PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: DISPUTAS EM TORNO DO SER PROFESSOR

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Fernanda da Silva Coelho[138]
Thaís Martins[139]

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões decorrentes de uma experiência formativa realizada no contexto da disciplina de mestrado acadêmico "Seminário de Pesquisa em Políticas Educacionais: Formação e Trabalho Docente", na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ministrado pela professora Dra. Larissa Benites, e teve como eixo central o debate sobre a profissionalização da docência. A atividade, desenvolvida por meio de um júri simulado, colocou em disputa distintas concepções sobre o ser professor, possibilitando tensionar os sentidos atribuídos à profissionalização em tempos marcados por políticas de padronização e controle. O estudo parte do entendimento de que o processo de profissionalização docente é historicamente constituído, ambíguo e permeado por disputas ideológicas. Com base em autores como Enguita (1991), Nóvoa (1993; 1995), Oliveira (2010) e Libâneo (2016), analisa-se a coexistência entre movimentos de valorização da docência como profissão e tendências contemporâneas de desprofissionalização, impulsionadas por agendas neoliberais. As discussões do grupo apontaram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes correlatas são tomadas como expressões de uma profissionalização tecnicista, que fragiliza a autonomia docente e esvazia a dimensão ética e política do magistério. A metodologia do júri simulado demonstrou-se potente ao favorecer o diálogo, o embasamento teórico e a construção coletiva de posicionamentos críticos, revelando-se uma estratégia didática eficaz na formação de professores pesquisadores. O trabalho, portanto, contribui para pensar a formação docente como espaço de resistência e afirmação da docência enquanto prática social, ética e política.

Palavras-chave: Profissionalização Docente. Políticas Educacionais. Formação Crítica.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da profissionalização docente tem mobilizado múltiplas interpretações e disputas nas últimas décadas, especialmente no contexto das políticas educacionais brasileiras. Entre os diversos entendimentos possíveis, destacam-se duas tendências principais: de um lado, a valorização da docência como profissão essencial à

[138] Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). fernanda.ds1@gmail.com
[139] Mestranda em Educação pela Universiade do Estado de Santa Catarina (UDESC). thatha_tm@hotmail.com

consolidação do Estado democrático de direito; de outro, o avanço de políticas neoliberais que buscam submeter a formação e o trabalho docente às exigências do mercado, padronizando práticas, conteúdos e avaliações. Foi nesse campo de tensões que se desenvolveu a experiência formativa analisada neste trabalho.

Trata-se de uma atividade realizada na disciplina Seminário de Pesquisa em Políticas Educacionais: Formação e Trabalho Docente, que promoveu um júri simulado como estratégia didática para aprofundar o debate teórico sobre a profissionalização da docência. A partir de dois grupos com posicionamentos distintos, favoráveis e desfavoráveis ao modelo de profissionalização atualmente posto, os participantes discutiram concepções históricas da docência, marcos legais e desafios contemporâneos. O percurso teórico teve como base autores como Enguita (1991), Nóvoa (1993; 1995), Oliveira (2010) e Libâneo (2016), cujas contribuições permitiram tensionar a ambiguidade do processo de profissionalização. As discussões foram atravessadas pelas análises críticas de documentos como a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o PNE (2014–2024), permitindo refletir sobre os impactos das políticas de padronização e gerencialismo na autonomia docente e na qualidade da formação.

A seguir, apresenta-se a análise dos fundamentos teóricos mobilizados, articulando-os com a experiência vivida no júri simulado.

DESENVOLVIMENTO

A atividade do júri simulado permitiu uma imersão crítica nas disputas em torno da profissionalização docente, compreendida aqui como um processo histórico, ambíguo e em constante negociação. Os argumentos apresentados por ambos os grupos – favorável e desfavorável ao modelo atual de profissionalização – evidenciaram a complexidade do tema e sua centralidade para a compreensão das políticas públicas de formação e trabalho docente no Brasil.

Retomar o percurso histórico da docência foi um ponto de partida essencial. Nóvoa (1993, 1995) destaca que a imagem do professor oscilou entre a vocação e o ofício, até consolidar-se como profissão no contexto da modernidade. No entanto, essa profissionalização nunca se deu de maneira linear ou plena. Para autores como Enguita (1991)

e Oliveira (2010), a profissionalização pode tanto expressar avanços na valorização do magistério quanto ser apropriada por lógicas de controle e padronização, sobretudo em contextos de reformas neoliberais.

Durante o júri, o grupo favorável sustentou que reconhecer a docência como profissão é estratégico para garantir direitos, autonomia e valorização. Defendeu-se uma profissionalização crítica, ética e política, que ultrapasse o viés técnico-instrumental presente em documentos como a BNCC (2018) e nas resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, que alinham a formação docente às competências exigidas pelo mercado.

Já o grupo desfavorável problematizou os riscos da profissionalização tal como tem sido implementada, destacando a captura do conceito por políticas de padronização que fragilizam o trabalho docente. A crítica se voltou à lógica de eficiência e produtividade imposta por avaliações em larga escala, à desvalorização do conhecimento pedagógico e à redução da docência a uma prática técnica operacional.

Os dois grupos, ainda que por caminhos distintos, apontaram para o esvaziamento da dimensão intelectual e política do trabalho docente. Essa convergência permitiu aprofundar a compreensão de que o debate não é sobre ser ou não ser profissão, mas sobre qual modelo de profissionalização está em disputa. Como afirmam Lino e Arruda (2023), o processo de profissionalização no Brasil é tensionado por forças políticas que ora promovem sua valorização, ora operam sua desprofissionalização via mercantilização e precarização.

A realização do júri simulado mostrou-se uma metodologia potente de formação, pois exigiu dos participantes o domínio conceitual, a escuta ativa e a capacidade de sustentar argumentos diante da crítica. Além disso, proporcionou a vivência de um espaço coletivo de reflexão, em que os saberes teóricos se articularam à construção de posicionamentos éticos e políticos sobre o ser professor no cenário contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do júri simulado, no contexto da pós-graduação, proporcionou não apenas o aprofundamento conceitual sobre a profissionalização docente, mas também a vivência de uma prática formativa crítica e colaborativa. Ao assumir posições argumentativas

diante de um tema em disputa, os participantes foram desafiados a tensionar os sentidos da docência, reconhecendo sua complexidade e os projetos políticos que a atravessam.

O debate revelou que a profissionalização docente não pode ser tomada como um processo neutro ou consensual. Ao contrário, trata-se de uma construção histórica permeada por disputas entre diferentes concepções de educação, de professor e de escola. Enquanto a profissionalização crítica se ancora na valorização da autonomia, da formação ética e da práxis transformadora, o modelo tecnicista busca enquadrar o trabalho docente a lógicas de mercado, avaliação de desempenho e gestão por resultados.

Nesse sentido, a experiência formativa analisada neste trabalho reafirma a importância de espaços coletivos de reflexão e resistência, nos quais os professores em formação possam construir leituras críticas das políticas educacionais e das práticas que as sustentam. Ao problematizar os modelos de profissionalização vigentes, a docência se reafirma como prática social, ética e política, essencial para a defesa de uma escola pública democrática e de qualidade.

A continuidade desse debate, tanto nos espaços acadêmicos quanto nos contextos escolares, é fundamental para enfrentar os processos de desprofissionalização e afirmar a centralidade dos professores na construção de uma educação comprometida com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 out. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41–61, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa, v. 46, p. 38–62, 2016.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização.** Cadernos CEDES, v. 43, p. 90–100, 2023.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, n. 36, p. 17–35, 2010.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. **O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil?** Educar em Revista, v. 40, p. e86000, 2024.

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação.

Frans Robert Lima Melo[140]

Resumo

A Psicologia Histórico-Cultural realizou contribuições no que tange à periodização do desenvolvimento do psiquismo da criança, reconhecendo-o não como algo nato do ser humano, mas como um processo de apropriação da cultura e dos conhecimentos históricos pela via social. Nesse sentido, cabe à Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, compreender como se dá esse processo e como as atividades principais de cada etapa podem enriquecer sua prática de ensino. Assim, esta pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições da periodização do desenvolvimento psiquismo para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica a fim de propor reflexões a partir daquilo que já foi escrito por outros pesquisadores. Os resultados deste estudo evidenciam que a compreensão da periodização do desenvolvimento do psiquismo, com base na Psicologia Histórico-Cultural, oferece subsídios essenciais para enriquecer a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, o movimento corporal, mediado pela intervenção intencional do professor de Educação Física, contribui para o desenvolvimento do psiquismo da criança, reafirmando a importância de práticas que articulem corpo, cultura e experiência simbólica no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Educação Física. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na infância, o movimento corporal assume papel essencial no processo de desenvolvimento humano e a partir da Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender o papel desse movimento humano no processo de desenvolvimento infantil, considerando especialmente o brincar como atividade principal para a infância. Nessa perspectiva, o pensamento humano não se forma isoladamente, muito menos nasce com o sujeito, mas se desenvolve por meio da mediação cultural e das relações sociais (Vygotsky, 1996).

Conforme legitimado pelas pesquisas conduzidas por Luria (2010) com camponeses isolados da Ásia Central, evidenciou-se a função do contexto social na formação do psiquismo humano. Esses estudos demonstraram que a lógica não é uma habilidade previamente

[140] Mestre em Ensino e Mestrando em Educação Inclusiva, UNESPAR – Campus de Paranavaí, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Política e Educação, frans_ef@hotmail.com

determinada por fatores biológicos, mas sim desenvolvida por meio das interações sociais e das vivências acumuladas ao longo da vida.

Diante do exposto, as experiências motoras proporcionadas pela Educação Física (EF) na escola possibilitam que o aluno desenvolva seu psiquismo. Utilizando-se do movimento humano, a criança passa a expressar seus desejos, ideias, emoções, permitindo-lhe relacionar-se com o mundo que a circunda. Assim, é no brincar, especialmente no período da pré-escola, que a criança recria o mundo observando os adultos, ressignificando objetos, criando narrativas, reconfigurando a realidade à sua maneira no universo da imaginação e exercitando a sua capacidade simbólica.

Considerando a periodização do desenvolvimento do psiquismo a partir da Psicologia Histórico-Cultural, este estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica, a fim de analisar as obras e investigações já realizadas sobre o tema (Severino, 2013). Para tanto, esse trabalho teve por objetivo analisar as contribuições da periodização do desenvolvimento psiquismo para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre a atividade principal e as crises no desenvolvimento da criança da primeira etapa da Educação Básica, destacando as contribuições realizadas pelos autores soviéticos e a relevância da compreensão destas mudanças no psiquismo dos alunos para a formulação das práticas pedagógicas docentes de EF.

DESENVOLVIMENTO

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente por meio dos trabalhos de Vygotsky (2009), Leontiev (1987) e Luria (2010), buscaram compreender o desenvolvimento infantil como um processo mediado pelas relações sociais e pela apropriação da cultura, superando as visões até então vigentes no início do século XX: evolutiva, linear e maturacionista. Dentre as contribuições dos estudos gerados pela Psicologia Histórico-Cultural, encontram-se a periodização do desenvolvimento do psiquismo, destacando atividades dominantes em cada período da vida da criança, bem como crises que impulsionam esse desenvolvimento.

As mudanças na mente dos sujeitos são processos dialéticos entre transformações externas e internas nos indivíduos, gerando crises psicológicas na passagem de uma fase para outra, levando a rupturas e saltos qualitativos: “essa transformação no desenvolvimento psicológico, compreendida como periodização, refere-se a um constante movimento de estruturação, superação e transformação (Ghirello-Pires e Barroco, 2023, p.6).”

Elkonin (1960), apud Rios e Rossler (2017) argumenta que há uma ordem na apropriação da experiência socialmente acumulada, refletida em uma sequência específica do desenvolvimento psíquico geral. Assim, é possível estabelecer uma periodização do

desenvolvimento, sempre vinculada às condições histórico-sociais concretas nas quais os sujeitos vivem e experimentam.

Vygotsky (1996) buscou denominar cada um dos períodos do desenvolvimento humano intercalado por momentos de crise (transições), bem como apresentar o momento de vida em que ocorrem: crise pós-natal; primeiro ano (dois meses a um ano); crise do primeiro ano; infância Inicial (um a três anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (três a sete anos); crise dos sete anos; idade escolar (oito a doze anos); crise dos treze anos; puberdade (quatorze a dezoito anos); crise dos dezessete anos.

Entendendo que este estudo trata do período da Educação Infantil, destaco as discussões no movimento humano do período indicado da creche (zero a três anos) e pré-escola (4 e 5 anos), logo, será abordado exclusivamente a Periodização do primeiro ano; infância Inicial; e idade pré-escolar.

A interação inicial do bebê com o ambiente social e emocional, mediada pelas trocas com o adulto, permite que ele comece a compreender as relações de causa e efeito entre suas ações e as reações ao seu redor. É por volta dos cinco meses de vida que a criança passa a ter maior controle sobre seu corpo, postura e movimentos, o que a impulsiona a buscar interações mais frequentes com outros seres humanos e a demonstrar um interesse crescente pela exploração do mundo externo (Ghirello-Pires e Barroco, 2023).

Partindo do conceito de trabalho, verifica-se que as necessidades de vida do bebê podem ser supridas pelo outro, mediada por uma necessidade de comunicar-se que cresce com o avançar da idade. No primeiro ano, começa a surgir uma característica especial para o seu desenvolvimento: a imitação. A criança não pode fazer o trabalho do adulto, logo, utiliza-se do brincar de faz de conta para agir como o adulto, imitando as relações sociais que observa e interage.

Tem-se, posteriormente, a passagem do período de transição na vida da criança do primeiro para o segundo ano, conforme evidenciado por Ghirello-Pires e Barroco (2023): “primeiro para o segundo ano o agir sobre os instrumentos, atividade objetal manipulatória, surge na relação com o outro e, com isso, a possibilidade de manipular e nomear os eventos, transformando a realidade vivida em imaginação (Ghirello-Pires e Barroco, 2023, p.18)”.

Nesse período, evidencia-se a necessidade dos espaços escolares proporcionarem às crianças as experiências voltadas à manipulação de diversos objetos, especialmente com o auxílio das mãos, a interação com o outro companheiro de turma e o estimulo à imaginação. Nesse entendimento, verifica-se que a Educação Física corrobora ao integrar atividades que envolvem o corpo em movimento, o brincar, a expressão simbólica e a construção de significados.

Logo, a exploração do ambiente com o corpo e a manipulação de objetos são ações humanas essenciais nos primeiros anos de escolarização. Diante disso, ao manipular,

experimentar e controlar objetos (bola, arco, corda, cones, brinquedos etc.), a criança desenvolve noções espaciais, temporais e de lateralidade, bem como amplia sua consciência corporal.

Na Educação Infantil, o brincar e o jogo protagonizado, assumem o papel central na periodização da criança em idade pré-escolar, pois constituem formas de expressão, experimentação e internalização de saberes, permitindo ao aluno avançar em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira ativa e criativa.

Elkonin (1978), a partir de suas considerações sobre o jogo protagonizado, apresenta o brincar como atividade principal no período da infância, manifestado em experiências que proporcionem a experimentação da imaginação e da criatividade: “Dentre todas as atividades, pode-se identificar uma que possui um papel central: a atividade principal. Esta não é, necessariamente, a atividade mais frequente, mas a que governa as mudanças mais importantes em cada estágio da vida” (Rios e Rossler, 2017, p.32).

É por meio da observação do universo adulto que a criança reelabora e reinventa situações do cotidiano, transformando-as em vivências lúdicas que refletem sua percepção das relações sociais e culturais. Assim, o brincar com papéis sociais surge como forma de apropriação dessas relações, sendo mediado pelas experiências e interações que a criança estabelece em seu meio.

Para Leontiev (1987), é por meio da atividade simbólica, representada pelo brincar de faz de conta, que a criança inicia sua apropriação dos conceitos presentes no mundo. Para as crianças em idade pré-escolar, as brincadeiras envolvem mais a elaboração de ideias do que a manipulação direta de objetos. Nessa perspectiva, a intervenção do adulto, por meio de propostas pedagógicas intencionais e do uso de instrumentos culturais, desempenha papel essencial ao promover mudanças qualitativas na estrutura psíquica infantil, redefinindo sua forma de se relacionar com a realidade.

Nesse contexto, a Educação Física representa um momento ímpar na passagem da infância pela escola, ao proporcionar experiências corporais que ampliam as possibilidades de representação simbólica e de desenvolvimento do pensamento abstrato. Por meio de jogos simbólicos, atividades lúdicas e práticas corporais planejadas, o professor de Educação Física contribui para a construção de significados e para a mediação entre o mundo real e o imaginário infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, pode-se compreender que as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural oferecem bases que enriquecem e subsidiam as práticas de ensino na infância para a EF. Diante do exposto, cabe ao professor de EF na Educação Infantil

refletir sobre suas práticas pedagógicas nessa etapa escolar, proporcionando experiências significativas que articulem movimento, brincar e imaginação — elementos fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Assim, ao compreender a periodização do desenvolvimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o educador passa a reconhecer que cada fase da infância é marcada por atividades principais e crises que impulsionam saltos qualitativos em seu desenvolvimento. Tal entendimento permite que o professor de Educação Física desempenhe sua intencionalidade pedagógica, alinhando suas propostas pedagógicas às necessidades específicas de cada faixa etária. A brincadeira de faz de conta, o jogo simbólico e as experiências corporais significativas ganham, nesse contexto, uma função pedagógica, pois favorece a internalização de conceitos, a mediação de sentidos e a elaboração de pensamentos abstratos.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicología del juego**. Moscú: Visor, 1978.

GHIRELLO-PIRES; Carla Salati Almeida; BARROCO, Sonia Mari Shima. Apropriação da linguagem como processo estruturante e organizador da atividade humana: contribuições à Educação Infantil. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. v.7, nº.3, pag.1-23, set-dez, 2023.

LEONTIEV, Alexis. El Desarrollo Psiquico del ninõ em la Edad Preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, p. 57-70, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais do pensamento. In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. trad. Maria da Pena Villalobos, 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

RIOS, Camila Fernanda Moro; ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Revista Perspectivas En Psicología**, vol. 14, nº 2, diciembre, pag. 30-41, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. trad. Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

A BNCC NA PRÁTICA: AVALIAÇÃO DE UM LIVRO DE LINGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Michelle Terra Duarte[141]

Resumo

O presente estudo avaliou a aderência do livro *Porta Aberta para o Mundo – Língua Portuguesa, volume 1*, às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da alfabetização de alunos do 1º ano do ensino fundamental. Tomando como referencial teórico autores como Ferreiro, Soares e Elliot, investigou-se, a partir da questão central "em que medida o material contempla as capacidades de codificação e decodificação previstas na BNCC?", a adequação da obra, especialmente diante das defasagens educacionais agravadas pela pandemia de Covid-19. A pesquisa seguiu abordagem quantiqualitativa, aplicando uma lista de verificação a 26 professoras alfabetizadoras. Os resultados indicaram que 12 dos 16 exercícios analisados apresentaram pleno alinhamento à BNCC, sobretudo nas categorias de escrita e análise linguística. Quanto à satisfação, 88% das docentes reconheceram conformidade e 92% recomendaram o uso do livro. Conclui-se que a obra cumpre seu papel como recurso de apoio à prática docente, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais à alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Livro Didático. BNCC.

INTRODUÇÃO

O cenário da alfabetização no Brasil apresenta um histórico de dificuldades estruturais e pedagógicas, agravadas nas últimas décadas e intensificadas de forma dramática durante a pandemia de Covid-19. Antes mesmo da crise sanitária, dados da PNAD Contínua (IBGE, 2018) indicavam que apenas 48% das crianças de seis anos encontravam-se alfabetizadas; entre as de sete anos, o índice alcançava 77,4%. Entre 2019 e 2021, o estudo do Todos Pela Educação (2021) revelou um aumento de 66,3% no número de crianças de seis e sete anos que não sabiam ler e escrever, totalizando cerca de 2,4 milhões de estudantes nessa condição.

O objeto desta pesquisa consiste na análise do livro didático Porta Aberta para o Mundo – Língua Portuguesa, volume 1, verificando seu alinhamento às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) no que tange às capacidades de codificação e

[141] Doutoranda em Educação, Universidade Estácio de Sá, Grupo de pesquisa: Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem, terrapedagoga@gmail.com

decodificação necessárias ao processo de alfabetização. A alfabetização é compreendida aqui não apenas como a decodificação mecânica de palavras, mas como processo de letramento, no qual a leitura e a escrita são apropriadas como práticas sociais significativas (Soares, 2012).

O objetivo geral deste estudo é avaliar a conformidade do material didático analisado com as orientações da BNCC para a alfabetização, verificando se contempla de forma adequada as habilidades de leitura e escrita previstas. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar a presença e a qualidade de atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades de codificação e decodificação; (b) verificar se as atividades propostas favorecem a compreensão leitora em diferentes gêneros textuais; (c) analisar a percepção de professoras alfabetizadoras quanto à efetividade pedagógica do material.

A questão norteadora que orienta esta investigação é: O livro didático analisado atende às competências e habilidades de alfabetização previstas na BNCC, favorecendo a aprendizagem efetiva da leitura e escrita nas séries iniciais? A escolha desse problema de pesquisa fundamenta-se na relevância do livro didático como recurso central no planejamento e execução das práticas pedagógicas, especialmente em contextos escolares com restrições de acesso a outros materiais e tecnologias.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem quantiqualitativa, que articula análise documental e levantamento de percepções docentes. Na etapa documental, foi elaborada uma lista de verificação baseada nas competências e habilidades de alfabetização constantes da BNCC, utilizada para avaliar exercícios selecionados do livro em questão. Na etapa de campo, aplicou-se um questionário estruturado a 26 professoras alfabetizadoras que utilizam a obra, a fim de mensurar seu grau de satisfação e percepção quanto ao alinhamento do conteúdo às diretrizes da BNCC.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização, entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética, e o letramento, compreendido como o uso social da leitura e da escrita, são processos interdependentes e indissociáveis. Ao mesmo tempo em que o domínio das relações grafema–fonema possibilita a decodificação, a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e de escrita dá sentido à aprendizagem (SOARES, 2003; 2012). Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais já defendiam a linguagem como ação social situada, e a BNCC (2017) atualiza esse horizonte ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva, centralizando o texto e suas condições de produção como eixo estruturante do ensino.

No âmbito das políticas curriculares, a BNCC determina que a alfabetização se efetive até o final do 2º ano, detalhando um conjunto de capacidades de decodificação: distinguir escrita de outros sistemas de representação; dominar convenções gráficas; conhecer e recitar o alfabeto; compreender a natureza alfabética; estabelecer relações grafema–fonema; decodificar palavras e textos; reconhecer globalmente palavras de uso frequente; e ampliar a fluência (Brasil, 2017). Tais capacidades se articulam à consciência fonológica e à ortografização progressiva, processo mais longo que consolida o conhecimento da ortografia do português do Brasil.

A crise recente da alfabetização no país, evidenciada pela PNAD Contínua (IBGE, 2018) e agravada no biênio pandêmico — com aumento de 66,3% de crianças de 6–7 anos não alfabetizadas (Todos pela Educação, 2021) — reposiciona o debate sobre a qualidade dos materiais didáticos. O livro escolar, embora não esgote a ação pedagógica, permanece como recurso potente de mediação e organização do trabalho docente, podendo favorecer a sistematicidade das habilidades quando alinhado ao currículo (Mendes; Brunoni, 2015). Por outro lado, a avaliação de materiais precisa considerar tanto a aderência técnico-pedagógica quanto a responsividade às necessidades formativas dos estudantes em contextos de desigualdade e recomposição de aprendizagens.

A literatura em avaliação educacional recomenda instrumentos válidos e confiáveis, critérios explícitos e a participação de especialistas do campo para julgar mérito e valor (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004; Elliot, 2011; Elliot; Vilarinho, 2018). Em alfabetização, a própria natureza social da leitura e da escrita demanda que os critérios contemplem dimensões linguísticas (correspondência fonema-grafema, consciência silábico-fonêmica, convenções, segmentação e pontuação) e dimensões socioculturais (circulação de gêneros, leitura compartilhada e autônoma), garantindo uma análise que articule micro-habilidades e usos significativos da linguagem.

Nesse quadro, examinar a obra *Porta Aberta para o Mundo – Língua Portuguesa, vol. 1* significa perscrutar como as propostas didáticas operacionalizam tais capacidades, que combinam, segundo a análise inicial, procedimentos do método fônico (relação som-letra) e do chamado método global (texto como unidade de sentido), compondo um arranjo híbrido que é consistente com evidências de que a instrução explícita de relações grafema-fonema aliada a práticas de leitura de textos favorece a progressão da fluência e da compreensão (BNCC, 2017; MENDES;

Brunoni, 2015).

METODOLOGIA

Adotou-se abordagem quantiqualitativa, com: (i) análise documental do livro a partir de categorias, critérios e indicadores derivados da BNCC (Quadro 1); e (ii) validação externa por 26 professoras alfabetizadoras que utilizaram a obra por, no mínimo, um ano letivo completo. O instrumento — uma lista de verificação (checklist) — foi submetido à validação técnica por dois especialistas em avaliação e à validação de conteúdo por três especialistas em alfabetização, com ajustes incorporados até atingir consenso quanto aos padrões de julgamento.

As categorias contemplaram: Leitura/Escuta (protocolos de leitura, decodificação/fluência e formação de leitor); Escrita (correspondência fonema–grafema; convenções; cópia com atenção à distribuição gráfica e à pontuação); e Análise linguística/Semiótica (consciência fonológica; reconhecimento do sistema alfabético; segmentação silábica; pontuação; sinonímia/antonímia; identificação de sinais). Para satisfação, avaliaram-se duas dimensões: Conteúdo (quantidade, adequação, significância, promoção do pensamento criativo, possibilidade de suporte único) e Design Gráfico (adequação, significância e acessibilidade da versão digital).

A escala de julgamento foi: Atende Plenamente (ATP: ≥0,75), Atende Parcialmente (AP: 0,50–0,74) e Não Atende (NA: ≤0,49). Para satisfação: Muito Satisfeito (MS: ≥0,75), Satisfeito (S: 0,60–0,74), Pouco Satisfeito (PS: 0,40–0,59) e Insatisfeito (I: ≤0,39). A análise quantificou frequências e integrou comentários livres das docentes para qualificar os achados.

Tabela 1 – Categoria Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma), questões 1, 2, 3

Pergunta Orientadora	ATP	AP	NA
Questão 1. No item 1 da página 22, o aluno, com a mediação do professor, pode reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página?	23	3	-
Questão 2. O item 9 da página 30 possibilita ao aluno ler palavras novas, de uso frequente?	17	8	1
Questão 3. No item 2 da página 59, o aluno pode ler o texto com a mediação do professor (leitura compartilhada)?	14	6	6

Fonte: A autora.

Tabela 2 – Categoria – Escrita, questões 4, 5 e 6.

Pergunta Orientadora	ATP	AP	NA

Questão 4. O item 1 da página 49, ao apresentar cinco bichos para que o aluno complete a sua letra inicial, estimula a escrita espontânea de palavras usando letras/grafemas que representem fonemas?	22	4	-
Questão 5. Nos itens 8 e 9 da página 57, os dois exemplos permitem ao aluno observar escritas convencionais, percebendo semelhanças e diferenças.	22	4	-
Questão 6. Os itens da página 106 possibilitam ao aluno copiar trechos do texto lido e voltar ao texto quando tem dúvidas, para verificar escrita das palavras e pontuação?	20	6	-

Fonte: A autora.

Tabela 3 – Categoria – Análise linguística/semiótica, questões 7 a 13

Pergunta Orientadora	**ATP**	**AP**	**NA**
Questão 7. Os itens da página 58 permitem ao aluno identificar o sinal gráfico (til), observando que as palavras terminam com o mesmo som?	23	3	-
Questão 8. Nos itens da página 67 os exemplos possibilitam ao aluno reconhecer o sistema de escrita alfabético como representação dos sons da fala?	20	5	1
Questão 9. Nos itens 3 e 4 da página 68 é possível o aluno segmentar em sílabas as palavras apresentadas.	21	5	-
Questão 10. Nos itens da página 79 são apresentados exercícios que permitem ao aluno identificar fonemas e sua representação por letras?	21	5	-
Questão 11. Nos mesmos itens da página 79 o aluno pode relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita?	22	4	-
Questão 12. Nos itens 5, 6 e 7 da página 90 o aluno é estimulado a comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	21	5	-
Questão 13. No item 1 da página 24 o exercício permite ao aluno nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras?	23	3	-

Fonte: A autora.

Tabela 4 – Grau de satisfação em relação ao conteúdo do livro

Em termos do conteúdo, você assinalaria que:	**MS**	**S**	**PS**	**I**
(a) a quantidade de propostas é suficiente para promover o início da alfabetização.	6	15	5	-
(b) as atividades estão de acordo com o processo de alfabetização.	5	15	6	-
(c) o conteúdo apresentado é significativo para os alunos?	5	16	5	-
(d) as atividades visam promover o pensamento criativo?	8	13	5	-
(e) o livro pode ser usado como único suporte à prática de ensino do professor.	4	13	3	6

Fonte: A autora.

Tabela 5 – Grau de satisfação quanto ao design gráfico do livro, questões f a h

Em termos do design gráfico, você assinalaria que:	MS	S	PS	I
(f) o design do livro é adequado aos alunos de alfabetização.	13	13	-	-
(g) a apresentação estética do livro (uso de ilustrações, de imagens, passo a passo) é significativa para o processo de alfabetização.	14	12	-	-
(h) a versão digital do livro é acessível aos alunos.	11	11	2	2

Fonte: A autora.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os achados indicam aderência robusta do material às capacidades de decodificação previstas na BNCC. Em Leitura/Escuta, a direcionalidade da escrita (Q1) alcançou bom atendimento (88%), requisito basilar para o desenvolvimento dos protocolos de leitura (Brasil, 2017). Já Q2 e Q3 obtiveram atendimento mediano, com comentários de que “só a professora lê” e “texto muito longo”, sinalizando a necessidade de calibrar a extensão e a complexidade textual para leitores iniciantes e de prever rotinas de leitura compartilhada que sustentem a transição para a autonomia — condição coerente com a perspectiva de texto como prática social e com a ideia de que fluência se constrói em interação mediada (PCN, 1998; BNCC, 2017; Soares, 2012).

Na dimensão Escrita, o desempenho foi consistentemente alto (Q4–Q6), evidenciando que a obra favorece a correspondência fonema-grafema e a observação de convenções, alinhada ao que a literatura recomenda sobre instrução explícita do sistema alfabético (Mendes; Brunoni, 2015). O resultado converge com a noção de que alfabetização envolve “transcodificação linguística” e que a ortografização se estende para além do 2º ano (BNCC, 2017), justificando propostas recorrentes de comparação, cópia atenta e revisão.

Em Análise linguística/Semiótica, 6 de 7 itens atingiram ATP ≥0,81; apenas Q8 recebeu um registro de NA, embora mantenha 0,77 em ATP. O conjunto mostra que o livro sistematiza consciência silábico-fonêmica, identificação de fonemas, relação som-letra e conhecimentos sobre o alfabeto — pilares para a fluência e para o reconhecimento global de palavras de alta frequência (BNCC, 2017). Contudo, professores apontaram ausência de exercícios específicos para algumas subcategorias (construção do sistema alfabético em itens particulares, sinonímia/antônimos e morfologia), o que sugere oportunidades de ampliação do escopo, sem perder a progressão didática.

A satisfação docente reforça a leitura de adequação: em conteúdo, todos os itens (a–d) ficaram entre 0,77 e 0,81 quando somados MS+S, com ressalva ao item (e) — “suporte único” —, em que 35% marcaram PS/I. Tal prudência é pedagogicamente desejável: a BNCC demanda experiências diversificadas, e a recomposição de aprendizagens pós-pandemia

recomenda múltiplos recursos (textos multimodais, materiais manipuláveis, jogos fonológicos, leitura deleite). No design, a aprovação foi unânime nos itens (f) e (g) e alta no (h), o que indica potencial motivacional e acessibilidade razoável da versão digital, relevante para contextos híbridos.

Em síntese, os dados sustentam que a combinação de atividades textuais (viés global) com tarefas de foco fonográfico (viés fônico) encontrada na obra converge com a fundamentação teórica e com a BNCC, produzindo contexto favorável ao avanço da decodificação e à construção da fluência — desde que a escola organize rotinas de leitura compartilhada/ecoada, ajuste o tamanho e a previsibilidade dos textos nos primeiros meses e complemente lacunas de sinonímia/antônimos e morfologia com sequências próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo conclui que o *Porta Aberta para o Mundo – Língua Portuguesa, vol. 1* apresenta alto grau de aderência às capacidades de decodificação previstas na BNCC, sobretudo nas dimensões de Escrita e de Análise linguística/Semiótica, e é bem avaliado por professoras alfabetizadoras quanto ao conteúdo e ao design. As fragilidades localizadas em Leitura/Escuta (extensão textual e transição para autonomia) e a ausência de itens pontuais (sinonímia/antônimos, morfologia em certos momentos) não comprometem o conjunto, mas orientam ajustes e complementações.

Encaminhamentos: (i) recompor rotinas semanais de leitura compartilhada com textos mais curtos e estrutura previsível no início do 1º ano, avançando em complexidade; (ii) incluir, no planejamento docente, micro-sequências para sinonímia/antônimos e elementos básicos de morfologia e pontuação; (iii) utilizar a versão digital em situações de revisão/escuta guiada, ampliando acessibilidade; (iv) promover ciclos internos de avaliação de materiais, com instrumentos alinhados à BNCC, favorecendo decisões formadas por evidências.

Próximos passos da pesquisa: (a) estudo de efetividade com desenho quase-experimental, comparando turmas que usam a obra com/sem complementos de leitura compartilhada; (b) análise longitudinal da progressão de fluência e precisão (palavras corretas por minuto e acurácia) ao longo do 1º ano; (c) investigação qualitativa de práticas de mediação que potencializam o uso do material em contextos de alta vulnerabilidade.

REREFÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **A educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular*.** Brasília: MEC, 2017.

ELLIOT, L. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. ***Ensaio:*** *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 941-964, 2011.

ELLIOT, L.; VILARINHO, L. R. G. **Construção e validação de instrumentos de avaliação: da teoria à exemplificação prática.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

FERREIRO, E. ***Reflexões sobre alfabetização***. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): perfil das crianças do Brasil*, 2018. **Educa IBGE.** Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html. Acesso em: mar. 2025.SOARES, M. ***Alfabetização e letramento em texto didático***. São Paulo: Contexto, 2003.

MENDES, E. C. C. S.; BRUNONI, D. ***Competência em leitura:*** *interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar* [online]. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, M. ***Letramento:*** *um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Aumenta em 1 milhão o número de crianças de 6 e 7 anos não alfabetizadas, na percepção dos responsáveis*. **Todos Pela Educação.** Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/. Acesso em: ago. 2025.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. ***Avaliação de programas:*** *concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ENTRE ROTINAS E INVENÇÕES: REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Fernanda da Silva Coelho[142]
Altino José Martins Filho[143]

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão teórica sobre os sentidos e implicações da rotina na Educação Infantil, reconhecendo sua presença marcante na organização institucional e seu papel ambíguo entre a estruturação do cotidiano e o controle dos sujeitos. Ancorado nos aportes teóricos de Barbosa (2000; 2020, Martins Filho (2013; 2023) e Pais (2013), o estudo analisa como as rotinas podem funcionar como dispositivos de normatização ou como espaços abertos à escuta, à invenção e ao reconhecimento das infâncias. O texto parte da origem histórica da noção de rotina e da forma como ela se inscreve no cotidiano das instituições educativas, revelando influências de práticas disciplinadoras oriundas de modelos institucionais como hospitais, fábricas e escolas. Aponta, ainda, para os riscos das rotinas engessadas e repetitivas que limitam a experiência infantil e esvaziam o potencial pedagógico do cotidiano. Em contraponto, defende a valorização de práticas que reconheçam o fazer docente como um fazer-fazendo, atento às singularidades e aberto à reinvenção constante. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com ênfase na análise teórica de autores que problematizam o cotidiano como campo fértil de produção de sentidos. Ao colocar em pauta a rotina como categoria pedagógica e política, o estudo contribui para a construção de práticas mais sensíveis e significativas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Rotina. Cotidiano. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre os modos como as rotinas são organizadas e vivenciadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, considerando

[142] Licenciada em Pedagogia (UFSC). Especialista em Administração Escolar (FAVENI) e Supervisão Escolar (UNINTER). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/FAED/UDESC). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1065570831835682. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6999-466X E-mail: fernanda.coelho@sme.pmf.sc.gov.br

[143] Historiador (UFSC); Pedagogo (UNINOVE); Especialista em História Social (UDESC); Mestre em Educação e Infância (UFSC); Doutor em Educação (UFRGS) com ênfase em Estudos sobre Infâncias. Pós-doutor pela UDESC/FAED/PPGE/PNPD/CAPES. Professor credenciado e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UDESC/FAED/PPGE) e Pesquisador/coordenador no Laboratório de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE), coautor e orientador no presente artigo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1255764205897401 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1260-2992. E-mail: altinojosemartins@gmail.com

seus efeitos na construção das experiências infantis e nas práticas docentes. A escolha por esse objeto de investigação decorre da percepção de que, embora presentes de forma marcante na organização pedagógica, as rotinas nem sempre são tematizadas como categoria analítica relevante, permanecendo naturalizadas em muitos contextos institucionais.

O texto é resultado parcial da dissertação de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e corresponde ao capítulo teórico do trabalho. Partindo da compreensão de que as rotinas ultrapassam a função organizativa, o estudo as reconhece como dispositivos que estruturam tempos, espaços e relações, podendo tanto limitar quanto ampliar os percursos das infâncias.

A investigação tem como objetivo compreender as implicações pedagógicas, éticas e políticas da composição das rotinas, à luz de autores que problematizam a rotina como dimensão fundante do cotidiano educativo. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com enfoque na análise teórica, fundamentada nos aportes de Barbosa (2000; 2020), Martins Filho (2013; 2023) e Pais (2013).

Esta introdução antecede o desenvolvimento do trabalho, que se debruça sobre os sentidos históricos e culturais atribuídos à rotina, os riscos da rotinização engessada e os desafios de reinvenção das práticas cotidianas na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

No campo da Educação Infantil, as rotinas exercem função central na organização dos tempos, espaços e experiências vividas por crianças e adultos nas instituições. Compreendê-las como dispositivos pedagógicos exige um olhar que vá além da perspectiva meramente funcional, reconhecendo que sua estruturação está imbricada em processos históricos, sociais e culturais que revelam concepções de infância, educação e docência.

Etimologicamente, o termo “rotina” deriva da ideia de percurso reiterado, o que nos remete à repetição e previsibilidade. Nas instituições educativas, esse caráter repetitivo pode operar como uma engrenagem organizadora do cotidiano — mas também como um dispositivo de controle. Autoras como Barbosa (2000; 2020) apontam para a ambiguidade da rotina: ao mesmo tempo em que ela sustenta a convivência coletiva e oferece segurança, também pode tornar-se rígida, automatizada e desprovida de sentido, especialmente quando concebida sem a escuta e a participação dos sujeitos envolvidos.

As rotinas nas instituições de Educação Infantil não surgem de forma neutra: sua estruturação está historicamente relacionada à lógica disciplinadora herdada de instituições como hospitais, fábricas e escolas, onde o tempo era fragmentado e os corpos regulados.

Essa herança é observável na rigidez temporal que, ainda hoje, marca a organização do cotidiano em muitas creches e pré-escolas. Segundo Barbosa (2000), essa padronização pode suprimir as singularidades das crianças e empobrecer a vivência cotidiana, ao impor uma sequência homogênea de ações em detrimento da diversidade e da escuta.

O trabalho de Martins Filho (2013; 2023) amplia essa discussão ao propor uma abordagem que valorize a rotina como parte integrante do fazer docente. Para o autor, o cotidiano é um campo fértil de produção de sentidos, no qual cada gesto, escolha ou ação carrega potência educativa. Inspirado na Sociologia da Vida Cotidiana de Pais (2013), Martins Filho propõe que se lance luz sobre “as mais pequenas coisas”, reconhecendo que é justamente nos detalhes — e não nos grandes eventos — que se constroem vínculos, aprendizagens e práticas significativas.

A crítica central recai sobre o que os autores denominam de “rotinas rotineiras”: repetições não problematizadas que esvaziam o cotidiano de intencionalidade pedagógica. Quando as práticas se automatizam e deixam de ser refletidas, o cotidiano institucional corre o risco de ser reduzido a uma sequência de ações técnicas e previsíveis, muitas vezes desvinculadas das necessidades reais das crianças. Nesse cenário, a rotina passa a operar como uma pedagogia invisível (Barbosa, 2020), moldando comportamentos e subjetividades sem ser tematizada ou debatida.

Ao abordar os riscos das rotinas engessadas, Martins Filho (2013) chama atenção para a perda de vitalidade da prática docente, alertando para a necessidade de construir um fazer-fazendo atento às singularidades do momento vivido. Tal perspectiva exige que educadoras e educadores assumam uma postura crítica diante das rotinas instituídas, compreendendo que a repetição não precisa ser sinônimo de estagnação. Ao contrário, pode ser espaço de reinvenção cotidiana, desde que mediada por escuta, sensibilidade e intencionalidade.

Barbosa (2000) sustenta que a rotina revela as concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. Quando há contradições entre discurso e prática — por exemplo, quando se defende a centralidade do brincar, mas a ele se destinam poucos minutos no dia —, a rotina explicita os tensionamentos entre o que se deseja e o que de fato se concretiza. A composição das rotinas, portanto, não é neutra: é um campo de disputa, onde se expressam tanto normatizações quanto possibilidades de invenção.

Nesse contexto, pensar a rotina como uma categoria política implica reconhecer sua capacidade de regular tempos coletivos e subjetividades, mas também sua abertura para a construção de práticas mais significativas. Ao problematizar os processos de rotinização, o trabalho docente pode romper com padrões cristalizados e construir novos sentidos para o cotidiano vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as rotinas na Educação Infantil implica olhar com atenção para os modos como o cotidiano é organizado, experienciado e significado por crianças e adultos nos contextos institucionais. Ao longo deste texto, argumentou-se que as rotinas, embora frequentemente naturalizadas, constituem dispositivos pedagógicos potentes, que revelam concepções de infância, práticas docentes e projetos educativos em disputa.

Como encaminhamento, reafirma-se a necessidade de tematizar a rotina nos debates pedagógicos e nos processos formativos de professores da Educação Infantil, reconhecendo seu papel estruturante, mas também seu potencial de transformação. Compreender a rotina como um campo de disputa entre o instituído e o possível é um convite à construção de cotidianos mais éticos, responsivos e significativos nas instituições educativas.

Em síntese, repensar a rotina é repensar o próprio sentido da educação infantil. Ao deslocá-la de um lugar de mera repetição para o de campo de invenção e escuta, abre-se espaço para práticas que não apenas organizam o tempo, mas que potencializam o viver, o aprender e o brincar. É nesse movimento entre o necessário e o possível que se desenham cotidianos capazes de acolher, inspirar e transformar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Organização do tempo e do espaço na educação infantil.** 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Educação Infantil:** rotinas, práticas e invenções. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Educação Infantil pós-pandemia: por uma reconstrução crítica. Campinas: Papirus, 2020. p. 35–52.

MARTINS FILHO, Altino José. **Docência na Educação Infantil:** rotinas, registros e cotidiano. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. **A prática com o fazer-fazendo da docência na Educação Infantil além da A4:** revisitando as obras ao redor da mesa grande e minúcias da vida cotidiana. São Paulo: Paco Editorial, 2023.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2013.

O ENCONTRO DOS BEBÊS NOS ESPAÇOS DE VIDA COLETIVA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: OS BEBÊS ALTERAM OS ESPAÇOS OU OS ESPAÇOS SÃO ALTERADOS PELOS BEBÊS?

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Daniele Porres Silveira[144]
Altino José Martins Filho[145]

Resumo

Este resumo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo analisar quais os espaços habitados pelos bebês no contexto de vida coletiva em uma instituição de educação infantil. A pesquisa será realizada em uma Instituição de Educação Infantil Municipal, localizada no município de Florianópolis. O grupo observado, é composto por 15 bebês, com idades entre 4 e 18 meses. Espera-se que, a partir desta pesquisa, seja possível, compreender de que forma os bebês se encontram com os diferentes espaços de vida coletiva no contexto de uma instituição de educação Infantil de Florianópolis. Pautado nos referenciais teóricos de Arendt (2009 e 2017), Barbosa (2010), Gobatto (2011), Schmidt (2021), Tiriba (2018), Sarmento (2005), Aldo Fortunati (2014 e 2021) e Martins Filho (2013; 2023), apresentaremos discussões que traçam caminhos abertos para pensarmos a organização dos espaços e tempos, as relações que os bebês estabelecem entre si e com o coletivo da instituição. A investigação segue uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica, sendo conduzido por meio de um estudo de caso. A geração de dados, em campo, contará com três instrumentos principais: observação densa, diário de campo e registros fotográficos sequenciais. A análise e tratamento das informações coletadas será pautada em narrativas descritivas interpretativas. A pesquisa faz um convite para discutirmos práticas pedagógicas e educacionais, as quais contribuirão para destacar o reconhecimento e a valorização dos bebês em suas potencialidades de conhecer e explorar os diferentes espaços para o viver coletivo nas instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Espaços Coletivos.

INTRODUÇÃO

[144] Mestranda em Educação (UDESC); Especialista em Educação Ambiental (SENAC); Pesquisadora integrante do Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas Didática e Formação Docente - NAPE/PPGE/UDESC/FAED. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de Florianópolis. Bolsista no Programa de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP) Email- daniporres@gmail.com

[145] Doutor em Educação (UFRGS) Pós-doutor pela UDESC/FAED/PPGE/PNPD/CAPES. Mestre em Educação e Infância (UFSC); Especialista em História Social (UDESC); Historiador (UFSC); Pedagogo (UNINOVE); pesquisador/coordenador no Laboratório e Núcleo de Pesquisa Didática e Formação Docente/NAPE/PPGE/UDESC/FAED, orientador da presente pesquisa e coautor desse texto. E-mail: altinojosemartins@gmail.com

Ao longo da história, a concepção de infância e de criança tem se configurado de diferentes formas, conforme os contextos sociais e culturais. Contudo, a concepção de criança que prevaleceu a reduziu à condição de ser inacabado, incapaz de interagir, submisso e que viria a "ser" sujeito de direitos no futuro. Quando se trata dos bebês, essa visão torna-se ainda mais acentuada, configurando-os como frágeis, passivos e homogêneos, afastados da condição de sujeitos sociais. Como destacam Martins Filho e Delgado (2013, p. 12), "comumente os adultos imprimem nessa condição a sua cultura pela socialização, concebida como um processo unilateral e passivo, e sempre na direção do adulto sobre a criança".

Consolidou-se assim, uma perspectiva que restringe os bebês a experiências limitadas a espaços previamente definidos, especialmente às salas de referência organizadas por faixa etária. Essa configuração os distância do cotidiano vivido em sua inteireza e fragmenta as possibilidades de encontro nos diferentes espaços coletivos da instituição. Tal entendimento sustenta práticas pedagógicas ancoradas em modelos tradicionais que negam os direitos e as potencialidades dos bebês. Como destaca Barbosa (2010), mesmo diante das inúmeras possibilidades expressivas dos bebês, persistem visões arcaicas e estruturas institucionais que os mantêm afastados da vida coletiva. A rigidez dos espaços, as rotinas engessadas e o número reduzido de docentes intensificam esse cenário, limitando ainda mais suas vivências.

Na contramão dessa lógica que os fragiliza, apoiamo-nos nos estudos da pedagogia e da sociologia da infância, que reconhecem os bebês como sujeitos ativos e competentes, produtores de cultura e protagonistas dos próprios processos de aprendizagem. Como defende Fortunati (2015, p. 42), desde a mais tenra idade, a criança é um sujeito rico, curioso e sociável, envolvido na criação de experiências e na construção da própria identidade.

A partir da compreensão dos bebês como sujeitos sociais que aprendem ao participar da vida cotidiana nos múltiplos espaços da instituição, lançamos a pergunta desse estudo: de que forma os bebês se encontram com os diferentes espaços de vida coletiva em uma instituição de Educação Infantil de Florianópolis? Como objetivo geral propomos analisar quais os espaços habitados pelos bebês no contexto de vida coletiva em uma instituição de educação infantil de Florianópolis. Desdobram-se deste, os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar os espaços habitados pelos bebês para além da sala de referência; (b) Verificar se os espaços coletivos são alterados para receber os bebês ou se os bebês alteram os espaços que habitam; e (c) Compreender as interações entre os adultos e bebês, dos bebês entre si e com as crianças maiores nos diferentes espaços da instituição de educação infantil.

Com vistas a aprofundar tais discussões, a pesquisa se inscreve no campo qualitativo, com inspiração etnográfica. Como estratégia metodológica, adota-se o estudo de caso, estruturado por meio de narrativas descritivas e interpretativas. A produção de dados será realizada por meio de observação densa, registros em diário de campo e fotografias sequenciais. A análise será apresentada em forma de narrativas interpretativas e descritivas,

buscando evidenciar as experiências dos bebês em sua relação com os espaços coletivos em uma instituição de educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história, diferentes concepções hegemônicas sobre os bebês moldaram práticas pedagógicas que ainda hoje reverberam nas instituições de educação infantil. No Brasil, entre os séculos XVII e XVIII, os bebês das classes favorecidas eram entregues às amas de leite, mulheres negras, escravizadas e recém-mães. Esses bebês permaneciam com elas até os seis anos de idade (Schmitt, 2008). Os filhos dessas amas, assim como bebês de mães solteiras, órfãos ou filhos de adultério, eram abandonados nas rodas dos expostos, enfrentando uma dura realidade marcada pela precariedade sanitária e alta mortalidade infantil (Castelli; Delgado, 2017). No século XIX, com a crescente preocupação com a mortalidade, um novo olhar sobre os bebês emergiu: as amas de leite foram responsabilizadas e eliminadas do cenário, e os cuidados passaram a ser centralizados nas próprias famílias, especialmente nas mães, agora incumbidas de educar seus filhos desde o nascimento, guiadas por discursos médicos e psicológicos voltados ao desenvolvimento, à higiene e ao controle moral.

Nesse novo cenário, os bebês eram compreendidos como frágeis, homogêneos e sem sentimentos, devendo ser mantidos em ambientes estéreis, alimentados e protegidos para se desenvolverem. Esta visão reducionista os privava de qualquer possibilidade de interação ou de produção cultural. Paralelamente, com a industrialização e o aumento da pobreza urbana no final do século XIX, as mulheres das camadas populares passaram a trabalhar fora de casa, enfrentando longas jornadas de trabalho. Assim, surgiram as creches, voltadas ao cuidado assistencialista e ao controle/vigia social, não se pensava em direitos dos bebês/crianças pequenas em uma educação coletiva.

Segundo Castelli e Delgado (2017), os bebês estiveram às margens da sociedade por longos anos da história, seus direitos foram assegurados somente depois da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), e posteriormente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), os bebês começaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, o que provocou impactos significativos nas políticas públicas brasileiras. Esses marcos resultaram em avanços legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que passou a reconhecer a educação infantil, destinada a crianças de 0 a 6 anos, como a primeira etapa da Educação Básica, marco reconhecedor do cuidar e educar em parceria com a família.

Diante desse delineamento histórico, compreendemos muitas práticas ainda enraizadas em ideias de fragilidade, confinamento e controle. O passado ecoa no presente das instituições de educação infantil. Nesse percurso, concepções de infância foram moldadas por fatores sociais, políticos e econômicos. Os bebês deixaram de ser vistos como inacabados para serem reconhecidos como sujeitos de direitos. É nesse viés da modernidade que apoiamos os estudos dos bebês, ancorados na sociologia da infância, que confere a infância como categoria social do tipo geracional, crianças como atores sociais e sujeitos de direito (Sarmento, 2005).

Segundo Malaguzzi (1999), diante das inúmeras imagens de crianças no decorrer da história, uma delas é a criança incompleta. Em oposição, ele propõe a criança potente, curiosa e inteira. Nessa perspectiva, os bebês produzem cultura e se transformam nas relações com o mundo. Martins Filho (2023), destaca a necessidade dos bebês e viverem a vida cotidiana, recruzando culturas e experiências com crianças de diferentes idades e adultos.

Apesar dos avanços teóricos e legais, a invisibilidade das potencialidades dos bebês ainda persiste. Gonçalves (2014), aponta a limitação dos espaços às salas de referência, enquanto Gigioli (2021), critica a ausência de materialidades e a invisibilização das intenções docentes. Bahia e Mochiutti (2022), reforçam que os bebês ainda são vistos como incompletos, o que legitima práticas disciplinadoras de higienismo e controle.

> A lógica adultocêntrica que vigora nas instituições educativas têm legitimado a experiência do cerceamento, da obediência e do diretivismo desde muito cedo, submetendo a criança bem pequena a restrições corporais, tais como: estabelecer-lhe um lugar determinado de convivência com os pares da mesma idade; a restrição do movimento fora do espaço da sala de referência; e a definição de condutas sociais e culturais que não privilegiam situações relacionais de crianças no convívio da instituição de educação infantil (Martins Filho, 2016, p. 21).

A cultura adultocêntrica é responsável por reduzir o mundo dos bebês nas instituições de educação infantil. Em sua maioria, os bebês permanecem longos períodos do dia confinados nas salas de referência, espaços marcados por uma lógica de proteção que reforça uma concepção historicamente enraizada do bebê como frágil e incompleto. Essa prática docente acaba por distanciá-los dos contextos coletivos, reduzindo, assim, as possibilidades de ampliação de suas experiências de mundo. Nesse contexto, é possível perceber um automatismo nas práticas docentes direcionadas aos bebês, marcado por ensinamentos imediatistas que lhes são transmitidos de forma mecânica, desconsiderando suas identidades, subjetividades e modos próprios de ser e estar no mundo. Desta forma nos perguntamos: O que acontece quando deixamos de pensar em nossas ações cotidianas? O que acontece quando vivemos no automático dentro das instituições de educação infantil? Que mundo estamos apresentando para os bebês?

> Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (Arendt 2009, p 92)

Para Arendt, a ausência de pensamento é optar em não refletir, é não se perguntar sobre o significado das coisas do mundo é não enxergar os nossos atos nas relações com os outros. Segundo autora, não conseguimos ensinar ninguém a pensar, contudo podemos ensinar os sentidos das coisas, das experiências e dos pensamentos aos mais novos, para que eles consigam refletir e ressignificar o viver e assim, estabelecer seus pertencimentos no mundo. E é sobre pertencer fincar nossas raízes no mundo é que recorremos a Hanna Arendt para pensarmos as relações dos bebês nos espaços de vida coletiva nas instituições de educação infantil. A autora nos convoca a pensar a respeito da condição humana em um olhar amplo da vida, no entanto neste estudo destinaremos esse olhar da condição humana para as relações estabelecidas com os bebês nos espaços coletivos da instituição educativa. Posto isto, Arendt (2009) afirma que a condição Humana é um compromisso ético e político com os sujeitos que chegam ao mundo. O nascimento é um novo começo que surge, é uma possibilidade de transformação do mundo, cada bebê que nasce rompe com o que já está dado e inaugura o inesperado no mundo cotidiano.

Barbosa (2000), nos convida a olhar o cotidiano da instituição infantil e abrir espaço para o inusitado, buscando entender os sentidos das ações cotidianas. No contexto de uma pedagogia tradicional, em que o adultocentrismo impera refletindo em ações padronizadas não encontramos espaço para o inesperado e os múltiplos sentidos do viver e amar o mundo, encontramos sim uma forma de negar nossa existência humana e o poder de renovação do mundo. Gobbato (2011), critica o apagamento da identidade infantil pela escolarização precoce. Martins Filho (2013), faz uma crítica as práticas docentes que tiram a vez e a voz das crianças vivenciarem o cotidiano, ações repetitivas e padronizadas são impostas as crianças e bebês.

Precisamos urgentemente problematizar os sentidos e não abrir mão de amar o mundo. Amar o mundo é a condição para continuarmos vivendo, cada sujeito apresenta-se ao mundo por meio de sua experiência, inaugurando e fundando algo singular. Deste modo, nos faz refletir sobre o contexto da educação infantil e os efeitos da padronização das ações. Será que estamos possibilitando aos bebês um nascer para o mundo? Nascer significa aprender sobre o mundo, como conjunto de artefatos e de coisas criadas na história humana (Arendt, 2009). Portanto, nesta perspectiva as instituições de educação infantil devem ser espaços alargados de oportunidades nas relações entre as crianças, os adultos e o mundo.

Nesse horizonte, educar passa a ser mais do que transmitir conteúdo e pedagogizar ações para preparar o futuro. A educação dos bebês precisa de espaço para se renovar,

precisa de ações livres para as interações em diferentes espaços nos contextos de educação infantil. Paulo Freire em sua obra, Pedagogia do Oprimido, destaca que: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 47), é nessa relação com o outro que Arendt (2009), diz que a vontade de estar com o outro decorre do nascimento que nos faz começar e recomeçar. E ao renunciar de participar da vida na coletividade deixa de realizar o que mais lhe humaniza, que é a relação e a interação com os outros. Arendt (2017), sublinha que a ação humana se constitui na pluralidade, na presença do outro e que é nesse espaço entre as pessoas que a liberdade pode emergir.

> Somente a experiência de compartilhar um mundo humano comum com os outros que o observam a partir de diferentes perspectivas pode nos habilitar a ver a realidade ao redor e desenvolver um senso comum compartilhado. Sem isso, somos todos devolvidos a nossas próprias experiencias subjetivas, nas quais apenas os nossos sentimentos, necessidades e desejos têm realidade (Arendt, 2017, p LVIII).

Nesse sentido, Barboza (2022), argumenta que, ao viverem coletivamente, os bebês seguem seu processo de humanização como sujeitos livres e expressivos. Vargas (2014), coloca que os bebês são sujeitos da ação, interação e da experiência, ainda que essas manifestações escapem às formas tradicionais de reconhecimento adultocêntrico.

O espaço coletivo das instituições de educação infantil não deve ser compreendido apenas como um lugar de proteção e cuidado corporal dos bebês. É fundamental reconhecê-lo como um espaço relacional, no qual os bebês possam se expressar, interagir e participar ativamente dos encontros da vida coletiva. Ao reconhecer o bebê como um sujeito potente, desloca-se a lógica da tutela para uma ética da escuta sensível, abrindo caminhos para que suas ações contribuam na construção de novas formas de convivência e de pertencimento de contextos de vida coletiva.

Por fim, propor os encontros dos bebês nos espaços de vida coletiva, implica reconhecer o bebê em sua presença no mundo, com toda a sua subjetividade. Esse reconhecimento exige um olhar sensível para as miudezas e uma disposição para estar junto. Como nos convida Hanna Arendt, trata-se de assumir a responsabilidade de amar o mundo para apresentá-lo aos novos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços de vida coletiva das instituições de educação infantil é um campo fértil de aprendizado para as crianças e os bebês. O presente estudo tem como objetivo sublinhar o protagonismo dos bebês nos ambientes coletivos de educação, de modo que, os múltiplos

encontros possam construir um amplo repertório de práticas cotidianas que se renovam ao longo de novos encontros. Desta forma, viver experiências coletivas é estar de corpo inteiro no mundo, vivendo as ações inesperadas no percurso da vida cotidiana em um coletivo.

A presente pesquisa indica, até o momento, que os contextos de vida coletiva são essenciais para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização integral dos bebês. Continuar explorando essas interações e documentando suas implicações pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas com os bebês nos contextos de vida coletiva das instituições de educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENDT, H. **A condição humana- Hannah Arendt**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

BAHIA, Celi da Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange. O bebê e à docência na creche: contribuições da formação dialógica. **Revista Exitus**, Santarém/Pa, v. 12, p. 01-20, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor & Por Força Rotinas Na Educação Infantil**. 2000. 283 f. Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento, Belo Horizonte, p. 1-17, nov. 2010.

BARBOZA, Georgete de Moura. O jogo de argolas: a heterociência na pesquisa com bebês. In: MOTTA, Flávia Miller Naethe; SOUZA, Ana Lucia Gomes de (org.). **Tem heterociência na Baixada**: produções bakhtinianas em territórios fluminenses. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 1-220.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 375, 31 dez. 2017. EDIPUCRS.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças:** protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**.** Tradução: Ana Carolina Froener. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIGIOLI, Maria Elisa Nicolielo. **Brincando e Interagindo na Educação Infantil**: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas. 2021. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de PPGE, Ufscar, São Carlos, 2021.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 223 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Fernanda. **A Educação de Bebês e Crianças Pequenas no Contexto da Creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de PPGE, Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2014.

MALAGUZZI, L. Histórias ideais e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito: docência na educação infantil**. 4. ed. Tubarão: Copiart, 2023. 207 p.

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. 142 p.

MARTINS FILHO, Altino José Martins. DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). Dossiê “Bebês e Crianças Bem Pequenas em Contextos Coletivos de Educação”. **Pro-posições**, SP: Unicamp, v.24, n. 3 (72), p. 21-113, set/dez 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a Partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc**, [*s. l.*], v. 26, p. 361–378, 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas Experiências Primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. 2014. 226 f. Tese (Doutorado) - Curso de PPGE, Ufrgs, Porto Alegre, 2014.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS ATUANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Isabelle Fernanda Franhan[146]
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez[147]

Resumo

A pesquisa apresentada neste resumo encontra-se em sua fase inicial e busca analisar a constituição da identidade docente de professoras experientes (Huberman, 1992), que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas no município de Dracena, Estado de São Paulo (SP). Embasada teoricamente nos conceitos de socialização e identidade (Dubar, 2005), campo e *habitus* (Bourdieu, 2004; 2007; 2008; 2009), a investigação compreende a constituição da identidade docente em uma perspectiva dinâmica e dialética, marcada pelos processos de socialização, pela interação com o outro e pelas estruturas sociais presentes nas trajetórias profissionais. Nesta abordagem, considera-se ainda que as práticas docentes são influenciadas pela relação entre o campo de atuação e os *habitus* professorais estruturados. Considerando que a pesquisa se enquadra como qualitativa, os instrumentos de coleta de dados incluem questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevista semiestruturada (Gil, 2019). Os dados coletados serão analisados a partir das categorias da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Pretende-se, assim, contribuir para o campo da formação de professores, ao evidenciar elementos que constituem a identidade docente e perpassam docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade docente. *Habitus* Professorais.

INTRODUÇÃO

Este resumo objetiva apresentar uma pesquisa vinculada ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Trabalho Docente na Contemporaneidade – GEPForT. É importante destacar que a pesquisa se encontra em sua fase inicial.

[146] Graduada em Pedagogia. Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), Estado de Mato Grosso do Sul (MS). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Trabalho Docente na Contemporaneidade – GEPForT. E-mail: isabelle.franhan@ufms.br

[147] Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua no curso de Pedagogia (CPan) e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (CPTL); - Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Trabalho docente na Contemporaneidade – GEPForT. E-mail: flavia.martinez@ufms.br

O objeto deste estudo é a constituição da identidade docente de professoras experientes (Huberman, 1992), atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas no município de Dracena, Estado de São Paulo (SP). A questão norteadora da pesquisa é: Como se constitui a identidade docente de professoras experientes, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Dracena, Estado de São Paulo (SP)? Para responder a essa questão, traçam-se como objetivos da pesquisa: Objetivo Geral: analisar o processo de construção da identidade docente de professoras experientes, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas no município de Dracena, Estado de São Paulo (SP); Objetivos Específicos: i) refletir sobre as experiências vivenciadas durante a trajetória profissional, ii) identificar estruturantes do *habitus* professoral. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2002), embasada teoricamente nos conceitos de socialização e identidade (Dubar, 2005), campo e *habitus* (Bourdieu, 2004; 2007; 2008; 2009). São participantes da pesquisa professoras experientes da rede pública do município de Dracena, estado de São Paulo, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como critérios de inclusão das participantes da pesquisa, definiu-se: a) professoras efetivas da rede pública do município de Dracena (SP), e que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, b) possuir 25 anos ou mais de atuação na docência. Os instrumentos de coleta de dados incluem questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevista semiestruturada (Gil, 2019). A análise dos dados será realizada a partir das categorias da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Dessa forma, este resumo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, discorre-se a respeito dos conceitos de socialização e identidade, com base em Dubar (2005), evidenciando a dialética presente entre estes processos. Em seguida, apresenta-se os conceitos de campo e *habitus*, propostos por Bourdieu (2004; 2007; 2008; 2009), levando em consideração sua interdependência de relação. Posteriormente, detalha-se o caminho metodológico a ser seguido, contemplando a abordagem adotada, os instrumentos de pesquisa, a análise de dados, bem como a descrição do local e dos participantes.

SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE

Com base em Dubar (2005), ao pensar sobre identidade torna-se imprescindível pensar sobre socialização. O autor a descreve como um processo por meio do qual o ser humano internaliza formas de ser, sentir, pensar, agir e crer próprias de um grupo. Esse grupo pode ser tanto aquele no qual o indivíduo nasceu, denominado grupo de origem, quanto um grupo ao qual se deseja pertencer, denominado grupo de referência. A identidade construída a partir dessas influências torna o sujeito um ser socialmente identificável.

Dubar (2005) afirma que é por meio da interação com o outro que a socialização permeia o processo de construção da identidade: a constituição do Si-mesmo se dá em um processo contínuo de interação e construção de significado entre indivíduos. O indivíduo, ao mesmo tempo em que é membro de uma comunidade, participa ativamente dela, transformando-a. Ou seja, há uma relação entre o pertencer e o se afirmar. A consolidação da identidade e, consequentemente, do processo de socialização, depende da capacidade do indivíduo em equilibrar autenticidade e integração ao grupo. Assim, cada pessoa desenvolve sua própria maneira de interpretar e atuar no mundo. “Socializando-se, os indivíduos criam a sociedade tanto quanto reproduzem a comunidade” (Dubar, 2005, p. 119).

Para este autor, a identidade é formada a partir das relações entre o individual e o coletivo, a unidade e a continuidade, a identidade para si e a identidade para o outro. Ou seja, a forma como o sujeito percebe a si mesmo e compreende quem ele é, está correlacionada com a forma como é visto e reconhecido pelo outro. Como a construção identitária é mediada pelo processo de socialização, compreender as identidades e suas divisões internas é também compreender as tensões e contradições dentro da própria sociedade.

> Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2005, p. 136).

Estável e provisório, porque a identidade carrega elementos duradouros, mas também está sempre em construção. Individual e coletivo, porque a identidade é única, mas carrega construções adquiridas através da interação, comunicação e participação com a sociedade. Subjetivo e objetivo, porque a identidade envolve a experiência interna do sujeito, ao mesmo tempo em que traz a influência do olhar do outro. Biográfico e estrutural, porque a identidade é construída ao longo da história pessoal, mas também é moldada pelas estruturas sociais.

CAMPO E HABITUS

O campo é um espaço social onde “os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações” (Bourdieu, 2008, p. 48). Bourdieu define o campo como um campo de forças e um campo de lutas. Um campo de forças por ser um espaço social relativamente autônomo (Bourdieu, 2004), que possui seu próprio conjunto de regras definidoras do comportamento no campo. Além disso, há um conjunto de forças que se relacionam, como o capital cultural e o capital econômico, e a depender do tipo e volume do capital que possui, um agente terá uma posição específica dentro do campo (Bourdieu,

2008). Um campo de lutas por ser um espaço onde “os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 2008, p. 50).

O campo é como um jogo que possui suas próprias regras, dessa forma, a regra de um determinado campo não é a mesma que de outro campo, apesar de fatores econômicos, sociais, políticos, educacionais, etc., deterem certo poder de influência nos resultados dos jogos. Os seus jogadores empreendem práticas e estratégias, relacionadas as suas posições definidas pela apropriação do capital específico do campo. Da mesma forma, cada campo possui um *habitus*, que deve ser incorporado pelos agentes que possuem o interesse de disputar este jogo.

Assim, para compreender um campo, é necessário considerar sua posição em relação ao campo do poder; identificar as relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que nele competem; analisar os *habitus* desses agentes que são reconhecidos e valorizados dentro do campo. Nesse sentido, é possível compreender que o campo e o *habitus* constituem uma dialética.

O conceito de *habitus* surge a partir da reflexão de Bourdieu sobre como as práticas sociais se caracterizam por regularidades sem necessariamente existir regras explícitas para ditar tais práticas, como afirmado pelo autor: “posso dizer que toda a minha reflexão partiu daí: como as condutas podem ser regradas sem ser produto da obediência a regras?” (Bourdieu, 2004, p. 83). Em outras palavras, pode-se questionar: como as estruturas sociais e as ações individuais moldam um ao outro? Bourdieu (2004, p. 83-84) explica que, “é preciso refletir sobre os modos de existência diferentes dos princípios de regulação e regularidade das práticas: há, naturalmente, o *habitus*”. Ainda de acordo com o autor,

> os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2009, p. 87).

Entende-se, portanto, que *habitus* se refere às propriedades de um indivíduo, as disposições estruturadas, incorporadas ao longo da vida – como aquelas advindas do ambiente familiar e das experiências escolares –, que por sua vez são duráveis (tendem a permanecer com o indivíduo influenciando sua prática) e transponíveis (não se limitam a um único contexto social). Se refere também às disposições estruturantes, pois gera e organiza

as práticas situadas na realidade. Tais práticas apresentam um padrão, devido ao *habitus* ser uma estrutura geradora de coerência e regularidade nas práticas.

Entretanto, como mencionado anteriormente, o *habitus* não opera sozinho: há interdependência de relação entre *habitus*, campo e capital. Compreende-se que os agentes não são pré-programados de acordo com o que vivenciaram em sua formação, mas sim dotados de um senso prático que orienta uma percepção e uma resposta: “o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (Bourdieu, 2008, p. 42). Entende-se a prática como o resultado de relações entre o *habitus*, a posição ocupada em campo por meio do capital que se detém e a natureza do campo ao qual o *habitus* está inserido e ativo (Bourdieu, 2007). Nesse ínterim, para o autor, ao mesmo tempo em que o campo estrutura o *habitus*, o *habitus* constitui a compreensão do campo.

Em resumo, o *habitus* é representado pelos modos de ser, pensar e agir que o sujeito desenvolve e internaliza ao longo de sua história. Ele é capaz de moldar as disposições (tendências e inclinações) para certas escolhas de ações que refletirão no futuro, porém, este movimento se dá em um contexto de interação e relação com a posição que se ocupa no campo social.

CAMINHO METODOLÓGICO A PERCORRER

Esta pesquisa fundamenta-se na praxiologia (Bourdieu, 1983, p. 46-47), definido como “relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. Apresenta abordagem qualitativa, pois seu objeto de estudo está situado em um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21-22). Assim, contempla o aspecto da compreensão social da realidade humana, envolvendo as transformações operadas pelos indivíduos na sociedade.

A pesquisa será realizada em escolas públicas do município de Dracena, Estado de São Paulo (SP); seus participantes serão professoras experientes (Huberman, 1992), atuantes no Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como critérios de inclusão das participantes da pesquisa, definiu-se: a) professoras efetivas da rede pública do município de Dracena (SP), e que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, b) possuir 25 anos ou mais de atuação na docência. É importante destacar que a presente pesquisa será submetida ao Comitê de Ética, e iniciará após autorização.

Os instrumentos de coleta de dados consistirão em um questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2019, p. 137), “pode-se definir

questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas" e, o propósito de aplicar este instrumento é "obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2019, p. 137). A entrevista, por sua vez, consiste em uma técnica onde o "investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa. [...] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" (Gil, 2019, p. 125).

A análise dos dados será realizada a partir da Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2016, p. 11), este modelo de análise surge a partir de "um grande interesse pela compreensão por meio das palavras, das imagens, dos textos e dos discursos: descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais". Consiste em um trabalho exaustivo de análise e, fazer a opção por este método é também situar-se ao lado de Pierre Bourdieu (e outros autores), na tentativa de afastar-se dos "perigos da compreensão espontânea" (Bardin, 2016, p. 34). A Análise de Conteúdo objetiva guiar a compreensão para ir além do imediatismo aparente dos significados e compreende o rigor metodológico para desvelar o que há além das aparências.

Assim, a Análise de Conteúdo não consiste em apenas um tipo de instrumento isolado, mas em um conjunto de técnicas empreendedoras de análise das comunicações. Ao analisar as mensagens coletadas através do questionário e das entrevistas, será possível interpretar, perceber os significados e os saberes que permeiam conteúdos, a partir das inferências (deduções realizadas de maneira lógica) por meio de indicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo objetivou apresentar a pesquisa, que se encontra em fase inicial, e sua busca por investigar a construção da identidade docente de professoras experientes, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Dracena, Estado de São Paulo (SP). Fundamentada nos aportes teóricos de Dubar (2005) e de Bourdieu (2004; 2007; 2008; 2009), a investigação se propõe a refletir a respeito das trajetórias profissionais, que contribuem para a construção da identidade profissional docente, bem como identificar as estruturantes do *habitus* professoral, enquanto senso prático que gera e organiza as práticas docentes. Assim, a pesquisa compreende a identidade docente como uma construção dinâmica, situada e profundamente relacionada às experiências vividas e internalizadas nos campos de atuação. Dessa forma, pretende-se que esta pesquisa fomente a discussão no contexto da formação de professores, e contribua para a reflexão sobre a

constituição da identidade profissional docente, considerando sua trajetória a partir de um campo de referência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DO PRÉ-LEITOR AO LEITOR FLUENTE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS

Eixo temático: Educação e Literatura Infantil

Milena Cristina Paes[148]
Fabiana Ribeiro da Silva[149]

Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Ourinhos-SP, com alunos do 2º ano A e B, no ano letivo de 2023. O objetivo foi descrever ações pedagógicas sistemáticas voltadas à redução dos índices de alunos classificados como pré-leitores (níveis 1 a 4), segundo a Plataforma CAEd/UFJF. As intervenções, fundamentadas nas contribuições de Lajolo e Zilberman (2001), Soares (2003), Teberosky e Colomer (2003), Ferreiro e Teberosky (2021) e Cosson (2021), contemplaram leitura em voz alta, agrupamentos produtivos, projetos interativos e engajamento da comunidade escolar. Tais autores defendem que a alfabetização requer múltiplas experiências linguísticas, respeito ao estágio cognitivo da criança e integração de práticas significativas que estimulem autonomia, criticidade e compreensão do sistema de escrita. O trabalho priorizou a mediação docente, a participação familiar e o uso de diferentes gêneros literários, articulando a leitura com outras linguagens. Ao longo de um ano letivo, as ações foram aplicadas em sala de aula, no ambiente familiar e em espaços escolares diversificados, com acompanhamento e monitoramento contínuos. Ao término do processo, verificou-se redução significativa no percentual de alunos nos níveis de pré-leitura, estimando-se que cerca de 70% avançaram para estágios mais desenvolvidos de proficiência. Conclui-se que a integração entre teoria e prática, aliada ao acompanhamento sistemático, constitui estratégia eficaz para potencializar a alfabetização e formar leitores competentes.

Palavras-chave: Alfabetização. Proficiência Leitora. Estratégias de Leitura.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um conjunto de ações pedagógicas sistematizadas, elaboradas a partir de um planejamento bimestral no ano de 2023, com o objetivo de reduzir os percentuais de estudantes nos níveis iniciais de leitura. A proposta contempla estratégias como leitura em voz alta, trabalho com textos de memória, uso de tecnologias digitais, agrupamentos produtivos e articulação entre escola e família, com vistas à ampliação da

[148] Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, Professora Rede Estadual de Ensino, Pesquisadora do GEPEI/UENP, milymestrado@gmail.com
[149] Especialista em Psicopedagogia, Professora Rede Estadual de Ensino, Pesquisadora do GEPEI/UENP, fabiana998029241@gmail.com

proficiência leitora e à consolidação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A alfabetização não deve ser entendida como mera decodificação, mas como um processo ativo de construção de hipóteses pela criança. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (2021, p. 23), “a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações sociais e cognitivas, não sendo um processo de mera reprodução de códigos”.

Na escola analisada, os resultados da avaliação de fluência leitora, aplicada por meio da Plataforma CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora, instrumento utilizado oficialmente pelo governo do Estado de São Paulo para monitoramento da aprendizagem, revelaram que, dos 35 estudantes, 22 (62,8%) foram classificados como pré-leitores. Esses dados evidenciam a necessidade urgente de ações pedagógicas intencionais, integradas e sistemáticas no ambiente escolar, voltadas à superação das dificuldades relacionadas à apropriação do sistema de leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de avançar em promover práticas pedagógicas na fluência da leitura utilizando a Plataforma Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) que permite que secretarias, professores, gestores e equipes pedagógicas verificarem os resultados das avaliações, auxiliando na identificação de avanços e dificuldades no processo de aprendizagem, elaboramos o PLANO DE AÇÃO na Escola “E.E.VR”, que foi estruturado com base em três níveis de intervenção: Nível 1 – Pré-leitores com 14,3% de incidência; Nível 2 e 3 – Pré-leitores com 28,6% de incidência e Nível 4 – Pré-leitores com 20% de incidência, descritas a seguir: Ações do Nível 1: Leitura em voz alta diária feita pelo professor; Revezamento de leitura de palavras cotidianas pelos alunos; Leitura em duplas produtivas e leitura de imagens; Tarefa de leitura como lição de casa. Materiais utilizados: livros, fichas de leitura, cartazes com nomes e meses do ano, equipamentos de gravação, papel craft. Estratégias complementares: uso da Plataforma Elefante Letrado, projeto "Pasta Viajante" e cantinho da leitura. Ações do Nível 2 e 3: Leitura de textos curtos com interpretação; Trabalhos com textos de memória (parlendas, quadrinhas, listas); Leitura de imagens e jogos linguísticos. Materiais utilizados: livros, cestas de leitura, jogos da memória, alfabeto móvel, fichas de alfabetização. Estratégias complementares: agrupamentos produtivos, leitura compartilhada, uso de plataformas digitais e mediação da leitura nos diversos espaços escolares. Ações do Nível 3: Leitura em voz alta diária; Leitura de listas, gibis, revistas e textos repetitivos pelos alunos; Atividades com segmentação de frases e leitura interpretativa de imagens. Materiais utilizados: livros, textos de memórias, fichas de leitura, jogos, lousa e materiais gráficos. Estratégias complementares: intercâmbio de leitura, projeto "Pasta

Viajante", agrupamentos produtivos e uso sistemático de recursos tecnológicos e físicos. A cada bimestre foram propostas atividades diversificadas com objetivos e materiais propícios para cada etapa, que foram baseadas no pensamento de que a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos de forma articulada. De acordo com Soares (2021, p. 47), “alfabetizar não é apenas ensinar a decodificação, mas inserir o aprendiz nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, no letramento”. Nesse sentido, Morais (2021, p. 11) reforça que “a alfabetização deve ser compreendida como direito de aprendizagem, exigindo estratégias que assegurem equidade entre todos os estudantes”. No **1º Bimestre** – *Diagnóstico e Intervenção Inicial*. **Objetivos:** Identificar o nível de leitura dos alunos, baseado nos índices alcançados na fluência leitora de entrada que foi realizada no primeiro bimestre do ano de 2023. Estimular o contato diário com textos e desenvolver o gosto pela leitura. **Atividades principais**: Avaliação diagnóstica com base na Plataforma CAEd. Leitura em voz alta pelo professor. Leitura de palavras cotidianas (nomes, lista de chamada). Leitura de imagens e textos de memória (parlendas, quadrinhas). Pasta Viajante: A "Pasta Viajante" consiste em um projeto que articula escola e família na promoção da leitura que sempre esteve vinculada às condições sociais de acesso ao livro, refletindo desigualdades históricas no Brasil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001). Nessa perspectiva, Cosson (2021, p. 18) acrescenta que “o letramento literário constitui uma prática social que possibilita ao sujeito viver a literatura como experiência estética e cultural”. Semanalmente, os alunos participam de um sorteio que define quem levará a pasta para casa. Esta contém um livro literário escolhido pelo próprio estudante e uma ficha de registro a ser preenchida por um familiar. A proposta é que o estudante leia, para um adulto em sua residência, promovendo um momento de escuta, interação e apreciação literária em ambiente doméstico. Dentro da pasta também tem uma ficha de acompanhamento que contém campos para relatar como foi a experiência de leitura: se o texto foi compreendido, qual foi a reação da criança, se houve comentários ou reflexões sobre a história lida. Este material retorna à escola e é socializado com a turma, promovendo uma rica troca de experiências. Para que a leitura seja significativa, é necessário inseri-la em situações reais de comunicação e de uso social da linguagem (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Além disso, como destacam Cardoso-Martins e Navas (2016, p. 18), “a fluência na leitura constitui um dos principais preditores da compreensão leitora”. Complementando a ação da Pasta Viajante, os estudantes também recebem um caderno de leitura. Este material reúne diversos gêneros textuais trabalhados previamente em sala de aula, como: poemas, parlendas, adivinhas, listas, receitas, quadrinhos, entre outros, e tem como objetivo reforçar o contato com a diversidade textual. O caderno é levado para casa sempre às terças-feiras e deve ser devolvido às sextas-feiras. Nesse dia, os alunos participam de um momento individual de leitura para a professora, que utiliza um cronômetro para monitorar o tempo de leitura e registrar a fluência e a desenvoltura do estudante. Essa prática proporciona um

acompanhamento sistemático do progresso leitor e permite intervenções pedagógicas mais direcionadas, respeitando o ritmo de cada aluno. Organização do Cantinho da Leitura: espaço organizado no fundo da sala de aula com acervo variado de livros infantis. Ele permanece disponível aos alunos durante o horário regular de aula, permitindo que, à medida que finalizam suas atividades, possam escolher um livro para leitura silenciosa, enquanto aguardam os colegas. Essa prática estimula a autonomia e a construção do hábito leitor, pois os alunos passam a utilizar espontaneamente o tempo livre para se envolver com a leitura. Além disso, semanalmente, às sextas-feiras, a turma participa de um momento exclusivo de Leitura Deleite, quando toda a aula é dedicada à leitura livre, silenciosa ou compartilhada, sem a obrigatoriedade de atividades avaliativas. Este momento valoriza o prazer estético da leitura, sem pressões ou cobranças, reforçando o papel da literatura como fonte de encantamento e imaginação. Recursos: livros, cartazes, fichas de leitura, alfabeto móvel, gravações de voz. Avaliação: fichas de leitura semanal, observações do professor e monitoramento mensal via CAEd (plataforma de monitoramento do nível de fluência leitora utilizada pelo Estado de São Paulo). **2º Bimestre:** *Consolidação e Aprofundamento*. **Objetivos:** Ampliar a fluência e compreensão de textos curtos. Trabalhar com a estrutura de frases e vocabulário. Atividades principais: Leitura em voz alta pelos alunos. Jogos linguísticos com rimas e textos repetitivos: Os jogos linguísticos foram, em sua maioria, autorais, elaborados a partir dos textos trabalhados em sala, como parlendas, adivinhas, trava-línguas e pequenos poemas. Alguns foram adaptados de materiais já existentes, adequando-se ao nível de leitura da turma. A contextualização das atividades foi cuidadosamente pensada para refletir os interesses e o cotidiano dos alunos, o que potencializou o engajamento e o envolvimento durante as propostas. Por exemplo, rimas com nomes dos colegas da classe e jogos de construção de frases com temas relacionados ao bairro ou à rotina escolar contribuíram para tornar as atividades mais significativas. Atividades de segmentação de frases. Leitura em duplas produtivas: A organização das duplas foi realizada de forma estratégica, com base em critérios pedagógicos. Considerou-se o nível de fluência leitora, o grau de autonomia na decodificação e a postura colaborativa dos estudantes. Cada dupla foi composta por um aluno com maior domínio da leitura e outro em processo de consolidação, favorecendo a troca de saberes e a valorização do protagonismo estudantil. Também foram observadas as relações interpessoais, a fim de garantir um ambiente respeitoso e cooperativo. Continuação da Pasta Viajante e do uso da Plataforma Elefante Letrado. Recursos: jogos da memória, textos ilustrados. Avaliação: leitura cronometrada mensal, relatórios individuais. **3º Bimestre**: *Intensificação e Produção*. **Objetivos**: Estimular a autonomia na leitura e na produção de textos escritos com base nos textos lidos; Desenvolver habilidades de inferência e antecipação textual; Ampliar a capacidade de interpretação oral e expressão escrita. Atividades principais: Leitura com interpretação oral, promovendo rodas de conversa para a

construção coletiva de sentido, em que os alunos eram incentivados a levantar hipóteses, antecipar desfechos e relatar experiências semelhantes às dos personagens. Produção de listas temáticas (como lista de materiais escolares, alimentos saudáveis e animais preferidos), bilhetes informais (recados entre colegas ou para familiares) e pequenos textos narrativos baseados em histórias lidas coletivamente, especialmente contos e fábulas. Reescrita coletiva de textos previamente lidos, com apoio da professora para reorganização de ideias, ampliação de vocabulário e correção ortográfica, estimulando o raciocínio textual e o uso da norma padrão. Intercâmbio de leitura com outras turmas da escola, no qual os alunos apresentaram oralmente resumos, personagens preferidos ou trechos marcantes dos livros lidos, ampliando a socialização das experiências leitoras. Exemplos de gêneros trabalhados: Durante o bimestre, os alunos produziram diversos tipos de textos, dentre os quais destacam-se: Lista de desejos para o aniversário da escola; Bilhete para um colega ausente relatando as novidades da turma; Reescrita do conto "O Leão e o Ratinho", com finais alternativos propostos pela turma; Cartaz coletivo com regras para o uso do Cantinho da Leitura, elaborado após discussão em assembleia de classe. Metas individuais de leitura e acompanhamento: A professora estabeleceu metas personalizadas de leitura por meio da plataforma digital da rede, onde eram registrados os livros lidos, o tempo dedicado à leitura e as autoavaliações. O acompanhamento foi realizado semanalmente pela professora, que fornecia orientações personalizadas, indicava novos títulos conforme os interesses de cada aluno e promovia momentos de escuta para avaliar o envolvimento e a compreensão. A devolutiva era feita oralmente ao estudante. **4º Bimestre**: *Avaliação e Intervenção Final.* **Objetivos**: Consolidar a fluência e compreensão leitora. Garantir avanços concretos nos níveis de leitura. Atividades principais: Leituras autônomas no Cantinho da Leitura. Dramatizações e sarau de leitura. Leituras de diferentes gêneros textuais. Exposição da Pasta Viajante com produções dos alunos. Recursos: textos literários, fantoches, murais. Avaliação: comparativo entre diagnósticos inicial e final (CAEd). A aplicação sistemática do planejamento pedagógico proposto visa impactar diretamente a proficiência leitora dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Com base nos diagnósticos de fluência leitora de entrada (primeiro bimestre de 2023), que indicaram 62,8% dos alunos classificados como pré-leitores (Níveis 1 a 4), projetamos uma redução de, no mínimo, 70% nesse percentual ao final do ano letivo. Com o intuito que a maioria dos estudantes avançasse para os níveis de Leitor Iniciante ou Leitor Fluente, o que significa que, dos 22 pré-leitores iniciais, pelo menos 15 a 16 alunos deverão transitar para patamares mais desenvolvidos de leitura. Esses avanços estão intrinsecamente relacionados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) para o 2º ano do Ensino Fundamental, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa. Ao final do processo, permitiu verificar se os estudantes demonstraram capacidade de:

Compreender textos de diferentes gêneros (EF15LP02); Ler com fluência e autonomia (EF02LP07); *Produzir textos escritos (EF02LP15); Desenvolver o gosto pela leitura (EF15LP01).* A comparação entre os resultados da 1ª e da 2ª avaliação de fluência leitora, realizada com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da escola "E.E.VR", evidencia progressos significativos no processo de alfabetização. Os dados demonstram uma expressiva redução no número de alunos classificados como pré-leitores, que passou de 63 para 32 estudantes - uma queda de aproximadamente 49%. Houve também diminuição nos demais níveis inferiores de fluência, como o Nível 2 (de 23 para 5 estudantes) e o Nível 4 (de 20 para 14 estudantes), o que indica migração desses alunos para níveis mais avançados. O número de leitores iniciantes aumentou de 31 para 49, e o de leitores fluentes passou de 6 para 19 - o que representa mais que o triplo de crescimento. A evolução dos estudantes demonstra que, quando são oferecidas práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas, é possível garantir avanços significativos no processo de alfabetização. Esse movimento confirma a perspectiva de Morais (2021), segundo a qual os direitos de aprendizagem em alfabetização devem assegurar equidade para que todos possam avançar. Ao mesmo tempo, observa-se que as crianças reelaboraram suas hipóteses sobre a escrita, tal como indicado por Ferreiro e Teberosky (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser encarada como uma prioridade pedagógica e social, uma vez que representa a base para o sucesso escolar e a inclusão cidadã. Ferreiro e Teberosky (2021, p. 41) afirmam: A aquisição da língua escrita não é linear, mas sim resultado de um processo construtivo em que a criança elabora sucessivas hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético, reelaborando-as conforme novas experiências de leitura e escrita. O relato de experiência descrito propõe uma abordagem intencional, colaborativa e contínua, que respeita o estágio de aprendizagem de cada aluno e oferece estratégias eficazes de intervenção. A leitura em voz alta, a mediação docente qualificada e o envolvimento familiar formam o tripé essencial para o desenvolvimento leitor das crianças, demonstrando que o processo de alfabetização vai além do domínio técnico do código escrito, trata-se também da formação de sujeitos leitores, críticos e sensíveis. Alguns desafios se fizeram presentes ao longo da implementação das ações. Dentre eles, destaca-se a heterogeneidade das turmas, que exige um trabalho altamente personalizado; a limitação de tempo pedagógico para acompanhar de forma mais sistemática a produção escrita de todos os alunos; e a baixa participação de algumas famílias, o que impacta diretamente na efetividade de propostas. Além disso, a necessidade constante de formação continuada da equipe docente e de materiais diversificados demanda apoio

institucional contínuo. Apesar das limitações, os resultados observados apontam avanços significativos na fluência leitora, no engajamento com os textos e na valorização da leitura como prática social. Recomenda-se a continuidade dessas ações, com maior sistematização dos registros avaliativos, fortalecimento das estratégias de mediação da escrita e ampliação do diálogo com as famílias, investir em práticas de alfabetização e letramento é garantir o direito de aprender e formar leitores que possam se inserir criticamente na sociedade. Como bem sintetiza Cosson (2021, p. 25), “o ensino de literatura deve ultrapassar a simples leitura técnica de textos. É preciso oferecer ao estudante experiências de leitura que permitam a ele vivenciar a literatura como prática social transformadora”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma PARC/CNCA – Manual de aplicação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2023.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; NAVAS, Ana Lúcia. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 62, p. 17–32, dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.44648.

COSSON, Rildo. *Ler e escrever para viver: letramento literário na escola*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 27. ed. São Paulo: Artmed, 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização: a perspectiva dos direitos de aprendizagem e o desafio da equidade. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 9–24, jan./jun. 2021. DOI: https://doi.org/10.47249/rba202113129.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 23. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias.

Cíntia Aparecida do Bomfim[150]
Sandra Regina Gardacho Pietrobon[151]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o papel do professor na formação da Educação Infantil e as suas práticas pedagógicas, buscando responder de que maneira a prática pedagógica do professor contribui para o desenvolvimento integral da criança, considerando as especificidades dessa primeira etapa da educação básica. A partir desse questionamento, enfatizamos que a Educação Infantil é uma das fases mais importantes e significativas da escolarização, nela a criança se apropria do conhecimento com facilidade. Sendo assim, a problemática central desse ensaio teórico, é ter uma visão mais ampla sobre a prática pedagógica nessa fase, colocando em destaque a docência. A abordagem da pesquisa se dá em viés qualitativo, documental e com o aprofundamento em estudiosos que abordam o assunto, também houve a necessidade em destacar documentos oficiais, como a BNCC (2017), que priorizam a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica. Portanto o professor da Educação Infantil deve estar comprometido a promover um ambiente acolhedor, desafiador e afetivo, respeitando as crianças em suas etapas de aprender, brincar, conviver, participar, explorar e expressar-se. Contudo, levamos em consideração os desafios de trabalhar com a Educação Infantil, os trabalhos minuciosos para se obter aprendizagem, a escuta e a atenção ativa, garantindo boas condições de trabalho e formação para os professores, assegurando um trabalho ético e prazeroso, despertando a curiosidade nas crianças, a fim de que elas também possam ser transformadores do mundo e desenvolvam de maneira integral, sendo vistas como protagonistas de todo o processo escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professor. Prática Docente.

INTRODUÇÃO:

Para que possamos compreender a Educação Infantil nos dias de hoje, é necessário ter um olhar na trajetória histórica. As crianças nem sempre foram tratadas e respeitadas como deveriam, há anos, elas eram consideradas adultos em miniatura, mas com o passar dos anos foram havendo transformações que permitiram novas visões e concepções sobre a infância, até serem inseridas nos documentos que norteiam o seu desenvolvimento de forma mais crítica e respeitosa.

[150] Mestranda em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação Brasileira da Universidade do Centro-Oeste/ UNICENTRO – Irati. cintianiepchi@gmail.com
[151] Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade do Centro-Oeste/ UNICENTRO – Irati. spietrobom@unicentro.br

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é o início e o fundamento do processo educacional, portanto, a necessidade de estar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), que traz esta etapa como o momento mais importante para o desenvolvimento integral da criança, sendo nessa fase que se constroem as bases cognitivas, emocionais, sociais e motoras que serão fundamentais ao longo de toda a vida, é onde em que a criança desenvolve a sua personalidade e junto com ela inúmeras ramificações que estão associadas ao seu amadurecimento.

Com isso, no ambiente escolar o professor vai aprofundar o que a criança já sabe, suas vivências, suas experiências e vai aprimorá-las, articulando com a proposta pedagógica, assumindo papel essencial, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador das experiências e interações, favorecendo o aprendizado e o crescimento da criança, considerado um trabalho árduo e de muita responsabilidade.

Este estudo tem como objetivo principal refletir e analisar o papel do professor na Educação Infantil, com ênfase em sua prática pedagógica, na formação e na influência sobre o processo de desenvolvimento da criança, tendo como questão a contribuição desse profissional para o desenvolvimento integral.

Diante disso, destacamos a importância de dar voz as crianças e ouvi-las com atenção, acolhendo suas ideias, sentimentos e percepções, pois é por meio da escuta ativa e sensível que o professor reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo e constrói relações de confiança e respeito que favorecem seu desenvolvimento integral. Além disso, este trabalho tem como objetivos específicos investigar a importância da docência na Educação Infantil, a importância das interações e das brincadeiras, conforme a BNCC (2017), evidenciar a necessidade de um ambiente escolar adequado, que respeite o desenvolvimento de cada criança, analisando também a importância da formação continuada para que suas práticas sejam asseguradas.

Este trabalho está fundamentado em revisão bibliográfica, de cunho qualitativo e documental, com análise de autores como Paulo Freire, citado por Silva e Mafra (2020), Kramer (2003), entre outros que abordam o tema e documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil (DCNEI, 2010), buscando compreender como a atuação docente pode ser qualificada para atender às especificidades dessa etapa.

Com isso, pretende-se destacar a importância da formação do professor, do seu planejamento, quais as intenções, da adequação e do compromisso ético na construção de um ambiente educativo acolhedor, seguro e estimulante, bem como a sua importância para o desenvolvimento das crianças da Educação infantil.

METODOLOGIA:

Este trabalho parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. A escolha deste estudo é justamente pela necessidade em compreender e analisar o papel do professor na Educação Infantil a partir de referenciais teóricos e dos documentos que regem a educação brasileira.

Para que se pudesse ter fundamento, foi necessário partir de leituras, análise e interpretação de autores que discutem a docência e a prática pedagógica, com ênfase na Educação infantil, podemos destacar Paulo Freire, o qual traz em seus escritos ideias sobre afeto, curiosidade, escuta, diálogo e respeito à criança como sujeito, tão importante que dialogam com a Base Nacional Comum Curricular **(**BNCC, 2017).

A análise da BNCC (2017) e das DCNEI (2010), partiu de uma leitura exploratória para observar quais as ideias estavam como centro para o desenvolvimento infantil e qual era o papel do professor frente a esse desenvolvimento.

A metodologia, consistiu em discutir as contribuições teóricas relevantes sobre as interações e as brincadeiras, evidenciando a necessidade de um ambiente afetivo acolhedor e que respeite o desenvolvimento de cada um, bem como a importância da formação continuada e condições de trabalho adequadas, articulando à realidade da Educação Infantil. Buscou-se investigar e compreender de que maneira as práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e assegurando sua condição de protagonista no processo educativo.

A partir desse estudo foi possível verificar o contexto do que existe por traz desse desenvolvimento, analisar os documentos e relacionar com os autores abordados e aos objetivos de estudo.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO E FORTALECEDOR DAS APRENDIZAGENS

É importante ressaltar que o papel do professor da Educação infantil é indispensável para o desenvolvimento da criança, as quais compreendem desde o atendimento em creches (de 0 a 3 anos) até a pré-escola (de 4 a 5 anos e 11 meses).

O professor deve atuar como transmissor de conhecimentos, mediando as experiências, com o objetivo de formar sujeitos críticos, independentes e participativos. A partir desse contexto foi necessário se aprofundar em leituras as quais trazem suas explicações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/SEB,2010), a criança é definida como:

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

Com essa concepção, entendemos que a criança é um ser que já chega na escola com a sua bagagem rica em conhecimento, e traz consigo experiências, emoções, contato com diferentes realidades, porém, é a partir das brincadeiras e interação com o professor e com outras crianças, que elas constroem e apropriam-se de conhecimentos, ações essas que possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização significativa.

Com uma escuta atenta do professor, cada criança poderá ser respeitada em suas particularidades, é importante que o ambiente seja pensado de maneira que promova as vivências de experiências e aprendizagem contextualizadas, partindo do que a criança já sabe e conhece, tornando o universo infantil observável, de modo que:

> O professor pode criar situações que possibilitem a criança imergir em atividades significativas, em que busque explicar o mundo em que vive e a si mesma. Essas situações - com seus cenários, participantes e papéis - são recursos para a formação de habilidades e a construção de conceitos e valores por parte dela. (Oliveira, 2010, p.225 apud Hansel et al, 2019, p. 59).

Contudo, o professor pode elaborar seu planejamento a partir das observações realizadas, das interações com as crianças, e desenvolver conhecimento prévio. Podemos fazer uma ponte com o que Freire aborda em sua obra, ”E a educação das crianças”, citado por SILVA, Marta Regina (2020), a qual compreende, que as crianças são curiosas, fazem perguntas e precisam de tempo e espaço para aprender, assim, ressaltamos a necessidade do professor ter olhar crítico, clínico e aguçado, para que o desenvolvimento seja mais otimizado e importante parte do processo infantil.

Por outro lado, Kramer (2003), coloca que o professor da Educação Infantil tem papel social relevante, ele contribui para a construção da cidadania desde os primeiros anos de vida, mas que também encontra inúmeros desafios no trabalho com as crianças. A autora ainda enfatiza que a educação da criança pequena não é neutra ela se insere num contexto histórico, social e político que requer postura ética e crítica, tornando a prática do professor comprometida com a transformação social.

Reforçando o que falado acima por Kramer (2003), o professor da Educação infantil deve, além de ter postura ética e critica, refletir sobre o ensinar, sobre a prática a qual adotou para transmitir seus conhecimentos, não deixando de lado o que já se tem de sabedoria por

parte das crianças, deixando-as se expressar e participar. É importante dar voz a elas, contribuindo para o processo de crescimento de um ser crítico.

Assim, o professor é agente principal na Educação infantil, favorecendo este ambiente e firmando um compromisso com uma formação contínua, respeitando a infância, acolhendo e escutando as expressões, as potencialidades de cada criança a ser desenvolvida, bem como estar em constante aperfeiçoamento e contato direto com a equipe pedagógica, para que o trabalho seja desenvolvido de maneira plausível, colaborativo e em equipe.

Dessa forma, o enfoque dos autores e suas concepções dialogam com a problemática central, que busca compreender de que maneira a prática pedagógica do professor da Educação infantil pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Os documentos que regem as leis, definem a criança como sujeito em seus diversos âmbitos, cultural, histórico e de direitos, os autores citados ressaltam a importância de vivências significativas, olhares críticos para a criança que é curiosa e questionadora. Sendo assim, a prática docente também não é neutra e exige postura ética, sendo o professor o mediador de todas as situações na Educação infantil, que deve favorecer um desenvolvimento integral das crianças, enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos neste trabalho, a importância do professor como sendo primordial para o desenvolvimento das crianças da educação infantil, o qual está ligado diretamente com o conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Para que a criança se desenvolva integralmente, o processo deve ser intencional, por isso das práticas educativas serem muito bem planejadas, organizadas e trabalhadas, levando em consideração o tempo e espaço em que as crianças estão inseridas, para que as mesmas possam assimilar suas aprendizagens, enriquecendo seus conhecimentos por ações dos professores e pelo o que já trazem em seus relatos de conhecimento, lembrando que a criança não é um ser vazio.

Em acordo com o que apresentado pela BNCC, o trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, promovendo o desenvolvimento pleno e valorizando as conquistas das crianças como elementos fundamentais do processo educativo.

Mas para que o trabalho seja ainda mais eficaz, há a necessidade de acompanhar esse desenvolvimento, observando criticamente cada avanço, as conquistas e novas possibilidades em desenvolver suas práticas, registrando o que foi observado durante as aulas, fazendo diário, relatórios, portfólios, fotografias e tudo o que for importante para que se

tenha documentos desse desenvolvimento, enaltecer cada conquista e que o professor tenha claro que ele é o grande transformador dessas vidas.

Portanto, a formação continuada e a valorização do profissionais da educação são essenciais, pois o investimento em conhecimento possibilita que desempenhem seu papel de forma majestosa, de qualidade e transformadora. São eles que mediam e mobilizam a aprendizagem das crianças, articulando teoria e prática para assegurar o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular*.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L.; RUPPEL, C.; NAPUTANO, M. A perspectiva do professor na educação infantil. In: PIETROBON, S. R. G. (Org.). Políticas e práticas na formação docente e o atendimento à infância.

KRAMER, Sonia. ***A infância e sua singularidade: um olhar crítico sobre as práticas educacionais***. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (Orgs.). ***Paulo Freire e a educação das crianças***. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

ENTRE CONCEITOS E POLÍTICAS: UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA PRESENTES NO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Bruno Pavan dos Santos[152]
Ione da Silva Cunha Nogueira[153]

Resumo

Ao longo da história da humanidade as crianças e suas infâncias foram muitas vezes silenciadas ou invisibilizadas. Segundo Philippe Ariès, na idade média não existia uma separação clara entre o mundo dos adultos e o universo infantil. A Sociologia da Infância emerge na Europa, ao final da década de 1980, como um campo de investigação voltado para as culturas infantis. Essa abordagem teórica considera a criança como um ator social ativo, um ser pleno, capaz de realizar escolhas e construir seu próprio conhecimento. No contexto brasileiro, as discussões influenciadas por essas investigações, fomentaram transformações nas políticas públicas e na formação docente. Destarte, esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo analisar criticamente a política que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada a partir da concepção de “criança” e “infância” elucidadas pela Sociologia da Infância. O estudo será desenvolvido em três etapas: a) Levantamento de dados sobre as pesquisas em educação que abordam as influências das teorias da Sociologia da Infância b) Aprofundamento teórico nos principais autores que discutem a Sociologia da Infância e as concepções de “criança” e “infância” por eles apresentadas; c) Análise crítica da política de Compromisso Nacional Criança Alfabetizada à luz das contribuições teóricas da Sociologia da Infância. Os resultados preliminares já indicam a existência de inúmeras pesquisas acerca das contribuições da sociologia da infância para o campo educacional, propondo uma transição de uma educação “para a criança”, para a construção de uma educação “com a criança”.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Políticas Educacionais. Criança Alfabetizada.

INTRODUÇÃO

[152] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas - MS. Possui licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é professor de educação básica no município de Ilha Solteira – SP e integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade da UFMS/Três Lagoas. E-mail: bruno.pavan@ufms.br.

[153] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista na Área de Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília - SP (2010) com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Assis (2021). Professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas - MS atuando na graduação e no PPGE/Mestrado em Educação. É coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade da UFMS/Três Lagoas e integrante do grupo de pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE) na Universidade Estadual Paulista - Marília. E-mail: ione.silva@ufms.br

O que nos vem a mente quando ouvimos as palavras “criança” e “infância”? Talvez a imagem de indivíduos com idade entre 0 e 12 anos; sujeitos em processo de desenvolvimento; uma fase marcada por brincadeiras; um momento da vida isento de responsabilidades; fase da vida relacionada à etapa escolar; período pelo qual todos passamos rumo à construção de uma identidade adulta; fragilidade; angelicalidade; pureza e inocência. Todas essas representações de infância e do que significa, de fato, ser criança foram – e continuam sendo – amplamente reproduzidas em nossa sociedade.

Isso ocorre porque as concepções que temos sobre a criança e a infância são, em grande medida, construções elaboradas por nós, adultos, a respeito delas, e não necessariamente correspondem à realidade experienciada pelas próprias crianças em seu cotidiano.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pense (2019, p. 64) “Nas instituições dedicadas a primeira infância, muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que a nossa prática pedagógica é *centrada na criança* (grifo do autor)”, no entanto o simples fato de admitirmos que estamos centrados na criança a coloca num estado a parte da sociedade. Os autores mostram que ao invés disso, a criança deve ser vista como participante da sociedade, um ser que existe com suas particularidades, porém marca sua existência através das suas relações com o outro.

Partindo dessa concepção do lugar que as crianças devem ocupar no cenário educativo, esta pesquisa se propõe a analisar a política educacional “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”. Hoje é crescente o número de municípios e estados brasileiros que aderiram a este compromisso, e todos buscam os mesmos propósitos: que as crianças possam chegar alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, além de recompor as aprendizagens dos alunos das séries subsequentes (3º, 4º e 5º anos) afetados pela pandemia. Diante dessa realidade, nos parece necessário questionar sobre qual seria a visão de “criança” e “infância” presentes nesta iniciativa, uma vez que o Brasil é um país diverso, com desigualdades sociais e realidades educacionais controversas. E além disso compreender, a partir da perspectiva da Sociologia da Infância, de que modos essas políticas reconhecem ou negligenciam as especificidades e os direitos das crianças. E identificar avanços e limitações nas políticas analisadas quanto à participação das crianças como sujeitos ativos nos processos educacionais.

DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa, de enfoque qualitativo, adota diferentes instrumentos de coleta de dados com o objetivo de realizar uma análise ampla e crítica da realidade investigada.

Em estudos orientados por essa abordagem, os estudiosos do assunto (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002) recomendam que o pesquisador utilize instrumentos científicos capazes de proporcionar explicações consistentes e subsidiar novas produções acadêmicas. Neste estudo, emprega-se a revisão bibliográfica com a finalidade de levantar dados suficientemente robustos para responder às questões norteadoras previamente formuladas.

Adicionalmente, utilizamos a revisão sistemática como recurso metodológico na etapa inicial, visando reunir um banco de dados das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o tema proposto, analisá-las criticamente e sintetizar os resultados obtidos. Conforme Cordeiro et al. (2007, pág. 429) a revisão sistemática objetiva "responder a uma pergunta claramente formulada, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes" diretriz que orienta este trabalho.

A pesquisa desenvolve-se em três etapas sucessivas, nas quais a primeira (a) já está concluída e a segunda (b) está em execução:

a) Coletamos informações a partir dos resumos de dissertações e teses indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontradas no endereço http://bdtd.ibict.br/vufind/. Esta busca foi realizada através de uma associação em pares entre os seguintes descritores: *Sociologia da infância AND Brasil; Sociologia da Infância AND Teorias; Sociologia da Infância AND Criança; Sociologia da Infância AND Alfabetização; Sociologia da Infância AND Educação Infantil*. Foram selecionadas apenas pesquisas que apresentaram os descritores em seus títulos, resumos ou palavras-chave; que estavam circunscritas ao campo da Sociologia da Infância e suas teorias, as culturas e as vivências infantis, depois de selecionados, analisamos os resumos de acordo com um protocolo elaborado para esta pesquisa, que envolve: o tema; título, ano de publicação; objetivo; e relação do trabalho com a sociologia da infância.

b) Estudo e Aprofundamento teórico sobre a Sociologia da Infância, com base nos principais autores que discutem este tema. No momento, estamos levantando uma linha histórica referente ao surgimento e às principais teorias da Sociologia da infância. Esta fase encontra-se em execução.

c) E por fim, realizaremos uma análise crítica dos documentos (Leis e Decretos) referentes ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, confrontando os dados obtidos na primeira e segunda fase.

As três etapas contribuirão para a elaboração de um banco de dados que reúna informações e estudos atualizados no campo da Sociologia da Infância, além de oferecerem subsídios teórico-metodológicos para a análise da política de Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

RESULTADOS PRELIMINARES

Segundo Philippe Ariès, na idade média não existia uma distinção entre o universo adulto e infantil. A criança vivia imersa nas atividades dos adultos, e por isso, participava ativamente do mundo adulto. Atualmente, compreendemos o quanto essa convivência precoce podia ser prejudicial. Crianças eram submetidas a trabalhos físicos extenuantes, expostas a jogos de azar, práticas sexuais e consumo de bebidas alcoólicas. Contudo, como aponta o estudioso, o sentimento de infância ainda não existia naquele período. Não se reconhecia o dano causado ao expor crianças a tais situações, uma vez que não havia a percepção da infância como uma etapa diferenciada e protegida do desenvolvimento humano.

De acordo com Kramer (2000, p. 2), com base no estudioso Philippe Ariès,

> Desde que Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

Os estudos pós modernos sobre a sociologia da infância, nos mostram que na verdade não existe “A CRIANÇA” e a “INFÂNCIA”, porque embora no decorrer da história sempre houvesse crianças e suas infâncias, tanto uma como a outra sofreram influências culturais e históricas. Dentro de uma mesma família, crianças tem experiências e oportunidades distintas de vida, proporcionando uma trajetória única, singular. Então o que temos na verdade são crianças e infâncias (Dahlberg, Moss e Pense, 2019).

Segundo Sarmento (2005) a Sociologia da Infância busca analisar a infância longe da ótica da biologia, que a enxerga como uma fase de amadurecimento e de desenvolvimento humano, ou seja, a criança seria um humano incompleto que precisa se desenvolver ainda. Também supera o pensamento da psicologia que encara a infância como um período que todos passam independente do meio em que estão inseridos. Portanto a maior contribuição da Sociologia da Infância está no fato de levar os fatores sociais em consideração, pois as mudanças na sociedade também modificam a concepção de infância. Além disso, considera a infância como uma categoria geracional, considerando a existência de um pensamento comum a todos que viveram em um determinado espaço e tempo.

Portanto, a ideia de criança como “folha em branco” na qual tudo deve ser inscrito para que apenas no futuro se torne um ser pensante, é modificada pelos estudos da Sociologia da Infância, que traz a ideia da criança como um ser completo, que em convivência com seus pares e outros indivíduos, sua família, professores, desenvolve habilidades, constrói e produz conhecimento e inclusive aprende, mas também contribui com a elaboração da cultura.

De acordo com Corsaro (2011) houve uma redescoberta da infância, pois a sociologia voltou a se preocupar com a infância. Primeiramente a sociologia marginalizou a criança, pois

a criança sempre era vista pelo que ela poderia se tornar, ou seja, ela ainda não significa nada enquanto criança, não influencia em nada. É muito comum escutarmos o termo, as crianças são o futuro da nação, não é mesmo? Porém, o que esquecemos é que a criança não será o futuro, mas ela é o presente, e o que fazemos para elas e com elas, isso sim, definirá o futuro da nação. Esta nova concepção da Sociologia da Infância surge com as novas perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia, levando em consideração toda a interação social da criança com seus pares e também com os adultos, porque não se pode negar que a criança precisa do adulto. E é com os adultos que convive e com os seus pares, ou seja, outras crianças, que desenvolvem as culturas infantis. Embora as teorias tradicionais afirmem que a criança apenas assimila a cultura do mundo adulto, a sociologia da infância vai mostrar que elas tem suas próprias culturas, desenvolvidas nas suas interações sociais. Esta ideia fica bem clara na fala de Dahlberg, Moss e Pense (2019, p. 71) que diz que "A criança pequena emerge como co-construtora, desde do início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade".

Visto que a Sociologia da Infância é um tema atual e importante dentro do campo educacional, nesta pesquisa levantamos dados sobre os estudos realizados no Brasil, mais especificamente teses e dissertações publicados em periódicos, que trouxessem os assuntos abordados sobre o campo da Sociologia da Infância, principalmente sobre a influência desta nova área para a educação brasileira. Inicialmente, foram encontrados 1122, como nos mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação de trabalhos encontrados por descritores

Descritores	**Total de Dissertações**	**Total de Teses**	**Total de trabalhos com acesso restrito**	**Total de Trabalhos**
Sociologia da Infância AND Teorias	83	35	0	118
Sociologia da Infância AND Brasil	136	53	0	189
Sociologia da Infância AND Criança	324	175	1	499
Sociologia da Infância AND Alfabetização	27	6	1	33
Sociologia da Infância AND Educação Infantil	190	93	0	283
Total Geral				1122

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Estes primeiros dados já evidenciam que as teorias da Sociologia da Infância estão presentes em diferentes pesquisas científicas brasileiras, voltadas tanto para a área da sociologia, e também para a área da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “criança” e a sua “infância” tem recebido atenção crescente na sociedade contemporânea, especialmente em contextos nos quais muitos países enfrentam o envelhecimento de suas populações. Nesse cenário, torna-se imprescindível dedicar atenção às necessidades das crianças. Garantindo que tenham acesso a uma infância condizente com suas especificidades e direitos.

O surgimento da Sociologia da Infância trouxe importantes contribuições para a compreensão do papel que as crianças devem ocupar na sociedade. Em vez de apenas refletir sobre elas, é necessário escutá-las e pensar com elas, reconhecendo-as como sujeitos pensantes, capazes de expressar suas demandas e de participar ativamente na construção de suas próprias vivências.

Segundo os estudiosos do campo da sociologia da infância (Sarmento, 2005; Corsaro, 2011; Qvortrup, 2014; Quinteiro, 2002; Kramer, 2000), devemos considerar as crianças como seres completos, com direitos, vozes e experiências válidas, com infância e infâncias diversas, inseridas em um contexto histórico e cultural. A sociologia da infância, portanto, se torna um campo de reflexão crítica sobre as políticas públicas e sobre as práticas que afetam a vida das crianças em diferentes contextos sociais e culturais visto que

> todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior (Qvortrup, 2011, p. 202).

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, busca refletir criticamente sobre determinadas políticas públicas voltadas à educação, nas quais a criança figura como sujeito central. Que concepção de criança essas politicas apresentam? A infância é devidamente respeitada na formulação e implementação dessas ações? Espera-se que, ao término da investigação, tais questões sejam devidamente esclarecidas e respondidas de forma consistente e possamos contribuir para o debate acadêmico e político sobre a formulação de políticas públicas mais sensíveis às vozes, experiências e necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J, GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 203p.

CORDEIRO et al. **Revisão sistemática:** uma revisão narrativa. Comunicação Científica. Vol. 34 - Nº 6, Nov. / Dez. 2007.

CORSARO, W. **A Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENSE, Alan. **Qualidade da educação na primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Kátia de Souza Amorim – Porto Alegre: **Penso,** 2019, 264 p.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** "Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século". Brasil, jul. 2000.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância:** contribuições para o debate. Perspectiva. Florianópolis,v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"**. Artigo publicado em Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, n. 47, 1993, p. 11-18. Tradução de Maria Letícia Nascimento. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2009 a 2025)

Eixo Temático: Fundamentos da Educação, Educação Estética e Arte

Célio Roberto da Silva[154]
Altino José Martins Filho[155]

Resumo

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que tem por objetivo investigar como a musicalização tem sido abordada nos Cadernos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), tomando como recorte temporal a Lei 11.769/2008, que tornou o ensino de música obrigatório para a Educação Básica. Embora essa legislação não seja voltada exclusivamente à Educação Infantil, ela é parte integrante da Educação Básica e, portanto, deve contemplar a música como componente essencial do currículo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, e busca compreender as concepções e práticas formativas relacionadas à musicalização nos documentos oficiais produzidos entre 2009 a 2025. A análise documental será orientada pelos aportes teóricos de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), que propõem uma leitura interpretativa dos documentos como construções sociais carregadas de sentidos. O estudo também se apoia nos referenciais de Schafer (1991), Swanwick (1999) e Brito (2003), que defendem uma abordagem sensível, criativa e significativa para a musicalização no campo da Educação Infantil. Pretende-se, assim, refletir sobre como a formação continuada de professores tem incorporado essa linguagem artística e musical no fazer-fazendo da docência com crianças pequenas, contribuindo para um cotidiano com práticas educativas e pedagógicas que valorizem a expressão livre, a escuta ativa e o protagonismo infantil.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A música sempre esteve presente em meu cotidiano, antes mesmo que eu pudesse compreender sua magnitude. Desde muito jovem, fui arrebatado por seus sons, deixando-me guiar por suas vibrações e aprendendo a escutar o mundo para além do que os olhos podiam ver. O aprendizado musical foi solitário, construído na escassez de recursos, mas repleto de descobertas. A observação atenta, a interiorização dos sons e a tentativa incansável de reproduzi-los fizeram da música não apenas um ofício, mas uma forma de estar e ser no

[154] Mestrando em Educação, UDESC, NAPE, celio.silva@prof.pmf.sc.gov.br
[155] Pós-doutorado, PPGE, UDESC, FAED, NAPE. Professor orientador da referida pesquisa. altinojosemartins@gmail.com

mundo. Aos 16 anos, transformei essa paixão em profissão e, até os 21 anos, a música era minha linguagem e identidade.

Porém, quando me tornei pai e, sem que planejasse, testemunhei a força transformadora da música na infância de minha filha. Crescendo em um ambiente em que os sons não eram ruídos de fundo, mas matéria de expressão e sensibilidade, ela se aproximou da música com naturalidade, cantando, tocando, sentindo. Foi nesse processo que compreendi, de forma ainda mais profunda, que musicalizar não é ensinar fórmulas, mas permitir que a criança se encontre na arte e que possa descobrir sua própria voz no silêncio e no barulhar do som.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, em 2012, reencontrei a música sob outra perspectiva: como potente linguagem educativa e pedagógica. E, ao adentrar ao exercício da docência com a Educação Infantil, em 2016, percebi, nos olhos das crianças, o mesmo brilho que um dia senti ao descobrir que a música podia me levar para além. Desde então, passei a buscar formas de qualificar minha prática, compreendendo a musicalização como direito da infância e parte essencial do desenvolvimento integral das crianças.

Foi nesse movimento de aproximação entre memória, experiência e docência que emergiu o objeto desta pesquisa: a musicalização na formação continuada dos professores da Educação Infantil, à luz da legislação educacional vigente e dos referenciais contemporâneos. O estudo parte da análise da Lei nº 11.769/2008, que altera o §2º do artigo 26 da LDB e torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica. Embora a Educação Infantil não seja mencionada diretamente, compreende-se que, por integrar essa etapa da educação, a musicalização também deve estar presente desde os primeiros anos. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), a música aparece inserida na proposta curricular, em especial na parte do Núcleo de Ação Pedagógica denominado “Linguagem Sonora”, o que exige dos docentes, a incorporação de práticas com a linguagem artística e musical em seus planejamentos e, consequentemente, com o fazer-fazendo da docência no cotidiano educativo e pedagógico, como descreve Martins Filho (2013; 2020). Entre os materiais produzidos pela rede, destaca-se o *Caderno de Formação Continuada da Educação Infantil: Linguagem Sonora* (FLORIANÓPOLIS, 2022), que reúne orientações e propostas para a abordagem musical na Educação Infantil e será um dos documentos analisados nesta pesquisa.

A partir desse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Como a musicalização tem sido tratada na formação continuada dos professores da Educação Infantil da RMEF, à luz das diretrizes legais e dos referenciais contemporâneos?

Dessa pergunta decorre o objetivo geral: analisar as concepções e orientações relacionadas à musicalização presentes nos Cadernos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), considerando os efeitos da Lei nº 11.769/2008.

Como desdobramentos desse objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar as concepções de musicalização no Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagem Sonora; b) verificar como os Cadernos de Formação tratam a musicalização na Educação Infantil à luz da referida legislação; c) relacionar as diretrizes desses materiais com os referenciais teóricos sobre musicalização na infância; d) apontar, por meio de questionário aplicado aos formadores, como ocorreram as ações formativas voltadas à temática musical com a Educação Infantil.

A escolha do recorte temporal de 2009 a 2025 justifica-se pela promulgação da Lei nº 11.769/2008, que, apesar de não estabelecer diretrizes específicas, impulsionou redes de ensino a reavaliar o lugar da música nas práticas pedagógicas e na formação docente. A análise dos Cadernos de Formação da RMEF ao longo dessa trajetória permitirá observar tanto os avanços quanto as lacunas na incorporação da linguagem sonora como campo de formação e de atuação na Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória. Como fundamentação teórica, mobilizam-se autores que compreendem a musicalização para além da técnica, valorizando a escuta, a expressividade e o direito à criação na infância, como Schafer (1991), Swanwick (1999) e Brito (2003). A metodologia será estruturada em três eixos: a análise documental dos Cadernos de Formação, com base em Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994); o questionário com formadores da RMEF, a ser respondido por áudio, visando compreender as práticas formativas relacionadas à linguagem sonora; e, por fim, a análise crítica dos dados à luz da legislação vigente e dos marcos legais da Educação Infantil.

Este estudo ainda se encontra em andamento e pretende, com esse percurso, contribuir para o fortalecimento de práticas formativas que compreendam a musicalização como linguagem da infância, linguagem que brinca, sente, imagina e comunica. Mais do que cumprir uma exigência legal, a musicalização, aqui, é reconhecida como expressão de mundo, como um modo de ser, de escutar e de se fazer presente na educação das infâncias.

DESENVOLVIMENTO

A musicalização, neste estudo, é compreendida não como sinônimo de ensino técnico-musical tradicional, mas como uma experiência estética, sensível, lúdica e relacional, enraizada na escuta e na expressão que atravessam o cotidiano das crianças. Em vez de restringir-se à transmissão de conteúdos como partituras, escalas ou ritmos padronizados, musicalizar, aqui, significa oferecer à criança a possibilidade de experimentar os sons do mundo com liberdade e curiosidade, reconhecendo a música como linguagem constitutiva da infância, mediadora de relações, aprendizagens e descobertas. Essa concepção encontra respaldo nos aportes de Schafer (1991), Swanwick (1999) e Brito (2003), que defendem uma educação musical acessível, integrada ao cotidiano e centrada na criança como sujeito de criação. Os autores apontam caminhos para pensar a música não como fim em si mesma, mas como meio expressivo, investigativo e comunicacional, em diálogo com os direitos da infância à brincadeira, à escuta, à experimentação e à participação.

Na perspectiva de Schafer (1991), a musicalidade está em tudo: nos sons da natureza, nos ruídos urbanos, no silêncio e na voz, sendo a escuta o primeiro passo para qualquer processo de criação musical. Sua proposta da “paisagem sonora” convida a criança a perceber e interagir com o ambiente sonoro de forma ativa, protagonizando a própria escuta e construindo significados a partir dela. Essa escuta, entendida como atitude e prática investigativa, aproxima-se da própria concepção de infância que orienta esta pesquisa: a criança como sujeito epistêmico, inventora de mundos e sentidos, que se expressa por meio de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, Swanwick (1999) propõe que a musicalização não se limite à reprodução de padrões, mas que seja vivida como prática expressiva, poética e significativa, com espaço para improvisações, variações e criações que nascem da própria vivência das crianças. A proposta pedagógica se afasta, assim, das abordagens tecnicistas e se aproxima de práticas que respeitam o tempo, os modos de ser e as culturas infantis. Para Brito (2003), a musicalização deve integrar-se ao brincar, estar presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil e promover a escuta, o gesto, a voz, os ritmos do corpo e do grupo como experiências de liberdade. Música, nesse campo, não é performance ou técnica, mas presença, relação e invenção.

Essa concepção encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que reconhecem a música como linguagem essencial para a formação integral das crianças e vinculada a seus direitos de aprender, brincar, expressar-se e explorar o mundo. Musicalizar é, assim, uma forma de escutar a infância e promover sua presença ativa nos processos educativos.

Contudo, para que essa proposta se efetive, é fundamental considerar a formação dos professores que atuam com a musicalização na Educação Infantil. Como destaca Nóvoa (1992), a formação docente deve ser concebida como processo contínuo, alimentado pelas práticas cotidianas e por espaços de escuta e reflexão. Imbernón (2011) complementa que a formação precisa favorecer a ressignificação do fazer pedagógico e ampliar os repertórios docentes de forma sensível e crítica. A formação continuada, portanto, desempenha papel central para que os professores se reconheçam como sujeitos criadores, capazes de experimentar, sentir e promover experiências musicais autênticas junto às crianças. A escuta dos educadores, nesse processo, é tão importante quanto a escuta das crianças.

É nesse cenário que esta pesquisa se insere, adotando uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória, com o objetivo de analisar como a musicalização é compreendida e orientada nos processos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). O foco recai sobre os Cadernos de Formação produzidos entre 2009 e 2025, com atenção especial ao Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagem Sonora. A escolha do recorte temporal está relacionada à promulgação da Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica, possibilitando observar seus desdobramentos nos documentos formativos da rede.

A investigação articula três dimensões metodológicas: a análise documental dos Cadernos de Formação da RMEF que abordam a musicalização; a escuta dos formadores por meio de questionários gravados em áudio; e a análise crítica dos dados à luz da legislação vigente. A análise documental segue os aportes de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), considerando os documentos como expressões das concepções pedagógicas e das políticas formativas. Serão selecionados, de forma intencional, os cadernos que tratem da linguagem sonora na Educação Infantil, priorizando marcos temporais significativos para garantir diversidade e representatividade. A escuta dos formadores será feita por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas, respondido por gravação de áudio, buscando captar a espontaneidade e autenticidade das experiências relatadas. Após um piloto com formadores externos à amostra principal, o instrumento poderá ser ajustado. A análise dos dados será interpretativa, com leitura flutuante e aprofundada, buscando emergir sentidos recorrentes e compreender o lugar da musicalização nas práticas formativas.

Por fim, a análise crítica, será feita em diálogo com a Lei nº 11.769/2008 e com autores como Ferraço (2011) e Silva (1999), que apontam as políticas de formação como campos de disputa entre prescrição e prática. O objetivo é compreender em que medida as ações formativas da RMEF favorecem uma musicalização coerente com os direitos da infância e com os princípios da Educação Infantil. A pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais pedagógicas que compreendam a música como linguagem viva, integrada e significativa, assegurando sua presença nas formações docentes e no cotidiano das instituições. Ao promover essa reflexão, o estudo busca inspirar políticas públicas mais sensíveis aos tempos e às expressões das infâncias, reafirmando o direito à musicalidade como parte da experiência de ser e estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado até aqui, permitiu adentrar um campo de escutas e sentidos em torno da musicalização na Educação Infantil, a partir do entrelaçamento de três fios fundamentais: a leitura da Lei nº 11.769/2008, que marca juridicamente a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica; a aproximação aos aportes teóricos que reconhecem a música como linguagem estética e expressiva da infância; e o contato inicial com o Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagem Sonora.

Esse movimento inicial tem possibilitado tensionar concepções sobre o lugar da música na infância e na formação docente, deslocando o olhar da técnica para a experiência, da reprodução para a criação, da transmissão para a escuta. A partir dos referenciais de Schafer (1991), Swanwick (1999) e Brito (2003), compreende-se a musicalização como prática que se enraíza na sensibilidade e na ludicidade, afirmando a criança como sujeito de cultura, inventora de sons e sentidos.

O estudo da legislação, em articulação com o núcleo formativo analisado, evidencia a necessidade de interpretar como os sentidos atribuídos à musicalização são ou não apropriados nos processos formativos voltados à Educação Infantil. Interessa, portanto, compreender se há coerência entre os princípios legais, os referenciais teóricos e as proposições presentes nos documentos de formação da rede, e de que modo tais proposições consideram o direito das crianças à expressão musical em sua forma mais ampla e significativa.

Como próximos passos, a pesquisa seguirá com a análise mais aprofundada dos Cadernos de Formação, atentando para as abordagens formativas relacionadas à linguagem sonora no período de 2009 a 2025, e com a escuta de formadores que atuaram nos processos de formação continuada na RMEF. A partir dessa triangulação, pretende-se construir uma compreensão mais alargada sobre os caminhos, desafios e possibilidades da musicalização

na formação docente em Educação Infantil, sem perder de vista os princípios que colocam a criança no centro da experiência educativa, em sua potência expressiva, criadora e sensível. Neste momento, o estudo não pretende fechar conclusões, mas abrir frestas. Frestas por onde passem os sons da infância, a escuta das políticas, os gestos da docência, compondo, no compasso da pesquisa, uma tessitura que valorize a música não como adereço, mas como linguagem legítima de ser e estar no mundo desde cedo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curr_edu_infantil.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERRAÇO, C. E. Políticas de formação docente: entre a regulação e a constituição de subjetividades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 63–81, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/BpLVbh5HtL4BqkC4rPH8PKv/. Acesso em: 3 ago. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Núcleo de Ação Pedagógica. *Caderno de formação continuada da Educação Infantil: linguagem sonora*. Florianópolis: SME, 2022. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2023_21.44.33.594833b8910013e9eaf96b1715e68346.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, A. J. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil*. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MARTINS FILHO, A. J. *O fazer-fazendo da docência na educação infantil: uma cartografia do processo de tornar-se professor*. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. Tradução de Cristina M. M. Nascimento. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Mariana Cruz. São Paulo: Moderna, 1999.

A SINGULARIDADE NO APRENDER: A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AUTISTA QUE EXPRESSA SEU POTENCIAL À SUA MANEIRA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Francisca Kaline do Nascimento[156]
Tacila Waleska dos Anjos de Oliveira[157]

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto compreender a trajetória de aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que realiza as atividades escolares de forma singular, evidenciando o potencial expresso por meio de estratégias próprias. O objetivo geral consiste em analisar como práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na escuta sensível e na adaptação de atividades, favorecem a participação e o desenvolvimento integral de estudantes com TEA. O problema de pesquisa parte do questionamento: de que maneira a escola pode garantir um ensino de qualidade, respeitando as diferenças individuais, sem recorrer à padronização de comportamentos e desempenhos? O referencial teórico apoia-se em Ropoli *et al.* (2010), que defendem que "a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos [...]" (p. 9), e no documento Silva, Duhart e Pereira (2019), que afirma que nenhuma pessoa com TEA é igual à outra, exigindo estratégias adaptadas e acolhedoras. Metodologicamente, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, com observação participante em uma turma de Educação Infantil de escola pública municipal, diário de campo e diálogo com a equipe pedagógica. Os principais achados apontam que, embora a criança apresentasse comunicação verbal restrita, demonstrava compreensão e engajamento nas atividades por meio de desenhos, gestos e expressões faciais. Observou-se maior participação em propostas lúdicas, com manipulação de objetos, organização de materiais e uso de músicas. Conclui-se que práticas flexíveis, sensíveis e colaborativas promovem a efetiva inclusão e valorizam o potencial de cada aluno, rompendo com modelos homogêneos de ensino.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Autismo. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a trajetória de aprendizagem de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que expressa seu potencial de forma singular. O objetivo geral é analisar como práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na escuta sensível e na adaptação de atividades, contribuem para o desenvolvimento integral de estudantes com TEA. Entre os objetivos específicos, destacam-

[156] Graduanda em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: franciscakaline.16@gmail.com
[157] Graduanda em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: waleskaoliveira61@gmail.com

se: compreender as estratégias utilizadas pela criança para participar das atividades escolares; identificar elementos que favorecem sua aprendizagem; e refletir sobre a atuação docente diante das diferenças.

O problema de pesquisa parte do seguinte questionamento: como a escola pode garantir um ensino de qualidade para crianças com TEA, valorizando suas singularidades sem recorrer à padronização de comportamentos e desempenhos?

A fundamentação teórica baseia-se em Ropoli *et al*. (2010), que afirmam que “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos” (p. 9). Além disso, dialoga com Silva, Duhart e Pereira (2019*),* documento que destaca que nenhuma pessoa com TEA é igual à outra, exigindo da escola estratégias adaptadas e acolhedoras.

A metodologia adotada foi qualitativa, com observação participante durante estágio supervisionado obrigatório, realizado em uma turma de Educação Infantil em escola pública municipal. Foram utilizados registros em diário de campo e diálogos com a professora regente e auxiliares, permitindo compreender o contexto escolar e as interações da criança observada.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar é um princípio que rompe com a lógica excludente da padronização, reconhecendo a multiplicidade como força e não como obstáculo. Esse conceito não se limita à inserção física do aluno na sala de aula, mas envolve a garantia efetiva de participação, aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Ropoli *et al*. (2010), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (p. 9).

Com base nessa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige do professor não apenas conhecimento sobre as características do transtorno, mas principalmente a capacidade de criar estratégias pedagógicas flexíveis, que respeitem o ritmo e a forma singular de expressão de cada estudante. O documento Silva, Duhart e Pereira (2019) reforça que “nenhuma pessoa com TEA é igual à outra”, indicando que a padronização de metodologias pode não contemplar a diversidade de necessidades e potencialidades.

No contexto observado, a criança com TEA apresentava comunicação verbal restrita, optando por se expressar principalmente por gestos, expressões faciais e produções gráficas. Em situações como a contação de histórias, em que a maioria dos alunos permanecia sentada em roda, a aluna dirigia-se ao quadro para representar graficamente os elementos da narrativa. Essa postura, embora distinta do comportamento esperado pela rotina escolar

tradicional, revelava atenção e compreensão do conteúdo, apenas expressas por meio não verbal.

Outro aspecto observado foi a predileção da criança por atividades que envolvessem organização, sequência e lógica. Ao realizar tarefas de matemática, quebra-cabeças ou de recorte e colagem, demonstrava elevado nível de concentração e precisão. A manipulação de objetos e a organização de materiais em ordem sequencial pareciam servir como estratégia interna para processar as informações. Essa observação vai ao encontro da afirmação de Ropoli *et al.* (2010) de que “as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis” (p. 7), reforçando que o desempenho escolar não pode ser avaliado a partir de padrões homogêneos.

Observou-se também que o engajamento da criança aumentava significativamente em propostas lúdicas. Atividades que incluíam música, jogos, dramatizações ou experiências táteis captavam sua atenção de forma mais consistente. O documento Silva, Duhart e Pereira (2019) orienta que o professor deve diversificar as formas de mediação para favorecer a aprendizagem, pois “estratégias que envolvem o lúdico, recursos visuais e interações significativas potencializam a participação de alunos com TEA”.

Durante o estágio, foi possível constatar que a flexibilização do ambiente e das propostas era fundamental para promover a inclusão. Em alguns momentos, a aluna solicitava, por gestos ou olhares, adaptações simples, como a possibilidade de realizar a atividade no chão em vez de sentada à mesa. Atender a essas solicitações não comprometia a dinâmica da turma e, ao contrário, favorecia sua permanência na atividade. Esse tipo de adaptação está em consonância com o que Ropoli *et al.* (2010) denominam de “organização pedagógica inclusiva”, que não cria atividades paralelas ou segregadas, mas reorganiza a proposta comum para torná-la acessível a todos.

No entanto, diferentemente de alguns casos descritos na literatura, durante as observações percebeu-se que a criança se mantinha mais isolada em relação aos colegas, não buscando aproximação ou compartilhamento de materiais. Sua participação ocorria de forma individual, sem interação social direta, o que reforça a necessidade de estratégias que estimulem gradualmente a socialização, respeitando seus limites e evitando imposições. Esse comportamento ressalta que a inclusão não deve ser confundida com forçar interações, mas sim criar condições para que elas aconteçam naturalmente, a partir da segurança emocional e do interesse da criança.

O papel do professor nesse processo se mostrou central. A professora regente, juntamente com os estagiários, demonstrou disposição para observar atentamente as reações da criança e ajustar as propostas. Houve momentos em que a atividade prevista foi adaptada no ato, com mudanças no material ou na abordagem, para assegurar a participação da aluna.

Conforme Ropoli *et al.* (2010), “as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações” (p. 15).

Essa experiência prática reforça a importância da escuta sensível como ferramenta pedagógica. Escutar, nesse contexto, não se restringe ao sentido auditivo, mas envolve perceber os sinais, gestos e formas de expressão não verbais que indicam interesse, desconforto ou satisfação. Essa leitura atenta permite ao professor tomar decisões mais assertivas sobre o encaminhamento das atividades e sobre a necessidade de ajustes.

Finalmente, é importante destacar que a escola inclusiva se constrói a partir de uma postura coletiva. A adaptação de propostas, a mediação das interações e o respeito ao ritmo individual da criança foram resultados não apenas da atuação individual dos docentes, mas de uma cultura escolar que valoriza a diversidade.

> Como afirmam Ropoli *et al.* (2010), a escola cria, nas possibilidades abertas pelo instituinte, um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir projetos e organizar práticas conforme decisão colegiada (p. 10).

Assim, o desenvolvimento da criança com TEA no contexto estudado evidência que a inclusão escolar não é um conceito abstrato, mas uma prática que se realiza no cotidiano, por meio de pequenas decisões, ajustes e atitudes que, somados, constroem um ambiente em que todos os estudantes possam aprender e participar plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência vivenciada evidência que a inclusão escolar efetiva exige um olhar sensível e atento às singularidades dos alunos, reconhecendo que cada criança possui ritmos, interesses e formas próprias de interação com o conhecimento. A trajetória da criança com TEA observada demonstra que a ausência de comunicação verbal e de interação social tradicional não impede a aprendizagem, desde que haja abertura para diferentes formas de expressão, valorização das potencialidades individuais e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante.

Conforme apontam Ropoli *et al.* (2010), romper com práticas homogêneas e padronizadas é condição fundamental para a construção de uma “escola das diferenças”, em que todos têm o direito de aprender de acordo com suas capacidades e modos próprios. A pesquisa confirma que estratégias lúdicas, atividades manipulativas, recursos visuais e outras adaptações didáticas ampliam significativamente as oportunidades de engajamento e

aprendizagem de crianças autistas, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social e emocional.

Os resultados também indicam que a inclusão vai além da presença física na sala de aula; trata-se de criar ambientes verdadeiramente acolhedores e estimulantes, em que a diversidade seja vista como um valor e não como um desafio. O sucesso dessas práticas depende da sensibilização e da formação contínua dos docentes, do planejamento colaborativo e da articulação entre família, escola e comunidade, visando assegurar a participação ativa de todos os alunos.

Encaminhamentos futuros podem incluir o aprofundamento de estudos sobre recursos tecnológicos, comunicação alternativa e aumentativa, além da ampliação da formação docente voltada à educação inclusiva. Investir na capacitação profissional e na elaboração de estratégias individualizadas é essencial para fortalecer a aprendizagem significativa e a autonomia de cada estudante. Garantir a participação plena de todos os alunos não é apenas um direito legal, mas uma responsabilidade ética, social e pedagógica da escola, reafirmando seu papel na promoção de uma educação mais justa, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SILVA, M. C.; DUHART, M. F. R.; PEREIRA, P. C. S. (Orgs.). **Práticas pedagógicas inclusivas: transtorno do espectro autista.** Alfenas: UNIFENAS, 2019. Disponível em: <https://www.unifenas.br/extensao/cursosonline/index.asp>. Acesso em: 23 jun. 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Marlina Oliveira[158]

Resumo

Este artigo apresenta um projeto de formação continuada em um Centro de Educação Infantil de Brusque (SC), voltado à desconstrução de estereótipos racistas e à promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). A iniciativa buscou integrar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira ao cotidiano pedagógico, problematizando práticas equivocadas, como o blackface, e valorizando experiências culturais diversas por meio de brinquedos, brincadeiras, músicas, danças, literatura e culinária. Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004), nos estudos de Lucimar Rosa Dias (2015) e no conceito de Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB), proposto pela pesquisadora Marlina Oliveira (2023), o projeto fortaleceu a identidade e autoestima das crianças negras e contribuiu para a desconstrução de estereótipos em crianças brancas. Os resultados indicam que a formação continuada, ancorada na teoria e vinculada ao cotidiano escolar, favorece práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, promovendo diversidade, equidade e justiça social..

Palavras-chave: Educação Infantil. Antirracismo. Formação de Professores

A DESNATURALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DESCONTEXTUALIZADAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

Práticas como o *blackface* — caracterizado pela pintura do rosto para representar de forma caricata pessoas negras e reproduzir estereótipos historicamente construídos —, a “nega maluca” ou a insistência em reduzir a história da população negra brasileira à perspectiva escravocrata ainda ocorrem em contextos educacionais. Frequentemente tratadas como inocentes ou meramente “folclóricas”, tais práticas são, na realidade, expressões de um racismo persistente, sustentado por representações descontextualizadas e ofensivas. Esses episódios evidenciam o abismo entre a escola e a efetiva construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Mesmo após quase 21 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, tais distorções continuam revelando fragilidades na formação inicial e continuada de professores.

[158] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá – marlina.oliveira@unespar.edu.br

A identificação dessas abordagens equivocadas em relação à História e às Culturas de Matriz Africana, Afro-Brasileira e dos Povos Originários evidencia a urgência de repensar os processos formativos das educadoras, tanto iniciais quanto continuados. Educar para as relações étnico-raciais requer conhecimento aprofundado sobre a temática racial e compromisso com sua incorporação cotidiana nas práticas pedagógicas.

Este artigo apresenta reflexões decorrentes de um projeto de formação continuada desenvolvido em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Brusque (SC), com base na pesquisa de Marlina Oliveira (2023), realizada na Universidade Federal do Paraná. Nessa investigação, foi cunhado o conceito de Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB), articulando Educação Infantil e ERER, mobilizado e aprofundado no processo formativo aqui apresentado. Trata-se de um projeto voltado à desconstrução de estereótipos racistas e à promoção de uma educação antirracista desde os primeiros anos da infância. O objetivo foi integrar os conhecimentos produzidos pela pesquisa à prática pedagógica cotidiana, contribuindo para a qualificação das educadoras na promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

CONTEXTO DO LÓCUS: APROXIMANDO-SE DA REALIDADE DO CEI E PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA

O CEI investigado, localizado em Brusque, atendia aproximadamente 100 crianças e contava com seis professoras regentes e quatro monitoras, ofertando majoritariamente vagas em período integral para bebês e crianças de 0 a 3 anos. As professoras regentes foram o foco principal do projeto, dada sua responsabilidade pelo planejamento pedagógico, processo que envolve decisões, seleção de conteúdos, organização, proposição, documentação e avaliação.

O projeto ocorreu entre 2023 e 2024, com encontros semanais de duas horas durante a hora-atividade das docentes. A iniciativa surgiu da constatação de que a questão racial era abordada de modo pontual, frequentemente restrita à comemoração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), com abordagens abreviadas ou equivocadas. Ressalta-se que eu, a autora, atuava na instituição como Coordenadora Pedagógica. Buscou-se, então, integrar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira às especificidades da Educação Infantil, contemplando o manejo do tempo, a organização de espaços e materiais, brincadeiras e interações. Três questões guiaram o trabalho: **Para que? Para quem? A favor de quê?**

Para que: compreender objetivos mais amplos, superando a mera transmissão de informações e favorecendo a construção de consciência crítica e inclusiva.

Para quem: romper a ideia de que a ERER é “educação para negros”, reafirmando que ela é para todas as crianças (DCNERER, 2004).

A favor de quê: explicitar os benefícios sociais e culturais da educação antirracista, fortalecendo a identidade e a autoestima de crianças negras e desconstruindo estereótipos em crianças brancas.

O ponto de partida teórico foi a leitura do artigo de Lucimar Rosa Dias (2015), que levou à revisão da frequência e da forma como a temática circula na instituição, ao repensar representações imagéticas e à incorporação da ERER no Projeto Político-Pedagógico. A formação continuada em serviço, centrada em questões emergentes da escola, constitui espaço privilegiado para que docentes reflitam coletivamente sobre suas práticas e as aprimorem, uma vez que, se o profissional da educação “não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, o que ocorrerá” Placco e Silva (2004, p. 26).

Na prática cotidiana do CEI, observei estereótipos racistas que inviabilizavam a promoção de uma ERER: representação limitada ou ausente de pessoas negras e indígenas na literatura infantil; tratamento das culturas negras e indígenas sob óticas folclóricas, edílicas e descontextualizadas; reforço de papéis estereotipados em brincadeiras e dinâmicas; e falta de preparo das educadoras para lidar com situações de racismo, o que naturaliza preconceitos. Tais evidências reforçam a necessidade de formação crítica e contínua para que a Educação Infantil se configure como espaço de valorização das diversidades étnico-raciais.

O projeto de formação continuada, realizado em 2022 e 2023, buscou responder questões como: quais práticas sobre a temática racial ocorrem no CEI? Que vivências as crianças têm com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena? Que imagens circulam na instituição e que mensagens transmitem sobre diversidade? Que obras literárias contemplam a diversidade racial? Que ACMABs estão presentes no dia a dia de bebês e crianças de 0 a 3 anos? O objetivo foi ampliar a consciência racial das educadoras, superando o simples reconhecimento do racismo e promovendo estratégias efetivas de enfrentamento. Pretendeu-se, assim, fomentar práticas pedagógicas que celebrem positivamente as diferenças raciais e valorizem todas as formas de existência e identidade.

As discussões foram fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004), bem como em trabalhos de Lucimar Rosa Dias (2015), Marlina Oliveira (2023) e outros autores que articulam educação, infância e relações étnico-raciais. Trabalhar ERER na Educação Infantil requer atenção às especificidades do desenvolvimento infantil. Dias (2015, p. 590) afirma:

> “[...] trabalhar com a educação das relações étnico-raciais tem dimensões muito particulares, porque as crianças se encontram de modo mais perceptível numa etapa na qual predomina o pensamento mágico. Provavelmente signifique construir possibilidades de novos imaginários infantis nos quais a diversidade seja uma marca. Sons, ritmos e movimentos de diferentes grupos culturais deveriam permear as experiências vividas pelas crianças pequenininhas, possibilitando as viagens mais incríveis no universo da criação.”

Essa perspectiva reforça a necessidade de experiências culturais diversas no cotidiano escolar. Assim, Oliveira (2023) propõe o conceito de Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB) — elementos materiais e imateriais que resgatam e fortalecem a história e a cultura africana e afro-brasileira como:

> “[...] brinquedos, brincadeiras, literatura, esculturas, festas, jogos cantados, músicas e danças advindas do rezo, do culto ao sagrado e/ou da religiosidade, histórias de vida de personalidades negras, alimentos, plantas medicinais, chás, dentre tantos outros” (OLIVEIRA, 2023, p. 49).

A incorporação dos ACMABs no cotidiano educativo representa ruptura significativa com práticas pontuais, folclorizadas e descontextualizadas, historicamente marginalizando as culturas africanas e afro-brasileiras no currículo (Munanga, 2005; Gomes, 2017). Ao articular arte, religiosidade, práticas cotidianas e conhecimentos tradicionais, amplia-se o repertório cultural das crianças, alinhado à concepção de infância como sujeito de direitos e produtor de cultura (Sarmento, 2004; Corsaro, 2011).

Inspirada em perspectiva antirracista e no marco legal da Lei 10.639/2003, a formação continuada demonstrou-se potente para fortalecer a ERER. Ao valorizar as tradições africanas e afro-brasileiras como patrimônio cultural (Cunha, 2013; Trindade, 2010), o projeto promoveu reconhecimento das heranças africanas e contribuiu para relações mais inclusivas, equânimes e respeitosas. A presença autêntica dos ACMABs, aliada à reflexão crítica, permitiu que educadoras desenvolvessem olhar atento a manifestações de preconceito, inclusive implícitas ou inconscientes (Silva, 2019). O estudo sistemático, o diálogo e a ação constituíram exercício coletivo de construção de relações éticas e de tensionamento de estruturas racistas na escola.

Conclui-se que a incorporação crítica e sistemática dos ACMABs, fundamentada nos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) e no reconhecimento da criança como sujeito histórico e cultural, configura prática pedagógica indispensável à efetivação de uma Educação Infantil comprometida com justiça social e enfrentamento das desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**.** Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-1 Acesso em: 20 dez. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa**.** Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139 Acesso em: 14 dez. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro**;** SILVA, Sylvia Helena Souza da**.** A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-32.

OLIVEIRA, Marlina Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira no cotidiano da Educação Infantil: uma análise da produção científica (2003-2021). 2023. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. ***Superando o racismo na escola***. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). ***Crianças e miúdos****: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. ***Educação das relações étnico-raciais:*** *percursos para a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2019.

O DIREITO DE BRINCAR NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DE PROFESSORES PIAUIENSES.

Eixo Temático: Ludicidade e educação.

Maria Luzinete da Conceição Damasceno[159]
Fabrícia Pereira Teles[160]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa promovida pelo programa institucional de iniciação científica (PIBIC), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e investigou as perspectivas de professores de educação infantil sobre a temática do brincar e suas práticas pedagógicas de acordo com pesquisas científicas realizadas no Piauí. O estudo fundamentou- se desde a história da infância até o reconhecimento do direito de brincar na infantil. A metodologia da pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura, descritiva. O foco do estudo foi analisar teses e dissertações publicadas nos períodos de 2015 a 2024. Os resultados da pesquisa revelaram que o brincar na educação infantil no estado do Piauí, é muitas vezes relegado a segundo plano, seja por concepções pedagógica mais tradicionais, seja por exigências impostas nos currículos das escolas a serem seguidas por professores. Tais concepções culmina em uma prática na educação infantil que negligencia a centralidade do brincar como atividade guia da criança, impedindo que essa se desenvolva integralmente em seus aspectos físicos, cognitivos, emocional e social.

Palavras-chave: Brincar. Práticas Pedagógicas. Piauí.

INTRODUÇÃO

A educação Infantil é uma fase crucial na infância, é a etapa que compreende crianças de 0 a 5 anos de idade atuando como base para sua formação integral em seus aspectos físicos, cognitivos, social e emocional. Pensando no desenvolvimento integral da criança, o brincar se faz primordial nesse processo por ser a ação própria da criança no mundo, que contribui para que a mesma adquira as habilidades necessárias para seu desenvolvimento.

A ação da brincadeira para a criança, é uma maneira da mesma se compreender no mundo, é através da atividade do brincar que a criança vivencia a cultura do mundo adulto, sendo capaz de compreendê-lo. É na atividade de brincar, que a criança desperta sua capacidade imaginativa, criativa, cria vínculos afetivos, aprende a respeitar regras e afins.

Em face da importância e do reconhecimento dado ao ato de brincar infantil indagamos: Que teoria/as sobre o brincar vem sendo utilizada/as como fundamento por

[159] Graduanda da Universidade estadual do Piauí, Bolsista Pibic-Uespi,mailtomarialuzinetedaconceicaodamasceno@aluno.uespi.br
[160] Profa do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Dr. orientadora Pibic-Uespi. fabriciateles@phb.uespi.b

professores da educação infantil, segundo dados de pesquisas científicas realizadas no Estado do Piauí? Para abordar o assunto, foi realizada uma pesquisa por meio do programa institucional de Iniciação científica (PIBIC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A ação constituiu uma investigação sobre as principais teorias sobre o brincar, utilizadas por professores de educação infantil, segundo pesquisas desenvolvidas no Estado do Piauí. O Objetivo geral da pesquisa consistia em Investigar as principais teorias acerca do brincar utilizadas por professores de educação infantil, segundo pesquisas desenvolvidas no Piauí, e como objetivos específicos: identificar as principais abordagens teóricas presentes nas pesquisas verificadas, refletir sobre a influência das abordagens na prática pedagógica do professor de educação infantil e do direito de brincar na infância

Dessa maneira a pesquisa buscou investigar como professores de educação infantil no estado do Piauí compreendem o brincar e como incluem essa atividade em sua prática a fim de entender, como esses professores, garantem o brincar, como direito primordial na infância. A metodologia da pesquisa consistiu em uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura descritiva, o enfoque da pesquisa buscou teses e dissertações publicadas no período de 2015 a 2024. Para uma melhor compreensão do leitor, dividimos esse trabalho apara além da introdução em quatro seções: referencial teórico, a metodologia, os resultados e discursões e as considerações finais. A seguir trataremos do referencial teórico, na qual traremos a discursão acerca da criança, desde o sentimento de infância até a legislação que assegura o direito de brincar infantil.

DA CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA AO RECONHECIMENTO DO DIREITO DO BRINCAR INFANTIL

Os estudos de Arriés (1984) apontam que o sentimento de infância quase não existia na sociedade, esse sentimento foi uma construção histórica que foi se consolidando a passos lentos, a literatura nos afirma que o sentimento de infância começou a aparecer somente por volta dos séculos XVII e XVIII, até então as características específicas da criança era desconsiderada.

Para Rojas (2007), p.13 “A socialização da criança, assim como as transmissões dos valores e do conhecimento, não era assegurada nem controlada pela família. A aprendizagem infantil era advinda da convivência da criança com o adulto, que o auxiliava em seus afazeres. A criança era logo misturada aos adultos, partilhava de seus trabalhos e jogos, garantindo assim a educação”. Dessa maneira percebe- se que a infância não era vivida como uma etapa distinta com suas próprias características, as crianças participavam do mundo adulto como qualquer pessoa, desconsiderava-se as etapas de desenvolvimento infantil que a sociedade atual conhece, a afirmação da autora citada acima comprova a ideia de que o sentimento de infância que se tem na contemporaneidade, foi uma construção histórica que ganhou notoriedade à medida que iam surgindo as leis educacionais. O salto dado até essa concepção da criança como um sujeito de direitos, não foi de uma hora pra outra, isso foi resultado de muitos movimentos sociais e também nas mudanças que ocorria na sociedade por volta do século XVIII, quando houve uma crescente urbanização, mudanças no modo de organização familiar e também na inclusão da mulher no mercado de trabalho, tudo isso influenciou na forma de organização da família e consequentemente no tratamento dado à criança, que por sua vez precisava ficar aos cuidados de alguém enquanto a mãe trabalhava, foi nesse contexto que surgiram as creches, voltadas para atender as crianças de classes sociais mais abastadas, o trabalho nas creches tinham o intuito de guardar e proteger, não havendo preocupação com a educação das crianças. Tudo isso gerou a visão assistencialista da educação que moldou muito das concepções que atravessaram as práticas educacionais para a criança.

O reconhecimento do atendimento à criança como uma prática educativa intencional foi uma conquista que o Brasil alcançou após muitos anos de luta e evolução. Um dos primeiros passos dados rumo ao reconhecimento dos direitos infantis, foi a promulgação da constituição de 1988, onde legalmente a criança passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos, direito assegurado no artigo 208, inciso IV: "[...] dever do Estado para a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil,1988), a partir da constituição foram criadas inúmeras leis que que reconhecem a criança como um ser único com suas próprias necessidades e particularidades, entre elas: O estatuto da criança e do adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o PNEI (Política Nacional de Educação Infantil), os DCNEI (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras. A criação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) foi um passo muito importante rumo a garantia dos direitos da criança a uma educação intencional e eficaz, esse documento reconhece a criança como: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” Outro marco legal que vem firmar o direito do brincar na educação infantil foi a base Nacional comum curricular (2017), a mesma destaca alguns campos de experiencias a serem vivenciadas na educação infantil, entre eles a cultura do brincar que deve se fazer presente no contexto as sala de aula.

Nesse sentido entende- se que foi um longo caminho trilhado para até o reconhecimento da criança como ser singular, com suas particularidades próprias da fase infantil, com o direito de se desenvolver de forma integral através da atividade guia que a move no mundo, a brincadeira. Uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento integral da criança, portanto, deve reconhecer que a fase infantil é uma etapa na qual a criança tem o direito de brincar, e que essa ação própria da criança faz com que a mesma se desenvolva de forma eficaz e com a leveza própria da fase infantil, Para Oliveira (2022), p.160.

> Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação dos signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças forma mais complexa de relacionamento com o mundo.

Nesse interim, a defesa que fazemos do ato da brincadeira no cotidiano escolar, vai para além do aprendizado da apreensão de signos, mas de um desenvolvimento integral, seja no aspecto cognitivo, social ou emocional. Acreditamos que ao brincar a criança cria um ambiente propício para desenvolver essas habilidades com mais facilidade.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi do tipo bibliográfica do tipo revisão de literatura, descritiva. Inicialmente foi realizado o levantamento das fontes em bancos de dados, os portais utilizados foram o google acadêmico e a Biblioteca Digital de teses e dissertações (BDTD). A investigação teve início no mês de setembro de 2024 com encontros entre pesquisadora/bolsista e orientadora/pesquisadora para discutir os tópicos centrais do estudo e no mês seguinte foi realizada a busca das fontes bibliográficas em busca de trabalhos realizados no contexto do Piauí com a temática do brincar e/ ou a prática pedagógica na educação infantil. Os descritores utilizados durante a pesquisa foram: brincar educação infantil Parnaíba, Prática docente educação infantil, brincar josé de Freitas, brincar prática pedagógica Piauí, educação infantil brincadeiras Piauí, educação infantil infância Piauí, brincadeira infância Piauí, infância prática pedagógica Piauí, pedagogia lúdica Piauí e aprendizagens docentes Piauí. Durante a realização da pesquisa houve a necessidade de aumentar o recorte temporal haja vista, os documentos encontrados não se encaixarem

dentro do recorte estabelecido no projeto geral da pesquisa (2019 a 2024). O novo recorte temporal buscou trabalhos defendidos entre os períodos de 2015 a 2024.

Após a identificação das teses e dissertações que atendiam a investigação proposta, as mesmas foram lidas, analisadas e selecionadas as de maior relevância de acordo com a temática.

RSULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização da pesquisa foram encontrados cinco documentos abordando as temáticas prática pedagógicas e formações continuadas, o que denota uma predominância dos referidos temas no contexto do Piauí e no que se refere ao brincar, foco principal da pesquisa, apenas dois trabalhos abordaram a temática. Os resultados da pesquisa apontam que o brincar na educação infantil no estado do Piauí é muitas vezes postergado a um segundo plano, em detrimento de concepções pedagógica mais tradicionais ou por exigências, impostas nos currículos das escolas a serem seguias por professores. Tudo isso resulta em uma prática de educação infantil que negligencia a história da infância, suas lutas e a centralidade do brincar como atividade guia da criança no mundo, impedindo que essa se desenvolva integralmente em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Os resultados da pesquisa também apontam para necessidades formativas e também um desejo de mudanças nas práticas. O estudo enfatiza que a maioria das professoras de educação infantil piauienses são orientadas por bases teóricas em sua prática, embora muitas vezes não deixem de forma explícita o nome de autores ou teorias que orientam suas ações ou apareçam muitas vezes de forma fragmentada nos trabalhos analisados. Para exemplificar os resultados desses achados, a seguir apresentamos as bases teóricas do brincar de professoras da cidade de Teresina segundo a Tese de doutorado de Nazareth Fernandes Martins.

O BRINCAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE TERESINA-PIAUÍ

A tese da autora Maria de Nazareth Fernandes Martins (2019), investigou os processos que constitui a prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar. A pesquisa foi realizada com três professoras da rede municipal de Teresina Piauí. Os resultados da pesquisa revelam, que o brincar na educação infantil no município de Teresina funciona como estratégia de ensino aprendizagem com o objetivo de alfabetizar, uma exigência da Semec-Teresina que reflete na prática das professoras em sala de aula. Segundo a autora:

> A prática pedagógica alfabetizadora é o que constitui a realidade da Educação Infantil no município de Teresina/PI, as professoras, enquanto trabalhadoras, têm sua valorização atrelada ao resultado do seu trabalho medido nos testes de leitura e de escrita das crianças ao final desta etapa de ensino. O brincar nessa perspectiva é utilizado como caminho na garantia deste resultado (Martins 2019, p. 185).

Uma prática alfabetizadora, que priorize apenas a habilidade de leitura e escrita parece gerar uma visão fragmentada da educação infantil, culminando em ações mecanizadas que desconsideram a realidade do mundo da criança, negando assim o direito da mesma de se apropriar da cultura humana e descobrir se no mundo através da brincadeira.

A pesquisa da autora também sinaliza para necessidades formativas sobre o brincar como atividade principal da criança no mundo, tendo em vista, inicialmente algumas professoras da pesquisa significarem essa atividade não somente como estratégia de ensino aprendizagem, mas também como algo difícil, cansativo e que desorganiza a sala de aula.

Para Martins (2019, p. 184) "[...] quando as práticas desconsideram as necessidades das crianças, ocorre o educar separado do cuidar". O que pode levar ao comprometimento do desenvolvimento integral da criança de educação infantil, haja vista o ato do educar ser indissociável do cuidar nessa fase distinta.

CONSIDEAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma fase fundamental na qual a criança vivencia a cultura do mundo por meio da socialização com os pares mais desenvolvidos. É uma etapa crucial em que a criança aprende com o convívio no meio social. É no ato de brincar que a criança constrói essas aprendizagens, se expressando, interagindo, criando e recriando situações do cotidiano. Portanto o aprendizado apesar de intencional deve ocorrer também com a liberdade necessária para garantir que a criança não perca seu direito de brincar. Dessa forma a pesquisa realizada tentou responder a seguinte questão: Que teorias sobre o brincar vem sendo utilizadas por professore se educação infantil segundo pesquisas científicas realizadas no estado do Piauí?

De acordo com os dados encontrados nas pesquisas realizadas no contexto do Piauí, o brincar no contexto da sala de aula geralmente está ancorado em teorias e práticas que se contrapõem, quando esse ato ocorre, vem com um proposito único de apreensão da leitura e da escrita, impedindo dessa forma que a criança vivencie a infância em sua plenitude.

Concluímos que a pesquisa contribuiu para que professores de educação infantil piauienses possam revisitar sua prática pedagógica com o intuito de identificar possíveis lacunas no sentido de reconhecer sua fragilidade e aprimorá-la. Para além disso, a pesquisa

realizada propicia acadêmicos de pedagogia, professores e a todos que se interessarem pelo tema, conhecerem um pouco mais sobre o assunto, sobretudo, com visibilidade na situação do brincar na realidade do estado do Piauí.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe, 1914-1984 **História social da criança e da família** / Philippe Aries; tradução de Dora Flaksman. - 2.ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:14 ago.25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 ago. 25.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 14 ago. 25.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:14 ago. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.Acesso em 14 ago. 25.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **A prática pedagógica na educação infantil mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

FIGUEIREDO, Kelly Karine Sousa Rodrigues. **Aprendizagens docentes na educação infantil: vivências pedagógicas e escrita de si**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2018.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2016.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2019.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. **Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina,2016.

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez,2002.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança**. Campo Grande: UFMS, 2007.

NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DAS MULHERES-PROFESSORAS: UM ENSAIO TEÓRICO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Altino José Martins Filho[161]
Mônica Teresinha Marçal[162]
Viviane da Cunha[163]

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo as histórias de vida de mulheres professoras e a constituição da sua docência na Educação Infantil nas Instituições Parceiras da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Para tal alcançar tal intento teve como objetivo geral contextualizar o surgimento dos convênios e das parcerias público/privada na história da Educação Infantil de Florianópolis, além de ressaltar a potência de se utilizar as narrativas das mulheres-professoras para compreender a constituição de suas docências. O estudo utilizou uma metodologia de abordagem qualitativa e bibliográfica. Para o diálogo teórico sobre as narrativas de histórias de vida utilizamos Josso (2004) e, para refletir sobre a constituição docente, contamos com os estudos de Tardif (2002) em debate com Rocha (1998); Barbosa (2001) e Martins Filho (2013). Como resultado enfatizamos a relevância das narrativas das experiências pessoais e profissionais das mulheres-professoras para a construção de suas identidades docentes.

Palavras-chave: Constituição Docente, Histórias de Vida, Instituições Parceiras.

CAMINHOS E CONTEXTOS DAS NARRATIVAS

Recontar as travessias é ressaltar o movimento da vida, reconhecer que a história pessoal também é coletiva, pois conta sobre outras vidas que nos atravessam. É demarcar o compromisso com a memória, com outras vozes e com a escuta.

[161] Pós-Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Catarina/UDESC/FAED/PPGE. Orientador e coautor deste trabalho.
[162] Doutora em Educação, professora Adjunta A do Magistério Superior, no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coorientadora deste trabalho.
[163] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Grupo de Pesquisa Didática e formação Docente - NAPE. Professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. viviane.cunha@sme.pmf.sc.gov.br

Nos espaços de Educação Infantil que atuam em colaboração com a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), rede em que uma das autoras atuou como assessora das instituições parceiras, foi possível ouvir e observar diversas histórias de vidas de profissionais que lá trabalhavam, bem como acompanhar a ascensão profissional de muitas dessas mulheres. No caminhar dos assessoramentos e nas participações nos cursos de formação continuada das instituições parceiras, foi possível perceber nascer e efervescer discussões entre profissionais e formadores, em especial narrativas de histórias de vidas de mulheres-professoras, na busca por formação específica e continuada para ampliarem seus conhecimentos e sua constituição docente. - *Estamos realizando sonhos, que nos fazem sentir mais dignas e valorizadas* (Relato de uma da professora durante a formação continuada[164]). - *Meu sonho é me tornar professora, por isso venho do sul da ilha para trabalhar aqui (continente) e estudar à noite.* (Relato de uma professora durante a formação continuada[165]). Vimos de maneira explícita em suas narrativas, suas lutas e as resistências pela ascensão profissional, que mobilizaram a ouvir e escutar essas vozes. Vozes que falam sobre suas histórias de vida, de profissão e o caminho da busca pela formação.

Neste artigo aprofundaremos as reflexões sobre a constituição da docência na educação infantil, especialmente nas Instituições Parceiras da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Partimos da compreensão de que as narrativas das experiências pessoais e profissionais das mulheres-professoras contribuem de maneira significativa para a construção de suas identidades docentes.

A metodologia foi pautada em uma abordagem qualitativa e com o emprego do levantamento bibliográfico. Assim, foi traçado como objetivo geral: contextualizar o surgimento dos convênios e das parcerias público/privada na história da Educação Infantil de Florianópolis, além de ressaltar a potência de se utilizar as narrativas das mulheres-professoras para compreender a constituição de suas docências.

O SURGIMENTO DOS CONVÊNIOS E DAS PARCERIAS PUBLICO/PRIVADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

A educação infantil no Brasil é reconhecida como primeiro nível da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN 9394/96), a qual reafirma o disposto na Constituição Federal de 1998 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/1990), sendo uma conquista social. A educação infantil deve respeitar a criança como ser histórico de direitos que constrói sua identidade nas interações,

[164] Formação continuada em uma Instituição Parceira em outubro de 2023 em conversa com o formador após uma dinâmica com o grupo de professoras.
[165] Refere-se a mesma formação.

nas vivências e nas relações que estabelece com seus pares e com os meios em que está inserida.

Entretanto, a história da educação de crianças pequenas no Brasil inicia antes da LDB e está atrelada a movimentos sociais que explodiram nas décadas de 1970 e 1980. Tais movimentos decorrem da mobilização da sociedade em busca de políticas públicas concretas que atendessem as necessidades da população surgindo assim as instituições conveniadas. Essas instituições chamadas de conveniadas podem ser entendidas como espaços alternativos que atendem as crianças excluídas das vagas públicas, sendo que houve um crescimento do atendimento das crianças pequenas em creches, principalmente no momento da expansão das instituições particulares conveniadas com os governos municipais, estaduais e federais.

No município de Florianópolis, assim como em demais municípios do país, as vagas para Educação Infantil nas instituições públicas eram insuficientes, o que possibilitou o funcionamento de instituições conveniadas. As primeiras instituições conveniadas foram criadas entre 1983 e 1984. Este modelo de Educação Infantil implementado no Brasil legitimava o atendimento de baixo custo, inclusive mão de obra feminina sub-remunerada. Conforme Tristão (2004, p. 29):

> [...] desta forma, era lançada a ideia de que para cuidar de crianças bastava ser mulher, concepção baseada no dom feminino inato e "natural" para esta tarefa. A não profissionalização das mulheres ligadas à educação infantil, pode em parte ser explicada por essa história de políticas públicas vinculadas à assistência e à filantropia.

Postos os aspectos históricos da gênese do atendimento e criação das Instituições conveniadas/parceiras, importa-nos estabelecer contraponto com os ditames contemporâneos. Atualmente os conveniamentos são realizados segundo a Lei n° 13.019/2014 (Brasil, 2014) que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. A Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), no momento atual, estabelece convênio com 11 instituições parceiras que atendem a Educação Infantil no município, essa parceria é monitorada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio de assessoramento pedagógico mensal.

EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES SOBRE AS NARRATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Alguns estudos, de acordo com Vasconcelo (1997), trazem a discussão sobre o ensino ser uma profissão de mulheres, criando uma nova visão do que é ser mulher e professora, considerando estas protagonistas sociais que tentam pôr em prática seus conhecimentos construídos. Ao se tornarem autoras da sua prática, estas mulheres sentem-

se mais seguras e capazes dentro da sua profissão. “Quando usam um conhecimento construído, as mulheres sentem-se elas mesmas capazes de criar conhecimentos e, para o gerarem, valorizam igualmente estratégias objectivas e subjectivas” (Vasconcelo, 1997, p. 27).

A maioria das profissionais que trabalham na Educação Infantil são mulheres e em específico, as que trabalham em Instituições Parceiras são na maioria das vezes invisibilizadas por conta de diversos marcadores sociais, “de todos os professores, as educadoras de infância são aquelas a quem a sociedade reconhece menos poder e, consequentemente, aquelas cujas vozes têm sido menos escutadas” Vasconcelo (1997, p. 33). É importante conhecer o que tem em comum e o que diverge na realidade dessas instituições e destas professoras-mulheres, considerar olhar para as histórias de vidas e para a formação profissional destas, como um potencial na constituição da sua docência é um dos desejos deste ensaio teórico. Essas mulheres-professoras constituem sua docência e identidades profissionais na resistência, nas lutas e nas conquistas diárias.

Em diversos contextos profissionais, a identidade profissional é influenciada por uma série de variáveis como: *status* social, remuneração, formação, contexto histórico e mercado de trabalho. O contexto profissional docente não é diferente e está assolado por uma série de dificuldades e conflitos, portanto, não se pode deixar de pensar em educação sem considerar a base propulsora desta, a professora. Professoras constituem um dos componentes mais relevantes no processo educacional. O perfil, a remuneração, as condições de trabalho e a forma de atuação das professoras, as relações que estabelecem entre seus pares, fazem parte do processo de constituição docente e contribuem de forma significativa para a instituição de educação. Considerando Martins Filho (2013) sobre as especificidades do trabalho docente na educação infantil:

> Há o movimento de busca de formação especializada e de conquista da identidade do professor de educação infantil. Uma especificidade para a docência que vem sendo continuamente construída buscando, entre outros aspectos, enfatizar a educação e o cuidado como objeto único. (Martins Filho, 2013, p. 91)

Compreendendo a importância das professoras no espaço educacional, é fulcral dissertar sobre a formação inicial e continuada. Assim, entende-se que a formação dos docentes deve acontecer em espaços que garantam tempo para reflexões, para que as professoras partam das suas experiências pessoais, das suas histórias de vida para ir formatando, constituindo sua docência e identidade profissional.

Elenca-se para esse diálogo as contribuições teóricas de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, especialmente relevantes nesse contexto. Ao destacar a importância dos saberes mobilizados pelas professoras em sua prática pedagógica, Tardif (2002) enfatiza a

combinação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e valores pessoais na construção desses saberes.

Desta forma, os saberes do/a professor/a é constituído por sua formação, por práticas pedagógicas coletivas, por políticas públicas educacionais, por currículos e por pedagogias institucionalizadas, articulado concomitante com seus saberes individuais, na perspectiva de entender a natureza do individual e do social reconhecendo-o como um saber plural.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014, p. 36). Nesta perspectiva esses saberes vão se integrar ao trabalho docente de modo a constituírem o professor por meio da história de vida, socialização e do trabalho docente. Os saberes dos/as professores/as fazem parte de um tripé, saberes que são constituídos através dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares e dos saberes experienciais. O saber plural provém de diversas fontes para além dos espaços escolares, é adquirido ao longo da história de vida e da prática docente, decorre da formação vivenciada e das interações estabelecidas, pois o/a professor/a se relaciona com o seu objeto de trabalho.

Em suma, a metodologia de narrativas, com história de vida aliada às contribuições teóricas de Tardif (2002), oferece um caminho rico para compreendermos o processo pelo qual alguém se torna professora e como esse processo influencia sua atuação docente ao longo do tempo.

Para nos ajudar nesta reflexão sobre o fazer docente, convidamos Josso (2008) para dialogar conosco. Ao se tornar um ser de atenção consciente, o/a professor/a, sabe o que fazer, quando fazer e como fazer, respeitando a si e o outro. Nesse sentido, sua posição existencial é marcada pela intencionalidade que reflete na sua ação, ou seja, vai direcionar seu fazer, buscar por meio da sua docência o caminho para atingir seus objetivos sem se tornar preso a uma política de formação ou a um currículo prescritivo. Portanto, o/a professor/a faz uso de seus conhecimentos adquiridos por meio das suas experiências significativas enquanto sujeito social e profissional, que irão orientar o seu desenvolvimento profissional e a constituição de da identidade docente que está ligada às suas crenças e a suas escolhas.

A partir do aporte teórico metodológico de Josso (2008) que discorre sobre as narrativas de vida como instrumento de formação, e que compreende que os processos reflexivos e o autoconhecimento contribuem na construção docente e na identidade profissional a partir de suas próprias trajetórias de vida e formação.

É importante defender na trajetória e na formação docente a reflexão das narrativas de si, como as histórias de vida se atravessam e se entrelaçam nas escolhas pedagógicas, isso permite perceber as mudanças sociais e culturais nas vidas individuais e relacioná-las às mudanças ocorridas nos contextos profissional e social.

> O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (Josso, 2008, p. 414)

De acordo com a autora, espaços educativos recebem indivíduos que trazem em suas trajetórias profissionais expectativas, motivações e preocupações que estão diretamente relacionadas ao seu dia a dia e à forma como se posicionam frente às questões e mudanças sociais que experimentam. Nesse cenário, as histórias de vida se apresentam como uma ferramenta poderosa para acessar e entender as dimensões existenciais, uma vez que possibilitam que o indivíduo reflita sobre os significados que atribui à sua própria experiência.

Portanto, utilizar as narrativas no contexto educacional permite o estudo das histórias de vida dos/as professores/as, de modo que assegure que suas vozes sejam ouvidas. Muitas pesquisas apresentam como objetivos compreender melhor a prática pedagógica das professoras, porém, percebe-se que suas experiências pessoais estão interligadas a sua prática, como se a professora fosse sua prática. Deste modo, investigar as histórias de vida e o trabalho da professora no contexto da sua vida profissional, permite um fluxo rico em diálogos e dados, utilizando as narrativas para dar vez às suas vozes. Assim, ouvir suas vozes quer dizer, escutar tais narrativas e tratar com respeito e rigor.

Ressaltamos a compreensão que as narrativas de si mesmo e do outro é um processo de autoconhecimento no exercício da profissão, e que é também fazer história, pois produz conhecimento da ação docente e legitima a autoria dos/as professor/as, em determinados contextos, circunstâncias e momentos em que estão sendo narradas e, por isso, devem ser valorizadas. Neste sentido, as narrativas são um caminho importante para estabelecer uma postura dialógica na qual “as vozes” das professoras podem ecoar, e ter visibilidade não somente à complexidade da docência, mas dando sentido e significado às suas experiências no processo de se constituir como professora.

SINTESE E PROJEÇÕES DAS NARRATIVAS

Entendendo que as dimensões subjetivas e profissionais não se dissociam no cotidiano do trabalho e que por sua vez são estruturantes no fazer docente, das marcas que constituem as trajetórias de vida, das histórias individuais e coletivas. A forma de escrever ou contar a vida está entrelaçada aos vínculos que estabelecemos cotidianamente nas relações sociais e institucionais. Revelam a maneira que ocupamos os espaços e como nos

relacionamos com o trabalho e com a docência. Assim a narrativa de vida do/a professor/a torna-se um território fértil para construir diálogos entre memória e formação, permite a possibilidade de compreender os diferentes percursos que atravessam a constituição das professoras, revelando seus começos diferentes, suas escolhas diversas e suas trajetórias singulares.

Ao rememorar as experiências, esta abordagem possibilita questionamentos sobre heranças culturais e educacionais, assim como os projetos de vida que orientam a formação, trajetória profissional, as transformações e a pluralidade dos caminhos marcados pelas diferentes experiências e aprendizagens ocorridas ao longo da vida.

É importante compreender as contribuições das pesquisas de histórias de vida, pois coloca o/a professor/a como centro das pesquisas educacionais. E entre os profissionais da educação, as professoras de crianças muitas vezes enfrentam a falta de reconhecimento na sociedade. Suas histórias, experiências e perspectivas não são devidamente valorizadas ou ouvidas. Ao dar visibilidade às suas narrativas de vida, estamos colaborando para amplificar as vozes dessas mulheres e garantir que elas tenham a oportunidade de se expressar. Não é apenas colaboração, mas também é consideração, admiração e destacar a relevância dessas mulheres. Isso é fundamental para que suas contribuições sejam reconhecidas e respeitadas, promovendo uma maior valorização do trabalho docente.

Assim, ao finalizarmos esse texto, reafirmamos a relevância da narrativa, a utilização desta abordagem nos permite valorizar a voz das professoras, reconhecendo-as como protagonistas na construção do conhecimento e na formação da sua identidade profissional, sendo um caminho rico em nos oferecer uma visão mais significativa e contextualizada da constituição docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Campinas - SP, 2000.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990.

BRASIL. Lei n° 13.019/2014. **Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.** Brasil, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida em formação.** São Paulo: Editora Cortez. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educaçã**o, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p 413 - 438, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741. Acesso em: 13 ago. 2025.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil: Além da A4**. Porto Alegre 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Campinas - SP, 1998.

ROCHA, E.A.C. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p 52 - 65, jan-jun. 2008 . Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2008n17p52. Acesso em: 14 ago 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional*.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 3. reimpr. 2017.

TRISTÃO, Fernanda C.D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VASCONCELO, Teresa Maria Sena. **Ao redor da mesa grande.** A prática educativa de Ana. Porto: Editora Porto, 1997.

CLASSIFICAÇÃO PSICANALÍTICA WINNICOTTIANA, PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O BRINCAR

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Tagiane Maria da Rocha Luz[166]
Vanessa Ferreira Alves[167]
Fábia Silva Vilas Bôas[168]

Resumo

Este trabalho refere-se à classificação psicanalítica winnicottiana e de como esta pode vir a contribuir com os estudos sobre problemas intelectuais na escola. Objetiva-se explanar como esta classificação pode ser utilizada de modo a acolher a condição emocional de crianças, no ambiente escolar. A pesquisa é de abordagem qualitativa e reflexão bibliográfica. Como resultado observa-se que o psiquismo de qualquer sujeito é um arcabouço de núcleos egóicos, dentro da complexidade psíquica, no desenvolvimento normal, há núcleos neuróticos e núcleos psicóticos, convivendo com núcleos saudáveis, estes últimos devem predominar para que haja saúde emocional e, consequentemente, um bom desenvolvimento intelectual. Discute-se a psiconeurose, a psicose e a delinquência como formas do psiquismo funcionar, mesmo em um desenvolvimento emocional saudável e o oferecimento de um ambiente de holding, através do brincar. Conclui-se que a escola, através do brincar, pode fornecer um cuidado que é complementar à medicalização e que é terapêutico e precursor da aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem. Classificação. Brincar.

Villela e Archangelo (2013) destacam, em suas obras, a possibilidade de a escola tornar-se significativa ao aluno uma vez que comtemple o sujeito em sua complexidade, complexidade essa que conforme teorias da psicanálise envolvem um ego, um id e um superego. O ego é a instância em que nasce e se desenvolve o intelecto. Para Winnicott (1990), o intelecto é um ornamento do psicossoma, não é a psique e não é o soma, no entanto, depende desses para funcionar, caracteriza-se como função organizadora das experiências somáticas e psíquicas através de categorizações, catalogações e predileções. O desenvolvimento do intelecto depende de uma maturação psíquica e somática saudável. A maturação saudável do ser humano ocorre em ambientes suficientemente bons, que oferecem acolhimento emocional e suprimentos adequados ao corpo. Sempre que o ambiente fracassa em sua tarefa de fornecer sustento/suporte adequado às necessidades humanas, o

[166] Doutora em Educação pela UNICAMP, Psicopedagoga na Prefeitura Municipal de Estrela do Norte - SP, e-mail: tagianemaria@yahoo.com.br
[167] Pós-graduada em Psicopedagogia pela USF, Professora do Ensino Básico SESI, e-mail: vanessa.alvesunicamp@gmail.com
[168] Mestranda em Educação pela UNICAMP, integrante do grupo de estudo DiS (Diferenças e Subjetividades em Educação), e-mail: vilasboasfabia@gmail.com

intelecto tende a funcionar de modo inadequado. Um dos problemas enfrentados pelos indivíduos quando ocorre o fracasso do intelecto é a diminuição da capacidade de usar símbolos, fato que incute na não memorização, atenção e concentração dos ensinamentos que ocorrem na escola, ou seja, nas dificuldades de aprendizagem.

Crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente são encaminhadas para diferentes clínicas e, em muitos casos, medicadas, seguindo classificações como: Classificação Internacional de Doenças, 11ª Revisão (CID-11) (OMS, 2018) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5) (APA, 2013). Esses manuais atribuem as dificuldades a diferentes causas, que podem ser de origem física, psíquica ou cultural. Embora tais classificações e intervenções farmacológicas sejam válidas e necessárias em determinados contextos, é igualmente relevante considerar abordagens não medicamentosas, potencialmente terapêuticas, que podem ser implementadas no ambiente escolar, especialmente por meio do vínculo professor-aluno.

Considerando que a classificação psiquiátrica pode intensificar o uso de medicamentos devido ao seu caráter normativo, propomos apresentar a classificação psicanalítica winnicottiana (Winnicott, 1983) como referencial teórico relevante para cursos de Pedagogia, especialmente nas disciplinas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado. Para Winnicott (1983), o tratamento foca, em grande parte, em oferecer um ambiente que favoreça a maturação saudável do psiquismo e do soma, sendo o brincar uma atividade facilitadora nesse processo. Nesse sentido, sua abordagem complementa a classificação psiquiátrica ao enfatizar a importância das relações humanas na instituição escolar.

Quando a criança não dispõe de espaços para expressar seus conflitos emocionais, seja no ambiente familiar ou escolar, dificuldades de aprendizagem tendem a se instalar. Intervenções exclusivamente medicamentosas podem melhorar aspectos comportamentais, como atenção e concentração, mas não resolvem as questões psíquicas subjacentes. A escola, portanto, constitui um espaço potencial para a constituição da psique e do intelecto, desde que as relações humanas ali promovam a livre expressão de sentimentos, necessidades emocionais e desejos, permitindo a elaboração de conflitos por meio da palavra, do desenho e do brincar, para além do uso de medicação. Nessa perspectiva, objetivamos desenvolver as seguintes ideias: explicitar a classificação psicanalítica winnicottiana; explanar como a classificação psicanalítica winnicottiana e sua correspondente terapêutica podem ser utilizadas em meio ao jogo simbólico, do brincar, e propiciar e acolher a condição emocional da criança, no ambiente escolar.

A presente pesquisa configura-se como pesquisa bibliográfica. O texto é embasado em teorias da psicanálise, principalmente, de D. W. Winnicott.

A psicanálise trouxe uma contribuição específica para o método científico. “A maior contribuição da psicanálise para a compreensão de como se adquirem conhecimentos está na demonstração de como pensamos em vários níveis, cada qual com sua lógica própria, apresentando, contudo, sempre a mesma finalidade: satisfazer um desejo” (Silva, 1993, p. 19). O método da psicanálise pode ser definido pela explicitação de dois conceitos: o de atenção flutuante e o de associação livre. A atenção flutuante refere-se ao estado do analista em relação a seu paciente, buscando compreendê-lo, dando-lhe abertura para falar espontaneamente sobre seus dilemas. É um estado psíquico em que se pode buscar dar significado, junto com o paciente, a lembranças, mantendo um estado de vigília. A associação livre é o estado em que o analisando pronuncia os seus dizeres no tempo de análise de modo espontâneo e não antecipadamente sistematizado, pensado, articulado, ou seja, não existindo uma estrutura organizacional prévia.

“A transposição dessas condições de investigação – ou desse campo psicanalítico – do consultório para o campo da pesquisa sofre, naturalmente, ajustes adequados à fonte de material em estudo: sessão psicanalítica” (Silva, 1993, p. 21), livros, obra de arte, instituições sociais religiosas ou científicas. Na presente pesquisa, realizamos uma investigação a partir do estudo de livros. Segundo Silva (1993), o mais importante quando se pretende conservar o método psicanalítico é o de preservar “a possibilidade de emergência do significado submerso” (Silva, 1993, p.21).

Segundo Rezende (1993), a investigação em psicanálise implica desvelar os símbolos presentes na leitura de livros, nas experiências do mundo vivido e na interpretação clínica que ocorre em consultório. De acordo com o referido autor, o símbolo é “uma polissemia encarnada estruturando-se dialética e dinamicamente na transcendência” (Rezende, 1993, p. 105). Nesse sentido, a pesquisa em psicanálise refere-se a interpretar, seja em livros, em situações vividas ou em consultórios, a polissemia das situações que se apresentam e se tornam passíveis de serem observadas. Neste artigo, nos debruçamos sobre a possibilidade de a teoria da psicanálise, presente em livros, contribuir com o estudo da importância da classificação psicanalítica winnicottiana à educação. Tomamos como um dos pressupostos do texto a nossa experiência vivida em pesquisas anteriores e em uma pesquisa bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

Em sua teoria, Winnicott (1983) descreve o surgimento da psique a partir da existência de um soma. A psique surge a partir da elaboração imaginativa das funções somáticas, das necessidades corporais seguidas da satisfação dessas necessidades pelas provisões ambientais. Nesse sentido, o recém-nascido, vai se constituindo como um ser vivo corporalmente e psiquicamente, uma vez que, suas necessidades são acolhidas por uma mãe

ou figura materna suficientemente boa a qual compreende de modo peculiar e amoroso as comunicações primitivas do bebê.

As provisões ambientais, a princípio, colocam em movimento a construção da psique do bebê, com o tempo à psique, ou seja, às elaborações imaginativas das funções corporais e dos sentimentos que este funcionamento agrega, vem se juntar ao intelecto. Falhas na provisão ambiental ao bebê são, geralmente, causadas por complicações advindas de conflitos emocionais vividos por figuras maternas e paternas, as quais não conseguem impedir que, em decorrência do sofrimento causado por tais conflitos, seus filhos experimentem desse sofrimento também e, consequentemente, desenvolvam dificuldades para realizar elaborações psíquicas dessas experiências. Configuram-se como falhas, por exemplo, a ausência paterna, materna ou de figuras paternas ou maternas devido a adoecimento físico e/ou emocional e consequentes internações hospitalares, que levam à separação entre cuidador e bebê em período em que o bebê ainda é muito frágil para entender o motivo da separação.

O sofrimento materno não é o único a acometer e gerar o sofrimento de crianças na infância, este também pode ser derivado de ambientes, como o escolar, que não permitem à criança escoar suas angústias através de relações humanas suficientemente boas. Por outro lado, há crianças que conseguem estabelecer vínculos positivos com seus professores, uma vez que os professores oferecem condições para a criança se expressar de modo profundo e abrangente através da escuta, do brincar e do desenhar. Segundo Villela e Archangelo (2013), o ambiente escolar tende a fortalecer o ego, a partir das relações sociais e do desenvolvimento cultural que instaura no interior de cada sujeito. No entanto, para muitas crianças, o ambiente escolar pode constituir-se como adverso e intrusivo disparando a manifestação de comportamentos indesejáveis e da própria dificuldade de aprendizagem.

Considerando essa condição humana, iremos discutir as características dos problemas emocionais que podem advir de modos do psiquismo operar de modo neurótico ou psicótico. A classificação winnicottiana dos problemas emocionais é apresentada em dois artigos de Winnicott (1983, 2005). Os artigos são “Variedades de Psicoterapia” (2005) e ““Classificação”: existiria uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica” (1983). A classificação presente no artigo “Variedades de Psicoterapia” (2005) engloba/abarca a classificação apresentada no artigo sobre “Classificação”: existiria uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica” (1983) e esta é a seguinte: 1. Categoria I (psiconeuroses), 2. Categoria II (fracasso nos cuidados com o bebê - psicoses) e 3. Categoria III (privação ou comportamento antissocial). No artigo “Variedades de Psicoterapia”, para cada uma das classificações, o autor descreve psicoterapias específicas.

Na Categoria I, estão os casos de psiconeurose. Nessa categoria se enquadram todos os indivíduos que tiveram um cuidado suficientemente bom no início do desenvolvimento

emocional, ou seja, no relacionamento mãe-bebê. Refere-se ao indivíduo que tem recursos internos para lidar com os próprios instintos e com as adversidades e frustrações que acompanham o viver. Estão presentes as depressões mais brandas. Na psicoterapia da Categoria I reserva-se o tratamento psicanalítico. O autor menciona que o tratamento psicanalítico pode não estar disponível para algumas crianças e, nesses casos, deve-se buscar adaptar a técnica psicanalítica de modo a torná-la acessível de alguma maneira a elas. Acreditamos que a técnica psicanalítica pode ser inspiradora quanto aos modos de o professor(a) se relacionar com os alunos, através do oferecimento de espaços para o brincar.

Na *Categoria II*, estão os casos em que houve falhas no início do desenvolvimento, que são os casos de psicose e falso *self*. No que se refere à psicose, "algo aconteceu de errado quanto aos detalhes dos primeiros cuidados dispensados ao bebê, sendo o resultado uma perturbação na estrutura básica da personalidade do indivíduo" (Winnicott, 2005, p. 239). Faz parte da *Categoria II* o conceito de falso *self.* A etiologia do falso *self* está no relacionamento mãe-lactente, diferentemente da neurose, cuja etiologia está no complexo de Édipo. O falso *self* surge em decorrência de falhas na satisfação das necessidades do ego do bebê. O falso *self* tem dificuldades para usar símbolos e para suportar o princípio de realidade[169].

Existem indivíduos que, tendo sido expostos a falhas no início do desenvolvimento do ego, desenvolvem de modo exacerbado a função intelectual, como uma função defensiva. A ausência de um ambiente acolhedor ao ser humano impele o intelecto a operar de modo exacerbado com a ânsia de preencher as falhas ambientais e tornar o ambiente adaptável. Essa forma de funcionar do intelecto pode ocultar manifestações psíquicas como de brincar e de sonhar, tornando o viver algo pesado e desprovido de prazer aos sujeitos. Ao sobrecarregar o intelecto podem surgir duas consequências: 1. Desde bebê o indivíduo tende a raciocinar sobre todas as experiências que o acometem e evitar o sentir. É um exemplo o caso de crianças que são consideradas adultos em miniatura; 2. A capacidade intelectual do sujeito fracassa completamente. Encontramos nessa segunda categoria uma das razões das dificuldades de aprendizagem.

No que se refere à psicoterapia para a *Categoria II,* Winnicott (2005) ressalta a importância de o paciente ter experiência de pertencimento, em condições de dependência e, em alguns casos, de dependência extrema. Na cultura, uma pessoa pode encontrar condições terapêuticas nas experiências provindas, por exemplo, da religiosidade. Neste trabalho,

[169] O princípio de realidade rege o funcionamento mental juntamente com o princípio de prazer. Segundo Laplanche e Pontalis (2001) o princípio de realidade modifica o princípio de prazer uma vez que consiga se impor ao princípio de prazer. No princípio de realidade "a procura da satisfação já não s efetua pelos caminhos mais curtos, mas faz desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo externo" (Laplanche; Pontalis, 2001, p. 368).

defendemos a ideia de que a criança pode encontrar condições terapêuticas em experiências provindas da educação escolar, por meio de práticas escolares que privilegiem o brincar.

A *Categoria III,* refere-se à tendência antissocial, ou seja, a atitudes antissociais que se desenvolvem no caráter de um sujeito durante o seu processo de maturação psíquica. Segundo Winnicott (2005), a tendência antissocial é consequência de falha ambiental, no que se refere ao *holding*, ou seja, ao cuidado que o ambiente deve ter com o indivíduo. Para Winnicott (2005), a falha que pode desencadear a tendência antissocial ocorre depois de o indivíduo ter tido a experiência de ser cuidado por uma mãe suficientemente boa e, logo em seguida, ter perdido esse cuidado. Por isso, o indivíduo tem a impressão de que o ambiente lhe deve algo e reivindica esse algo por meio de agressividade, dentre outros comportamentos.

Para Winnicott (1983, p. 121), "há uma gradação da normalidade não somente no sentido da neurose mas também da psicose". Isso significa que dependendo das condições ambientais adversas e frustrantes, um indivíduo, pode comporta-se como um neurótico ou até mesmo como um psicótico e que, ao livrar-se dessas condições adversas, pode voltar a operar a partir dos núcleos egóicos[170] saudáveis de si mesmo. Os problemas intelectuais são devidos à suscetibilidade dos sujeitos aos núcleos egóicos mais desorganizados da psique. A desorganização da psique é um espelho da dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, uma vez que o sujeito encontre problemas para elaborar seus sentimentos, terá dificuldade para organizar os conceitos que lhe são apresentados em classe escolar.

Lado a lado em sua classificação, Winnicott (2005) discute o conceito de *holding* ou sustentação dos fenômenos que ocasionam a maturação e o bem-estar psíquicos. A classificação de Winnicott (1983, 2005) torna possível compreender a importância de se considerar o ambiente e sua organização no bem-estar da criança e, consequentemente, em seu desenvolvimento intelectual. Na instituição escolar, podemos pensar no brincar como uma forma de estabelecer comunicação com seu mundo interno, o que poderia culminar em soluções de problemas intelectuais, em decorrência de um acolhimento suficientemente bom à afetividade da criança. Uma forma de oferecer o ambiente de *holding "*é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação" (Winnicott, 1975, p 79).

Diferentemente do ambiente escolar comum, onde a criança é exigida a pensar de modo lógico, o brincar surge como um espaço e uma atividade em que as sequências de

[170] Segundo Ferreira (2011), para Winnicott o ego é constituído a partir de um conjunto de pequenos núcleos, os quais são pequenas experiências provindas de elaborações imaginativas e somáticas vividas a partir do contato com o ambiente que trazem a noção de unidade. Ao longo do processo maturacional, estes núcleos vão se aglutinando em um ego total. A depender do estágio do desenvolvimento psíquico, assim como, da natureza das experiências vivenciadas, as quais podem ou não ser intrusivas, serão produzidos núcleos neuróticos ou psicóticos.

pensamento podem ser desconexas (Winnicott, 1975). Sabe-se que é através do brincar, do jogo simbólico e do faz de conta, por natureza permeados de pensamentos desconexos, que surge a capacidade de simbolizar. Compreendemos, desse modo, que é necessário que se atribua mais espaço para o brincar para que surjam práticas escolares baseadas neste, considerando que é nessa área, onde os pensamentos surgem de modo desconexos, que fruem os sentimentos mais profundos, muitas vezes, causadores de sofrimento e, consequentemente, geradores de inibições e de dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o brincar traz uma espontaneidade e essa espontaneidade é integradora do ser. A simbolização de uma linguagem, seja ela matemática ou linguística, de modo correto depende de a criança ter espaço para o uso dos símbolos de modo desconexo, cujo uso ocorre no brincar.

Nessa perspectiva, o presente estudo parte da prerrogativa de que as dificuldades de aprendizagem devem ser acolhidas e articulados no âmbito orgânico e psíquico, ou seja, que as intervenções voltadas ao brincar no cenário escolar são complementares ao tratamento medicamentoso, quando necessário, e não excludentes. Logo, através do brincar, pode haver um cuidado que é coadjuvante a medicalização e que é terapêutico e, por consequência, precursor da aprendizagem, visto que, o brincar espontâneo promove uma dissolução de processos psicopatológicos, diluindo a angústia e as tensões presentes que impedem o processo de aprendizagem. Para tanto devemos associar todas as curas possíveis, que é a medicamentosa, a terapia psicológica e o brincar na escola.

Ademais, importante destacar que estudos randomizados controlados, acompanhados de análises estatísticas, têm evidenciado a eficácia da psicanálise (Fischmann *et al*., 2013; Leuzinger-Bohleber *et al*., 2019; Lerner, 2023; Solms, 2018). Alguns desses trabalhos indicam que a psicanálise e a psicoterapia psicodinâmica podem proporcionar benefícios mais amplos e duradouros em comparação à Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) (Lerner, 2024). Entre as investigações relevantes, Fischmann *et al*. (2013) identificaram que terapias psicanalíticas de longo prazo são capazes de modificar padrões de ativação cerebral, especialmente em regiões associadas à memória de eventos traumáticos. Tais achados sugerem que a psicanálise repercute tanto no psiquismo quanto no funcionamento orgânico, configurando-se como uma alternativa terapêutica que pode alcançar modificações no funcionamento neural sem, em determinados casos, recorrer ao uso de medicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se discutir a relevância da classificação psicanalítica winnicottiana para crianças em desenvolvimento no contexto escolar. Quando a intervenção se restringe ao uso de medicação, sua atuação incide predominantemente sobre o nível orgânico e, se não for

associada a um ambiente que favoreça o desenvolvimento e o amadurecimento psíquico, tende a tornar-se limitada em seus efeitos. A psicanálise, por sua vez, além de promover transformações profundas no psiquismo, pode também repercutir positivamente no funcionamento orgânico, conforme evidenciado por estudos recentes. Nesse sentido, o espaço escolar constitui-se como um importante agente terapêutico, capaz de potencializar o processo de cura, e o professor, ao mobilizar seus recursos psíquicos no acolhimento do aluno, desempenha papel central na promoção do bem-estar psíquico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FERREIRA, S. D. **A noção de ego na obra de DW Winnicott**. 2011. 94f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15914/ccv_ppgpsico_me_Saulo_DF.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

FISCHMANN, T.; RUSS, M. O.; LEUZINGER-BOHLEBER, M. Trauma, dream, and psychic change in psychoanalyses: a dialog between psychoanalysis and the neurosciences. **Frontiers in human neuroscience**, v. 7, p. 877, 2013.

LERNER, R. Ciências, psicanálise e evidências. *In*: **Psicanálise e ciência sociedade brasileira de psicanálise de São Paulo**. Ana Maria Stucchi Vannucchi (Org.). São Paulo: Lis Gráfica, 2024, p. 55-76.

LERNER, R. Que bobagem é o negacionismo de evidências científicas sobre psicanálise e psicoterapias psicodinâmicas. **Blog de Psicanálise**, 2023. Disponível em: https://tinyurl.com/msbr5mav

LEUZINGER-BOHLEBER, M. *et al*. How to measure sustained psychic transformations in long-term treatments of chronically depressed patients: Symptomatic and structural changes in the LAC Depression Study of the outcome of cognitive-behavioural and psychoanalytic long-term treatments. **The International Journal of Psychoanalysis**, v. 100, n. 1, 2019, p. 99-127.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças, 11ª revisão (CID-11)**. Genebra: OMS, 2018. Disponível em: https://icd.who.int

SILVA, Maria Emília Lino da. **Investigação e psicanálise.** Campinas: Papiros, 171p. 1993.

SOLMS, M. The scientific standing of psychoanalysis. **BJPsych international**, v. 15, n. 1, p. 5-8, 2018.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. São Paulo: Loyola, 2013. 140p.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 268p. 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 322p. 2005.

A ESCUTA E A ESCRITA: O PROTAGONISMO INFANTIL NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Natascha de Lima Aleixo[171]
Sandra Regina Gardacho Pietrobon[172]

Resumo

O estudo discute a importância da escuta e do protagonismo infantil na prática pedagógica, com foco na documentação pedagógica como ferramenta formativa e investigativa. Inspirada pelas contribuições da sociologia da infância, o estudo parte da concepção de criança como sujeito de direitos, singular e produtor de saberes. Ponderamos em torno de como a escuta sensível e a valorização das múltiplas linguagens infantis podem transformar práticas educativas e reposicionar a criança como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem. O estudo, de natureza bibliográfica e exploratória (Gil, 2008), analisa as Mini-Histórias como recurso que dá visibilidade às experiências e expressões das crianças. As Mini-Histórias são apresentadas como uma forma sensível de registrar o cotidiano escolar, promovendo a escuta ativa, a reflexão docente e o respeito aos tempos e formas de expressão infantis. Analisamos, por fim, que a documentação, quando realizada com intencionalidade pedagógica e ética, amplia a compreensão da infância, fortalece a identidade das crianças e transforma o educador em observador, questionador e pesquisador do processo educativo. Conclui-se que práticas pedagógicas baseadas na escuta e na valorização da infância são fundamentais para uma educação mais humana, sensível e transformadora.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Prática Pedagógica. Mini-Histórias.

INTRODUÇÃO

A partir de contribuições da Sociologia da infância, passamos a refletir sobre a importância da "[...] compreensão das crianças, a partir de si próprias" (Sarmento, 2013, p.15) de seus mundos, olhares e vozes, com uma visão sensível e questionadora que nos faz repensar conceitos previamente criados sobre as crianças e seus saberes. Em linhas gerais,

> [...] tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da

[171] *Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Professora de apoio na Associação Canisiana de Educação (ACEDUC) Irati/PR. nataschaaleixo@gmail.com.*

[172] *Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), Docente do curso de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Irati-PR e do programa de Pós-graduação em Educação PPGE, UNICENTRO, Campus Irati-PR. e-mail: spietrobom@unicentro.br.*

> criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto (Sarmento, 2013, p.15).

Questionando estratégias que usamos há tempos, partimos da ideia da documentação pedagógica, a qual narra a aprendizagem das crianças, dos adultos e da identidade da escola.

Esse recurso cria abertura para a transformação de contextos de formação, investiga, compreende e explica valores e crenças internalizados em nós, enquanto educadores. Além disso, torna possível qualificar nossa capacidade de escuta para com as crianças, constituindo um "[...] testemunho de nossa imagem de criança, de adulto e de escola" (Fochi, 2019, p.15).

Acreditamos que, a partir da documentação pedagógica, podemos modificar muitos conceitos internalizados, atribuindo verdadeiro protagonismo à criança em todas as etapas de seu desenvolvimento. Para documentar nossa prática de ensino e aprendizagem, é necessário anteceder todo um contexto de trabalho, que se configura como consequência de nosso testemunho acerca do período vivenciado com os sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre as relações entre escuta, escrita e protagonismo infantil, analisando como essas dimensões se articulam na prática docente por meio da documentação pedagógica. Busca-se, assim, valorizar uma prática pedagógica que reconhece a criança como autora de saberes e experiências (Araújo e Araújo, 2007). O estudo tem caráter bibliográfico e exploratório (Gil, 2008), realizado a partir do levantamento de temas relacionados pesquisa, o qual também busca contribuir com processos de formação de professores-pesquisadores, que assumem uma postura investigativa, ética e sensível diante da infância.

DESENVOLVIMENTO

A vida humana é social, um processo constante de transformação do descobrimento do como: como viver, fazer, agir, ser, como observar, avaliar, desenvolver, como documentar, relatar, dar voz e mostrar todas as possibilidades e tipos de vozes que existem, como compreender e no eixo central, como respeitar o processo do outro, não o qualificando em primeira instância sobre o nosso olhar, mas sobre o seu olhar. Talvez possamos concordar que respeitar quem sabe impor respeito e compreende seus direitos cívicos, humanos e sociais seja mais fácil, pois se passamos do "limite" logo somos lembrados de que ele está ali. Mas sobre as crianças, nós as ensinamos o que é respeitar, seus princípios e limitações, acreditamos que respeitar a criança vai além (mas não é excludente por isso) do cuidar, do fazer crescer e desenvolver-se para o mundo, respeitar é nosso dever ético como educadores e sociedade.

Segundo Sarmento (2013, p.18), a criança é [...] certamente, um *ser* em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, o *ser* em desenvolvimento". Ao analisarmos a infância, assim como outras etapas da vida humana, percebemos que todas são fases nas quais nenhum de nós atinge um desenvolvimento pleno. Ainda assim, esperamos das crianças que se preparem para a vida adulta, sempre projetando a próxima etapa e raramente parando para ouvir e observar o que a infância nos revela de mais significativo.

O período que abrange desde o nascimento até a fase dos seis anos é o que reconhecemos como primeira infância (Friedmann, 2022, p. 20). Essa delimitação temporal tem como finalidade orientar o foco em determinadas faixas etárias, sem perder de vista que cada criança possui singularidade, ritmos e necessidades próprias. Respeitar uma criança, portanto, é reconhecer essas diferenças, valorizando sua individualidade e garantindo condições para que se desenvolva em sua plenitude. De maneira contundente, Friedmann (2022, p. 20) afirma que:

> Respeitar uma criança passa pelo desafio de o adulto silenciar para acolher emoções, reações, preferências, habilidades, dificuldades, sobretudo a bagagem e repertórios que cada criança traz com ela. Respeitar uma criança significa respeitar seus tempos, seus silêncios, suas escolhas, seus diferentes jeitos de brincar, suas dores, suas conquistas, suas frustrações, seus medos; seus jeitos extrovertidos ou introvertidos de se expressarem. Respeitar crianças significa também conhecer e reconhecer que elas têm direitos, que são atores sociais e autoras das próprias vidas. Respeitar passa também pelo compromisso de apresentar a elas - e vivenciar com elas - valores, introduzir ritmos, repertórios multiculturais, apresentar conhecimentos universais, compartilhar e mostrar o valor da vida em comunidade [...]

Acolher repertórios, silenciar para ouvir e esperar com atenção os tempos e silêncios das crianças, demonstrar a elas valor, direitos e respeito, bem como assumir compromisso com seu desenvolvimento, constitui uma tarefa desafiadora e transformadora. Essa prática exige de nós, adultos, paciência e capacidade de observar, propondo uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem. Romper com visões pré-estabelecidas e construir uma compreensão baseada nas singularidades das diversas infâncias é essencial. Nesse sentido, não é necessário "impor jeitos considerados "certos" de ser ou de se comportar; não tem a ver com exigir delas o que elas não podem fazer, aprender ou oferecer; não é necessário intervir, violentar seus processos, desmerecer seus comportamentos" (Fridman, 2022, p. 21).

Respeitar as crianças, então, é escutar, reconhecer sua presença plena no processo educativo. Não apenas ouvir o que ela diz, mas interpretar seus gestos, silêncios, brincadeiras, expressões e identificar todos os possíveis modos pelos quais ela passa para comunicar-se como presença no mundo, esclarecendo seus pensamentos e experiências. A escuta, nesse sentido, exige do educador uma postura ética e sensível, atenta ao que se revela para além do currículo prescrito.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos fala que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39). Complementando essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam, em seu parágrafo IV, que a documentação deve permitir às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças, bem como os processos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil (BRASIL, 2009, Art. 10). Dessa forma,

> Quando falamos de documentação pedagógica abordamos sobre as produções das crianças, resultados de um trabalho que sempre é realizado com as mesmas em diferentes momentos, e que pode ser feito de formas diversas, já que documentar é registrar o que ocorre, os fatos, as ações, as práticas, no caso da escola (Pietrobon, 2024, p. 226).

Determinar a forma de documentar guia todo o processo docente, pois, a partir de instrumentos de avaliação e documentação, é possível direcionar práticas que se aproximem do olhar das crianças, considerando suas necessidades, possibilidades e saberes. Esse direcionamento nos permite registrar de maneira mais próxima da realidade da escola. Dentre as diversas possibilidades de documentação, destacam-se as Mini-Histórias.

As Mini-Histórias surgem nos anos oitenta, em Reggio Emília, quando Malaguzzi convida as atelieristas a narrar seus percursos de aprendizagem com as crianças através de breves relatos visuais e textuais. É na busca por formas de comunicação mais sensíveis ao mundo das crianças onde surgem as Mini-Histórias (Fochi, 2019, p.16). Elas constituem uma “forma de escutar as crianças e de ajudar as famílias a escutar seus filhos. [...] Se trata de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes” (Altamir, 2010, p. 84). Esses relatos nos permitem adotar um olhar mais atento e sensível diante da nossa prática diária.

Não se trata de pensar em tudo que se acontece no cotidiano, mas de o evidenciar, procurando chegar ao âmago dos pequenos e grandes acontecimentos, que nos ocorrem dia a dia junto àquelas crianças. Colocar no centro suas vivências e vozes, trazendo um verdadeiro sentido e significado para aquele registro.

> [...] o valor das diferentes sensações (olhos, ouvidos, tato, olfato, paladar) como um processo interligado, assim como cognição, emoção, imaginação, pensamento e linguagem. Reforça também que, mesmo nas linguagens da não palavra, existem os desejos, pensamentos e as palavras que transformam em ato através das experiências das crianças (Fochi, 2019, p.17).

Analisamos então, se as crianças não comunicam o tempo todo com palavras, e sim com diversas possibilidades complexas de comunicação, por que então as documentações

de suas vivências e desenvolvimentos (em sua maioria) são descritas apenas por palavras? Palavras essas que são selecionadas e pensadas somente pelos adultos que participam da vida infantil.

Nesta perspectiva as Mini-Histórias nos trazem a possibilidade de transformação ao olhar do educador sobre o cotidiano e a vivência do seu grupo de crianças, tornando sua prática mais reflexiva e sensível. Nos permitem, e modo especial, uma estratégia documental dinâmica e dialógica em relação aos contextos criados por nós e pelas crianças, disponibilizando e tornando mais sensível o protagonismo e o respeito sobre a criança.

A documentação pedagógica, a partir dessa perspectiva, deixa de ser um instrumento meramente avaliativo ou burocrático e passa a assumir um papel formativo e investigativo. Quando utilizamos as Mini-Histórias como estratégia de registro, escuta e reflexão, não estamos apenas construindo memórias do cotidiano, mas também reinterpretando os sentidos de educar e aprender com as crianças. Esse tipo de narrativa pedagógica, ao valorizar as múltiplas linguagens infantis, faladas, desenhadas, corporais ou silenciosas, amplia nossa compreensão sobre a infância e fortalece a identidade das crianças como sujeitos capazes de interpretar, modificar e significar o mundo ao seu redor.

Portanto, reafirmamos a importância de práticas que respeitem os tempos e as vozes infantis, promovendo uma escuta ativa e documentações que reflitam não apenas o que as crianças fazem, mas quem elas são, o que elas pensam, como fazem e por que fazem. Ao tornar visível o invisível, a documentação pedagógica, sobretudo por meio das Mini-Histórias, nos convida a repensar o papel do educador como observador, pesquisador e parceiro da criança em seus processos de construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste breve estudo, foi possível refletir sobre um novo olhar diante da infância e sobre o papel da criança nos processos educativos. A documentação pedagógica, especialmente por meio das Mini-Histórias, surge como um recurso potente para evidenciar as vozes, os gestos, os silêncios e as múltiplas linguagens das crianças. Ela permite que os educadores construam uma prática mais sensível, ética e coerente com os direitos e o respeito à infância, fundamentada na escuta ativa e na valorização das singularidades.

Nesse sentido, a documentação pedagógica deixa de ser apenas um registro técnico e passa a constituir uma narrativa viva do cotidiano escolar, capaz de revelar tanto a criança quanto o educador, suas relações, descobertas e percursos, possibilitando a interpretação de todos os sujeitos que têm acesso a esse registro.

As Mini-Histórias, ao valorizar os pequenos acontecimentos do dia a dia, nos convidam a desacelerar, a observar com mais atenção e a nos aproximar daquilo que é

essencial: a experiência que se realiza na infância, muitas vezes negligenciada diante da urgência adultocêntrica de avançar para a próxima etapa, urgência essa que não deveria existir.

Em essência, práticas educativas baseadas na escuta, no respeito e na valorização da infância não são apenas possíveis, mas necessárias. Elas exigem dos educadores uma postura crítica, reflexiva e sensível, capaz de construir ambientes nos quais as crianças sejam verdadeiramente vistas, ouvidas e reconhecidas em sua inteireza. Ao documentarmos com intencionalidade e ética, também registramos nossas escolhas pedagógicas, nossa visão de mundo e a concepção que temos do outro. É nesse gesto de tornar o cotidiano visível que reside o grande potencial transformador da documentação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALTAMIR, D. **Como escuchar a la infância?** Barcelona: Octaedro, 2010.

ARAÚJO, J. M.; ARAÚJO, A. F. Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In: FORMOSINHO, J. O., KHISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 171 a 195.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2025.

FOCHI, P. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Redes de significações na educação infantil:** documentação pedagógica. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 11–26.

FOCHI, P. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. 2019.

FRIEDMANN, A. A importância do respeito às vidas das crianças na primeira infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, A. et al. (Orgs.). **Olhares para as crianças e seus tempos:** caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 19 – 34.

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

PIETROBON, S. R. G. A avaliação e a documentação pedagógica na educação infantil. In: GASPARELO, Rayane R. S.; MAROCHI, Ana Claudia (Orgs.). **Diálogos abertos para escolas democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 221–233. ISBN: 978-65-265-1012-4. DOI: https://doi.org/10.51795/9786526510124

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a Sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13 46.

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E REDES SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DO USO PRECOCE DE TELAS E O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DIGITAL

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Nayla Santos Ribeiro[173]

Resumo

Esta pesquisa investiga os impactos do uso precoce de telas e redes sociais no desenvolvimento infantil, com ênfase na mediação conjunta entre escola e família. O estudo parte do problema de como a presença constante da tecnologia influencia práticas de lazer, aprendizagem e socialização das crianças na educação infantil, buscando compreender riscos e potencialidades desse fenômeno. Fundamentada em autores como Buckingham (2007), Vygotsky (1998), Moran (2007) e Fantin (2016), a abordagem teórica considera a infância como uma construção histórica e social, marcada por transformações digitais que exigem novas formas de orientação e cuidado. Adota-se uma metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de vivências observadas em contextos escolares e familiares. Os resultados indicam que, quando não há acompanhamento, o uso de telas pode reduzir a interação presencial, comprometer o brincar físico e dispersar a atenção nas atividades escolares. Por outro lado, a mediação ativa e crítica, com regras claras, diálogo e integração entre práticas pedagógicas e familiares, favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas, transformando as redes sociais em ferramentas de aprendizagem e criatividade. Conclui-se que a educação midiática, introduzida desde a primeira infância, é essencial para promover o uso consciente e seguro das tecnologias, fortalecendo a autonomia e a participação cidadã das crianças.

Palavras-chave: Educação. Infância. Mediação Digital.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era em que a tecnologia permeia todas as dimensões da vida cotidiana, afetando de forma significativa a infância. O uso precoce de telas e a inserção cada vez mais intensa das crianças nas redes sociais têm modificado o modo como se relacionam, aprendem e constroem sua identidade. Segundo Buckingham (2007), a infância contemporânea é atravessada por mídias digitais que moldam não apenas hábitos de lazer, mas também a forma como as crianças percebem a si mesmas e o mundo ao seu redor.

A imersão das redes sociais entre crianças é tão intensa que, em muitos casos, o brincar físico e as interações presenciais dão lugar ao entretenimento digital. Essa mudança

[173] Licenciada em Pedagogia (UESB); Mestranda em Educação pelo Programa de Pós- Graduação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Auxiliar de pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Práticas Educativas na Educação Escolar e Não-escolar (GEPFE); naylaribeirosr@gmail.com

tem gerado debates entre educadores e famílias sobre os efeitos na socialização, na saúde mental e no desempenho escolar. Como destaca Tardif (2012), a mediação adulta é essencial para que a relação da criança com a tecnologia seja construtiva e significativa, e não prejudicial ao seu desenvolvimento.

Este estudo busca compreender como a presença constante da tecnologia na vida das crianças influencia suas práticas de lazer, aprendizagem e socialização, bem como as formas de intervenção possíveis. O objetivo geral é analisar os impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento infantil, destacando o papel da escola e da família na mediação digital. E como objetivos específicos: Identificar as principais mudanças nos hábitos e nas interações sociais das crianças em função do uso das redes sociais; Discutir os riscos e as potencialidades do uso precoce de telas no contexto educacional; e apresentar estratégias de mediação escola-família para promover um uso saudável e crítico das tecnologias.

O interesse por esta pesquisa nasce tanto de vivências pessoais quanto profissionais. Ao observar meus irmãos mais novos, percebi que o brincar na rua, antes presente na rotina, foi substituído quase que integralmente pelo uso do celular e pelas redes sociais. Esse afastamento das brincadeiras tradicionais não apenas modifica a forma de socializar, mas também influencia no desenvolvimento motor e criativo.

Como pedagoga, durante estágios e na Residência Pedagógica, constatei que muitas crianças estão imersas no uso de dispositivos móveis, inclusive em momentos escolares. Essa imersão, quando não mediada, impacta negativamente a aprendizagem, favorecendo a distração e diminuindo a atenção nas atividades. Autores como Vygotsky (1998) ressaltam que o desenvolvimento infantil é fruto de interações sociais e culturais, o que implica reconhecer que o uso de telas deve ser orientado de forma a potencializar o aprendizado, e não substituí-lo.

Moran (2007) já ressaltava que a integração consciente da tecnologia na educação demanda não apenas infraestrutura, mas, sobretudo, orientação pedagógica e envolvimento familiar, para que as ferramentas digitais sejam aliadas e não obstáculos ao processo formativo. Isso significa que, no contexto da infância e das redes sociais, a mediação conjunta entre escola e família é essencial para transformar o uso precoce de telas em oportunidades de aprendizagem crítica e segura, alinhando-se ao objetivo de promover autonomia e responsabilidade digital desde os primeiros anos.

DESENVOLVIMENTO

A infância na sociedade atual apresenta afetada pelas mídias digitais e redes sociais, em que o uso precoce de telas redefine o brincar, aprender e construir identidades. Ariès (1981) interpreta a infância como uma construção histórica nas sociedades pré-modernas,

crianças eram “mini-adultos”, e só no século XVII a infância emerge como fase diferenciada. Essa compreensão histórica permite situar o cenário atual como resultado de transformações socioculturais que demandam novas formas de cuidado, regulação e orientação frente às tecnologias.

Como aponta Kramer (2006), a infância deve ser reconhecida em sua singularidade, e esse entendimento se fortaleceu com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, que consolidaram a educação infantil (0–6 anos) como direito social, assegurado por políticas públicas voltadas a creches e pré-escolas. Essa responsabilização institucional reforça o papel da escola e da família na mediação digital, diretamente conectado ao objetivo geral de analisar como essas instâncias dialogam com o uso precoce de telas.

A educação infantil de qualidade traz impactos positivos, especialmente para crianças vulneráveis, melhora do desempenho escolar e retorno social expressivo. Além disso, esse efeito positivo tende a se ampliar quando há integração de práticas pedagógicas e familiares. No contexto digital, isso significa que o acesso a recursos tecnológicos deve vir acompanhado de estratégias inclusivas e sensíveis às realidades socioeconômicas.

A ludicidade também merece destaque: Kishimoto (2010) afirma que o brincar é ação livre e significativa, fundamental para o desenvolvimento da identidade, linguagem, socialização e motricidade da criança. Essa ideia ilumina como a mediação digital deve incorporar o lúdico, integrando jogos e recursos interativos que promovam criatividade e colaboração. Ao mesmo tempo, o uso de telas precisa respeitar os ritmos e interesses da criança, garantindo que a tecnologia complemente e não substitua o brincar físico e social.

Moran (2007) destaca que a tecnologia, por si só, não educa: é imprescindível a orientação pedagógica da escola e o envolvimento ativo das famílias para que o uso de telas seja produtivo. Essa perspectiva reforça a importância de currículos que incluam educação midiática, estimulando pensamento crítico e ética digital. Quando a mediação escolar se alia ao acompanhamento familiar, cria-se um ecossistema de aprendizagem equilibrado e participativo.

Além das potencialidades, também se destacam riscos importantes. O uso precoce e desmedido das redes pode expor crianças ao cyberbullying, à circulação de conteúdos impróprios e à coleta indevida de dados pessoais, riscos apontados em estudos recentes como destaca Gouveia, Siqueira e Mól (2022). Essas situações evidenciam que a ausência de mediação eficaz amplia a vulnerabilidade das crianças, tornando urgente que a escola e a família atuem de forma conjunta e preventiva.

A escola contemporânea precisa ir além da simples proibição do uso de telas, assumindo o compromisso de orientar para um uso crítico e consciente das redes sociais. Nesse sentido, Moran (2007) destaca que a tecnologia não educa sozinha, sendo necessária a atuação conjunta de família e escola para transformar seu uso em experiências formativas.

Essa perspectiva reforça a importância de que a educação infantil estabeleça um diálogo responsável com esses recursos, por meio de ações como o letramento digital, a realização de projetos pedagógicos sobre algoritmos e privacidade, e a promoção de formações conjuntas com as famílias.

Fantin (2016) defende que a família é a primeira e mais influente mediadora no contato da criança com as mídias, cabendo aos adultos orientar e estabelecer limites desde cedo. Essa atuação não se restringe ao controle de tempo, mas envolve diálogo, acompanhamento de conteúdos e estímulo à reflexão crítica. Tal postura fortalece a relação entre educação, infância e redes sociais, criando um ambiente seguro e construtivo para a formação cidadã.

Gouveia, Siqueira e Mól (2022) analisam que, durante o ensino remoto, plataformas como WhatsApp e YouTube foram essenciais para manter o vínculo entre professores, alunos e famílias. Essas ferramentas permitiram não apenas a continuidade pedagógica, mas também ofereceram suporte emocional em um período de isolamento social. A experiência revelou o potencial da colaboração digital entre escola e lar, reforçando a importância de estratégias conjuntas no uso das tecnologias.

CONSIDERAÇÕS FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como a escola e a família podem atuar na mediação do uso das redes sociais por crianças na educação infantil, investigando riscos, potencialidades e estratégias que favoreçam um uso crítico e seguro. Ao longo do estudo, foi possível constatar que o acesso precoce às plataformas digitais é uma realidade crescente, exigindo que educadores e responsáveis adotem uma postura ativa e reflexiva. Essa postura demanda não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade pedagógica para orientar as crianças na construção de habilidades que permitam navegar no ambiente virtual de forma ética e responsável.

Os resultados apontam que a ausência de mediação eficaz aumenta a exposição a riscos como cyberbullying, acesso a conteúdos impróprios e coleta indevida de dados. Por outro lado, quando há acompanhamento, orientação e diálogo, as redes sociais podem contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas. Essa constatação reforça a importância de uma abordagem que não se baseie na proibição, mas na formação para o uso consciente, o que implica repensar práticas educativas e estratégias de envolvimento familiar.

A fundamentação teórica mobilizada mostrou que a mediação tecnológica exige integração entre práticas escolares e ações no âmbito doméstico. A escola, como espaço privilegiado de socialização, pode atuar no letramento digital, oferecendo atividades que problematizam o funcionamento das redes, incentivem a produção responsável de conteúdo

e estimulem o pensamento crítico. A família, por sua vez, deve participar ativamente desse processo, estabelecendo regras claras, supervisionando interações e mantendo um diálogo aberto com a criança sobre suas vivências online.

A partir desses achados, recomenda-se que futuras investigações aprofundem a análise sobre a eficácia de programas de formação digital para pais e professores, bem como o impacto de currículos que integrem a educação midiática desde a educação infantil. Além disso, estudos longitudinais poderiam avaliar como a mediação compartilhada entre escola e família influencia o comportamento digital e a autonomia das crianças ao longo do tempo, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais adequadas à realidade contemporânea.

Por fim, este trabalho reafirma que o desafio não está apenas em controlar o tempo de exposição às redes, mas em qualificar o conteúdo e as experiências proporcionadas. A mediação consciente, pautada em princípios éticos e educativos, é uma via para transformar as redes sociais em ferramentas de aprendizagem, criatividade e participação cidadã. Assim, o problema de pesquisa que motivou este estudo encontra respostas que, embora parciais, oferecem subsídios para práticas mais efetivas e indicam caminhos promissores para novos projetos investigativos que dialoguem com as demandas da sociedade digital.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

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

FANTIN, Monica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação - UFC**, Fortaleza (CE), v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016.

GOUVEIA, Igaro Guimarães; SIQUEIRA, Ana Paula Legey; MÓL, Antônio Carlos de Abreu. **A interação entre famílias e escola por meio de mídias digitais: o caso de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Canal CECIERJ, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. [S.l.]: Ministério da Educação, 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS COM DUA PARA ESTUDANTS COM TOD

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Patricia Furtado da Silva[174]
Rosemiro da Silva[175]
Elizabeth Regina Streisky de Farias[176]

Resumo

Este estudo teve como objeto a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes que apresentavam comportamentos associados ao Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). O objetivo foi investigar como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) poderia favorecer o desenvolvimento acadêmico e socioemocional, utilizando como contexto temático atividades sobre alimentação saudável e agricultura sustentável, de modo a promover conexões significativas com a aprendizagem. O problema de pesquisa partiu da constatação de que a ausência de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais limita a participação e o engajamento de estudantes com perfis comportamentais desafiadores. Observa-se, ainda, que esses estudantes necessitam estabelecer vínculos concretos com os conteúdos para favorecer o envolvimento ativo e aprendizagens mais significativas. O referencial teórico baseou-se nos princípios do DUA (CAST, 2018) e nas contribuições de Vygotsky (2003) sobre mediação e aprendizagem. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, desenvolvida em ciclos de planejamento, intervenção e reflexão. As atividades envolveram identificação e classificação de alimentos, jogos cooperativos e criação de narrativas visuais, buscando múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, conforme orienta o DUA. A coleta de dados ocorreu por observação sistemática, registros fotográficos, análise qualitativa das interações e avaliação das produções dos alunos. Os resultados indicaram avanços na autorregulação comportamental, maior engajamento, ampliação do conhecimento sobre hábitos alimentares e participação mais efetiva em propostas coletivas. Conclui-se que a aplicação do DUA, associada a conteúdos contextualizados e socialmente relevantes, contribui para ambientes de aprendizagem mais acessíveis, participativos e equitativos, valorizando a diversidade e fortalecendo o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Desenho Universal para a Aprendizagem, Sustentabilidade, Diversidade.

INTRODUÇÃO

[174]Mestranda Unespar patricia.furtado.unespar.t5@gmail.com
[175]Mestranda Unespar rosemiro.silva.unespar.t5@gmail.com
[176] Professora Doutora (orientadora) elizabeth.farias@unespar.edu.br

A inclusão escolar de alunos com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) ainda representa um desafio em muitos contextos educacionais, especialmente quando não há estratégias pedagógicas que considerem suas necessidades, potencialidades e particularidades comportamentais. O TOD é caracterizado por padrões persistentes de desobediência e comportamento negativista, que impactam diretamente na aprendizagem e na confiança do aluno na escola (Galdini, 2023). Nesse cenário, torna-se fundamental planejar práticas pedagógicas capazes de promover participação ativa, autorregulação e aprendizagem significativa, respeitando as diferenças individuais, visto que alunos com TOD muitas vezes enfrentam dificuldades que podem afetar seu desempenho acadêmico, bem-estar emocional e relacionamentos interpessoais (Vieira; Hernandez; Ramos, 2019).

O presente estudo teve como objeto a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no AEE, fundamentadas nos princípios do DUA, com foco na ampliação das oportunidades de engajamento, representação e expressão. As atividades foram desenvolvidas a partir de conteúdos sobre alimentação saudável e agricultura sustentável, escolhidos por sua relevância social e potencial de gerar conexões significativas com a vivência dos estudantes.

O objetivo geral foi analisar como a aplicação do DUA pode favorecer o desenvolvimento acadêmico, socioemocional e comportamental de estudantes com comportamentos desafiadores. Entre os objetivos específicos, destacam-se: (a) identificar práticas pedagógicas já utilizadas no AEE alinhadas ao DUA; (b) planejar e aplicar atividades que contemplem múltiplas formas de engajamento, representação e expressão; e (c) avaliar os efeitos dessas ações sobre comportamento, participação e interesse dos alunos.

O problema de pesquisa surgiu da constatação de que a ausência de estratégias pedagógicas individualizadas limita a participação e o engajamento de alunos com perfis comportamentais desafiadores. Sgargetta-Cardoso, Alencar e Yaegashi (2023) ressaltam que a escola precisa rever suas práticas para garantir a inserção desses estudantes, promovendo adaptações pedagógicas, suporte emocional e acompanhamento contínuo. Observou-se também que esses alunos necessitam se conectar de maneira significativa com o conteúdo trabalhado para potencializar seu envolvimento e aprendizagem.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, realizada em ciclos de planejamento, intervenção e reflexão, com observações sistemáticas, registros fotográficos, análise qualitativa das interações e avaliação das produções dos alunos. Essa abordagem permitiu identificar barreiras, ajustar estratégias em tempo real e favorecer aprendizagens significativas e inclusivas no contexto da Sala de Recursos.

DESENVOLVIMENTO

O processo de ensino-aprendizagem exige que a escola ofereça oportunidades equitativas, respeitando as especificidades de cada estudante e assegurando sua participação ativa. Como ressalta Gadotti (1991, p 56), “todos os seres, entrosados uns com os outros, estão em perpétua mudança”. Quando a prática pedagógica desconsidera as necessidades individuais, especialmente de alunos com perfis comportamentais desafiadores, cria-se um cenário de desmotivação e afastamento dos processos educativos.

Para superar essa barreira, torna-se fundamental adotar abordagens inclusivas que não apenas possibilitem o acesso ao currículo, mas também promovam participação, engajamento e protagonismo discente. Nesse contexto, o DUA apresenta-se como um referencial potente, por propor estratégias flexíveis que contemplam múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento (CAST, 2018). Ao oferecer diferentes caminhos para aprender e demonstrar o conhecimento, o DUA contribui para que cada aluno se conecte ao conteúdo de forma significativa.

O trabalho com temas do cotidiano dos estudantes ampliou as possibilidades de aprendizagem ao integrar questões sociais, culturais e ambientais ao currículo, favorecendo a construção de saberes contextualizados e conectados à realidade dos alunos (Vygotsky, 1998; Mantoan, 2015). Essa integração temática permite que o conhecimento escolar dialogue com a experiência de vida, estimulando motivação intrínseca e cooperação.

Para estudantes com comportamentos desafiadores, a implementação de estratégias ativas, contextualizadas e centradas no protagonismo torna-se ainda mais relevante. Metodologias que favorecem o envolvimento ativo e a corresponsabilidade reduzem episódios de oposição e resistência, favorecendo interações mais colaborativas. O professor atua como mediador, criando situações que instiguem curiosidade, valorizem contribuições individuais e permitam diferentes formas de participação. Araújo e Araújo (2017) recomendam o uso de estratégias de comunicação afetiva ao lidar com crianças com TOD, auxiliando-as no desenvolvimento de habilidades para expressar sentimentos de forma adequada e lidar com frustração.

A atividade desenvolvida buscou materializar esses princípios, oferecendo oportunidades para explorar o tema da alimentação saudável e sustentável por meio de experiências práticas e colaborativas. Os alunos participaram da elaboração de ideias até a execução das tarefas, assumindo papéis ativos na organização e apresentação dos resultados, fortalecendo a construção de significados (Bardin, 2011).

Dessa forma, a articulação entre os princípios do DUA e o conteúdo trabalhado demonstrou potencial para ampliar o alcance da aprendizagem, permitindo que cada aluno encontrasse uma via de conexão com o conhecimento, considerando suas preferências, necessidades e estilos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, promoveu o desenvolvimento de

competências socioemocionais, como cooperação, empatia e autorregulação, fundamentais para o convívio escolar e a formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido evidenciou que a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do DUA, contribuiu para ampliar o engajamento e a participação dos alunos, incluindo aqueles com perfis comportamentais desafiadores. Ao promover o protagonismo, observou-se maior envolvimento com a temática, favorecendo não apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como cooperação, comunicação e autorregulação.

Esses resultados corroboram a fundamentação teórica apresentada, destacando a importância de estratégias diversificadas e inclusivas para assegurar a participação de todos. A experiência indicou que, quando o aluno se reconhece como parte ativa do processo, há maior possibilidade de ressignificar comportamentos e ampliar seu repertório de aprendizagem.

Como encaminhamento, a pesquisa seguirá com a sistematização das evidências coletadas, aprofundando a análise sobre o impacto do DUA no desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais em turmas heterogêneas. Futuramente, pretende-se ampliar a investigação para outros contextos escolares, consolidando um conjunto de práticas pedagógicas inclusivas adaptáveis e replicáveis por diferentes professores, fortalecendo a cultura escolar de respeito à diversidade e promoção da aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fabiana Zanol; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. A criança com Transtorno Opositivo Desafiador nas aulas de educação física: pressupostos inclusivos. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 1, n. 37, p. 190-208, 2017.

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

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org/.

GADOTTI, Moacir. *Marx. Transformar o mundo*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1991.

GALDINI, Clara. Educação inclusiva: os desafios da prática docente para alunos com TOD. *Revista Estagiar*, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2023. Disponível em: https://anais.uel.br/portal/index.php/estagiar/article/view/4496/3962.

SGARGETTA-CARDOSO, Maria Helena; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Transtorno opositor desafiador nos anos iniciais do Ensino Fundamental: alguns apontamentos. Revista Interdisciplinar de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/815/393. Acesso em: 14 agost. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
ZERBATO, A. P. *Desenho Universal para a Aprendizagem: práticas para a inclusão escolar*.

O DIREITO DA CRIANÇA À INCLUSÃO COM SUCESSO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Claudia Maria Petchak[177]

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões preliminares de uma pesquisa em andamento sobre a alfabetização como direito humano fundamental, com ênfase na perspectiva inclusiva. Considera-se que, embora a alfabetização esteja assegurada por marcos legais — como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) — sua efetivação enfrenta obstáculos estruturais e conjunturais. A pesquisa parte da problemática: a alfabetização na Mesorregião Sudeste do Paraná[178] tem se consolidado como prática inclusiva e garantidora de direitos? Metodologicamente, adota abordagem quanti-qualitativa e exploratória, com procedimentos bibliográficos, documentais e de campo, analisados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Argumenta-se que a garantia desse direito exige políticas públicas efetivas, formação docente crítica e condições concretas de trabalho, superando a lógica meritocrática e competitiva que reforça exclusões. Ao apresentar este recorte, pretende-se contribuir para o debate sobre alfabetização e inclusão como dimensões inseparáveis da justiça social.

Palavras-chave: Alfabetização. Direito à Educação. Inclusão

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui-se como um direito humano fundamental e elemento central para a participação social e cidadã da criança. Garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o acesso à escrita e à leitura não pode se limitar à mera presença na escola. Ele deve garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas, tenham oportunidades reais de se apropriar da língua escrita. (Brasil, 1988; 1996)

Em 2024, 59,2% das crianças da rede pública de ensino foram consideradas alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, representando um aumento de 3,2 pontos percentuais em relação a 2023, quando o índice era de 56%. Embora tenha ocorrido um avanço, o Brasil ainda não atingiu a meta nacional de 60% de crianças alfabetizadas ao

[177] Pós – Doutora em Educação, professora adjunta da UNESPAR – Campus de União da Vitória, no Curso de Pedagogia, professora permanente do PROFEI, vice – líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX- UNESPAR-UV). E-mail: aecmari@gmail.com

[178] Irati, Porto Vitória, União da Vitória, Prudentópolis, São Mateus, Imbituva, Cruz Machado, Bituruna, Rio Azul, Ipiranga, São João do Triunfo, Rebouças, Ivaí, General Carneiro, Mallet, Teixeira Soares, Guamiranga, Antonio Olinto, Paulo Frontin, Paula Freitas, Fernandes Pinheiro.

final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pelo governo federal. O Paraná apresentou uma taxa de 70,4%.[179] (Brasil, 2025)

Quando se trata da alfabetização na perspectiva inclusiva, as questões são mais alarmantes, principalmente quando se considera que há um distanciamento entre o legal e o real em relação à inclusão, mesmo amparada por políticas públicas, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, apontam que a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1% [180]. De acordo com a Agência Brasil, mais da metade das escolas públicas de ensino fundamental e médio no país não é adequada para crianças e jovens com deficiência. (IBGE, 2023)

O presente resumo expandido é parte das discussões preliminares de uma pesquisa que tem por objetivo investigar a alfabetização com foco na inclusão, na Mesorregião Sudeste do Paraná e como problemática: a alfabetização na Mesorregião Sudeste do Paraná[181] tem se consolidado como prática inclusiva e garantidora de direitos?

A referida pesquisa é de cunho quanti- qualitativo, de caráter exploratório com a finalidade de esclarecer, discutir e transformar conceitos. Os procedimentos metodológicos caracterizam-se pela pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica será feita a partir de grupos de estudos com leituras que possibilitem uma aprofundamento nas seguintes temáticas: políticas públicas educacionais, alfabetização e inclusão para fornecer uma base para a pesquisa documental que será feita em diferentes frentes que proporcionam indicadores como Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Portal de transparência de Prefeituras tendo como recorte temporal o ano de 2017, a partir das aprovação das Base Nacional Comum Curricular, uma política pública para a educação do país. A pesquisa de campo será realizada por meio de questionários, entrevistas e grupos focais, tendo como sujeitos os atores sociais responsáveis para implementação das políticas públicas, numa perspectiva multicêntrica.

Para a análise de dados será utilizada a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977) que compreende as seguintes fases: pré análise, exploração do material e tratamento de

[179] Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/indicador-alfabetizacao-avanca-e-atinge-59-2-em-2024. Acesso: 15 de agosto de 2025

[180] Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Acesso: 15 de agosto de 2025

[181] Irati, Porto Vitória, União da Vitória, Prudentópolis, São Mateus, Imbituva, Cruz Machado, Bituruna, Rio Azul, Ipiranga, São João do Triunfo, Rebouças, Ivaí, General Carneiro, Mallet, Teixeira Soares, Guamiranga, Antonio Olinto, Paulo Frontin, Paula Freitas, Fernandes Pinheiro.

resultados e interpretações. É importante salientar que a metodologia supracitada será também foco de estudos para enriquecimento da pesquisa e para uma análise que ultrapasse a ideia de manual e descrição de dados.

Nesta região do Paraná, embora haja avanços em termos de matrícula e acesso, observam-se ainda barreiras que comprometem a efetividade da alfabetização inclusiva. O recorte da pesquisa apresentado neste texto, é parte dos estudos do referencial teórico, o qual será apresentado na sequência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das questões necessárias a qualquer discussão que trata da alfabetização numa perspectiva inclusiva é debater sobre as políticas públicas. Para tanto**,** é importante apontar que se parte do pressuposto que política pública "[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...], possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 2).

A Educação Inclusiva parte do princípio de que a educação é um direito de todas as pessoas, pautada na ideia de uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas, a partir de práticas que dispersem as barreiras que impedem a aprendizagem e valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural, a partir de um diálogo intercultural. (Uchôa, Chacon, 2022, p.05). Muito embora ainda seja atrelada apenas à educação especial, se refere a todas e todos que são excluídos do processo de ensino e aprendizagem e a quem não foi garantido o direito subjetivo de educação.

Neste sentido, inclusão envolve a garantia do direito primordial prescrito na Constituição Federal, em seu Art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Brasil, 1988, p. 153). Nesse viés, defende-se a representatividade de todos no espaço escolar, independentemente de sua condição física, financeira, de raça e de gênero, abrindo-se a toda a diversidade.

A necessidade premente de discutir sobre as políticas públicas para a inclusão vem se consolidando e concretizando tanto na política internacional, a exemplo a Declaração de Salamanca (Unesco,1994), como nacional com a Lei Diretrizes da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Nº 13.146 (Brasil, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Observa-se que nos aspectos legais, resultados de muitas lutas sociais, de embates epistemológicos, políticos, culturais e econômicos, a inclusão tem passado por transformações e porque não dizer evoluções, e que se constituem fundamentais para a conquista de uma sociedade mais justa e equânime. Todavia, a questão

basilar é a necessidade de colocar os discursos em prática, para além do ideário documental e das discussões no interior das academias.

Muito embora as leis sejam recentes na área educacional, pois remontam do século XX, o que se compreende é que a implementação das mesmas tem um caminho pela frente, e que o movimento histórico e dialético exige reorganizações, porém ao se realmente considerar o gênero humano, independente das diferenças, é fato que não precisaria de legalização. Entretanto, uma sociedade que se move pelo modo de produção capitalista, sob a égide e manutenção de uma ideologia liberal, com valores como individualidade, meritocracia, competitividade, sendo esses gênese da exclusão, lutar pelos direitos e regulamentá-los é a forma de que a negligência, o preconceito, a discriminação não sejam empecilhos para a equidade e a democracia, pois "a diversidade é constitutiva do Ser Humano, já as desigualdades, geralmente justificadas em diferenças individuais, sociais e/ou culturais, são condições produzidas historicamente."(Padilha; Silva, 2020, p. 111).

Várias são as inquietações que permeiam a etapa de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, dentre elas a relação entre os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais e a concretização da alfabetização em sala de aula, haja vista que é um fenômeno multideterminado.

Defende-se a alfabetização como aquisição de um legado histórico da humanidade e que mesmo sendo convencionado pelo gênero humano, não é de fato, mesmo que legalmente assegurado, um direito adquirido e includente. Neste sentido, concebe-se a alfabetização como um movimento dialético, reconhecendo-a como um processo de conservação e transformação, ou melhor, ter o entendimento da transmissão do legado da humanidade, qual seja a escrita, enquanto algo convencionado pelo homem, bem como transformação qualitativa que esse legado fará na criança e consequentemente na sociedade. A visão de alfabetização deve superar a questão estritamente técnica, muito embora seja uma questão necessária, mas é imprescindível compreender a funcionalidade do acesso à escrita na sociedade ou para a sociedade, pois

> [...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança. (Dangió; Martins, 2015, p.211).

Neste sentido, é preciso considerar a alfabetização "[...] como prática social em que professores e alunos interatuam, assumindo cada qual seu papel."(Kramer, 2019, p. 247). Uma vez que a sociedade é grafocêntrica, "[...] o domínio da leitura e da escrita é condição

sinequa non para participar da sociedade contemporânea, visto que esta é letrada.” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 01). Defende-se a alfabetização escolar como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna, por meio da sistematização deste conhecimento que envolve aspectos políticos, cognitivos, socioculturais, estéticos e éticos. Corroboramos com Vigostki (1994, p. 97), quando afirma que:

> [...] o desenvolvimento de uma criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra.

Garantir os direitos de ensino democrático a todas e todos, a permanência escolar e continuidade dos estudos, é a finalidade da educação inclusiva em todos os espaços e para todas as diversidades. Entretanto, para a promoção da inclusão de forma plena, é necessário ter claro que não se trata apenas de ações de acessibilidade estruturais, mas sim a promoção e a garantia de condições de vida e de valorização da diversidade.

Diante o exposto, destacamos que as condições sócio econômicas são determinantes no desempenho, por isso defendemos que além de expectativas de aprendizagem é necessário gerar condições para que a educação possa acontecer, o que extrapola os muros escolares e que contemple a integralidade da vida o que inclui: nutrição, atendimento à saúde, ou seja políticas públicas, no seu sentido verdadeiro: o bem governar o que é do povo. Diante disso, defendemos a necessidade de compreender que o que está em jogo na educação também são as questões que extrapolam o processo escolar, daí a necessidade de pesquisas que apontem as fragilidades territoriais.

Dado os apontamentos acima, o resumo apresenta reflexões preliminares de uma pesquisa em andamento e que pretende problematizar as políticas públicas para a alfabetização na perspectiva inclusiva por meio de estudos e discussões que contribuam para a garantia do direito de todas e todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir o sucesso de todas as crianças na apropriação da escrita significa defender a alfabetização como direito inalienável e princípio de justiça social. A inclusão não se limita à matrícula, mas envolve práticas pedagógicas significativas, formação docente adequada e políticas educacionais que promovam equidade e valorizem a diversidade.

A escola, portanto, deve ser um espaço de participação plena, onde cada criança possa aprender de acordo com suas potencialidades e necessidades. A efetivação desse direito contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de intervir na sociedade de maneira transformadora.

A pesquisa aqui apresentada busca compreender como a alfabetização pode ser efetivada como direito, garantindo que todas as crianças vivenciem uma apropriação significativa da escrita. A alfabetização inclusiva é um processo dialético, que envolve a interação entre teoria e prática, legislação e realidade escolar, e que sua consolidação exige esforços coletivos de docentes, gestores e sociedade.

O estudo pretende contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas e políticas públicas que garantam o direito de todas as crianças de se apropriar da escrita com sucesso, promovendo uma educação infantil realmente inclusiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca: UNESCO, 1994.

DANGIÓ, M. dos S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal:** marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 210–220, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13214. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214. Acesso em: 7 jul. 2023.

MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivistas e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291

SECHI, L; COELHO, F.S; PIRES, V. **Políticas públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. São Paulo-SP: Cengage, 2022.

UCHÔA, M.M.R; CHACON, J.A.V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial** | v. 35 Santa Maria, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. pela comissão científica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Rosangela Leão da Silva[182]
Yedda Maria da S. Caraçato-Sousa[183]
Vânia de Fátima Matias[184]

Resumo

A formação de professores para a educação das infâncias constitui-se como campo estratégico para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade e para a efetivação do direito à educação. Frente ao exposto, surge a seguinte inquietação: Quais são os desafios, potencialidades e perspectivas das políticas de formação docente para a educação das infâncias no contexto brasileiro?. Para tanto, elege-se como objetivo analisar as políticas educacionais e práticas, identificando desafios, potencialidades e perspectivas para a valorização do trabalho docente. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, adota como fontes a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A análise foi realizada com embasamento nos referenciais teóricos de Nóvoa (2017), Gatti (2016), Tardif (2012) e Oliveira (2020). Os resultados indicam avanços normativos e programas promissores, mas evidenciam lacunas estruturais, descontinuidade de políticas e desafios na articulação entre teoria e prática. Recomenda-se o fortalecimento de políticas integradas, diversificação das ofertas formativas, valorização profissional e promoção de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Infantil. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação das infâncias constitui um campo estratégico para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade e para a efetivação do direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Nas últimas décadas, políticas públicas e diretrizes

[182] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais - GEEFE/UEM/CNPq. E-mail para contato: leao.rosangela@gmail.com.
[183] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais - GEEFE/UEM/CNPq. E-mail para contato: profyedda@gmail.com.
[184] Pós-doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais - GEEFE/UEM/CNPq. E-mail para contato: vfmsouza@uem.br.

curriculares nacionais têm buscado alinhar a formação inicial e continuada dos docentes às demandas específicas do trabalho com crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, ainda persistem desafios significativos, como a insuficiência de programas de formação continuada contextualizados às realidades locais, a precarização das condições de trabalho docente e a ausência de articulação efetiva entre teoria e prática nos processos formativos (Nóvoa, 2017; Gatti, 2016). Essas lacunas impactam diretamente a qualidade do ensino, o desenvolvimento integral das crianças e o reconhecimento social da profissão docente.

Diante desse cenário, este estudo tem como objeto a análise das políticas e práticas de formação de professores voltadas à educação das infâncias no Brasil. A pergunta de pesquisa que orienta o trabalho é, quais são os desafios, potencialidades e perspectivas das políticas de formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais no contexto brasileiro?

Frente ao exposto, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as políticas e práticas de formação de professores voltadas à educação das infâncias, identificando desafios, potencialidades e perspectivas para a valorização do trabalho docente. Os objetivos específicos incluem contextualizar o histórico e as diretrizes que orientam a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; examinar os principais desafios enfrentados na implementação de políticas de formação inicial e continuada e propor encaminhamentos e reflexões para aprimorar as políticas e ações de formação docente no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de obras, artigos e estudos que discutem a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais, buscando compreender conceitos, tendências e desafios relacionados ao tema. A pesquisa documental abrange a consulta e análise de marcos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), bem como documentos e programas governamentais voltados à formação docente. A análise foi realizada à luz de referenciais teóricos como Nóvoa (2017), Gatti (2016), Tardif (2012) e Oliveira (2020), buscando identificar convergências, contradições e lacunas nas políticas e práticas formativas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil está fortemente vinculada aos marcos legais e às políticas

educacionais estabelecidas a partir da Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito social e dever do Estado. O artigo 208 assegura a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas como dever do poder público, inaugurando um novo paradigma de reconhecimento da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 reforçou esse compromisso ao estabelecer que a formação docente para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, admitindo-se como formação mínima para a Educação Infantil e Anos Iniciais o curso normal em nível médio. Essa determinação, embora represente avanço no sentido da profissionalização docente, também gerou debates sobre a qualidade e adequação dos cursos formativos às demandas específicas das infâncias (Kramer, 2006).

Destaca-se aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009), que orientam a formação e a prática docente a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, enfatizando a indissociabilidade entre educar e cuidar, e a centralidade das interações e brincadeiras nos processos de aprendizagem (Brasil, 2009). Tais diretrizes apontam para a necessidade de cursos e programas de formação que articulem conhecimentos teóricos e práticos de forma contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, demandando do professor novas competências pedagógicas e um olhar sensível às especificidades etárias (Brasil, 2017). Essa exigência reforça o desafio de adequar a formação inicial e continuada, de modo que o docente seja capaz de transitar entre a mediação de saberes sistematizados e a promoção de experiências significativas que respeitem o ritmo e a cultura da criança (Gatti; Barreto, 2010).

Nóvoa (2017) ressalta que a formação docente não deve ser concebida apenas como cursos e treinamentos, mas como um processo de construção identitária e profissional, articulando prática pedagógica, reflexão crítica e inserção nas comunidades educativas. No mesmo sentido, Libâneo (2015) defende que a docência para as infâncias exige conhecimentos pedagógicos, didáticos e culturais que permitam compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

Assim, a formação de professores para as infâncias no Brasil apresenta avanços normativos importantes, mas enfrenta o desafio de alinhar as políticas públicas e diretrizes curriculares com as condições reais de implementação e a valorização efetiva da profissão docente. Essa tensão entre prescrição legal e realidade prática constitui um ponto central de análise para compreender as potencialidades e limitações das políticas de formação docente.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas públicas de formação docente no Brasil têm buscado responder às demandas específicas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas têm sido marcadas apenas por avanços pontuais e descontinuidade de programas. Desde a década de 1990, iniciativas governamentais procuraram fortalecer a formação inicial e continuada, alinhando-as às diretrizes nacionais e demandas sociais emergentes (Gatti; Barreto, 2010).

Entre os programas voltados à formação inicial, destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado em 2009, com o objetivo de oferecer cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade a professores em exercício sem formação exigida pela LDB. Apesar de sua relevância, o Parfor enfrentou limitações orçamentárias e dificuldades logísticas, especialmente em regiões afastadas (Brasil, 2009).

No campo da formação continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, buscou capacitar professores dos Anos Iniciais para assegurar a alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC representou um esforço de articulação entre governo federal, estados e municípios, mas sua implementação revelou desafios, como falta de acompanhamento sistemático e insuficiência de recursos para manter a qualidade das formações (Gatti, 2016). O programa foi executado em cinco edições, até 2017.

Outro programa relevante é o ProInfantil, voltado à formação em nível médio, na modalidade normal, para professores em exercício na Educação Infantil sem formação adequada. Desenvolvido em 2005, o ProInfantil impactou positivamente a ampliação do acesso à formação e visa aprimorar a qualidade da educação infantil (Kramer, 2006).

Na interface entre formação inicial e prática pedagógica, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica. O Pibid, criado em 2007, insere estudantes de licenciatura na realidade escolar desde o início da graduação, enquanto o Residência Pedagógica, instituído em 2018, enfatiza o estágio supervisionado e a prática orientada (Brasil, 2018). Ambos demonstram potencial para integrar teoria e prática e valorizar a experiência formativa em contextos reais de ensino (Nóvoa, 2017).

Apesar da relevância desses programas, a ausência de políticas de Estado — com continuidade garantida independentemente de mudanças de governo — e a fragmentação das ações ainda comprometem a consolidação de uma formação docente consistente e coerente com as especificidades da educação das infâncias. Como aponta Oliveira (2020), a formação de professores exige compromisso duradouro, articulado a condições de trabalho

adequadas, valorização profissional e participação ativa dos docentes na construção de políticas que os afetam diretamente.

DESAFIOS E LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTEPARA AS INFÂNCIAS

Apesar dos avanços legais e programáticos, a realidade da formação docente para as infâncias ainda apresenta desafios estruturais e lacunas persistentes. Entre os principais problemas está a precarização das condições de trabalho docente, marcada por baixos salários, sobrecarga de turmas, infraestrutura insuficiente e contratos temporários, comprometendo a qualidade do ensino e a motivação dos professores (Oliveira, 2020).

Aponta-se como desafio central a desarticulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial. Em muitos casos, a prática pedagógica é limitada a estágios curtos e pouco supervisionados, dificultando a compreensão da complexidade do trabalho docente na Educação Infantil e Anos Iniciais. Tardif (2012) destaca que a construção do saber docente requer integração de conhecimentos acadêmicos, experiência prática e saberes da profissão, algo que não se concretiza plenamente em formações fragmentadas.

A formação continuada também enfrenta dificuldades, especialmente quando oferecida de maneira genérica e descontextualizada da realidade local. Imbernón (2010) aponta que programas de formação que desconsideram a cultura escolar e o contexto social dos docentes tendem a ter pouco impacto na transformação das práticas pedagógicas.

Destaca-se nos resultados a insuficiência de políticas públicas permanentes. A descontinuidade de programas — como ocorreu com algumas etapas do PNAIC — impede a consolidação de uma formação de longo prazo e prejudica a construção de identidade profissional sólida. Nóvoa (2017) reforça que a formação docente deve ser concebida como processo contínuo, articulado à trajetória profissional, e não como ações pontuais e fragmentadas.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a formação docente para as infâncias a partir de políticas que garantam continuidade, valorização profissional e articulação efetiva entre teoria e prática, de modo que a atuação pedagógica responda às necessidades do desenvolvimento integral das crianças e ao fortalecimento da educação como direito social.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS EXITOSAS

Apesar dos desafios, existem experiências formativas promissoras que apontam caminhos para fortalecer a formação docente voltada às infâncias, destacando-se pela articulação entre teoria e prática, valorização da autonomia docente e consideração das especificidades culturais e sociais dos contextos escolares.

O Pibid, desde 2007, aproxima estudantes de licenciatura da realidade escolar desde o início da formação, incentivando trabalho colaborativo entre licenciandos, professores supervisores e coordenadores, favorecendo o desenvolvimento de competências práticas e reflexivas. A Residência Pedagógica, implementada a partir de 2018, amplia a carga horária e a qualidade da prática supervisionada, permitindo imersão consistente no ambiente escolar, alinhando-se às concepções de Zeichner (2010) sobre aprendizagem situada.

No contexto da Educação Infantil, algumas redes municipais brasileiras desenvolveram formações continuadas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, valorizando a escuta das crianças, o trabalho por projetos e documentação pedagógica (Edwards; Gandini; Forman, 2012). Essas práticas reforçam a importância de formações centradas na criança e no diálogo entre pares, com reflexões sistemáticas sobre o cotidiano escolar.

Essas experiências evidenciam que a formação docente para as infâncias precisa ser concebida como processo dinâmico, colaborativo e contextualizado, no qual os professores sejam sujeitos ativos da própria aprendizagem, capazes de experimentar, refletir e transformar suas práticas em benefício das crianças e das comunidades escolares.

PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A análise das políticas públicas de formação continuada e das condições de trabalho docente na América Latina permite identificar caminhos estratégicos para fortalecer a formação docente e valorizar a carreira. A ampliação e diversificação das ofertas formativas é fundamental, contemplando diferentes áreas do conhecimento, metodologias inovadoras e práticas pedagógicas inclusivas, para atender às especificidades de cada território.

A formação docente deve articular conteúdos teóricos, reflexivos e experiências práticas em sala de aula, promovendo construção de saberes contextualizados e relevantes. A incorporação de tecnologias educacionais constitui elemento estratégico, ampliando o alcance e fortalecendo o aprendizado colaborativo.

É igualmente essencial que políticas de formação estejam associadas a mecanismos de reconhecimento e valorização profissional, como progressão na carreira, certificação de competências e incentivos financeiros. Recomenda-se a criação de redes colaborativas de professores, acompanhamento contínuo dos programas de formação e apoio à liderança pedagógica, incentivando inovação, reflexão crítica e melhoria do ensino.

As perspectivas dialogam com diretrizes da CEPAL (2022) e políticas nacionais de formação docente, destacando que políticas integradas e contextualizadas fortalecem capacitação, identidade profissional e reconhecimento social do magistério. A implementação dessas estratégias contribui para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, maior

motivação docente, fortalecimento da carreira e promoção de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas de formação continuada e das condições de trabalho docente evidencia que a precarização da formação e políticas gerencialistas impactam diretamente a valorização profissional e a qualidade do ensino. Apesar de iniciativas voltadas à capacitação docente, persistem desafios relacionados à adequação das propostas às realidades locais, articulação entre teoria e prática e reconhecimento social e profissional do magistério.

Políticas integradas, diversificação das ofertas formativas, incorporação de tecnologias educacionais, estímulo à colaboração entre professores e fortalecimento da liderança pedagógica são fundamentais para desenvolvimento contínuo das competências docentes, construção de identidade profissional sólida e valorização da carreira.

O fortalecimento da formação docente depende de olhar estratégico e contextualizado, articulando governos, instituições de ensino e sociedade civil, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras. Políticas bem estruturadas reduzem desigualdades, melhoram a qualidade da aprendizagem e consolidam o papel do professor como agente transformador da educação.

A valorização e o fortalecimento da formação docente devem ser compreendidos como processos contínuos e integrados, essenciais para a construção de sistemas educacionais mais justos, democráticos e efetivos na América Latina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Programa Institucional de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista internacional de formação de professores**, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade** , v. 797-818, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 24 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

AS TÉCNICAS FREINETIANAS E AS POTENCIALIDADES DA AULA-PASSEIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Bianca de Almeida Chaves[185]
Natália Mendes Bellascuza[186]

Resumo

O presente estudo tem como objetivo discutir sobre a potencialidade da técnica freinetiana de aula-passeio na Educação Infantil. Especialmente quando compreendemos que a mesma promove aprendizagens significativas e o fortalecimento da relação entre escola e comunidade. O problema de pesquisa parte da vivência de duas professoras de Educação Infantil que atuaram em uma escola freinetiana localizada no interior do Paraná, que defendem e acreditam na potencialidade das técnicas desenvolvias por Celéstin Freinet. Os referenciais teóricos basearam-se, principalmente, nas contribuições de Freinet (1975) e em autores como Cavalcanti (1986) e Formosinho (2007), que aprofundam a compreensão de suas práticas e princípios. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir de textos e estudos que dialogam com a temática proposta, além de relatos de experiências vivenciadas pelas pesquisadoras. Os resultados indicam que a aula-passeio possibilita que as crianças explorem o meio, levantem questionamentos, relacionem o que observam com os conteúdos escolares e expressem suas descobertas. Essa prática amplia o repertório cultural, estimula a curiosidade, desenvolve o pensamento crítico e promove um vínculo afetivo com o espaço vivido. Conclui-se que a aula-passeio, ao integrar vida e escola, mantém-se atual e relevante, configurando-se como instrumento essencial para uma educação participativa, investigativa e humanizadora.

Palavras-chave: Celéstin Freinet. Técnicas. Aula-passeio. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu das inquietações de duas professoras de Educação Infantil, que atuaram com crianças de 4 e 5 anos em uma instituição privada localizada no interior do Paraná cuja abordagem pedagógica pauta-se na Pedagogia Freinet.

A pedagogia de Celéstin Freinet pauta-se em uma educação que auxilia na construção do desenvolvimento e cidadania, e que, contempla propostas e atividades para além da escola, mas, nas relações humanas e sociais.

[185] Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual de Ponta-Grossa, GEPEEEDI- Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil. Biazitak3@gmail.com
[186] Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação (PPGE). Universidade Estadual de Ponta Grossa. GEPEEDI- Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil. Nataliamendes1410@outlook.com

E é a partir deste pressuposto que defendemos e acreditamos que a aula-passeio, uma das técnicas elaboradas por Freinet, pode oportunizar às crianças possibilidades de participar, descobrir e vivenciar. Ao sair da sala de aula e do ambiente escolar, as crianças passam a explorar o entorno, se deparando com situações reais que despertam perguntas investigativas, favorecendo o aprendizado ativo. A aula-passeio aproxima a escola da vida local, fazendo com que compreenda o ambiente social, cultural, histórico e natural que o cerca.

A partir destas inquietações e experiências profissionais, desenvolvemos o estudo tomando como objetivo geral: discutir sobre a potencialidade da técnica freinetiana de aula-passeio na Educação Infantil. Para atingir nosso objetivo, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico que de acordo com Severino,

> é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (2007, p.122).

A bibliografia que utilizamos foi definida criteriosamente a partir de autores(as) que tenham a mesma perspectiva teórica e que dialoguem com a temática proposta, com o intuito de contribuir com o embasamento teórico e escrita da investigação.

O texto está organizado em três partes. Inicialmente realizamos uma discussão acerca da temática, trazendo elementos que conceituam e fundamentam as técnicas freinetianas, dentre elas, a aula passeio, a partir de autores que são referência nesta área. Em seguida, apresentamos nossas vivências com esta técnica, destacando as potencialidades da mesma no trabalho pedagógico com as crianças no contexto da Educação Infantil. Por fim, tecemos as considerações finais.

TÉCNICAS FREITIANAS: UM OLHAR PARA A AULA-PASSEIO

A partir de suas pesquisas, vivências e diálogos, Freinet cria suas técnicas, a fim de propor uma educação independente da classe social, que elas pudessem ter uma educação que auxiliasse e contribuísse em um processo educativo para além de atividades escolares.

Cavalcanti (1986), destaca que Freinet, estava preocupado com a estrutura do sistema educacional de sua época, que era centrado quase exclusivamente na comunicação verbal e na escrita formal, distante das necessidades e curiosidades das crianças.

Desta forma, passou a desenvolver propostas pedagógicas próximas da realidade infantil, rejeitando a imposição de uma cultura escolar desvinculada da vida, estranha ao universo das crianças, e por isso, propunha alternativas metodológicas que respondessem ao interesse ativo das crianças.

Foi a partir disso, que as "técnicas" ou "meios", sugeridos por Freinet passam a ser ferramentas que visam reformular a abordagem pedagógica convencional, que se objetiva em facilitar o processo de aprendizado, promovendo uma reflexão contínua sobre a prática educativa. Essas estratégias valorizam a comunicação e ajudam a identificar formas de atender às necessidades das crianças, priorizando seus interesses e experiências.

Freinet, elaborou várias técnicas, como: imprensa escolar, aula passeio, texto livre, jornal escolar, correspondência escolar, livro vida e aula-passeio. Mas, neste texto, nos debruçaremos sobre a aula-passeio, a qual Freinet iniciou um processo transformação.

Ao implantar esta técnica, metade do tempo escolar diário foi convertido em aula-passeio, o qual permitiu que as crianças conhecessem a comunidade, fortalecendo as relações com o meio social num viés educacional da expressão livre do pensamento (Cavalcanti,1986).

Ele compreendia a aula-passeio como uma forma de respeitar o ritmo da criança, seu desejo natural de explorar e sua capacidade de construir conhecimento por meio da experiência concreta. Por isso, costumava realizar saídas pedagógicas com seus alunos, explorando a aldeia onde viviam. Durante essas caminhadas, incentivava as crianças a observar ativamente elementos do cotidiano, objetos, situações sociais e ambientais que despertam seu interesse ou curiosidade. Formosinho, destaca que:

> [...] lá fora, todos os dias organizava a aula-passeio, se juntavam, passando pelas ruas estreitas da vila, parando um pouco para admirar o trabalho do marceneiro ver e ouvir as marteladas fortes e firmes do ferreiro, passeavam pelos campos que, em cada estação do ano aguçavam mais a curiosidade dos alunos. As flores que se abriam na primavera, o amadurecimento dos frutos, e logo a colheita dos frutos. Observavam os animais como os pássaros, o meio em sua volta, nuvens, matas, vento, água dos rios, eram mágicos momentos. Cada aluno tinha uma reação, como questão pessoal, suas percepções de mundo tanto quanto suas curiosidades. Quando voltavam para a sala de aula, o ambiente era outro, todos querendo falar sobre suas experiências, o que viram, como viram, o que sentiram, até o que trouxeram para dentro da sala, pois a cada trecho, uma história, uma vida entrando na sala de aula (2007, p.14),

A experiência não se encerrava no passeio em si, mas, ao retornarem à sala de aula, o grupo realizava um momento coletivo de sistematização, registrando os acontecimentos, as descobertas e os sentimentos vivenciados. Essa prática visava integrar a vivência concreta com a construção do conhecimento, promovendo a reflexão, a expressão e o vínculo entre escola e comunidade (Cavalcanti, 1986).

Diante desta breve discussão, no próximo tópico trataremos da nossa experiência discutindo sobre as potencialidades desta técnica.

AS POTENCIALIDADES DA AULA-PASSEIO

Como já mencionado anteriormente, este resumo advém de experiências em uma escola privada de Educação Infantil situada no interior estado do Paraná que cuja sua organização pedagógica é pautada nos princípios da Pedagogia Freinet. Dentre as técnicas, a aula-passeio fez parte da organização do nosso trabalho pedagógico enquanto atuávamos em turmas de crianças de 4 e 5 anos.

É válido destacar que, a aula-passeio surgia após uma roda de conversa ou um questionamento levantado pelas crianças sobre algo, como por exemplo: todas as casas tem números? Todas são iguais? Levando em consideração este apontamento das crianças, realizamos uma aula-passeio entorno da nossa escola, observando casas, ruas e a movimentação dos carros. Como podemos observas nas imagens a seguir:

Imagem 1- Aula-passeio**.**

Fonte: Arquivos pessoais das autoras.

Ao retornarmos para a escola, percebemos o quanto aquele passeio oportunizou as crianças a compreender sobre diversos tipos de moradias, que os números fazem parte do cotidiano e da vida humana.

Ao relacionar o que vê com o que aprende, a criança desenvolve um olhar questionador, percebendo problemas e potencialidades do seu meio. Segundo Formosinho (2007), Freinet entregava-se inteiramente a esse projeto, defendendo que se o interesse das crianças estava lá fora, por que ficar dentro da classe, lendo trechos de manuais com frases sobre assuntos desinteressantes para elas.

Após a aula-passeio, voltávamos para nossa roda de conversa, e retomávamos as experiências vivenciadas pelas crianças, e geralmente, sistematizávamos em um texto coletivo, tendo o professor de escriba, como forma de registrar tudo o que foi aprendido. Além do registro escrito as fotografias eram coladas no livro vida da classe, com escritas espontâneas das crianças.

Imagem 2- Sistematização da aula-passeio.

Fonte: Arquivos pessoais das pesquisadoras.

Freinet (1975) compreendia que a escola não poderia se fechar em si mesma, mas deveria dialogar com o meio, acolhendo os interesses e as curiosidades infantis como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a aula-passeio se destaca como uma potencialidade que permite a exploração, questionamento e relações com o mundo o qual ela está inserida.

Para esta discussão, situamos apenas uma das vivências de aula-passeio, mas era comum em nossa prática pedagógica envolver as crianças com esta técnica, além de que, as crianças, a comunidade e os responsáveis já estavam habituados com esta técnica norteando o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou discutir sobre a potencialidade da técnica freinetiana de aula-passeio. Partimos de experiências que permeavam a nossa prática enquanto professoras de Educação Infantil. Neste sentido, acreditamos e defendemos esta técnica pode ser compreendida como parte de uma prática pedagógica que articula experiências concretas, observação e reflexão no processo de aprendizagem.

As experiências relatadas neste estudo reforçam que tal técnica amplia o repertório cultural, favorece a aprendizagem significativa e aproxima a escola da comunidade. Ao transformar o entorno em sala de aula, a aula-passeio reafirma a atualidade e a potência da pedagogia freinetiana, sustentando-se como um caminho pedagógico que preserva a essência de uma educação viva, participativa e profundamente humana.

A discussão também nos convida a ressignificar nosso olhar para outras possibilidades de atuação com as crianças na Educação Infantil, compreendendo a emergência de envolver crianças e adultos em situações educativas permeada de significados.

Contudo, para que este diálogo aconteça é importante repensar a organização dos espaços escolares e das práticas que neles se estabelecem, visto que as pedagogias transmissivas ainda são muito presentes. Investir na formação de professores também passa a ser um caminho para que outras pedagogias e metodologia envolvam o cotidiano educativo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Maria da Glória C. **Freinet: a pedagogia do bom senso**. São Paulo: Moderna, 1986.

FORMOSINHO, J. **A educação e suas práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Editora Universitária, 2007.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. **O texto livre.** Lisboa: Dinalivros, 1976.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A LIGA ACADÊMICA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM INFÂNCIAS (LAEIINF) COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Taís Viana Villa Ribeiro[187]
Daniela Souza Capistrano[188]
Ana Paula Silva da Conceição[189]

Resumo

A formação de professores para as infâncias demanda processos formativos que integrem teoria e prática, valorizem a interdisciplinaridade e promovam espaços de reflexão crítica (Freire, 1996; Tardif, 2014). Nesse sentido, a Liga Acadêmica de Estudos Interdisciplinares em Infâncias - LAEIINF, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), configura-se como a primeira liga acadêmica do curso de Pedagogia, instituída em 2019 com o objetivo de complementar a formação inicial e continuada de estudantes e pesquisadores interessados nas temáticas das infâncias. A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, relata a experiência da implementação e funcionamento da LAEIINF, analisando seu potencial como dispositivo formativo. A liga organiza-se em eixos temáticos – Histórico/Sociológico, Ensino-Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Estudos Filosóficos – e visa promover encontros formativos, estudos teóricos e atividades práticas. Fundamentada em autores como Kramer (2003), Kishimoto (2010) e Nóvoa (2017), discute-se a relevância de espaços autônomos de formação, com ênfase nas infâncias, que extrapolam a grade curricular e fortalecem a tríade universitária (ensino-pesquisa-extensão). Os resultados apontam que a participação na LAEIINF potencializa a construção de saberes docentes, amplia a compreensão sobre as múltiplas infâncias e fomenta práticas pedagógicas sensíveis às especificidades culturais, sociais e históricas. Conclui-se que iniciativas dessa natureza contribuem significativamente para a formação crítica e engajada de professores, fortalecendo o compromisso com a educação da infância.

Palavras-chave: Formação de Professores. Infâncias. Liga Acadêmica.

INTRODUÇÃO

A formação docente, especialmente voltada às especificidades da infância, não pode se limitar às estruturas formais da grade curricular. A complexidade das demandas educativas

[187] Mestre em Educação e Contemporaneidade. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC I). Grupo de Pesquisa e Estudos Formacceinfancia, Linguagens e EJA (FORINLEJA/DEDCI/UNEB). E-mail:.taiis.viiana@gmail.com.

[188] Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação. Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC I).Grupo de Pesquisa e Estudos Formacceinfancia, Linguagens e EJA (FORINLEJA/DEDCI/UNEB). E-mail: capistranication@gmail.com.

[189] Doutora em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC I). Grupo de Pesquisa e Estudos Formacceinfancia, Linguagens e EJA (FORINLEJA/DEDCI/UNEB). E-mail: apsconceicao@uneb.br .

exige que futuros professores participem de experiências que unam teoria, prática e reflexão crítica (Freire, 1996; Nóvoa, 2017). Além disso, o modelo de ensino praticado pelas instituições de educação superior, que muitas das vezes é marcado pelo tradicionalismo e pelo cumprimento das ementas curriculares, nem sempre possibilita o aprofundamento em temas específicos como educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos ou educação em espaços não-escolares. Essas lacunas motivam o surgimento de dispositivos formativos complementares, como as ligas acadêmicas.

No contexto do Departamento de Educação do campus I da UNEB, surge, em outubro de 2019, a Liga Acadêmica de Estudos Interdisciplinares em Infâncias (LAEIINF), primeira liga acadêmica do curso de Pedagogia, com o intuito de ampliar e aprofundar as discussões sobre as infância. Embora outras ligas já existissem no departamento, está se destaca por direcionar suas ações à formação de professores para as infâncias, integrando múltiplas áreas do conhecimento como Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Esta pesquisa tem como objetivo relatar a trajetória de criação e desenvolvimento da LAEIINF, destacando sua relevância para a formação inicial e continuada de professores. O problema de pesquisa que a orienta é: de que forma a LAEIINF contribui para a formação de professores voltada às especificidades das infâncias? Para fundamentar a análise, recorremos a autores que discutem a formação docente (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017), a educação da infância (Kishimoto, 2010; Kramer, 2003) e a importância dos espaços formativos não formais no ensino superior (Freire, 1996; Libâneo, 2012).

Metodologicamente, adotou-se a abordagem qualitativa, com base em estudo descritivo-analítico, bibliográfico e documental, tomando como corpus os registros institucionais, atas de reuniões, relatos de participantes e observação das atividades realizadas no âmbito da liga acadêmica. Assim, de acordo com Marconi e Lakatos (1986, p. 57-58) a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”, enquanto a pesquisa documental se constitui numa fonte estável e rica para o pesquisador (Guba e Lincoln, 1981).

O MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO PARA ÀS INFÂNCIAS - LAEIINF

Criada em outubro de 2019, a LAEIINF surgiu de inquietações de estudantes do Departamento de Educação I da UNEB (monitores da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire)[190] que, percebendo a necessidade de aprofundar estudos sobre as múltiplas infâncias,

[190] A Brinquedoteca Universitária Paulo Freire compõe a Rede de Brinquedotecas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e está situada no Departamento de Educação do campus I. Acompanhá-la no instagram @brinquedotecapaulofreire.

buscaram um espaço de formação que não estivesse restrito à matriz curricular. Embora outras ligas já existissem no departamento, a LAEIINF é pioneira no curso de Pedagogia. Seu caráter interdisciplinar abrange estudantes de Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia, além de pesquisadores da pós graduação, integrando perspectivas pedagógicas, sociológicas, filosóficas e do desenvolvimento humano. Deste modo, liga se estrutura como espaço de formação complementar, articulando estudos teóricos, discussões interdisciplinares e práticas pedagógicas, sob orientação docente.

Os encontros, quinzenais, distribuem-se em quatro eixos norteadores: Histórico/Sociológico, que aborda o contexto histórico e social da infância (Ariès, 1981; Kramer, 2003); Ensino-Aprendizagem, que problematiza metodologias e práticas pedagógicas (Kishimoto, 2010; Libâneo, 2012); Desenvolvimento Humano, que discute aspectos psicológicos e biológicos da criança (Vygotsky, 1998; Wallon, 1975); e Estudos Filosóficos, que exploram concepções de infância e educação na filosofia da educação (Nóvoa, 2017; Freire, 1996). A proposta infere que para além das reuniões quinzenais, haja leituras orientadas, rodas de conversa, oficinas pedagógicas, produção e socialização de trabalhos acadêmicos, bem como participação em eventos acadêmicos e científicos. Assim, tais práticas promovem a integração entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a tríade universitária (Tardif, 2014).

A LAEIINF atua como dispositivo formativo que fomenta a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo estudantil. Ao mesmo tempo, possibilita a articulação entre teoria e prática e a compreensão das múltiplas dimensões da infância, considerando aspectos históricos, culturais, sociais e psicológicos. Tardif (2014) argumenta que a formação docente exige a construção de saberes experienciais, integrados aos saberes teóricos, o que reforça a importância de espaços como a LAEIINF, onde os estudantes podem vivenciar práticas investigativas e reflexivas. Para Nóvoa (2017), a formação é inseparável da identidade docente, construída coletivamente. Um elemento essencial sobre as particularidades das infâncias é o brincar; condição essa que todo professor precisa conhecer, respeitar e fomentar o direito das crianças sobre ele. Para Kishimoto (2010) o brincar desenvolve a autonomia bem como estimula a criatividade da criança. Nesse sentido, a liga não apenas amplia conhecimentos, mas fortalece a dimensão colaborativa do trabalho docente que poderá propagar para toda a sociedade. Deste modo, ela não apenas forma professores, mas também cidadãos engajados com a promoção de uma educação infantil inclusiva, equitativa e culturalmente sensível.

A criação de uma identidade visual para a LAEIINF representa um elemento fundamental na consolidação de sua presença acadêmica e no fortalecimento de sua missão formativa. Mais do que um símbolo gráfico, a marca atua como um ponto de identificação e pertencimento, facilitando o reconhecimento da liga em diferentes espaços e materiais

institucionais. Ela contribui para transmitir, de forma sintética e visual, os valores, propósitos e princípios que orientam suas ações, tornando-se um recurso estratégico para ampliar a visibilidade, a memória e o impacto das iniciativas desenvolvidas. É importante apresentá-la aqui e como a mesma foi constituída.

Figura 1 - A marca da LAEIINF

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2025.

A marca da LAEIINF foi concebida a partir das dimensões dos quatro eixos norteadores das discussões teóricas da liga, articulando-os às subjetividades próprias das infâncias. Optou-se pela representação de uma semente germinando, simbolizando tanto o crescimento das crianças quanto a expansão da consciência humana à medida que novos conhecimentos são adquiridos. As cores vibrantes remetem ao universo lúdico e ao colorido característico da infância, evocando diversidade e criatividade. A palavra “infâncias” aparece escrita sem um traçado rígido, remetendo ao caráter espontâneo e fluido do campo infantil, reforçando a ideia de que o processo formativo é contínuo, dinâmico e sensível às múltiplas experiências que compõem a infância.

Ao idealizar uma liga acadêmica voltada aos estudos interdisciplinares sobre as infâncias, a iniciativa, além de marcar o pioneirismo por ser a primeira do curso de Pedagogia do Departamento de Educação I da UNEB à época, revela o forte interesse dos estudantes em aprofundar seus conhecimentos na área. Essa dinâmica favorece a construção coletiva do saber, estimula o protagonismo discente e fortalece a tríade universitária — ensino, pesquisa e extensão. Ademais, a LAEIINF consolida-se como uma ponte entre o

conhecimento acadêmico e a realidade social das infâncias, possibilitando que futuros professores desenvolvam uma compreensão crítica e atuem de forma sensível frente às desigualdades e diversidades que caracterizam a educação infantil (Kramer, 2003; Kishimoto, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Liga Acadêmica de Estudos Interdisciplinares em Infâncias (LAEIINF) marcou um momento de pioneirismo no curso de Pedagogia do Departamento de Educação I da UNEB. Ao surgir como a primeira iniciativa desse tipo no campus, a liga abriu caminho para que a formação de professores voltada às especificidades das infâncias fosse fortalecida por meio de ações complementares à matriz curricular. Esse protagonismo estudantil não apenas atendeu a uma demanda latente por aprofundamento teórico e prático, mas também inspirou uma cultura acadêmica mais dinâmica e participativa, em sintonia com os desafios contemporâneos da educação infantil, servindo de inspiração para que outras ligas surgissem posteriormente.

Estruturada com mediação e orientação docente, a LAEIINF demonstra como iniciativas estudantis bem organizadas têm o potencial de ampliar significativamente os horizontes formativos dos futuros professores. Seu caráter interdisciplinar, articulando áreas como Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia, favorece a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam as infâncias. Ao integrar teoria e prática em um mesmo espaço, a liga estimula a reflexão crítica, a sensibilidade pedagógica e a capacidade de intervenção qualificada frente às demandas educacionais.

No campo social, a atuação da LAEIINF aproxima o meio acadêmico das comunidades, promovendo práticas que dialogam com a realidade e as necessidades locais. Ao reconhecer as desigualdades e diversidades que caracterizam as infâncias brasileiras, a liga contribui para formar docentes capazes de atuar de forma crítica e propositiva. Essa aproximação com a realidade social fortalece o compromisso ético e político da formação docente, preparando profissionais que compreendem a educação como um direito e um instrumento de transformação social.

A continuidade das ações da LAEIINF representa mais do que a consolidação de um espaço de formação: significa o fortalecimento de uma postura acadêmica que valoriza a autonomia discente, a cooperação interdisciplinar e o compromisso com a educação de qualidade. Como perspectivas futuras, destacam-se a ampliação de parcerias interinstitucionais, a intensificação das ações extensionistas e a criação de materiais formativos que possam contribuir não apenas para a educação infantil, mas também para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas às infâncias. Dessa forma, a liga reafirma seu

papel como referência na formação inicial e continuada de professores comprometidos com as especificidades e potencialidades das crianças.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade:** desafios para a pedagogia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 99-125, jan./abr. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Estampa, 1975.

PRIMEIROS TRAÇOS: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA INFÂNCIA

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Naiara Hernandes Carvalho[191]
Thaize Fernanda Ramos Macedo[192]

Resumo

O presente trabalho, fruto de um projeto de investigação sobre a importância das manifestações gráficas infantis, foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), situado no interior do estado de São Paulo. O objeto de pesquisa foi o desenvolvimento gráfico dos bebês de (zero-1a6m) e crianças bem pequenas (1a7m-3a11m), teve como problema investigar a influência de dois fatores nesse desenvolvimento: (1) a mediação intencional do professor e (2) a oferta de materiais diversificados, como tintas, papéis e superfícies. O objetivo geral foi verificar como esses elementos impactam na qualidade e na evolução dos traços gráficos produzidos por bebês em fase de descobrimento motor e sensorial**.** A hipótese é que o traçado da criança pequena já é uma marca pessoal antes mesmo que ela desenvolva uma representação gráfica e ao estimular esses traçados os bebês potencializam suas aprendizagens escolares e culturais. O apoio teórico teve por base os estudos de Elvira Souza Lima (2021), Rayssa Oliveira (2021), Edith Derdyk (2020) e Stela Barbieri (2021). O apoio legal sustenta-se a Base Nacional Comum Curricular (2017). A pesquisa desenvolvida se caracterizou, como uma investigação qualitativa de caráter empírico de revisão bibliográfica, com desdobramento em método observacional: as observações ocorreram durante a realização das atividades. Concluiu-se que é fundamental os professores estarem disponíveis para experienciar e apropriar-se de contextos do universo gráfico infantil. Espera-se que o trabalho contribua para o avanço dos estudos sobre grafismo na educação infantil e promova reflexões substantivas nos espaços de formação continuada de docentes.

Palavras-chave: Grafismo Infantil. Traços. Riscantes

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar um projeto que foi desenvolvido no início de fevereiro de 2024 com término em dezembro do mesmo ano, em um CEMEI – Centro Municipal de educação infantil localizado no interior do estado de São Paulo, especificamente em sala de berçário com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) em sala de maternal, essa divisão por faixa etária é estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

[191]Mestre, UNIARA, GEPADI, nh.carvalho@unesp.br
[192]Mestre, UNESP, GEPADI, thaize.ramos@unesp.br

O projeto desenvolvido teve como objetivo geral analisar o impacto da mediação intencional e da diversificação de materiais na qualidade e na evolução das produções gráficas de bebês em fase de descobrimento sensório-motor. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (1)sistematizar e apresentar os dados coletados durante as atividades realizadas no berçário e no maternal, documentando as manifestações gráficas das crianças; (2) ampliar a reflexão sobre o grafismo infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral dos bebês nos aspectos cognitivo, motor, emocional e cultural; (3) favorecer o interesse e a percepção dos bebês em relação a elementos gráficos primários – como linhas, formas, volumes e planos –, a partir da oferta de experiências significativas e da criação de ambientes estimulantes.

Teve como problema investigar como dois elementos centrais influenciam o desenvolvimento gráfico dos bebês: a mediação intencional do professor e a oferta de materiais diversificados — como tintas, papéis e superfícies.

Segundo Lima (2021), as primeiras explorações gráficas dos bebês – seus rabiscos, marcas e manchas – são muito mais do que simples “riscos sem sentido”. Elas representam um momento fundamental de descoberta de si e do mundo, sendo uma das primeiras formas de linguagem e expressão da criança. No entanto, a qualidade e a evolução dessas produções não ocorrem de forma espontânea ou isolada. Elas são profundamente influenciadas pelo ambiente que circunda a criança e pelas interações que vivencia.

Considerando essa perspectiva, a investigação partiu da hipótese de que os traços iniciais da criança, ainda que não figurativos, constituem marcas pessoais carregadas de intencionalidade expressiva, e que a valorização dessas produções gráficas contribui diretamente para o desenvolvimento de sua autoria e repertório cultural.

Iniciaremos a discussão com a seguinte pergunta: quantas possibilidades cabem em um rabisco?

Na busca de estudos relacionados ao grafismo infantil encontra-se uma gama de possibilidades de pensar sobre a importância do grafismo para a criatividade e o desenvolvimento das crianças bem pequenas, pois é nesse período que ela começa a explorar e aperfeiçoar suas habilidades motoras finas, além de expressar sua criatividade e imaginação.

Estamos frente a uma nova realidade a ser considerada quando pensamos em educação infantil e o que surge nesta renovada visão da infância é que a criança pequena tem seu desenvolvimento impulsionado por sua criatividade, o que a leva a desenvolver seus sistemas perceptivos, constituindo a função simbólica e formando acervos de memória (Lima, 2021).

A pesquisa realizada, destacou a necessidade dos benefícios de desenhar, rabiscar e tentar escrever, conforme defendido por Derdyk (2020), os rabiscos feitos espontaneamente sem treinamento ou cópia são com frequência uma resposta ao estímulo visual que advém

do próprio ato de rabiscar. Muitas vezes, o estímulo motor se sobrepõe ao visual: atrás de um rabisco caótico pode existir um desenho elaboradíssimo, por isso é preciso acompanhar seu processo de realização para entender de que se trata.

De acordo com Barbieri (2021), os riscadores são materiais e materialidades que permitem a marca da linha em determinado suporte, como por exemplo caneta, lápis, giz, carvão, tintas, gravetos e assim tanto os suportes como os riscadores têm potências diferentes e pode trazer múltiplas possibilidades ao se relacionar com a pesquisa das crianças em construção.

O grafismo infantil é tudo aquilo que as crianças utilizam para se expressar, como os rabiscos, traços e desenhos, está completamente relacionado com a arte.

> A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente, motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e está estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer (Derdyk, 2004, p.56).

Nesses processos vividos cabe ao professor oferecer à criança contato com materiais diversificados como papéis de várias texturas, pincéis, lápis e canetas de espessuras diferentes, tintas coloridas pois variedades estimulam novas ideias e perspectivas.

DESENVOLVIMENTO

Metodologicamente, a pesquisa foi delineada como uma investigação qualitativa de caráter empírico em que foram feitas revisões bibliográficas narrativas, a qual descreve o estado atual de um tema, neste caso “Grafismo Infantil”. De acordo com Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa traz dados coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Seu desdobramento ocorreu em método observacional, de modo que foi captado com precisão os aspectos essenciais e acidentais de um fenômeno do contexto empírico. Dentro das ciências sociais, a literatura costuma chamar esses aspectos de fatos; o produto de um ato observado e registrado denomina-se dado. (Fachin, 2017).

Essa observação foi realizada frente a um rico repertório de propostas para entender de que maneira bebês e crianças pequenas exploraram e descobriram o mundo ao terem contato com materiais diversificados tanto os riscantes que são giz, lápis, pincel, terra, tinta, carvão, como também os suportes que são os papéis, papelão, plástico bolha, tecido, parede, chão, areia, vidro, entre outros.

Os registros ocorreram no cotidiano escolar, com intuito de perceber o modo como cada bebê interagia com os materiais: desde os primeiros toques no carvão até as explorações mais ousadas (como bater o pincel no chão para ver respingos de tinta). Essas anotações revelaram como a repetição e a liberdade foi relevante para seu desenvolvimento.

A observação foi registrada por meio de anotações diárias, que detalharam o envolvimento dos bebês com os materiais riscantes e suportes oferecidos. Esses registros permitiram identificar padrões de exploração (como o fascínio por texturas úmidas ou a preferência por superfícies largas) e ajustar as intervenções pedagógicas de forma intencional.

Os sujeitos envolvidos foram 18 bebês de sala de berçário e 22 crianças bem pequenas de sala de maternal, para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado materiais artísticos variados em diferentes planos e superfícies, marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. A organização de ambientes instigantes e diversificados para a exploração e criação das propostas das atividades foi considerado nos momentos das atividades.

As propostas aconteceram de acordo com o interesse dos bebês que foram divididos em pequenas turmas e por sessão de 4 a 5 por vez sem tempo de duração fixo, mas uma média de 20 minutos.

A seguir, descrevemos os recursos oferecidos às crianças que contemplaram experiências com diferentes linguagens artísticas. Foram disponibilizados materiais como argila, massinha de modelar, colagem com diferentes elementos extraídos da natureza; (folhas, pinhas); pintura com tintas naturais em diferentes tipos e gramaturas de papéis; vivências de artes em meio a natureza, tendo como suportes, troncos de árvores; extração de tinta da beterraba; tintas naturais como, canela, colorau, açafrão; pintura e tingimento de folhas, galhos, areia e troncos; extração de pigmentos naturais como urucum, espinafre e a páprica.

Esses pigmentos naturais foram utilizados para pintar, pequenos pedaços de madeiras, tecidos, caixas de ovos, caixas de acrílico, rolinhos de papéis, tijolos, telhas, caixas de papelão, caixas de sapatos, paredes de azulejo, etc..

Nessa perspectiva, os materiais disponibilizados às crianças foram cuidadosamente selecionados para promover interações significativas sempre priorizando a autonomia e a investigação ativa.

Para analisar concretamente a influência da mediação e dos materiais no desenvolvimento gráfico, destacam-se algumas atividades, que ilustram a aplicação do referencial teórico, elas são exemplificadas a seguir nas figuras 1, 2, 3 e 4.

Figura 1- Pintura com os Pés (Tinta Guache e papel Pardo)
Fonte: da pesquisadora

Figura 2- Gelo como grafia
Fonte: da pesquisadora:

Figura 3 – Exploração Sensorial-Açafrão
Fonte: da pesquisadora

Figura 4 – Carvão como Riscante

Fonte: da pesquisadora

CONSIDERAÇÕE FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, observou-se que, já nas primeiras semanas, as crianças demonstraram marcante interesse pelas grafias e pela exploração dos diversos suportes oferecidos. Enquanto algumas iniciaram seus traços de forma tímida e hesitante, outras manifestaram imediata criatividade, explorando com entusiasmo os materiais riscantes disponíveis - desde os convencionais, como lápis, pincéis e giz de cera, até os não convencionais, como terra e carvão, urucum, açafrão etc.

Essas observações corroboram as discussões de Oliveira (2021), no qual enfatiza que a criança desenha com o corpo todo: ela se estica, levanta-se, rodopia, volta ao papel, traça, observa sua obra de diferentes distâncias, dança e, em seguida, retoma o traço com renovada energia. Esse processo não se limita a um ato motor, mas constitui uma experiência corporal integral, na qual o movimento e a expressão se fundem em um só gesto criativo.

Esta pesquisa, de caráter interdisciplinar, dialoga diretamente com os campos de experiência da BNCC (2017), em especial com "Corpo, gesto e movimento" que envolve a exploração sensório-motora e expressão corporal, e com "Traços, sons, cores e formas", relacionado a experimentação estética e simbólica. Os registros da pesquisa evidenciaram que a qualidade dos materiais influencia o engajamento, uma vez que as texturas inusitadas, como o plástico bolha e o tecido áspero despertaram maior exploração sensorial.

É vital para os professores que atuam no segmento da educação infantil estarem disponíveis para experienciar e se apropriar de contextos do universo gráfico infantil na busca de conhecer o ato de criar a fim de delinear diversas possibilidades expressivas, visto que os riscos, rabiscos e desenhos na educação infantil, é uma linguagem gráfica necessária no desenvolvimento da criança, bem como um meio de representação expressiva, criadora e imaginária, essa pesquisa, portanto, buscou contribuir para um olhar mais apurado e sensível sobre os gestos gráficos iniciais, entendendo-os como manifestações carregadas de intencionalidade e significado. Seu propósito foi oferecer subsídios para que educadores possam planejar intervenções qualificadas, transformando o espaço da educação infantil em um ambiente genuinamente investigativo e promotor de autoria desde a mais tenra idade.

Faz-se necessário, durante a formação de professores reconhecerem a importância dessa fase, apoiarem a criança em suas descobertas e conquistas, proporcionando um ambiente seguro e estimulante com intencionalidade pedagógica, pois foi constatado a partir do aporte teórico utilizado que o grafismo infantil é uma ferramenta diagnóstica, instigante, lúdica e prazerosa.

Ao término deste projeto, foi possível consolidar reflexões significativas sobre o universo do grafismo infantil e sua relação com a exploração sensorial, motora e criativa. A pesquisa evidenciou que gesto precede a forma, e as crianças, em suas primeiras incursões gráficas, demonstraram que o ato de riscar está intrinsecamente ligado ao movimento corporal total como apontado por Oliveira (2021).

Os traços iniciais, ainda que aparentemente aleatórios, revelaram uma intencionalidade vinculada à experimentação de limites (do corpo, do suporte e dos materiais).

Observou-se que suportes não convencionais e materiais orgânicos despertaram maior engajamento do que os recursos tradicionais, sugerindo que a diversidade de texturas, sons e resistências amplia o repertório expressivo infantil.

Em síntese, esta pesquisa não apenas validou a importância da livre exploração de materiais riscantes, mas também abriu caminhos para investigações futuras que aprofundem a compreensão do grafismo como uma das primeiras linguagens humanas – universal, porém singular em cada criança.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** o desenvolvimento do grafismo infantil. 3.ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

FACHIN, O. **Fundamentos da Metodologia Científica:** noções básicas em pesquisa científica. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

LIMA, S. E. **A Incrível Aventura dos Primeiros Dois Anos de Vida**. São Paulo: Inter Alia, 2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

OLIVEIRA, R. **Espaços afetivos:** habitar a escola. São Paulo: Diálogos, 2021.

BNCC, BNC- FORMAÇÃO E O DESAFIO DO ACOLHIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Cintia Cristina Escudeiro Biazan[193]
Carolina Salinas Piorini[194]
Tania Maria Serafim[195]

Resumo

A política de formação de professores é crucial, pois delineia o projeto de sociedade almejado. Diante disso, é imprescindível analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que são as diretrizes para a formação inicial de docentes. Essa análise deve considerar tanto o que está expresso nesses documentos quanto o tipo de cidadão e sociedade que se busca formar. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza métodos de pesquisa bibliográfica e documental e tem como objetivo apresentar um debate teórico-conceitual sobre a influência da BNCC e da BNC-Formação, discutindo em uma perspectiva do acolhimento como um princípio fundamental para o saber docente, visando promover uma educação mais humanizada.

Palavras-chave: Acolhimento. BNCC. BNC-Formação.

INTRODUÇÃO

A política de formação inicial dos professores de educação básica está intrinsecamente atrelada ao projeto de sociedade que se almeja. Nesse sentido é oportuno voltar-se à BNC-Formação, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 10 de dezembro de 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, sendo precedida pela Resolução CNE/CP n° 02 de 1° de julho de 2015. Destaque para esses dois documentos, em razão de suas relevâncias e influências na prática docente, visto que orienta como o professor deve atuar em sala de aula.

[193] Doutoranda em Educação, UNICAMP, LaPPlanE (Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, cintia.biazan@gmail.com.
[194] Mestra em Educação, UNICAMP, GPPES (Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade), carolinapiorini@gmail.com.
[195] Doutoranda em Educação, UNICAMP, LaPPlanE (Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, tania.serafim@educa.campinas.sp.gov.br.

A fim de compreender, minimamente, o contexto da BNC-Formação, são necessários alguns passos atrás: ela é produto de um extenso rol de reformas e políticas educacionais, sendo resultado de documentos normativos que estruturam a formação inicial do professor, bem como a prática docente. Diante disso, pode-se destacar que este documento abarca um propósito mais amplo de controle do processo educativo, que está ligado aos interesses de uma sociedade orientada pelo capital, reformulada e expandida conforme as demandas do mercado (Cruz, Moura e Barbosa, 2024). Nessa direção, Freitas (2014) ressalta que a educação é elemento central no crescimento econômico, sendo necessário ao empresariado fornecer acesso à educação, a qual é controlada e cerceada, o que gera um forte impacto em como ela é ofertada.

Considerando a relevância de se refletir criticamente na construção de estratégias de enfrentamento ao controle neoliberal no campo da formação de professores, bem como, com o intuito de problematizar como esses documentos normativos afetam a prática docente desde a formação até a sala de aula, este estudo visa analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida e orientada pela Resolução CNE/CP n.º 2 de dezembro de 2017, em conjunto com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental destinada a promover um debate teórico-conceitual acerca de como a BNCC e a BNC-Formação afetam a formação inicial dos professores e, consequentemente, a prática docente. Nesse sentido, o conceito de acolhimento é apresentado como um princípio de trabalho basilar na atuação docente diante de uma perspectiva mais humana. Tomados conjuntamente, esses dois documentos estão imbricados: enquanto a BNCC apresenta e define os conteúdos escolares, a BNC-Formação estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial dos docentes da educação básica, a qual orienta o processo de formação e exerce controle na organização curricular e na formação dos cursos superiores.

DESENVOLVIMENTO

A Resolução nº 02/2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada – traz contribuições das entidades e organizações de profissionais da educação. No texto aprovado, os termos utilizados são “habilidades” ou “conhecimentos”. A Resolução ressalta a importância do conhecimento sobre a realidade sociocultural dos estudantes e sobre os processos de ensino e aprendizagem. Também destaca a necessidade da reflexão sobre a própria prática.

Contrariando os posicionamentos em defesa da continuidade e da consolidação da Resolução nº 02/2015, é aprovada a Resolução nº 02/2019 que vincula a formação de

professores à proposição da BNCC, centrada em direitos de aprendizagem, desconsiderando o conhecimento historicamente produzido no contexto brasileiro, apresentando propostas restritas de formação e enfraquecendo o reconhecimento e a valorização da atuação docente (ANPED, 2019).

A BNCC, com a ênfase nas competências, implica na instrumentalização e controle tanto do saber docente quanto do que e como as crianças deverão aprender. Esse propósito, de acordo com Barbosa; Silveira; Soares (2019, p. 84) tem "uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil". As autoras ressaltam o fato de que no documento da BNCC, consta que ela não deve ser considerada como um currículo, mas sim uma referência. No entanto, aquilo que inicialmente se configurava como um ponto de partida transformou-se em prescrição curricular — voltada à homogeneização dos conteúdos.

Entidades da área educacional como a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) se posicionaram contrárias à construção da BNCC.

> ABdC juntamente com a ANPEd, denunciavam que a Base ignorava a diversidade, de modo que não apenas desconsiderava as especificidades, possibilidades e diversidades das inúmeras realidades brasileiras, como também submetia o contexto escolar a uma homogeneização, visto que não valoriza a diversidade étnica, cultura, social, política, econômica e a subjetividade dos sujeitos e de suas realidades (Cruz, Moura, Barbosa, 2024, p.11).

Apesar de inúmeras cartas e documentos problematizando a padronização, e seletividade de entidades no processo de constituição do documento, tais reivindicações não foram acatadas.

Além desse movimento, a ANFOPE manifestou-se contrariamente à formulação de uma política derivada da BNCC, expressa na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a BNC – Formação. As críticas dirigidas a essa política incidem tanto sobre seu conteúdo quanto sobre o processo de sua elaboração, caracterizado por uma condução verticalizada, com limitada participação democrática e reduzido espaço para o debate público foi, portanto, desconsiderada a trajetória histórica dos movimentos de educadores comprometidos com uma formação docente pautada em princípios emancipatórios, democráticos e humanizadores.

No contexto neoliberal, a preocupação é formar o professor para a reprodução de conhecimentos, com um currículo padronizado e que tenha resultados em avaliações em larga escala. A formação por competências e habilidades desconsidera uma formação crítica,

diante da qual a prática do acolhimento poderia se tornar elemento central no processo educativo.

Importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BCN-Formação ao revogarem a Diretrizes aprovadas em 2015 desconsideraram a pesquisa e os estudos produzidos pelos pesquisadores ao longo de mais de vinte anos. Ao separar em diferentes resoluções a formação inicial da formação continuada, retomando os preceitos de competência e habilidades, as Diretrizes de 2019 enfatizam “uma racionalidade técnico-instrumental, cuja ênfase recai sobre a associação entre conteúdos da formação inicial e conteúdos da BNCC da Educação Básica” (Portelinha, 2021, p. 233).

Em oposição ao tecnicismo que se apresenta nas Diretrizes tem-se o acolhimento como um método do trabalho educativo (Staccioli, 2012), considerado, também, um princípio (Piorini, Biazan e Serafim, 2023). Nesse sentido, defende-se o acolhimento como uma prática essencial no cotidiano entre docentes e discentes e, portanto, um elemento ímpar para a formação inicial de professores, de modo que sua ação seja sempre orientada por uma intenção acolhedora.

Segundo Staccioli (2012), o acolhimento como uma metodologia de trabalho envolve crianças e adultos em ações de respeito e determina “modos específicos de ser e agir, [...] pressupondo o reconhecimento de todas as pessoas - adultos e crianças, professores ou não - que interagem no contexto educativo, implicando sempre previsão, atenção, controle e verificação.”

Assim, ainda que a prática do acolhimento possa ser mais discutida nas instituições de educação infantil, compreende-se como um princípio e método de trabalho muito potente para toda a educação básica, na medida em que reconhece o aluno como ser humano e não tábula rasa, superando o viés de uma educação bancária (Freire, 2020).

Nesse sentido, argumenta-se o acolhimento como uma prática educativa de respeito, que pressupõe escuta, participação ativa da criança em todos os processos que a envolvem, reconhecendo-a e valorizando-a em suas diferenças e potencialidades, num movimento de dispor-se a ela e considerá-la em sua inteireza para que, a partir dessa interação, promova-se a educação na perspectiva de Freire (2020): como prática de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou ressaltar o acolhimento como um princípio e metodologia de trabalho, expandido da educação infantil para toda a educação básica; tomando como uma ação planejada e política e para além de uma recepção dos alunos, mas como uma uma ferramenta pedagógica que deve permear toda a educação a prática docente.

Ao examinar os documentos BNCC e BNC-Formação tem-se uma diretriz de formação inicial de professor pautada fortemente em habilidades e competências, e focada em resultados e produtividade, por consequência, pode-se aventar que a atuação desse professor será de uma prática tecnicista. Assim, uma abordagem instrumental da educação não permite espaço para a escuta e para a compreensão do aluno em sua integralidade, na medida em que ao se enfatizar "o quê" e não no "como" e no "para quem" ensinar pode resultar em um distanciamento, entre professor e aluno.

Assumir uma perspectiva de prática docente pautada no acolhimento, o educador se posiciona para além de executor, mas possibilita reconhecer o aluno como um ser humano, com emoções, histórias e singularidades. Nesse sentido, o acolhimento é compreendido, portanto, como um direito humano; como um direito à educação, não apenas como acesso ao conhecimento.

Isto posto, defende-se a necessidade de se repensar a formação docente inicial, bem como as práticas escolares. Cabe aos professores ir além das competências técnicas e de reproduzir a lógica de mercado, pois não há apenas objetivos de aprendizagem, mas há, principalmente, sujeitos que precisam ser acolhidos e humanizados.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Uma formação formatada**. Posição da ANPEd sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica". https://anped.org.br/news/posicao-da-anpedsobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de. 2019.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce), v.13, n.25, jan./mai., Brasília, p. 77-90, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 02/2015, de 1° de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 13 jun. 2023. [Links]

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20DE%2022%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202017&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica . Acesso em: 13 jun. 2023. [Links]

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Brasília: 2019. Homologar o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2980 . Acesso em: 21 jul. 2023. [Links]

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 22/2019, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA . Acesso em: 13 jun. 2023. [Links]

CRUZ, Andreia; MOURA, Aline; BARBOSA, Jade. BNC-Formação e BNCC: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor? **e-Curriculum**, São Paulo, v.22, e65586, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100111&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2025.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out. 2014.

PIORINI, Carolina Salinas.; BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; SERAFIM, Tania Maria. DAS LEGISLAÇÕES À PANDEMIA: O ACOLHIMENTO COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Fragmentos de Cultura** - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, Brasil, v. 33, n. 4, p.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n.46, p.216-236. jul./set. 2021.

A META 1 DO PNE NOS PMES DO TD DE COCAIS NO PIAUÍ: EM ANÁLISE O ATENDIMENTO DAS MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Isabel Cristina da Silva Fontineles[196]
Vitória Sousa Rodrigues[197]
Alana Ravena Gomes da Silva[198]

Resumo

Este estudo tem como objeto de pesquisa a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e sua implementação nos Planos Municipais de Educação (PMEs) do Território de Desenvolvimento (TD) de Cocais, no Piauí, com foco no atendimento das matrículas na pré-escola de crianças de 4 e 5 anos. O objetivo geral é analisar em que medida os municípios do território avançaram na universalização da pré-escola, confrontando as metas nacionais com os compromissos locais. O problema de pesquisa centraliza-se na seguinte questão: os municípios do TD de Cocais conseguiram cumprir a Meta 1 do PNE no período de vigência do plano? O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos como Cara (2019), Saviani (2016) e Flick (2009), além dos marcos legais da Constituição Federal de 1988, da LDB (Lei nº 9.394/1996) e da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE. A metodologia adota abordagem quanti-qualitativa, combinando revisão bibliográfica, análise documental dos PMEs e levantamento de dados secundários sobre a taxa líquida de matrícula em pré-escolas nos 22 municípios do território, entre 2014 e 2024. Os resultados apontam que nenhum município alcançou a universalização até 2016, como previa o PNE. Apenas Domingos Mourão chegou próximo (96,7%), enquanto três municípios: Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios e São José do Divino superaram a meta entre 2022 e 2024. Outros cinco se aproximaram de 100%, mas a maioria permaneceu entre 50% e 89%, revelando forte disparidade territorial. A nível nacional, o percentual em 2024 (85%) também não atingiu a universalização, indicando uma tendência de descumprimento da Meta 1 mesmo com a prorrogação do PNE até 2025.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Planos Municipais de Educação. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federativa (CF) de 1988 assegura, no Artigo 208, “o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade”. Desse modo, as instituições de Educação Infantil são

[196] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação-NUPPEGE, E-mail: isabelcristina@ccm.uespi.br.
[197] Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Docência no Ensino Superior, Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação-NUPPEGE, E-mail: vitoriarodrigues@aluno.uespi.br
[198] Graduanda em Pedagogia e orientanda do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC, Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação-NUPPEGE, E-mail: alanargdasilva@aluno.uespi.br

classificadas em creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, e pré-escola destinadas as crianças de 4 e 5 anos de idade. A creche e a pré-escola são reconhecidas e consideradas, pela Lei nº 9.394/1996, como primeira etapa da educação básica.

Além disso, o Artigo 205 da CF estabelece a educação como direito de todos e como dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Dessa forma, no que se refere ao direito à educação compactua-se do mesmo pensamento de Cara (2019) ao afirmar que,

> o direito á educação é, em um sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano (p.28).

Nesse contexto, a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, dá nova redação aos incisos I e VII do Artigo 208, ao "prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos". Assim, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), é importante para garantir a inclusão educacional desde a primeira infância, pois a referida meta estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, determina a universalização, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Desse modo, O PNE é um instrumento de política pública necessária para a concretização do direito à educação. Contudo, para que o plano nacional tenha efetividade é necessária à cooperação entre os entes federativos e a colaboração entre os sistemas de ensino, ações instituídas no Artigo 211 da CF/1988. Nesse sentido, existe os planos subnacionais que são fundamentais nesse processo de colaboração, quando bem articulado, para o cumprimento da Meta 1. Os planos são definidos por Saviani (2016, p.21) como "o ato de organizar as ações educativas indicando os objetivos, as metas a serem atingidas e prevendo os recursos humanos, materiais e financeiros, assim com as ações necessárias para que as metas sejam alcançadas". Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo analisar a universalização do atendimento da pré-escola comparando a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) com os Planos Municipais de Educação (PMEs) do Território de Cocais no Piauí.

Dessa forma, a presente pesquisa encontra respaldo por sua inserção no "Observatório da Política Educacional Piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação", realizada pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação - NUPPEGE, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, em articulação com o grupo de estudos da Célula de Educação Infantil que desenvolve o projeto de pesquisa intitulado *"A relação do PNE com os PMEs: mapeando a Meta 1 dos municípios nos Territórios de Desenvolvimento do Estado do Piauí",* aprovado pelo Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Piauí (PROP/UESPI). Com base nesse vínculo institucional e científico, esse estudo propõe-se a levantar e analisar dados educacionais relativos ao atendimento na pré-escola nos 22 municípios que integram o TD de Cocais no Piauí.

A pesquisa desenvolvida no projeto de pesquisa ao qual esse trabalho se vincula se denomina como pesquisa mista ou quanti-qualitativa. Assim, segundo Flick (2009) esse tipo de pesquisa tem vantagens, como, por exemplo, verificar exemplos de resultados qualitativos em comparação com resultados quantitativos e a relação entre os níveis micro e macro de um ponto essencial que pode ser esclarecida por meio da combinação entre as duas abordagens qualitativa e quantitativa. Desse modo, na pesquisa é trabalhado a coleta de dados quantitativos dos indicadores percentuais de alcance da universalização do atendimento da Meta 1 de acordo com o objetivo desse trabalho relacionado a pré-escola a nível local nos 22 municípios do Território de Cocais no Piauí.

Dessa forma, se constitui um trabalho que visa utilizar técnicas de análises qualitativa e quantitativa para interpretar os dados coletados na revisão bibliográfica, na análise documental. Assim, o estudo se propõe a contribuir com o debate sobre a eficácia das políticas educacionais voltadas à educação infantil, evidenciando avanços, lacunas e potenciais estratégias de aprimoramento.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa incide em analisar o Território em Desenvolvimento (TD) dos 22 municípios de Cocais com relação ao monitoramento da Meta 1 do PNE, fazendo um comparativo da taxa de atendimento de crianças entre 4 e 5 anos de idade em pré-escola nos anos de 2014 à 2024. Nesse sentindo, classificou-se a seguinte escala os municípios que atingiram 100% significa que estão universalizando já os de 90% a 95% estão próximo, os mais distantes até 50%, e os munícipios que passam da porcentagem dos 100% estão ampliando o atendimento da pré-escola para além do estipulado pela Meta 1 do PNE. Os dados em tabela a seguir mostram o percentual dessa população que frequenta a pré-escola e (ou taxa líquida de matrículas). De acordo com, o Observatório da Abrinq (2024) esse cálculo é obtido através da relação entre o número de matrículas de crianças nessa faixa etária em estabelecimentos públicos ou privados da educação infantil para pré-escola.

Tabela 1: Taxa de matrícula líquida em pré-escolas dos PMEs do TD de Cocais no Piauí

Municípios	Metas dos PMEs/ano	Atend. em 2014	Atend. em 2015	Atend. em 2016	Atend. em 2017	Atend. em 2018	Atend. em 2019	Atend. em 2020	Atend. em 2021	Atend. em 2022	Atend. em 2023	Atend. em 2024	Distância para cumprimento da Meta (p.p.) em 2024
Barras	100%/ 2016	84%	79,5%	78,4%	73,2%	72,8%	70,5%	75,3%	69,1%	90,2%	96,9%	87,1%	-12,9%
Batalha	100%/2018	62,1%	68,4%	68,8%	68,6%	62,9%	68,3%	65,7%	65,4%	81,4%	85,4%	75,9%	-24,1%
Brasileira	100%/2016	67,6%	69,1%	81,1%	69,2%	60,6%	66,1%	72,3%	80,9%	76,2%	87,7%	81,1%	-18,9%
Campo Largo do Piauí	100%/2017	26,3%	70,2%	69,3%	67,6%	61,4%	62,3%	68,5%	59,2%	81,6%	78,6%	77,8%	-22,2%
Domingos Mourão	100%/2016	97,3%	101,3%	96,7%	71,9%	69,4%	78%	93,9%	80,7%	98,5%	107%	87,8%	-12,2%
Esperantina	100%/2016	77,9%	87,2%	81,4%	80%	81%	84,8%	81,2%	76,7%	87%	94,5%	83,8%	-16,2%
Joaquim Pires	100%/2016	73,9%	64,9%	67,4%	66,8%	64,3%	69%	68,1%	68,3%	98,2%	98%	92,7%	-7,3%
Joca Marques	100%/2016	90,8%	80,1%	86,2%	80,4%	73,4%	64,5%	63,3%	76,6%	91,7%	89,7%	91,8%	-8,2%
Lagoa de São Francisco	100%/2016	69,8%	76,1%	68,1%	49,6%	61,8%	64,8%	71,8%	72,4%	89,1%	86,2%	92,5%	-7,5%
Luzilândia	Sem prazo	84,8%	81,8%	85,1%	78,5%	70,3%	73,1%	71,9%	67,4%	87,3%	89,6%	75%	-25%
Madeiro	100%/2016	70,2%	63,5%	72,6%	78,7%	66%	61,1%	69,1%	59,5%	84,7%	88,2%	85,9%	-14,1%
Matias Olímpio	100%/2016	89,2%	92,1%	94,5%	76,1%	82%	80,7%	73,8%	70,9%	89%	98%	92,2%	-7,8%
Milton Brandão	100%/2016	70%	65,3%	73,9%	75,3%	69,2%	70,1%	60,4%	57,8%	83,5%	97,1%	85,3%	-14,7%
Morro do Chapéu do Piauí	100%/2016	74,4%	70,8%	65,6%	74,7%	62,2%	72%	92,7%	90,3%	117,4%	126,1%	121,1%	+21,1%
Nossa Senhora dos Remédios	100%/2016	72,5%	84,4%	68,8%	71,7%	69,9%	73,3%	79,7%	78,1%	112%	110,5%	104%	+4%
Pedro II	100%/2017	70,6%	68,7%	67,6%	71,5%	70%	72,5%	74,5%	70,8%	96,9%	99,9%	92,2%	-7,8%
Piracuruca	Sem prazo	90,3%	84,9%	93,9%	96,9%	88,6%	99%	98,4%	93,9%	94,8%	91,1%	85%	-15%
Piripiri	100%/2016	93,5%	91,4%	90,9%	88,3%	85,7%	93,7%	89,6%	89,3%	97,5%	96,6%	90,3%	-9,7%
Porto	Sem prazo	75,7%	85,8%	81,6%	80,7%	78,3%	66,5%	77,4%	77%	73,6%	93,4%	80,6%	-19,4%
São João do Arraial	100%/2016	77,2%	79,3%	77%	71,1%	69,7%	74,1%	75,1%	72,1%	100,4%	104,9%	89,6%	-10,4%
São João da Fronteira	Ampliar já em 2015	71%	68,8%	77,5%	74,9%	61%	57,6%	75,2%	71,3%	93%	82,8%	93,3%	-6,7%
São José do Divino	100%/2016	69,6%	77,4%	78,5%	86,8%	77,8%	77,7%	80,3%	70,2%	115,8%	123,2%	114,3%	+14,3%
Brasil	100%/2016	74%	73,2%	74,9%	75,4%	76,1%	77,1%	76,5%	71,2%	85,8%	90%	85%	-15%

Fonte: Fundação Abrinq do site Observatório da Criança e do Adolescente. Elaborado pelas autoras (2025).

A coluna 1 da tabela apresenta os 22 municípios do Território de Desenvolvimento dos Cocais, enquanto a coluna 2 traz a análise dos textos da Meta 1 dos PMEs. Um ponto que se destaca é o uso do verbo “ampliar” em vez de “universalizar” no plano de São João da Fronteira, o que indica um compromisso menos firme com a meta proposta pelo PNE. Além disso, municípios como Luzilândia, Piracuruca e Porto mencionam apenas a manutenção do atendimento ou a permanência das crianças na pré-escola, sem definir prazos ou metas claras, o que dificulta o monitoramento e o cumprimento efetivo dos objetivos.

Nas colunas seguintes da tabela 1 foram elencados os atendimentos com a porcentagem de matrículas em taxa líquida dos anos de 2014 a 2024. Nesse aspecto observa-se que, dos 22 municípios analisados, 15 estabeleceram a meta de universalização da pré-escola (100% de atendimento) com prazo até 2016, em consonância com o que propõe o Plano Nacional de Educação (PNE) o que não é ruim, porém nenhum dos 15 munícipios com esse prazo alcançou o cumprimento da universalização em 2016, ficando apenas o município de Domingos Mourão com o índice mais próximo chegando a (96,7%) pontos percentuais (p.p.). No entanto, nas análises foram encontrados três municípios que definiram prazos distintos: Batalha estabeleceu o alcance para 2018, enquanto Campo Largo do Piauí e Pedro II fixaram a meta para 2017.

Conforme a tabela 1, o município de Batalha atingiu 62,9% de atendimento em 2018, ficando 37,1 (p.p) abaixo da meta. Campo Largo do Piauí registrou 67,6% em 2017, com um déficit de 32,4 (p.p), enquanto Pedro II alcançou 71,5% no mesmo ano, ainda distante mais de 20 (p.p) da universalização. Vale lembrar que, segundo o Art. 8º da Lei nº 13.005/2014, os municípios devem alinhar seus Planos de Educação às diretrizes do PNE. Assim, ao estabelecerem prazos posteriores a 2016, esses municípios descumprem o que foi determinado nacionalmente.

Apesar do descumprimento dos prazos estabelecidos, os dados da tabela mostram que apenas três municípios: Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios e São José do Divino ultrapassaram a meta entre 2022 e 2024, ampliando a cobertura e incluindo crianças antes fora do atendimento, como migrantes ou em situação de vulnerabilidade. Outros cinco municípios chegaram próximos da universalização em 2024: São João da Fronteira (93,3%), Joaquim Pires (92,7%), Lagoa de São Francisco (92,5%), Matias Olímpio (92,2%) e Pedro II (92,2%). Os dados apontam avanços e indicam que esses municípios têm boas chances de alcançar a meta em 2025.

Por outro lado, a maioria dos municípios (15 de 22) permanece na faixa entre 50% e 89%, o que representa uma distância significativa da meta, como é o caso de Campo Largo (77,8%), Batalha (75,9%) e Luzilândia (75%), entre outros. A situação mais crítica é a de Campo Largo do Piauí, com um déficit de 22,2 pontos percentuais. Em apenas um caso (Barras), apesar de atingir 96,9% em 2023, houve leve queda para 87,1% em 2024, o que requer atenção quanto à manutenção e sustentabilidade do atendimento.

A nível Brasil acerca da Meta 1 do PNE, é possível observar na última linha da tabela os percentuais de alcance de 2014 a 2024 nacionalmente também não alcançaram o cumprimento da universalização da pré-escola, pois em 2016 chegou somente á 74,9% e os anos seguintes mostram pouquíssimos avanços. O percentual mais recente em 2024 chegando a 85%, ou seja, com distância de -15% para atingir os 100%, isso evidencia que a tendência é de não cumprimento da meta a nível nacional, mesmo com a prorrogação do atual PNE até dezembro de 2025 previsto pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, isso tende a não ser alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais desta pesquisa evidenciam que, embora alguns municípios do Território de Desenvolvimento de Cocais apresentem avanços significativos, chegando a cumprir ou até mesmo superar a Meta 1 do PNE ainda persiste uma grande disparidade no atendimento à pré-escola, com a maioria dos municípios distante da universalização prevista

para 2016. Essa realidade confirma o problema de pesquisa e reforça a relevância do objetivo proposto, uma vez que a efetivação do direito à educação, conforme fundamentado por Cara (2019) e Saviani (2016), depende não apenas de metas legais, mas da capacidade dos entes federados em articular esforços concretos e sustentáveis.

Por tratar-se de uma investigação em andamento, os achados apresentados são parciais. A próxima etapa prevê o contato direto com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios analisados, de modo a apresentar os resultados preliminares e aprofundar o debate sobre os compromissos assumidos nos PMEs em relação à Meta 1. Esse diálogo permitirá identificar limites e possibilidades locais, ampliando a compreensão sobre os fatores que têm favorecido ou dificultado a universalização da pré-escola.

Conclui-se, portanto, que a pesquisa contribui não apenas para o monitoramento da política educacional na região, mas também para fomentar reflexões sobre a necessidade de cooperação intermunicipal e de políticas públicas que assegurem equidade no acesso à Educação Infantil. O fortalecimento das ações locais pode representar um caminho essencial para a melhoria dos indicadores regionais e, por consequência, para a aproximação do país ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

ABRINQ, Fundação. *Observatório da Criança e do Adolescente*. Taxa Líquida de Matrícula em Creche. Disponível em: <https://Indicador – Taxa líquida de matrículas em pré-escolas – Observatório da Criança e do Adolescente (observatoriocrianca.org.br)>. Acesso em: 29. jun. 2025.

BRASIL, Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009*. Dá nova redação a inciso I do art.208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: Senado, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao /emendas/emc/emc59.htm, acesso em: 26. jun.2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

BRASIL. *Lei nº 13. 005/ 2014*. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2014.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação, 2019, p.26-35. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie:* por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar, 1. ed. São Paulo: Bom tempo, 2019, p.298.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAVIANI, D. O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos. In: FERREIRA, N.S.C. FONTANA, M. I; SALOMÉ, J. S. *Políticas públicas e gestão democrática:* desafios e compromissos. V.1. Curitiba: CRV, 2016, p.21-42.

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR/BA E A GESTÃO FEDERATIVA COLABORATIVA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Ana Paula Silva da Conceição[199]
Laís Bacelar da Silva[200]
Genikeli Souza Santos[201]

Resumo

O presente trabalho analisa criticamente o processo de financeirização da educação infantil em Salvador/BA, destacando seus impactos na formação docente, no currículo, na avaliação e na gestão. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, fundamenta-se em análise documental e bibliográfica, tendo como fontes legislações, editais, dados oficiais e literatura especializada. Constata-se que políticas como o Projeto Primeiro Passo e o credenciamento de instituições privadas, concebidas como soluções emergenciais, consolidaram-se como arranjos permanentes. Esse processo reforça a dependência da rede municipal em relação ao setor privado e fragilizando a oferta pública, sobretudo para crianças de 0 a 2 anos. Em contraponto, o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (PNQEEI), por meio do Programa EI Manutenção, do Novo Plano de Ações Articuladas (Novo PAR) e do MEC Gestão Presente, apresenta estratégias voltadas ao fortalecimento da gestão federativa colaborativa, ampliando o acesso e qualificando a oferta. Argumenta-se, contudo, que a efetividade dessas políticas depende de adesão municipal consistente, compromisso político e formação continuada das equipes gestoras. Conclui-se que, embora o PNQEEI ofereça instrumentos relevantes, sua implementação carece de articulação com um plano municipal robusto de expansão pública direta, aliado ao enfrentamento das assimetrias estruturais que sustentam a financeirização.

Palavras-chave: Financeirização da Educação Infantil. Gestão Federativa Colaborativa. Equidade Educacional.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é direito da criança e dever do Estado, garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Em Salvador/BA, o atendimento à demanda histórica por vagas nas creches e pré-escolas tem sido marcado pela combinação de expansão de unidades públicas e contratação de vagas na rede privada, principalmente por meio do Projeto Primeiro

[199]Doutora em Educação, Servidora Pública na Universidade do Estado da Bahia, Enquadramento Funcional: Coordenador de curso, Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Currículo para Infância, Linguagens e EJA- FORMACCEINFÂNCIA FORINLEJA, apsconceicao@uneb.br
[200]Graduanda nocurso de Licenciatura em Pedagogia, Discente da Universidade do Estado da Bahia, bacelarlais@gmail.com
[201] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, e-mail kelisantos940@gmail.com

Passo e de editais de credenciamento. Esse arranjo, inicialmente concebido como solução rápida e emergencial para reduzir filas, consolidou-se como política estável de compra de vagas, inserindo-se no fenômeno da financeirização da educação, caracterizado pela transferência de recursos públicos para entidades privadas em regimes de contratação continua, gerando dependência estrutural do setor privado e limitando a capacidade municipal de planejar uma expansão pública sustentável.

O objeto deste estudo é compreender como esse modelo afeta a organização curricular, os processos avaliativos, a gestão pedagógica e a formação docente, bem como analisar em que medida as políticas apresentadas no Seminário Regional Nordeste II do Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade da Educação Infantil (PNQEEI), realizado em Salvador em agosto de 2025, poderiam representar caminhos de superação. O objetivo geral é analisar criticamente a financeirização da educação infantil em Salvador e as possibilidades de enfrentamento a partir de iniciativas federativas colaborativas. Especificamente, busca-se: (a) caracterizar o processo de financeirização local; (b) identificar os desafios enfrentados pelas creches e escolas públicas; (c) avaliar a pertinência das estratégias do PNQEEI no contexto soteropolitano.

A metodologia adotada é qualitativa, com análise documental de legislações, planos, relatórios e dados oficiais, além de revisão bibliográfica em autores que discutem privatização, financeirização e gestão educacional. O estudo ancora-se nos aportes teóricos de Adrião (2017), Brasil (2020) e Barreto (2025), articulando-os às políticas recentes do Ministério da Educação voltadas à educação infantil. A relevância deste estudo reside em contribuir para a compreensão dos limites do modelo vigente em Salvador e oferecer subsídios para políticas públicas que assegurem a infância como direito social.

DESENVOLVIMENTO

O fenômeno da financeirização da educação, segundo Adrião (2017), implica a incorporação de lógicas de mercado ao financiamento e à gestão das políticas educacionais. Em Salvador, esse movimento se expressa, sobretudo, na compra de vagas e nos convênios com instituições privadas, transformando o direito à educação em um serviço contratado. O Projeto Primeiro Passo, criado como medida emergencial consolidou-se como política permanente, contribuindo para reduzir filas, mas sem resolver o déficit estrutural, especialmente para bebês de 0 a 2 anos. Como destaca Cunha (2017), a transferência contínua de responsabilidades educacionais ao setor privado consolida um modelo de mercantilização, que compromete o caráter universal da educação pública e reforça desigualdades sociais. Esse movimento é perceptível em Salvador, onde a compra de vagas tornou-se política estruturante. Essa dependência impacta a organização curricular, gera

avaliações centradas em métricas contratuais e orienta a gestão para atender indicadores externos, em detrimento do acompanhamento formativo. A formação docente, por sua vez, tem sido marcada por capacitações fragmentadas e prescritivas, como o excesso de relatórios burocráticos ou metas contratuais que pouco dialogam com a pedagogia da infância, distantes das especificidades territoriais e das realidades das crianças.

O Seminário Regional Nordeste II do PNQEEI apresentou alternativas como o Programa EI Manutenção, que garante recursos transitórios até a entrada regular do FUNDEB; o Novo PAR, que fortalece o planejamento integrado; e o MEC Gestão Presente, plataforma que organiza dados da demanda por vagas. Essas iniciativas representam avanços importantes ao possibilitar planejamento estratégico, uso ético de dados e maior coerência entre oferta, financiamento e qualidade pedagógica, se articuladas, podem contribuir para reduzir a dependência do setor privado, otimizar a gestão e ampliar a oferta pública, desde que acompanhadas por adesão política, capacitação técnica e cooperação efetiva entre União, estados e municípios.

No contexto de Salvador, a integração dessas ferramentas ao planejamento local poderia favorecer a construção de um plano de expansão pública direta, com metas e prazos definidos, articulando formação docente continuada, busca ativa de crianças fora da escola e uso estratégico de dados para tomada de decisão.

Apesar do potencial das iniciativas do PNQEEI, alguns desafios estruturais permanecem, tais como: a insuficiência de oferta direta de vagas para 0 a 2 anos, que segue como ponto crítico em Salvador; a dependência contínua de contratos com instituições privadas, que aprofunda desigualdades territoriais; a necessidade de qualificar a supervisão pedagógica e evitar que a gestão por indicadores substitua o acompanhamento das práticas educativas; e a urgência em ressignificar a formação docente, assegurando percursos críticos, interdisciplinares e enraizados na realidade das infâncias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que a financeirização da educação infantil em Salvador, consolidada por políticas como o Projeto Primeiro Passo e o credenciamento de instituições privadas, atendeu parcialmente a demandas emergenciais, mas perpetuou desigualdades e insuficiência estrutural de vagas, sobretudo para crianças de 0 a 2 anos. Tal modelo compromete a coerência curricular, limita a avaliação formativa e reduz a autonomia da gestão escolar.

As estratégias apresentadas pelo PNQEEI se configuram como caminhos promissores para enfrentar esse cenário, ao propor instrumentos de planejamento, financiamento e monitoramento integrados. Contudo, sua efetividade exige maior compromisso municipal com

a expansão da rede pública, investimento em formação docente crítica e contextualizada, além da institucionalização de pactos intergovernamentais.

Defende-se, portanto, a construção de um pacto local, tal como um plano decenal de expansão da rede pública de educação infantil em Salvador (associado ao PNE e ao Plano Municipal de Educação de Salvador), articulado a um regime de colaboração que envolva União, estado e município, garantindo metas claras para transformar intenções em práticas consistentes, ampliar o acesso e garantir qualidade e equidade na educação infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 2 anos. Somente assim será possível superar a lógica da financeirização, assegurar a infância como bem público e fortalecer o trabalho docente como prática intelectual ética, crítica e coletiva. Saviani (2007) lembra que a educação, por sua natureza, deve ser tratada como bem público, cabendo ao Estado o dever indelegável de garanti-la de forma universal. Assim, políticas de expansão pública direta são fundamentais para enfrentar as limitações impostas pela financeirização.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. de F. Dimensões da privatização da educação básica no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 2, p. 334–349, 2017.

BARRETO, R. A. dos S. “Entre a intenção e o gesto”: a educação infantil no município do Salvador (2001–2021). 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

BRASIL, N. N. de O. A privatização da educação: capitalização do fundo público e efeitos na escola. *Educação & Sociedade*, v. 41, e022384, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa EI Manutenção: orientações e critérios*. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Plano de Ações Articuladas – Novo PAR*. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC Gestão Presente: sistema integrado de dados da educação básica*. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL, Nilton. N. de O. A privatização da educação: capitalização do fundo público e efeitos na escola. *Educação & Sociedade*, v. 41, e022384, 2020.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2017.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PREFEITURA DE SALVADOR. *Creche e Pré-Escola Primeiro Passo*. Salvador, [s.d.].

VIVÊNCIAS LITERÁRIAS COM A FADA DO OUTONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Lucinete Aparecida Rebouças[202]
Larissa Moreira da Costa[203]
Conceição Solange Bution Perin [204]

Resumo

Esta pesquisa realiza-se a partir da alusão ao livro A Fada do Outono na educação infantil como uma obra que além de encantar com suas cores e sensibilidade estética, permite vivências literárias concernentes à interdisciplinaridade do conhecimento, contribuindo para a formação integral da criança, estimulando a escuta e a construção de sentidos numa abordagem que une os campos de experiências e os direitos de aprendizagem na produção de sentidos desenvolvidos pela leitura. Dessa maneira o livro possibilita, além da formação do leitor, elaborar propostas pedagógicas na construção de saberes concernentes à construção do conhecimento a respeito das estações do ano e também das noções de tempo dos campos de experiências, sendo aporte de reflexões culturais. Deste modo, o objetivo geral do estudo percorre ações indissociáveis sobre a relevância da literatura infantil, e de igual modo a capacidade de apropriar-se de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, ainda na Educação Infantil. Para realização da pesquisa o escopo deu-se por um viés qualitativo e bibliográfico com leituras para a compreensão da obra escolhida e autores como Paiva e Oliveira (2010), Tahan (1996) e documentos norteadores da Educação Infantil, que direcionam sobre a importância das vivências literárias e da literatura, como parte integrante da aprendizagem. Nesse sentido elaborou-se um quadro metodológico com sugestões de atividades que comtemplam o ser e o estar na Educação Infantil, levando as crianças a explorarem a obra em sua totalidade de maneira atrativa e com momentos insubstituíveis na práxis pedagógica, viabilizando o desenvolvimento de habilidades e competências no processo de formação humana.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica.

[202] Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação infantil Pequeno Príncipe em Guaporema-PR. Participa do GPEMC-Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade. E-mail: lucinetereboucas@gmail.com

[203] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora na rede municipal de ensino de Maringá- PR. Membro do grupo de estudos GTSEAM-Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Educação nas épocas Antiga e Medieval (GTSEAM), desde 2016, e GPEMC-Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade. http://lattes.cnpq.br/9340779064452497.

[204] Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2010). Atualmente é professora efetiva do Departamento de Teoria e Prática da Universidade de Maringá - UEM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade - GPEMC, integra o Grupo de Pesquisa: Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade - GTSEAM/UEM. Faz parte do Grupo GEMYR - Grupo de Estudios Medievales y Renascentistas - Madri- Espanha. É membro do Núcleo Interdisciplinar Clássicos na Educação: Antiguidade e Medievalidade - NICE.
http://lattes.cnpq.br/8838312470687058

INTRODUÇÃO

No contexto da Educação Infantil, um dos pontos relevantes para ser trabalhado diz respeito à literatura infantil, que proporciona às crianças um enriquecimento do saber, por meio do mundo da fantasia e emoção, explorando diferentes mundos e sensações. Este trabalho destaca-se no contexto da Educação Infantil, com foco em propor práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para a formação integral da criança contemplando os direitos de aprendizagem e pluralidade de experiências, dentro do espaço escolar, proporcionando que as crianças se desenvolvam plenamente, recriando e criando novas visões no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, escolhemos a obra literária *A fada do outono*, história adaptada e formatada por Maria Jesus Sousa (Juca) a partir de texto de Rita Campeão. A autora promove uma abordagem pedagógica integrada com os campos de experiências, propiciando às crianças as vivências com cores, texturas e composições, estimulando a imaginação e a criatividade, conforme apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: "[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;" (Brasil, 2010, p. 20). O livro demonstra um universo rico de estimulação ao conhecimento que possibilita uma aprendizagem de forma integral ao ser, abordando a construção de sentidos pelo encantamento da história na sua relação com as estações do ano guardadas em caixinhas pela fada, que levanta as tampas respeitando os ciclos da natureza.

Nesse sentido a obra escolhida destaca o poder da literatura em suas mais variadas formas, constitui-se um elemento relevante que enriquece a aprendizagem, podendo ser iniciado nos primeiros anos de vida na Educação Infantil. "A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber" (Paiva; Oliveira, 2010, p. 46). Para fundamentarmos nossa pesquisa utilizamos a metodologia bibliográfica, sendo que partimos de uma fonte e, por meio dela, realizamos uma leitura e interpretação de livros. Além disto, elaboramos sequências didáticas para aplicação na prática com as crianças, alinhadas para uma aprendizagem multidisciplinar.

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM NARRATIVAS QUE SE CONECTAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá ênfase a práticas pedagógicas, de forma que garantam às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, por meio do contato com diferentes gêneros textuais, como: contos maravilhosos, fábulas, poesias, faz de conta, entre outros. “Crianças adoram brincar de faz de conta. Com os livros não é diferente: elas ‘fazem e contam’, imitando as leituras dos adultos” (Brasil, 2016b, p. 96). Os documentos norteadores da Educação Infantil, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais na Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2016a), colocam a literatura infantil como parte essencial da aprendizagem.

Uma proposta com literatura infantil deve ser trabalhada mutuamente entrelaçada com os campos de experiências em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais (eu, outro, nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e forma; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) contemplando, desse modo, os direitos de aprendizagem definidos na BNCC:

> Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2016, p. 38).

Nesse sentido, a literatura infantil oferece um espaço de aprendizagem seguro e envolvente para a aprendizagem, explorando descobertas e habilidades intelectuais e cognitivas, permitindo que a criança interprete e interaja explorando as habilidades linguísticas e também fantasias e emoções pela diversidade de experiências que a literatura proporciona, fortalecendo os direitos de aprendizagem que estão postos, e da mesma forma ampliando o repertório cultural das crianças. Assim, a literatura infantil proporciona experiências

significativas que contribuem para a formação integral das crianças, com um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, onde o conhecimento é construído de forma lúdica e afetiva. O quadro a seguir sistematiza os momentos pedagógicos planejados e a serem realizados, em conjunto com os objetivos trabalhados da obra escolhida.

Quadro 1 - Projeto educativo a partir do texto literário: "A Fada do Outono"

Atividades

*Contação da história;

*Interpretação oral da história;
*Desenho da história;
* Fazer aula-passeio no entorno da escola para observação e coleta de elementos naturais (galhos secos, palha, folhas secas, folhas verdes);
* Colher folhas com as crianças explorando tamanho e cores com as explorações sensoriais;
* Fazer um quadro artístico usando tinta guache e folhas colhidas na natureza;

* Movimentar o corpo ao ar livre;

* Cantar a música do outono: https://www.youtube.com/watch?v=FiDZUt4dXnA;
* Identificar as mudanças típicas do outono;
* Realizar rodas de conversas sobre as estações do ano.

*** OBJETIVOS:**
● Explorar a imaginação, o raciocínio, a oralidade e a criatividade;
● Favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética;
● Desenvolver coordenação motora e contato com a natureza;

● Identificar cores primárias e secundárias;
● Desenvolver o respeito à natureza;
● Conhecer as estações do ano;
● Observar a realidade; em qual estação estamos?
● Destacar a importância da preservação ambiental para as estações climáticas.

A obra utilizada favorece atividades que procuram explorar as vivências e as experiências das crianças em contextos sociais e culturais, estimulando o interesse e gosto pela leitura. "Um livro é um objeto da cultura, e a cultura é feita de sentidos, crenças e valores partilhados por um grupo" ((BRASIL, 2016b, p.72). Nesse sentido, é adequado promover o

acesso ao conhecimento em sua totalidade pela leitura nas esferas sociais, culturais, históricas e geográficas, mostrando que a literatura se expressa de diversas maneiras para a aprendizagem com a diversidade de linguagens orais, plásticas e culturais. A literatura infantil permite, através de suas histórias, expandir muitos conhecimentos, habilidades, estímulos e sensibilidades, como aponta Tahan (1996):

> a)Expansão da linguagem infantil-enriquecendo o vocabulário e facilitando a expressão e a articulação. b)estímulo à inteligência – desenvolvimento do poder criador e do pensamento infantil; c)aquisição de conhecimentos–alargando os horizontes e ampliando as experiências da criança; d)socialização-identificando a criança com o grupo e ambiente, levando-a a estabelecer associações, por analogia, entre o que ouve e o que conhece; e)revelação de diferenças individuais-facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas; f)formação de hábitos e atitudes sociais e morais-através da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias, estimulando bons sentimentos na criança e incitando-a à vida moral; g) cultivo de sensibilidade e da imaginação-condição essencial ao desenvolvimento da criança; h) cultivo da memória e da atenção-ensinando a criança a agir e preparando–a para a vida; i)interesse pela leitura-familiarizando a criança a agir com os livros e histórias, despertando para o futuro esse interesse tão necessário (Tahan, 1996, p. 21).

Ainda, a obra ressalta em suas páginas o levantamento de estudo sobre as questões ambientais e fatores climáticos relacionados às estações do ano: “-Quando o verão está a terminar, eu levanto as tampas das caixinhas e deixo sair o vento, a chuva e os raios dourados do sol de outono. E então tudo começa a mudar. O outono deve ser uma estação muito bonita”. (Campeão, [s.d.], p.5).

Essa parte evidencia as transições das estações, desenvolvendo nas crianças a curiosidade e a pesquisa, unindo os campos de experiências presentes na BNCC sobre os saberes em uma relação multidisciplinar na aproximação da natureza e uma aprendizagem ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enriquecimento da aprendizagem no desenvolvimento da sequência didática proposta na pesquisa contribui para o desenvolvimento artístico e cultural. Dessa maneira, também nas experiências sensoriais as cores e formas ganham vida com aulas mais coloridas e dinâmicas, explorando o mundo visual, a criatividade, a percepção estética e a imaginação, apoiados pela literatura, que é indispensável no processo de formação humana.

Vale dizer que a obra *A fada do outono* propõe a imersão das crianças nos diferentes contextos e formas de expressão do universo literário, abrangendo a imaginação e o conhecimento em suas diversas esferas e ramificações em contato direto com a narrativa e

a observação da realidade e as estações do ano, numa mistura de sensibilidades, cores, estética e celebração da natureza no contexto de formação de leitores ainda na infância.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016b.

CAMPEÃO, Rita. **A fada do outono.** Disponível em: https://historiasparapre.blogspot.com/search?q=a+fada+do+outono. Acesso em: 28 jul. 2025.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan - jun. 2010. ISSN: 1982-4440.

TAHAN, Malba. **A arte de contar história.** 5.ed. Rio de Janeiro: Conquista,1996.

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE RECONEXÃO COM O BRINCAR: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL FRENTE AOS DESAFIOS DA HIPERCONECTIVIDADE

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Maria Sidália da Silva Pereira[205]
Ana Vitória Texeira Jales[206]
Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé[207]

Resumo

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a brinquedoteca, entendida como um espaço de reconexão com o brincar em um contexto sociocultural marcado pela hiperconectividade infantil. O problema motivador desta pesquisa é, portanto, o uso excessivo das telas pelo público infantil, que compromete o desenvolvimento e as relações interpessoais das crianças. Diante dessa problemática, objetivou-se, neste estudo, analisar como as interações lúdicas promovidas na brinquedoteca favorecem o desenvolvimento infantil frente aos desafios do uso excessivo de tecnologias digitais. Para isso, autores como Brougére (1997), Faeti e Calsa (2019) e Friedmann (1992), que ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, fundamentaram a análise, realizada a partir de uma metodologia qualitativa, de cunho descritivo e aplicado, e baseada em observações e atividades realizadas por estagiárias do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no *Campus* Avançado de Patu. Os resultados indicam que as práticas lúdicas na brinquedoteca fortalecem a criatividade, empatia, comunicação e autocontrole das crianças, além de promoverem a socialização e o enfrentamento de conflitos. Assim, a brinquedoteca atua como um espaço formativo e de resistência ao isolamento social causado pelo uso excessivo de telas. Recomenda-se aprofundar a pesquisa com dados observacionais sobre o desenvolvimento infantil a partir de uma proposta lúdico-pedagógica na brinquedoteca, a fim de avaliar as decorrências dessa prática na redução dos efeitos da hiperconectividade e no fortalecimento de competências e habilidades das crianças.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Desenvolvimento Infantil. Hiperconectividade.

INTRODUÇÃO

[205] Graduanda em Letras Língua Portuguesa (Licenciatura), *Campus* Avançado de Patu (CAP), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: maria20230023596@alu.uern.br.
[206] Graduanda em Letras Língua Portuguesa (Licenciatura), *Campus* Avançado de Patu (CAP), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: vitoriajales@alu.uern.br.
[207] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), docente no Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu (CAP), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: claudiatome@uern.br.

A presente pesquisa tem como objeto principal de estudo a brinquedoteca, compreendida como um espaço de reconexão com o brincar, especialmente no contexto contemporâneo marcado pela hiperconectividade, que diz respeito à conexão excessiva com o universo virtual, mediada, sobretudo, por *smartphones* e outros dispositivos digitais. Diante disso, realizou-se uma análise da importância, para o desenvolvimento infantil, das interações lúdicas realizadas na brinquedoteca, observando-se como a ludicidade pode contribuir para resgatar vínculos sociais e habilidades cognitivas que, em muitos casos, têm sido fragilizados pelo uso excessivo de tecnologias. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido a partir das observações e atividades realizadas por estagiárias do projeto brinquedoteca, discentes do curso de Letras – Língua Portuguesa, no *Campus* Avançado de Patu (CAP), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que identificaram o papel fundamental da brinquedoteca na formação integral das crianças.

Sendo assim, o objetivo geral desse estudo consiste em analisar de que maneira as interações lúdicas promovidas na brinquedoteca podem favorecer o desenvolvimento infantil frente aos desafios da hiperconectividade. Ademais, buscou-se, através de objetivos específicos, compreender os impactos do uso excessivo de dispositivos digitais no convívio e no comportamento social das crianças, identificar as estratégias lúdicas que estimulam a socialização e a criatividade, e refletir sobre a função pedagógica e terapêutica do brincar neste espaço.

O problema motivador desta pesquisa, por sua vez, parte da constatação, observada a partir de experiências cotidianas com as crianças na brinquedoteca e confirmada por estudos acadêmicos, como os de Brougére (1997), Faeti e Calsa (2019) e principalmente os de Friedmann (1992), de que, desde muito cedo, as crianças estabelecem contato com a tecnologia, o que, em si, não é negativo, mas pode gerar consequências quando o uso se torna excessivo. Nestes casos, em que o virtual sobrepõe o real, verifica-se nas crianças uma redução no interesse pelo brincar ao ar livre, pela socialização e pela vivência cara a cara de experiências coletivas, o que configura a priorização de interações virtuais em detrimento das presenciais. Tal cenário exige uma reflexão sobre como a brinquedoteca pode atuar como um ambiente de estímulo ao desenvolvimento da criança e de resgate da socialização.

Para tanto, este estudo, ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, que aderiu a uma abordagem metodológica qualitativa, bibliográfica e aplicada, de cunho descritivo, fundamentada em observações e participações diretas em atividades de mediação do brincar, promovidas no contexto da brinquedoteca universitária. Dessa maneira, as análises foram construídas a partir de interações reais entre as crianças, mediadas por atividades lúdicas e pelo acompanhamento das estagiárias. Assim, busca-se não apenas compreender, mas também valorizar a função da brinquedoteca como

espaço de resistência ao isolamento social infantil e de promoção de vivências que fortalecem aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento.

Portanto, a justificativa para o estudo fundamenta-se na urgência de resgatar o brincar como prática essencial ao desenvolvimento infantil e na valorização da brinquedoteca como um espaço formativo, onde a crianças se divertem, percebem o valor da comunicação e dos jogos físicos em meio ao uso excessivo das tecnologias digitais, e aprendem por meio de práticas lúdicas que incentivam o brincar, a criação e a imaginação. O texto está estruturado em introdução, desenvolvimento teórico-analítico e considerações finais com encaminhamentos futuros.

DESENVOLVIMENTO

A brinquedoteca do *Campus* Avançado de Patu, enquanto ambiente seguro, estimulante e acolhedor, planejado para estimular a criança a aprender enquanto brinca e vice-versa, favorece a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento integral de sujeitos entre 3 e 10 anos de idade. Ademais, este lugar apresenta um papel social de relevância para os alunos e funcionários deste *campus*, pois oferece amparo aos pais que precisam estudar ou trabalhar, mas que não possuem uma rede de apoio que acolha os seus filhos enquanto essas atividades acadêmicas ou laborais são executadas. Desse modo, a pesquisa realizada defende que o brincar é um direito fundamental da infância e um recurso essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais de forma integrada e prazerosa. Acerca disso, Brougére (2008, p. 19-20) afirma que “Brincar não é apenas uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade com significado social, que exige aprendizagem”. Nesse sentido, ao brincar, a criança conhece, vive e constrói a sua cultura ao perceber e interagir com o mundo que a entorna. Desse modo, o brincar não é só algo que vem de dentro da criança, mas uma atividade que tem valor social e que precisa ser aprendida (Brougére, 2008).

Através das brincadeiras, as crianças aprendem a partilhar, a usar o corpo e os sentidos, a resolver problemas, a criar, a tomar decisões, a expressar subjetividades identitárias, sentimentos e valores, e a conhecer a si, aos outros e o mundo. Entretanto, no meio social contemporâneo, marcado pela hiperconectividade infantil, observa-se que o tempo dedicado às telas tem, muitas vezes, substituído o tempo destinado às brincadeiras presenciais. Embora a tecnologia ofereça entretenimento e acesso rápido à informação, o uso excessivo dessa pode limitar as experiências coletivas e reduzir as oportunidades de socialização com amigos e família. Esta realidade é preocupante, tendo em vista que o brincar é essencial para o desenvolvimento saudável da criança. Segundo Friedmann (1992, p. 25) ‘‘O problema do crescimento das crianças na sociedade contemporânea sobrevém do fato de

que o desenvolvimento social, as interações sociais da criança com o adulto e entre as próprias crianças, estão seriamente ameaçados pelo avanço tecnológico''. Diante dessa postulação, nota-se o quanto o convívio social é essencial para que a criança se desenvolva através da vivência de situações concretas, que a submetem a circunstâncias que oportunizarão o desenvolvimento de competências físicas, sociais e cognitivas, bem como o aprendizado de valores como o respeito, a empatia e a cooperação. Paralelamente, Faeti e Calsa (2019) explicam que quando a criança não tem oportunidades de brincar, ela pode enfrentar dificuldades em várias áreas do seu desenvolvimento: na parte cognitiva (como pensar e aprender), motora (movimentos e coordenação), social (relacionamento com os outros) e afetiva (expressar sentimentos e emoções).

Em decorrência do uso banalizado e excessivo de dispositivos com telas, observa-se um aumento nos casos de crianças que apresentam quadros de ansiedade e déficit de atenção, e que demonstram desinteresse pela socialização e até pela participação em brincadeiras tradicionais, como esconde-esconde, pega-pega, jogos com bola, casinha e bonecas, entre outras. Por isso, torna-se imprescindível criar e manter espaços que estimulem a interação, a criatividade e a reconexão com o brincar, como a brinquedoteca, que atua como contraponto aos efeitos negativos do uso excessivo das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil. Isto pois as atividades desenvolvidas na brinquedoteca da UERN mostraram que as brincadeiras influenciam positivamente o comportamento, a comunicação e as relações sociais das crianças. Por meio da participação em jogos e brincadeiras mediados pelas estagiárias, em atividades artísticas individuais e coletivas, em eventos de valorização do brincar e do estímulo a esse, as crianças têm a oportunidade de exercitar a criatividade, a empatia, o autocontrole emocional e a capacidade de lidar com frustrações, bem como de alcançar divertimento através de práticas desvinculadas do ambiente digital. Além de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, tais práticas fortalecem a comunicação, o trabalho em equipe e a valorização do contato direto com o outro, integrando aprendizado e diversão. Desta maneira, ao possibilitar a reconexão com o brincar e com as interações face a face, a brinquedoteca contribui para preservar experiências coletivas essenciais à formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, contrapondo-se ao isolamento social e ao individualismo potencializados pela hiperconectividade. Mais do que um ambiente de apoio aos discentes, docentes e servidores, no meio universitário, a brinquedoteca se configura como um de resistência simbólica, que reafirma o brincar como um elemento constitutivo do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidenciou que a brinquedoteca, enquanto espaço de valorização do brincar, assume um papel central no enfrentamento dos efeitos negativos da hiperconectividade sobre a infância. As atividades lúdicas desenvolvidas na Brinquedoteca favorecem o desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas competências cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Essas práticas, como brincadeiras e jogos cooperativos ou competitivos, mostraram-se favoráveis ao despertar da criatividade das crianças, ao fortalecimento de vínculos afetivos, ao estímulo à comunicação, ao exercício de habilidades inúmeras e ao desenvolvimento de valores humanos, como a empatia, confirmando, assim, a relevância atribuída ao brincar por Friedmann (1992), Brougére (2008) e Faeti e Calsa (2019).

Por conseguinte, os resultados obtidos respondem diretamente ao problema de pesquisa, mostrando que, diante do uso excessivo de dispositivos digitais e da redução das interações presenciais, a brinquedoteca surge como um ambiente essencial para a reconstrução de vínculos sociais e para a vivência de experiências coletivas significativas, tanto com as estagiárias, quanto com as outras crianças. Conclui-se, então, que a brinquedoteca constitui um espaço de preservação do valor cultural do brincar, oferecendo oportunidades de aprendizagem que fortalecem competências essenciais à vida em sociedade. O objetivo geral da pesquisa foi, portanto, alcançado, evidenciando que interações lúdicas mediadas de forma intencional podem atenuar os efeitos negativos da hiperconectividade e potencializar o desenvolvimento infantil.

Como encaminhamento da pesquisa em questão, propõe-se o aprofundamento da investigação com base na coleta e análise de dados mais concretos, obtidos a partir da observação das crianças e do acompanhamento de seu desenvolvimento ao longo da implementação de uma proposta lúdico-pedagógica na brinquedoteca. Essa abordagem permitirá avaliar, de forma mais objetiva, os impactos das interações lúdicas presenciais na redução dos efeitos da hiperconectividade e no fortalecimento de competências socioemocionais, cognitivas e motoras. Esses estudos futuros poderão estabelecer comparações entre crianças que participam regularmente de atividades lúdicas e aquelas predominantemente inseridas em ambientes digitais.

Ademais, propõe-se a expansão da brinquedoteca para todos os *campus* da UERN, garantindo que um número maior de crianças, filhos de estudantes e servidores, tenha acesso a um espaço seguro, criativo e formativo. Recomenda-se, também, a criação de projetos de extensão que possibilitem a utilização da brinquedoteca por crianças em situação de vulnerabilidade social, especialmente aquelas que não dispõem de brinquedos ou de oportunidades regulares para vivenciar experiências lúdicas, por meio de parcerias com escolas públicas, instituições sociais e programas governamentais. Dessa forma, a brinquedoteca, enquanto política institucional da universidade, poderá consolidar-se como um ambiente que não apenas assegura o direito ao brincar, mas também promove inclusão,

socialização e desenvolvimento integral, fortalecendo o compromisso da UERN com a formação cidadã, humana e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 43). Disponível em: https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/344321/mod_folder/content/0/Brouger%C3%A9.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 7 ago. 2025.

FAETI, P. V.; CALSA, G. C. Jogo, competição e cooperação: articulando saberes. In: ANDRADE, D. F. (Org.). **Educação do século XXI – Ludicidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2019. v. 29, p. 12-20. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume29/Educacao_no_seculoXXI_vol29.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Página Aberta, 1992. p. 23-31. Disponível em: https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-evoluc3a7c3a3o-do-brincar.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.

A BRINQUEDOTECA DO CAMPUS AVANÇADO DE PATU COMO UM ESPAÇO FORMATIVO: VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Mylena Jamile Silva Fernandes[208]
Layla Raissa Belo de Oliveira[209]
Iure Coutre Gurgel[210]

Resumo

O presente estudo tem como objetivo geral da pesquisa analisar a importância da Brinquedoteca do Campus Avançado de Patu (CAP-UERN) como um espaço formativo na formação para infância das estagiárias discentes do curso de Pedagogia, selecionadas por meio do estágio não-obrigatório, que auxiliam na execução das dinâmicas do laboratório. Temos como problema de pesquisa refletir sobre caminhos para a unicidade da teoria e da prática na formação docente. Tendo como referencial teórico os textos do autor Antônio Nóvoa que traz discussões importantes sobre a formação docente, além de autores como Friedmann que estudam sobre Brinquedotecas. A metodologia da pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, com caráter de campo e bibliográfica, evidenciando as contribuições do laboratório para as discentes enquanto futuras educadoras, as suas vivências neste espaço e as contribuições para o desenvolvimento infantil. Dentro dos principais achados e resultados caracteriza-se sobre a nossa reflexão acerca da necessidade de espaços como esses para uma formação de qualidade.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Espaço Formativo. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

.

A brinquedoteca é um espaço lúdico que promove o desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças oportunidades para aprender, explorar e expressar-se por meio de brinquedos, jogos e atividades diversas. Esse ambiente desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento humano.

No Campus Avançado de Patu, a brinquedoteca realiza atividades que ampliam habilidades como percepção, memória, linguagem, raciocínio, criatividade, autonomia, socialização e autorregulação, utilizando metodologias ativas e o brincar intencional como ferramentas principais.

[208] Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN. E-mail: mylena20230013310@alu.uern.br
[209] Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN. E-mail: layla20230029105@alu.uern.br
[210] Doutor em Educação, docente do departamento de educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN. E-mail: iuregurgel@uern.br

Nesse contexto, a brinquedoteca desempenha um papel essencial ao estimular as crianças de forma inclusiva e acolhedora, proporcionando um espaço que potencializa a aprendizagem de maneira prazerosa e eficaz. Atendendo crianças de 3 a 10 anos, filhos de alunos, funcionários e professores, contribuindo para a permanência dos discentes na universidade. A mediação das atividades é realizada por estagiárias selecionadas por meio do estágio não-obrigatório, que auxiliam na execução das dinâmicas do laboratório.

A brinquedoteca do CAP-UERN oferece uma ampla variedade de brinquedos, jogos pedagógicos, livros, contos infantis e materiais escolares, promovendo atividades como pintura, desenho, escrita, produções manuais e contações de histórias com fantoches.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da Brinquedoteca do Campus Avançado de Patu como um espaço formativo na formação inicial das alunas para a infância, tendo como objetivos específicos compreender a contribuição desse espaço para o desenvolvimento infantil as suas contribuições e a sua relação com a teoria e a prática, fundamentais para um ensino-aprendizagem de qualidade, partindo de uma abordagem qualitativa, com caráter de campo e bibliográfica.

As atividades desenvolvidas pelas estagiárias têm como foco no auxílio durante atividades relacionadas a inscrição, acolhimento, planejamento de atividades, produções de materiais, como também no acompanhamento das crianças participantes da Brinquedoteca. Havendo a participação ativa na organização e no cuidado com o espaço físico do laboratório, incluindo a catalogação, organização e controle dos materiais disponíveis no espaço.

Desse modo, proporcionando experiências significativas que contribuem diretamente na formação acadêmica. A vivência prática possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o exercício profissional na área da educação, sobretudo da Educação Infantil. A interação com as crianças, amplia a nossa compreensão sobre o papel do educador no processo de desenvolvimento infantil. Aprimorando os conhecimentos e compreendendo a relevância da formação contínua e da busca constante por novos saberes, essenciais para lidar com os desafios e as demandas que se apresentam na prática pedagógica docente.

Assim, sabendo da importância da teoria e da prática estarem interligadas, temos como problema de pesquisa refletir sobre caminhos para a unicidade da teoria e da prática na formação docente. Tendo em vista, a necessidade dos discentes de ter conhecimentos teóricos e práticos, experiências práticas essas que enriquecem as suas formações de maneira significativa.

DESENVOLVIMENTO

A formação docente, segundo António Nóvoa (1999), deve ser compreendida como um processo contínuo de construção profissional, que articula teoria e prática e permite ao futuro professor desenvolver uma identidade pedagógica própria. O autor destaca que a prática docente não se limita à aplicação mecânica de conhecimentos, mas envolve reflexão, adaptação e construção de saberes a partir da experiência vivida: “a formação do professor implica a articulação constante entre teoria e prática, reflexão e ação” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Nesse sentido, a Brinquedoteca do Campus Avançado de Patu (CAP-UERN) constitui-se de um espaço formativo privilegiado, no qual as estagiárias do curso de Pedagogia têm a oportunidade de vivenciar situações concretas que dialogam diretamente com os conteúdos teóricos aprendidos na graduação.

Nóvoa (1999) ressalta que a identidade profissional do docente se constrói a partir da interação com o ambiente educativo e da reflexão sobre sua própria prática. As atividades desenvolvidas na Brinquedoteca como mediação de brincadeiras, planejamento de atividades, organização do espaço físico e acompanhamento das crianças, permitem às estagiárias desenvolver competências pedagógicas, reforçando a centralidade da prática como espaço de aprendizado e investigação. Essa vivência mostra que a teoria precisa ser constantemente ressignificada a partir da experiência concreta, consolidando a compreensão de que ensinar é também aprender continuamente (NÓVOA, 1999, p. 18).

O estágio na Brinquedoteca possibilita, ainda, o desenvolvimento de autonomia, criatividade e trabalho colaborativo, elementos apontados por Nóvoa (1999) como essenciais para a formação docente. A interação direta com as crianças promove um aprofundamento na compreensão de conceitos como desenvolvimento infantil, mediação pedagógica e educação inclusiva, mostrando que a vivência prática enriquece a formação acadêmica e prepara o futuro professor para lidar com os desafios da realidade escolar de forma crítica e reflexiva.

Assim, a experiência na Brinquedoteca exemplifica a articulação entre teoria e prática defendida por Nóvoa (1999), demonstrando que espaços formativos desse tipo são fundamentais para a formação inicial de professores, contribuindo para a construção de competências profissionais e consciência da importância da reflexão sobre a própria prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo evidenciou a importância de espaços formativos como a Brinquedoteca do CAP-UERN para uma formação docente inicial de qualidade, tendo como encaminhamentos de pesquisa futuros a necessidade de se estudar espaços formativos que ampliem a graduação para além da teoria e da sala de aula, explorando espaços que possam

contribuir para uma formação docente de qualidade e para futuros professores compromissados em uma educação para todos.

Nesse sentido, através do laboratório da Brinquedoteca as discentes desenvolvem-se cotidianamente, tendo em vista, que a cada criança recebida no espaço, cada planejamento realizado, a cada material produzido são construídos novos aprendizados e novas vivências, sendo a cada dia uma oportunidade de melhorarem e evoluírem enquanto profissionais e como pessoas.

Os resultados da pesquisa de campo a partir das narrativas das discentes e bibliográfica dos textos estudados mostrou a necessidade e as contribuições de uma formação contextualizada e diversificada, tendo, futuros professores mais preparados para lidarem com as demandas e os desafios da profissão professor, assim, como o professor e autor Antônio Nóvoa conceitua o fazer docente.

Demonstrando, assim, a importância da brinquedoteca do Campus Avançado de Patu como um espaço educativo para estagiárias e as crianças frequentes do espaço, evidenciando o papel crucial do ambiente no aprendizado. Os resultados reforçam a relevância do meio social e da interação para o processo de aprendizagem. Assim, a brinquedoteca do CAP-UERN se revela como um ambiente que potencializa o aprendizado de maneira prazerosa e estratégica, sendo um lugar propicio para o desenvolvimento formativo docente e infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C. de; SHIGUNOV, Viktor. A ATIVIDADE LÚDICA INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES: atividade lúdica. **Revista da Educação Física/Uem, Maringá**, v. 11, n. 1, p. 69-76, 28 out. 2000

FRIEDMANN, A. A criança na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. (org.) **O direito de brincar.** 4º ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998b, p. 67-77.

FREITAS, Savana dos Anjos; BECKER, Thiana Maria. **A importância do lúdico e o papel do professor na educação infantil: uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais**. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php. Acesso em: 13 ago. 2025

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.13-43.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 5-25

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**: Rio de Janeiro: Difel, 2003.

O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI: DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME/2015 AO FUNDEB/2020

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Vinicius Silva de Sousa[211]
Carmen Lucia de Sousa[212]

Resumo

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantem o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de até seis anos. A atualização da LDB em 2013 estabeleceu a idade mínima de quatro anos para a pré-escola. O Fundeb, instituído como permanente pela Emenda Constitucional nº 108 em 2020, começou a impactar o financiamento da educação a partir de 2021. Esta pesquisa teve como objetivo examinar a formulação, o monitoramento e a avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina, aprovado em 2015, com foco na Meta 1, que visa ampliar o atendimento à Educação Infantil (EI) para alcançar 35% de matrícula em creches para crianças de 0 a 3 anos até o quinto ano de vigência do plano, usando uma abordagem qualiquantitativa e análise documental. A análise revelou que a meta de 35% de matrícula em creches não foi atingida até 2020, com taxas variando entre 27% e 30% e uma queda para 25% em 2020. A insuficiência de vagas foi identificada como um problema crítico. No que diz respeito à pré-escola, a porcentagem de matrículas foi alta, com um pico de 108,30% em 2019, mas houve uma redução para 87,24% em 2022 O Fundeb trouxe melhorias a partir de 2021, mas os dados de 2022 ainda mostraram que a matrícula em creches estava abaixo da média nacional e das metas estabelecidas. Os desafios na cobertura educacional infantil persistem, destacando a necessidade de mais tempo e recursos para superar as limitações e alcançar as metas propostas.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; Fundeb; Teresina

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) assegura o direito das crianças de até seis anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas, uma responsabilidade a ser cumprida pelo Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 define a Educação Infantil (EI) como a fase inicial da educação básica, dividida em creche, para crianças de zero a três anos, e pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos (Brasil, 1996). Em 2006, com a ampliação da obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos, a LDB precisou ser atualizada para ajustar a idade mínima de acesso à

[211] Mestrando em Educação, Universidade Federal do Piauí, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Educacionais e Gestão da Educação. viniciussousae@gmail.com
[212] Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Educacionais e Gestão da Educação. carmenlima5@yahoo.com.br

pré-escola. Isso foi efetuado pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), que estabeleceu a idade mínima de quatro anos para o ingresso na pré-escola e reafirmou a obrigação do Estado de fornecer educação pública e gratuita a todas as crianças e jovens de quatro a 17 anos. A EI é considerada crucial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. É essencial ressaltar a necessidade de oferta de EI de qualidade em todas as regiões do país, visando garantir o acesso equitativo a essa etapa da educação.

Além disso, é fundamental investir na capacitação dos professores e na infraestrutura das instituições de ensino, a fim de assegurar a qualidade do atendimento e do ensino oferecidos às crianças. Somente assim será possível garantir o pleno desenvolvimento desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Diante do exposto, a presente investigação concentra-se na seguinte problemática: na vigência do Novo Fundeb houve uma ampliação do atendimento na EI do município em tela? As metas previstas no PME/2015 foram cumpridas? Durante a implementação do PME/2015 houve crescimento da oferta de EI no município em análise?

Para responder estas perguntas, o objetivo desta pesquisa foi examinar a formulação, o monitoramento e a avaliação do Plano Municipal de Educação de Teresina - PI (PME), aprovado em 2015. O foco específico foi direcionado para a Meta 1, que estabelece Metas e Estratégias para a EI, visando identificar os principais participantes envolvidos nesse processo. Como objetivos específicos: analisar o atendimento da Educação Infantil de Teresina a partir dos microdados do Censo Escolar, considerando os anos de 2016, 2017, 2018,2019, 2020, 2021 e 2022 coletados pelo INEP; analisar o cumprimento das Metas estabelecidas no PME/2015 para a EI no município analisado; verificar se houve crescimento da oferta de EI no município em análise, durante a implementação do Fundeb/20; sistematizar os dados do Site do Inep para extração dos microdados do Censo Escolar de 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022;

O período considerado para a análise compreendeu de 2015 a 2022. A abordagem metodológica empregada foi a pesquisa qualiquantitativa, do tipo documental, utilizando como principal fonte documentos de natureza legal e técnica provenientes das esferas nacional e municipal. Esses documentos foram analisados à luz dos referenciais teóricos do campo do planejamento educacional.

O estudo foi conduzido como uma pesquisa de natureza qualiquantitativa na área da educação, com ênfase documental, analisando dados disponíveis online sobre a oferta de Educação Infantil (EI) no município de Teresina, Piauí. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental segue os passos da pesquisa bibliográfica, porém, com a exploração de diversas fontes documentais, como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, entre outros.

O trabalho teve início com uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos, teses, dissertações, resumos expandidos, entre outros, abordando temas como educação infantil, plano municipal de educação e FUNDEB. O período investigado abrangeu o número de matrículas na creche e pré-escola nos anos de 2015 a 2022. Esta análise foi realizada utilizando dados do Censo Educacional do INEP e dos Censos Demográficos do IBGE de Teresina – PI, referentes aos anos de 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022.

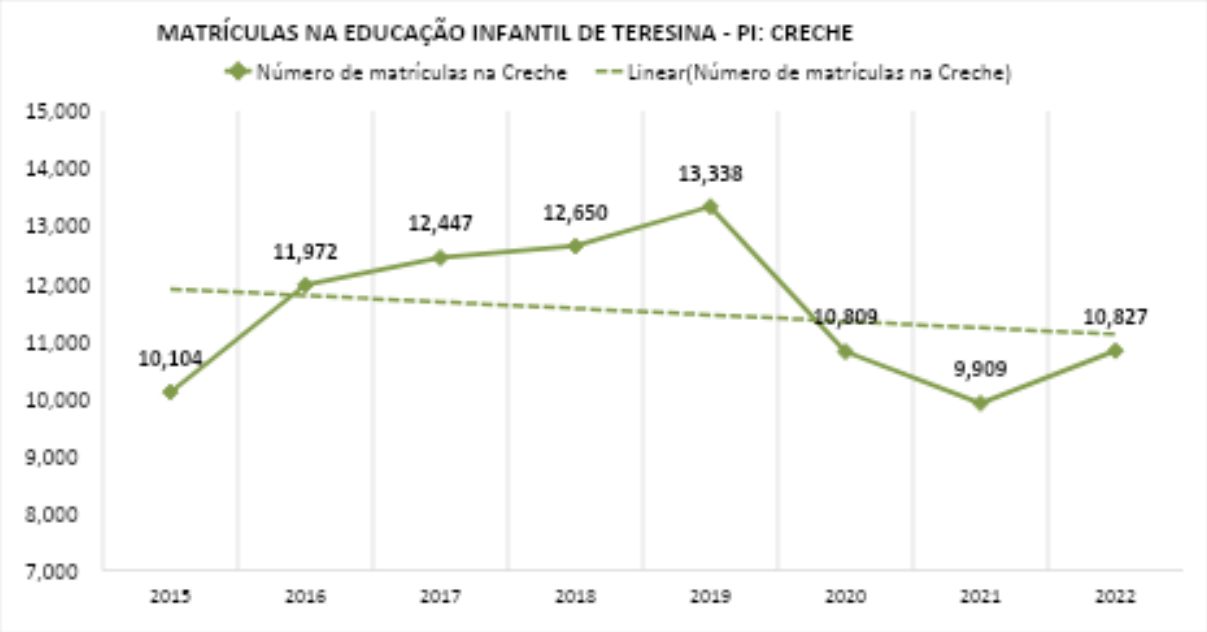
Esse período foi selecionado para examinar o desenvolvimento da disponibilidade de vagas no município à luz da Emenda Constitucional nº 59/09, que estendeu a obrigatoriedade da educação desde a pré-escola até o ensino médio, incluindo crianças de 4 a 17 anos. Além disso, possibilitou uma avaliação parcial da meta nº 1 do Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina – PI, que visa universalizar a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de creches, atendendo pelo menos 35% das crianças de 0 a 3 anos até o quinto ano de vigência do plano, e garantir no mínimo 80% até o final do decênio. É importante ressaltar que a análise completa da meta nº 1 do PME não será possível devido à conclusão do plano está prevista para 2025.

Além da análise documental, foram realizadas pesquisas em sites oficiais para obter informações sobre a trajetória política, econômica, cultural e social do município, bem como os indicadores oficiais relacionados.

DESENVOLVIMENTO

A distribuição de recursos públicos através do FUNDEB, por meio de repasses para os Estados, Distrito Federal e municípios, representa a transferência de financiamento federal pela União para esses entes governamentais, os quais, por sua vez, direcionam esses recursos às instituições educacionais. O VAAT representa um elemento significativo e inovador no âmbito do FUNDEB/2020. Isso se deve ao fato de que, dos 13% adicionais de recursos da complementação, no mínimo 10,5% devem ser direcionados para a rede pública de ensino, caso não atinja o mínimo nacional. Dentre esses recursos, 50% devem ser destinados à Educação Infantil e 15% para despesas relacionadas à aquisição de materiais permanentes. O aumento gradual desses recursos de complementação teve início em 2021, com 2%, e atingirá 10,5% em 2026, com a possibilidade de revisão dos valores a cada dez anos a partir de 2026 (Brasil, 2020). De acordo com os objetivos deste estudo, expomos, nos gráficos a seguir, uma avaliação do atendimento à EI no sistema municipal de ensino de Teresina, abrangendo os anos de 2015 a 2022, divididos entre as categorias creche e pré-escola.

Gráfico 1: Matrículas na educação infantil de Teresina: Creche



Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados referentes ao número de matrículas na creche de Teresina ao longo do período de 2015 a 2022, é possível observar uma tendência marcada por variações significativas. Inicialmente, de 2015 a 2019, houve um crescimento constante e consistente, refletindo um aumento na demanda por serviços de creche na cidade. No entanto, essa tendência foi interrompida nos anos seguintes, com quedas acentuadas em 2020 e 2021. Muitas crianças sequer foram matriculadas nessa etapa. Segundo o censo escolar de 2021, os impactos na EI podem ser observados na redução do número de matrículas tanto em escolas públicas quanto privadas. Uma das razões para essas reduções pode ter sido a implementação do ensino remoto, uma abordagem adotada para viabilizar a continuidade das aulas durante a pandemia de Covid-19:

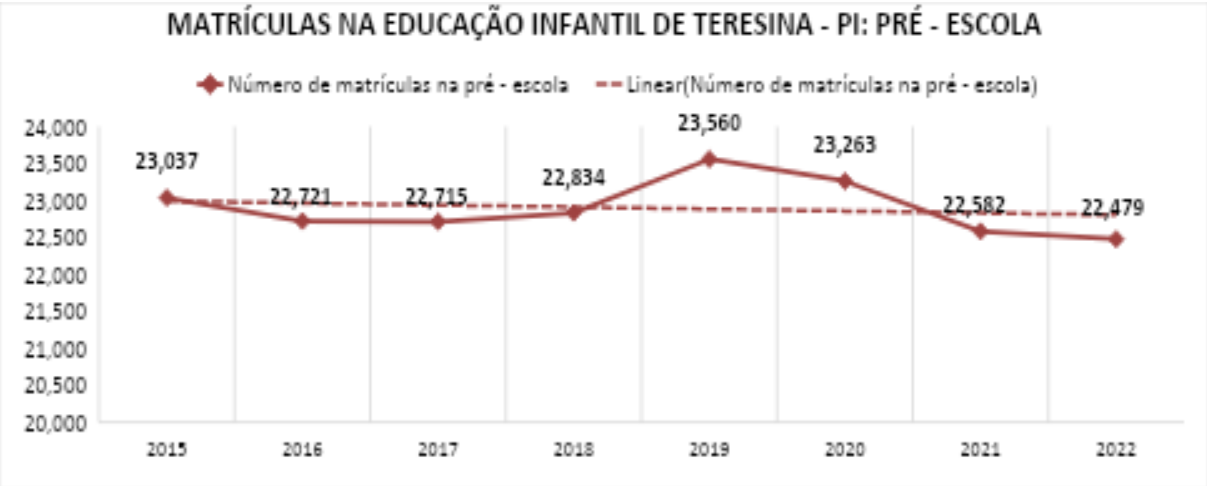
> O número de matrículas na EI manteve a tendência de queda. Apesar do crescimento até 2019, o índice de crianças matriculadas em creches caiu 9% entre 2019 e 2021. A redução é mais notável na rede privada, que apresentou uma queda de 21,6% de 2019 a 2021. Na rede pública, foram 2,3% a menos nesse período. No entanto, é encorajador notar que em 2022 houve uma recuperação, embora em uma taxa menor do que nos anos anteriores, indicando uma possível estabilização da demanda.

As medidas sanitárias adotadas para prevenir a propagação do Covid-19 afetaram profundamente a educação formal. As escolas foram fechadas e forçadas a encontrar alternativas para possibilitar o ensino sem a presença física dos alunos e sem contato direto

entre os membros da comunidade escolar. No entanto, devido às disparidades sociais no país, os desafios foram ampliados, uma vez que muitas crianças não têm acesso às tecnologias necessárias e ficaram desprovidas da rede de apoio fornecida pela escola. Embora o distanciamento físico tenha contribuído para reduzir a propagação do vírus, também trouxe dificuldades para garantir os direitos das crianças pequenas (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). A falta de acesso tecnológico pode ter sido um elemento adicional que contribuiu para a complexidade da situação, possivelmente resultando em essa queda.

Apesar da tendência de declínio no número de matrículas observada nos anos precedentes, há indícios de um aumento em 2022 neste segmento. A seguir estão os registros que detalham o número de matrículas na pré-escola.

Gráfico 2: Matrículas na educação infantil de Teresina: Pré – escola



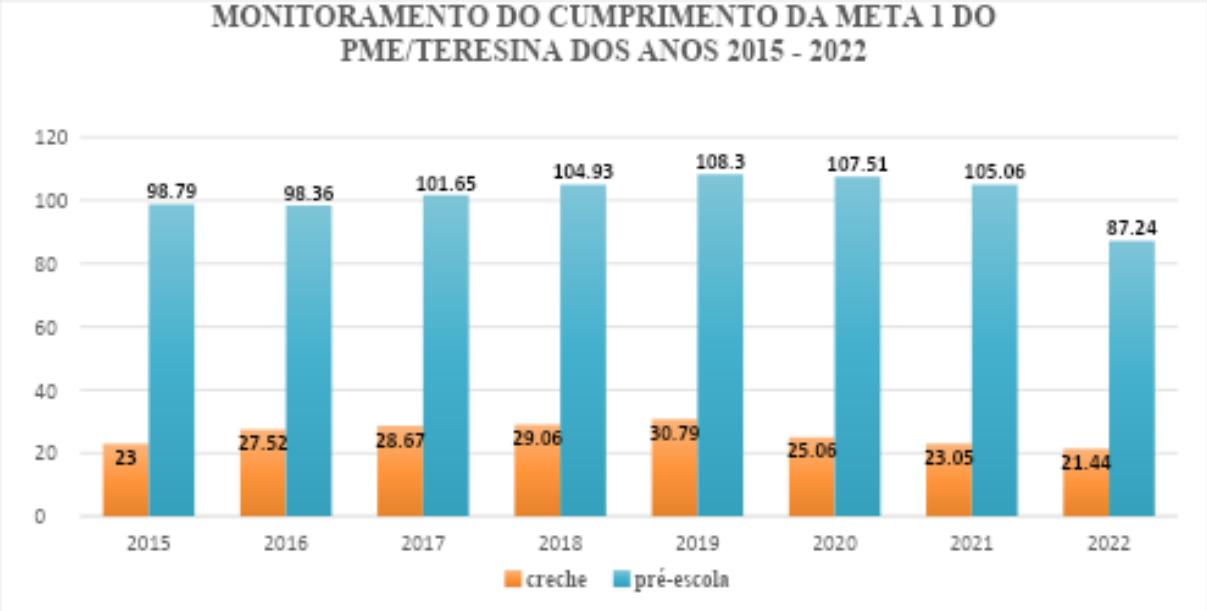
Fonte: elaborado pelos autores.

Examinando o número de matrículas na pré-escola de Teresina, durante o período de 2015 a 2022, é observado uma tendência geralmente estável, com flutuações mínimas ao longo dos anos. Inicialmente, observamos um declínio entre 2015 e 2016, seguido por uma estabilidade relativa nos anos subsequentes. Embora pequenas variações tenham sido registradas, o número de matrículas tem mantido uma tendência geral de estabilidade. No entanto, houve uma leve tendência de queda nos últimos anos, especialmente entre 2020 e 2021. Essas flutuações, embora sutis, sugerem a importância de monitorar de perto as tendências educacionais e adaptar políticas e recursos conforme necessário para atender às necessidades em evolução das famílias e comunidades. Esses declínios podem ser atribuídos a uma variedade de fatores, incluindo mudanças econômicas, sociais e até mesmo eventos externos, como a pandemia de Covid-19, que pode ter impactado a disponibilidade e a acessibilidade desses serviços.

Com base nos números de matrículas da EI, podemos analisar preliminarmente o

atendimento e monitoramento da Meta número 1 do PME, que visa garantir a universalização da pré-escola até 2016 e alcançar até 35% do número de crianças matriculadas em creches até o quinto ano de implementação do plano, e 80% até o término de sua vigência, que ocorrerá em 2025, como demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Monitoramento do cumprimento da meta 1 do PME/Teresina dos anos 2015 – 2022 em porcentagem



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas sinopses do Censo Escolar – INEP e IBGE (2015 a 2021) e Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2022).

O desempenho da creche ao longo dos cinco primeiros anos de vigência, de 2016 a 2020, foi avaliado com base na porcentagem de matrículas em relação ao número de crianças na cidade. Os dados revelam que o percentual de atendimento variou aproximadamente entre 27% e 30% durante esses anos. Em 2016, o percentual foi de aproximadamente 27,52%; seguido por 28,67% em 2017, 29,06% em 2018, e em 2019 o percentual atingiu seu pico em torno de 30,79%. Conquanto o desempenho da creche tenha melhorado significativamente ao longo dos anos, ainda se encontra abaixo da meta estabelecida de 35%. Em 2020, somente 25% das crianças estavam frequentando esse segmento – 10% a menos da meta estipulada. Portanto, a análise sugere que a creche não conseguiu atingir a meta proposta até o quinto ano de vigência do plano.

No que consta à pré-escola, no ano de 2016 revela um cenário em que a porcentagem de matrículas em relação ao número de habitantes atingiu aproximadamente 98,36%. Embora esse valor denote uma significativa cobertura da população, é importante observar que a universalização, que implica uma cobertura completa ou próxima a 100%, não foi totalmente

alcançada neste ano. Os números indicam um alto nível de acesso à pré-escola, sugerindo que a grande maioria das crianças em idade adequada está matriculada.

Ao examinar os números dos outros anos (2015, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021) em relação à pré-escola, observamos uma tendência geral de aumento na porcentagem de matrículas em relação ao número de habitantes ao longo desses anos. Em 2015, a porcentagem foi de 98,79%, indicando uma cobertura abrangente, embora não total. Nos anos subsequentes, a porcentagem manteve-se elevada, ultrapassando os 100% em alguns anos, como em 2019 com 108,30%.

Coerente com os pensamentos de Campos, Esposito e Gimenes (2014) atentam que ainda é um desafio o cumprimento da meta de ampliação da oferta de atendimento às crianças:

> A comparação entre os objetivos fixados na meta 1 do PNE e a evolução recente do acesso à educação infantil revela que os desafios em direção aos percentuais de cobertura visados são imensos, apesar de relativamente facilitados pela tendência de queda da população na faixa etária correspondente. (Campos, Esposito e Gimenes, 2014, p. 348).

Para alcançar tal meta, em especial quanto às vagas de EI, o Município de Teresina apontou que estão sendo realizadas a implementação de medidas concretas com o objetivo de atingir as metas estabelecidas:

> O município de Teresina vem trabalhando em ações que correspondem à sua responsabilidade no tocante ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos, nesse sentido, priorizou ações de construção, reforma e ampliação em suas unidades educacionais, além da contratação de professores e profissionais da educação, bem como do estabelecimento de parcerias, objetivando o cumprimento da meta em análise. (Teresina, 2023).

Conforme evidenciado no Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Teresina (2023), a Prefeitura Municipal estabeleceu uma colaboração estratégica com o Governo Federal, por intermédio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de EI (Proinfância). Este programa, instituído pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, culminou na inauguração de 08 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI´s) nos anos de 2020 e 2021 com sua capacidade de funcionamento para atender até 716 crianças na creche e 419 na pré-escola, com perspectiva de atendimento em tempo integral.

Devido à indisponibilidade da fonte de dados do IBGE em transparência ativa, não foi possível obter o número de crianças residentes em Teresina nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, o que inviabilizou a análise do cumprimento da meta estabelecida. No entanto, com os dados fornecidos pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, foi possível acessar

informações sobre o percentual de atendimento dessas crianças residentes no município em 2022. Em 2022, a população infantil matriculada em creches, na faixa etária de 0 a 3 anos, representava 21,44% em relação ao total de crianças dessa idade em Teresina. Esse percentual estava significativamente abaixo da média nacional, que era de 37,76%, e não atingiu a meta estabelecida no PME de Teresina, que previa alcançar 35% de atendimento até o quinto ano de vigência do plano.

Um dos fatores que pode ter contribuído para o decréscimo no número de matrículas em creches é a falta de vagas nessa modalidade. De acordo com informações do Todos pela Educação (TPE) e com base nos dados do IBGE, o Piauí, com uma demanda de 33%, é o quarto estado com maior necessidade de vagas em creches, ficando atrás apenas do Acre (48%), Roraima (38%) e Pará (35%) (Pnad Continua/IBGE, 2022). A insuficiência de vagas disponíveis pode ter limitado a capacidade de atendimento, resultando em menor número de matrículas e impactando o acesso à educação infantil.

Além disso, em 2022, o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola alcançou 87,24%. Observa-se que a taxa de matrículas nessa etapa de ensino tem sofrido uma redução ao longo dos anos, evidenciando uma tendência de declínio nessa faixa etária, o que representa uma queda significativa, considerando que, em 2021, a porcentagem ultrapassava os 100%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desempenho das creches em Teresina durante os primeiros cinco anos de vigência do PME de 2015 mostra que a meta de 35% de matrícula para crianças de 0 a 3 anos não foi alcançada até 2020. Apesar de um aumento gradual nas taxas de matrícula, com percentuais variando de 27% a 30% e uma queda para 25% em 2020, a meta estabelecida pelo PME não foi cumprida. Esse resultado reflete dificuldades na implementação das políticas propostas e desafios operacionais que limitaram a expansão da cobertura educacional infantil.

Com a regularização do FUNDEB instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, teve seus efeitos sentidos de forma mais significativa a partir de 2021. Embora o Fundo tenha introduzido melhorias na infraestrutura e na oferta de vagas, os resultados de 2022 ainda mostraram que a taxa de matrícula em creches estava abaixo da média nacional e das metas estabelecidas. Assim, apesar das melhorias promovidas, a insuficiência de vagas e o tempo necessário para a plena implementação das políticas continuaram a impactar negativamente a cobertura educacional infantil.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. M. M.; ESPOSITO, Y. L.; GIMENES, N. A. S. A meta 1 do Plano Nacional de Educação Observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/445/576 Acesso em: Dez, 2023.

CARDOSO, Cristiane Alves. FERREIRA, Valdivina Alves. BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempo de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal v. 7 n. 3 (2020) Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929 Acesso em: Jan, 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** – Artigo 28. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=28.,5%C2%BA%20desta%20Lei. Acesso em: Jan, 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); Diário Oficial, Brasília, DF. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em Fev, 2024.

BRASIL, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2021. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021. Acesso em Mar, 2024.

GIL, A. C. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas.

IBGE. **Cidades e Estados**. IBGE.gov. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/teresina.html. Acessado em: Jan, 2024.

BRASIL, Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 1996**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em Jan, 2024.

TERESINA. Prefeitura municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação. Teresina**: UPJ Produções, 2015. Disponível em: http://semplan.teresina.pi.gov.br/wpcontent/upload/2016/05/3-plano-municipal-de-educa%C3%A7%A3o.pdf. Acesso em: Dez, 2023

TERESINA. **Secretaria Municipal de Educação**. Fórum Municipal de Educação de Teresina. Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Teresina (2029/2021). Rodrigues,F.C.A; Neves,H.M.V. (org.).Teresina: Semec 2023, 257 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **"Educação Já!"**. São Paulo. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf.

AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL SOBRE O IDEB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTADO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Talita Silva Braga[213]
Ione da Silva Cunha Nogueira[214]
Silvia Adriana Rodrigues[215]

Resumo

Este texto é um resumo expandido de um estudo, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objetivo geral compreender o que as produções acadêmicas na área da educação sobre o IDEB, no contexto interno das instituições de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, concebem por educação e qualidade. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar teses e dissertações que investiguem o IDEB/SAEB em articulação com as práticas escolares nos anos iniciais do ensino fundamental; verificar as demandas das políticas educacionais relacionadas ao IDEB sobre a equipe pedagógica; e examinar as concepções de qualidade e de educação assumidas pela produção acadêmica nacional sobre o IDEB nesses contextos. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, com foco exclusivo em teses e dissertações. O corpus de análise resultou em 39 trabalhos selecionados a partir de critérios de pertinência temática. Observou-se que a apropriação dos resultados do IDEB pelas equipes escolares é, muitas vezes, limitada, e que as metas estabelecidas por políticas públicas tendem a provocar uma padronização do ensino, prejudicando a autonomia docente e a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Em contrapartida, algumas experiências revelam a possibilidade de utilização crítica desses dados para a reflexão sobre o processo educativo. As concepções de qualidade presentes nas obras analisadas oscilam entre perspectivas instrumentais e emancipadoras, evidenciando disputas em torno do significado de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. IDEB. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O Índice De Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador usado como referência quando se diz respeito ao objetivo de mensurar a qualidade da Educação Básica

[213] Mestranda em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. GEPES. talita.braga@ufms.br
[214] Doutora em Educação, professora permanente pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, GEPES, ione.silva@ufms.br
[215] Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente/SP. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas. E-mail: silvia.rodrigues@ufms.br

nacional. Sendo assim, ele é um assunto em pauta constante dentro das instituições de ensino. Para ser gerado, utiliza as notas das disciplinas de Língua portuguesa e Matemática obtidas a partir da aplicação das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) junto a taxa de aprovação e fluxo escolar. Eu atuo como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Ensino Municipal e lido com as tensões sobre essas avaliações e as médias obtidas pelas turmas e, relacionado ao segundo componente do cálculo do indicador, a preocupação da gestão escolar e municipal sobre a porcentagem de retenção dos estudantes. A motivação do estudo vem da minha prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora não atue diretamente com a turma alvo das avaliações SAEB utilizadas para gerar o índice IDEB, já é possível sentir a importância dada a elas dentro da instituição de ensino desde o quarto ano dos anos iniciais.

Este trabalho é elaborado a partir da minha pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a qual se configura como um estado de conhecimento e tem como objeto de estudo as teses e dissertações que abordam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de forma articulada com o contexto interno das instituições de ensino da primeira etapa do Ensino Fundamental. A partir da análise dos textos propõe-se explorar a concepção de qualidade e de educação desenvolvida pelas produções que discutem o IDEB no contexto interno das instituições de ensino que atendem ao público dos anos iniciais.

Para a formulação dos objetivos de pesquisa tivemos como suporte a seguinte pergunta: Como a produção acadêmica sobre os anos inicias do ensino fundamental que trata do IDEB concebe qualidade e educação? A partir disso, objetivo central desta pesquisa é compreender o que as produções acadêmicas sobre o IDEB no contexto interno das instituições de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental na área da educação concebem por educação e qualidade. Além disso, pretende-se também, identificar teses e dissertações que investiguem o IDEB/SAEB em articulação com as práticas escolares nos anos iniciais do ensino fundamental; verificar as demandas das políticas educacionais relacionadas ao IDEB sobre a equipe pedagógica; examinar as concepções de qualidade e de educação assumidas pela produção acadêmica nacional sobre o IDEB em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a seleção corpus de análise foram consultadas as plataformas digitais de produções acadêmicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia de seleção envolveu os seguintes descritores, utilizados em duplas, no modo de busca avançada: Avaliação externa e Ensino Fundamental; IDEB e Ensino Fundamental; SAEB e Ensino Fundamental.

AS AVALIAÇÕES EXTENAS NACIONAIS: do SAEB ao IDEB

Para pensar e refletir sobre o IDEB e consequentemente sobre o SAEB, pois o primeiro depende do segundo para sua formulação, faz-se necessário considerar as relações internacionais estabelecidas com as políticas educacionais brasileiras. No mundo globalizado em que vivemos, não apenas mercadorias e matérias primas são negociadas entre países, mas também as decisões sobre os sistemas de ensino.

Conferências mundiais como: Conferência Mundial de Jomtien (Tailândia) ocorrida em 1990; Fórum Mundial de Educação Dakar (Senegal) ocorrido em 2000; Fórum Mundial, ocorrido em 2015 na Coréia do Sul; tiveram influência sobre as leis do Plano Nacional de Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sobre o decreto nº 6.094 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e IDEB, a Emenda Constitucional nº 59 e a resolução nº 4/10 (DCNs), sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e sobre a reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415 (Amestoy; Neto, 2019).

Conforme vão se atualizando os acordos mundiais é possível perceber uma crescente importância dada à globalização. No Fórum de 2019 ocorrido na Coréia do Sul chega a constar o termo: educação para a cidadania global (ECG):

> A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e **da educação para a cidadania global (ECG).** (grifo nosso) (UNESCO, 2015, p. 08).

A partir da análise dos documentos citados e das ponderações de Amestoy e Neto, é possível constatar a influência internacional sobre as políticas nacionais de educação e que a cada edição desses encontros a globalização ou uma educação para a cidadania global e o desenvolvimento econômico aparecem de forma mais marcante ao se discutir educação.

Seguindo nessa perspectiva, temos o desenvolvimento das avaliações em larga escala nacionais no Brasil, pertencentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), servem a finalidade de comparação de desempenho educativo entre cada país por meio da formulação do índice IDEB. Segundo Schneider e Rostirola (2015), essa comparação é de interesse do Brasil que é demonstrado por meio de acordos internacionais estabelecidos

desde o ano 2000 com o Programme for International Student Assessment (Pisa), desenvolvido em nosso país pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a qual entrou no campo das avaliações internacionais em 1990.

Na mesma década em que a OCDE adentra o campo das avaliações internacionais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) implementa o SAEB. Este sistema passou por diversas revisões e adequações. A primeira delas foi uma reestruturação metodológica ocorrida em 1995 (Castro, 2016), essa alteração reformulou o modo de análise e correção das provas trocando a Teoria Clássica pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). a qual estava dentre as recomendações dos especialistas internacionais encomendados pelo MEC.

Essas recomendações também tiveram a contribuição de especialistas e entidades brasileiras da área de avaliação. As recomendações desses especialistas englobavam: “a) introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em substituição à Teoria Clássica dos Testes [...] b) um novo desenho de amostra representativa do sistema; c) aplicação de testes aos alunos das séries finais dos ciclos com o objetivo de avaliar as competências e habilidades que os alunos aprendiam ao final de cada um.” (Castro, 2016).

A mais recente modificação, ocorrida em 2019, foi a uniformização das nomenclaturas das provas aplicadas, as antigas Prova Brasil e ANA agora passam a ser identificadas apenas como SAEB (Brasil, 2018). Sendo assim as turmas avaliadas pelo sistema são 2º, 5º, 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Como já mencionado, a partir do resultado dessas avaliações e dos dados de fluxo e aprovação escolar é formulado o índice IDEB. Este indicador é uma iniciativa do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A criação formal do IDEB está associada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tal decreto é o primeiro documento legislativo registrado na plataforma oficial do IDEB pelo INEP. No referido plano o indicador se configura como ferramenta principal para mensurar a qualidade da Educação Básica. . O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi uma política educacional de longo prazo, com um horizonte de 15 anos para sua execução. No entanto foi descontinuado em 2014 e instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) que ficou em seu lugar. O PNE mantém o IDEB como indicador de qualidade, define metas e estratégias para a educação e traz um controle mais rigoroso do financiamento e das implementações de ações em relação ao documento anterior.

Segundo o portal do Ministério da Educação, na aba de apresentação do IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) , a média 6 do indicador corresponderia a uma educação de qualidade equiparável a sistemas educacionais

de países desenvolvidos. Meta que foi alcançada nos anos iniciais do ensino fundamental em 2023, porém o retrato atual da educação nesta etapa ainda conta com analfabetismo em turmas de quarto e quinto ano.

Diante do exposto nota-se que a educação brasileira gira em torno de premissas estabelecidas em acordos internacionais. E o ponto levantado sobre educação para a globalização e a mensuração por resultados, presente nestes acordos, parecem ser o foco das nossas Políticas de Educação.

A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE E DE EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO NACIONAL SOBRE O IDEB NA ETAPA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise dos 39 trabalhos presentes no *corpus* de análise revelou duas concepções de educação: a perspectiva crítica e a concepção humanizadora. Destas a com maior destaque foi a concepção crítica, representando 37 produções. Os apontamentos que identificaram essa concepção nos textos se relacionaram a: problematizar a sobreposição dos resultados numéricos à dimensão qualitativa do processo de ensino-aprendizagem; pressão externa para adaptar a prática pedagógica às exigências das avaliações; o lugar de centralidade ocupado pelas avaliações externas na definição das estratégias escolares, apontando para os riscos de um currículo reduzido aos conteúdos cobrados nos exames; a falta de diálogo entre as políticas avaliativas e a realidade vivida pelos profissionais da educação; influência em decisões administrativas e pedagógicas com base em metas numéricas; a responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados e a possibilidade de aprofundar desigualdades e aumentar a competição entre as escolas; limitação da autonomia pedagógica e tensões nas rotinas escolares.

Quanto a concepção humanizadora, os dois textos pertencentes a essa categoria trazem a possibilidade de lidar criticamente com os resultados dessas avaliações e indicador, como ferramenta de reflexão. E buscar construir práticas pedagógicas conscientes e direcionadas para o desenvolvimento integral do estudante.

Sendo assim, a predominância da concepção crítica de educação no *corpus* de análise sinaliza que a maior parte das pesquisas acadêmicas nacionais que abordam o IDEB o fazem com olhar atento às limitações, contradições e impactos das avaliações externas sobre a educação pública. Ainda que em menor número, as abordagens humanizadoras demonstram caminhos possíveis para uma ressignificação desses instrumentos avaliativos.

Quanto as concepções de qualidade encontradas, foi possível organizar em cinco categorias demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 1- Concepções de qualidade em educação

CATEGORIAS	QUANTIDADE
Fatores externos e internos	17
Desenvolvimento integral do estudante	8
Gestão escolar	7
Ação docente	6
Avaliação formativa	1
TOTAL	39

Fonte: elaborado pela autora

A concepção de qualidade mais recorrente traduz com uma definição ampla de qualidade, ou seja, não pode ser alcançada atrelada a um aspecto isolado. Entretanto, a definição de quais seriam esses fatores internos e externos se alteram de estudo para estudo. Segundo as produções analisadas, poderiam resultar na qualidade: participação e apoio familiar, a ação docente — progressão da carreira, boas condições de trabalho, formação inicial e continuada e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes com vistas a apoio pedagógico individual, financiamento e infraestrutura adequada, gestão escolar — democrática ou participativa, aspectos sociais e culturais e formação integral do estudante.

A partir da análise das concepções de qualidade conclui-se que de acordo com o acervo acadêmico que trata do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o pontos principais que colaboram para a promoção da qualidade são: a boa estrutura e financiamento da educação a fim de que as instituições possam contar com espaço físico e material didático adequado para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem; a ação docente, por meio de um plano de carreira e formação tanto inicial quanto continuada adequadas; a gestão dialogada entre os atores internos e externos às instituições; consideração dos aspectos sociais e culturais e a condução de avaliações de forma reflexiva e formativa.

Conforme Saviani (2008), a qualidade da educação deve ser entendida em sua perspectiva política e cultural, comprometida com a emancipação humana, e não apenas com a produtividade escolar. Ainda que o índice cumpra um papel no monitoramento de metas, sua utilização isolada e descontextualizada limita a ação pedagógica e subverte o projeto formativo das escolas. É necessário retomar, como defende Libâneo (2013), uma concepção de qualidade que articule conteúdo, método, finalidade e contexto, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos, e não apenas o cumprimento de metas estatísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de qualidade e de educação presentes em teses e dissertações que abordam o IDEB no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender como esse indicador tem sido tratado nos espaços escolares a partir da produção acadêmica nacional. Para isso, adotou-se o método de revisão do tipo estado do conhecimento, com análise de 39 trabalhos selecionados nos bancos digitais da BDTD e CAPES.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que o IDEB se consolidou como um dos principais instrumentos de avaliação externa no Brasil, estando amplamente presente nos estudos analisados. No entanto, os dados também evidenciam que a compreensão da qualidade educacional ainda está fortemente associada ao desempenho dos alunos nas provas padronizadas, o que reforça uma lógica avaliativa centrada em resultados mensuráveis e numéricos. Essa perspectiva, embora permita o monitoramento de indicadores objetivos, também impõe limites à complexidade do processo educativo, especialmente quando influencia diretamente o currículo, as práticas pedagógicas e as ações de gestão escolar.

Os estudos analisados indicam que, na maioria das vezes, o IDEB é utilizado como ferramenta de cobrança e responsabilização das escolas e dos profissionais da educação, gerando pressões que nem sempre se convertem em melhorias estruturais ou pedagógicas. Em muitos casos, foram observadas adaptações curriculares voltadas especificamente para atender às exigências das avaliações, o que acaba por comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por outro lado, também foi possível identificar produções que propõem uma ressignificação do uso do IDEB, a partir de uma apropriação crítica e pedagógica dos dados, promovendo reflexões coletivas nas escolas e subsidiando processos formativos. Esses trabalhos evidenciam que, embora o indicador tenha limitações, pode ser incorporado de maneira construtiva, desde que inserido em um projeto educativo mais amplo, que valorize a diversidade dos sujeitos e dos contextos escolares.

Com base no percurso realizado, conclui-se que as concepções de qualidade educacional presentes nas produções analisadas em sua maioria tratam de forma crítica a visão tecnicista, voltada para resultados, ou baseadas em uma perspectiva neoliberal envolvida em competitividade. E são favoráveis a considerar os processos formativos em sua integralidade. Ainda, as visões plurais de qualidade em educação reveladas nas produções reafirmam o quanto o tema é complexo e diverso, dessa forma para ampliar a qualidade educacional não se mostra suficiente a realização de diagnósticos por meio de avaliações

externas. Além da questão levantada pelos autores analisados que envolve de melhorar as ferramentas de análise pedagógica dos resultados obtidos em avaliações, é pertinente observar as ponderações acerca da qualidade se construir a partir de contextos infraestruturais de manutenção pessoal, didática e física. Além de envolver as características econômicas, locais, apoio familiar e sociais de onde a instituição de ensino está inserida. A escola é uma instituição social e, se as questões em torno dela não são resolvidas, mesmo que as demandas que dizem respeito à equipe pedagógica estejam alinhadas, as dificuldades quanto a qualidade encontrarão desafio a se sobrepor elas.

Assim, este trabalho contribui ao oferecer um panorama das discussões acadêmicas sobre o IDEB e sua influência na concepção de qualidade educacional, apontando caminhos possíveis para o uso consciente das avaliações externas e destacando a importância de se ampliar o debate sobre os sentidos da qualidade na educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, e152922189, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i2.2189. Acesso em: 30 jun. 2025.

CASTRO, Maria. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 16 set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/emaberto/a/S9wjxZhnxnPbJQxnRk9SpSp . Acesso em: 11 out. 2024.

UNESCO. **Declaração de Incheon – Marco de Ação Educação 2030: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.** 2015. p. 7. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por/PDF/245656por.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63790. Acesso em: 09 ago. 2025.

ANÁLISE DE UM PLANO DE AULA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Irtanizio Cardoso Matos da Silva[216]
Miriam Adalgisa Bedim Godoy [217]

Resumo

O objeto desta pesquisa foi a análise de um plano de aula de Língua Portuguesa do 6º ano, a partir dos princípios da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O objetivo geral consistiu em verificar em que medida o plano contemplava estratégias de equidade, acessibilização e valorização das diferenças, visando eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. O problema de pesquisa questionou se os planos de aula, no contexto escolar, incorporavam desde a sua concepção recursos e estratégias que garantissem a participação plena e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras especificidades educacionais. O referencial teórico fundamentou-se em Silva, Quadros e Lopes (2024), que destacaram a importância do planejamento colaborativo; Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), que abordaram a avaliação formativa inclusiva; e Santos et al. (2024), que analisaram a aplicabilidade do DUA no planejamento pedagógico. A metodologia adotada foi qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com análise documental do plano de aula, considerando objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação à luz dos princípios inclusivos e do DUA. Os principais achados apontaram que, embora o plano esteja alinhado à BNCC e apresente metodologias interativas, carecia de recursos acessíveis, adaptações pedagógicas e diversidade nos instrumentos avaliativos. Constatou-se a ausência de estratégias específicas de acessibilização e de previsão para múltiplas formas de ação e expressão, previstas no DUA. Recomendou-se ampliar a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e adotar práticas que assegurem a equidade e a participação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Planejamento Pedagógico. Desenho Universal para a Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem ganhando espaço nas discussões pedagógicas contemporâneas como um caminho fundamental para assegurar o direito à educação de todos os sujeitos, especialmente daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotados ou outras formas de diversidade. Silva,

[216] Mestrando da pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, UEPG, irtanizio@gmail.com

[217] Doutora em Educação Especial (UFSCar). Docente Ensino Superior (UNICENTRO) e Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI (UEPG). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas Interáreas da Educação Especial e Inclusiva - LEPIEEI. E-mail: magodoy@unicentro.br

Quadros e Lopes (2024) reforçaram a importância do planejamento coletivo, do reconhecimento das singularidades dos estudantes e da adoção de práticas avaliativas que considerem não apenas o resultado, mas o processo de aprendizagem.

Destacando a relevância da colaboração entre professores do ensino comum e profissionais da educação especial para que as estratégias de ensino contemplem a diversidade. O trabalho de Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), enfatizou a avaliação como ferramenta formativa, que considera a subjetividade e estimula a participação ativa dos estudantes.

Compreende-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como apontaram, Santos *et al*., (2024) representa uma estratégia essencial para potencializar essa análise. Para os autores, o DUA propõe que o currículo e os planos de aula sejam pensados desde o início para atender à diversidade dos estudantes, oferecendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento que eliminam barreiras pedagógicas e promovem maior equidade no acesso ao conhecimento. Dessa forma, este estudo buscou também identificar em que medida o plano analisado dialoga com os princípios do DUA e que melhorias podem ser sugeridas para tornar essa prática mais inclusiva.

Com base nesses pressupostos, este trabalho teve como objetivo analisar um plano de aula de Língua Portuguesa do 6º ano, considerando suas potencialidades e fragilidades à luz dos estudos sobre educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à identificação de barreiras à aprendizagem e à participação plena de todos os alunos. Para isso, buscou-se investigar como o planejamento didático dialoga com os princípios da equidade, da flexibilidade curricular e da valorização das diferenças, que são indispensáveis para garantir uma educação que atenda às diversas formas de aprendizagem e expressão. Pretendeu-se verificar se o plano de aula previa recursos, estratégias e instrumentos avaliativos que promovessem o engajamento de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições especificas do aprendizado. Dessa forma, a análise realizada pretendeu contribuir para a reflexão crítica sobre a construção de planos que minimizassem barreiras e assegurassem o direito de todos à aprendizagem e à participação ativa no ambiente escolar.

Considerando que, em muitos contextos escolares, os planos de aula não costumavam apresentar de forma explícita estratégias, recursos ou adaptações voltadas à participação plena de estudantes com deficiência, ao se pensar em suas especificidades educacionais, emergiu o questionamento acerca de como esses documentos haviam incorporado a dinâmica de acessibilização no ambiente escolar. Nesse sentido, colocou-se como problema desta pesquisa: em que medida um plano de aula contemplava princípios de equidade, acessibilização e valorização das diferenças, de modo a eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais?

A relevância desse problema inseriu-se no debate atual sobre a necessidade de que o planejamento pedagógico fosse concebido, desde o início, com base em princípios inclusivos, como os propostos pelo DUA, garantindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. A ausência dessas previsões no planejamento pôde perpetuar práticas excludentes, ainda que de forma não intencional, limitando o acesso ao currículo e a efetividade do processo educativo para parte dos estudantes.

Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com foco na análise documental. Conforme Gil (2019), a pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos educacionais considerando seus contextos e significados, enquanto a análise documental possibilita examinar registros e materiais já existentes, identificando suas potencialidades e limitações. O plano de aula de Língua Portuguesa do 6º ano foi examinado à luz dos princípios da educação inclusiva e do DUA, conforme proposto por Rose e Meyer (2002) e reforçado no contexto brasileiro por Santos *et al*. (2024). A análise seguiu critérios relacionados a objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação, verificando a presença ou ausência de estratégias que garantissem a acessibilização, a participação e a aprendizagem significativa para todos os estudantes. Tal procedimento, segundo Lüdke e André (2013), possibilita compreender as práticas pedagógicas não apenas pelo que está explicitado no documento, mas também pelo que está ausente ou implícito, contribuindo para a proposição de melhorias fundamentadas.

DESENVOLVIMENTO

1. Plano de Aula

Colégio Estadual Nossa Senhora Aparecida[3]
Componente Curricular: Língua Portuguesa
Data da Aula: 03/04/2025
Ano: 6º Ano

[3] Ressalta-se que o nome da escola é fictício, mas o plano apresentado reflete uma aplicação real.

Objetivo Geral:

Os alunos do 6º ano devem, ao final da aula:

- Compreender e identificar os elementos da narrativa (narrador, personagens, espaço, tempo e enredo);
- Compreender o papel de cada elemento na construção da história;
- Reconhecer a estrutura básica da narrativa (situação inicial, conflito, clímax, desfecho);
- Diferenciar os tipos de discurso (direto, indireto, indireto livre);

- Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam locutor e interlocutor;
- Refletir sobre a adequação da linguagem a contextos específicos;
- Reconhecer as diferentes formas de linguagem na comunicação.

Habilidades da BNCC:

- (EF35LP26), (EF35LP29), (EF35LP30), (EF69LP55), (EF69LP56)

Descritores:

- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- D13 – Identificar marcas linguísticas do locutor e interlocutor.

Conteúdo:

- Elementos da narrativa;
- Tipos de narrador;
- Personagens (protagonista, antagonista, secundário);
- Espaço e tempo;
- Enredo (cronológico e psicológico);
- Tipos de discurso;
- Marcas linguísticas e padrões de linguagem.

Metodologia:

Aula iniciará com roda de conversa para ativação de conhecimentos prévios. Em seguida, apresentação dos elementos da narrativa com exemplos interativos. Alunos serão divididos em grupos para identificação dos elementos narrativos em textos curtos. Posteriormente, serão abordados os tipos de discurso e realizada atividade de transformação de discursos. Encerramento com reflexão sobre marcas linguísticas e comunicação.

Recursos:

- Textos curtos para análise;
- Quadro e marcador;
- Fichas com exemplos de discurso.

Avaliação:

Acontecerá de forma processual, com base no envolvimento nas atividades e respostas nas tarefas.

2. ANÁLISE DO PLANO DE AULA

O plano de aula analisado apresentou boa estrutura, no entanto com objetivos pouco claros ainda que alinhados às habilidades da BNCC. Quando observado sob a ótica da educação inclusiva, revelarem-se lacunas importantes que limitaram o alcance equitativo das propostas para todos os estudantes. De acordo com Silva, Quadros e Lopes (2024), é

essencial que o planejamento pedagógico seja desenvolvido de maneira colaborativa, envolvendo também os profissionais da educação especial e considerando as especificidades de cada aluno. Neste aspecto, o plano não previu adaptações que possibilitassem a participação efetiva de estudantes com deficiências, ou outras necessidades educacionais especificas.

Não houve por exemplo, indicação de uso de materiais acessíveis como textos em braille, pictogramas, vídeos com legendas e Libras, tampouco se previam estratégias como roteiros visuais, antecipação de rotinas ou flexibilização de tempo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Como apontaram Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), é necessário acolher a diversidade de formas de aprender, o que demanda do docente uma escuta sensível e uma postura aberta à mediação diferenciada do conhecimento.

A própria estrutura do plano de aula poderia ser aprimorada a partir dos princípios do DUA. Como reforçaram Santos *et al.*, (2024), o DUA propõe que o planejamento curricular seja pensado desde o início para a diversidade, oferecendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. A proposta analisada careceu de maior flexibilidade na apresentação dos conteúdos e nos meios pelos quais os estudantes podem demonstrar suas aprendizagens, restringindo-se a atividades padronizadas e pouco diversificadas. A incorporação do DUA ao planejamento teria permitido propor materiais e recursos que contemplassem diferentes estilos e ritmos, além de garantir maior autonomia e participação ativa de todos os alunos.

A metodologia propôs dinâmicas interativas e trabalho em grupo, o que foi coerente com uma abordagem construtivista. No entanto, a proposta poderia ter sido enriquecida com a oferta de diferentes formas de expressão e registro do conhecimento, tais como produções orais, visuais, dramatizações ou o uso de tecnologias assistivas. Essa multiplicidade de formas de participação, um dos eixos fundamentais do DUA, é indispensável para garantir que todos os alunos possam demonstrar suas aprendizagens, como reforça a avaliação formativa inclusiva descrita por Gonçalves e Madeira-Coelho (2021).

A avaliação, por sua vez, foi apresentada de forma genérica, sem detalhamento de critérios ou estratégias adaptadas para os diversos perfis de estudantes. Uma avaliação inclusiva, conforme discutido por Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), deve estar atenta ao percurso individual de cada aluno, seus avanços e singularidades. A adoção de instrumentos como autoavaliações, portfólios e observações sistemáticas, aliados às recomendações do DUA, favorece uma compreensão mais ampla da aprendizagem e promove o protagonismo estudantil.

Foi importante considerar as possíveis barreiras à aprendizagem e à participação presentes no plano, como as barreiras atitudinais (preconceitos e expectativas reduzidas sobre o potencial de estudantes com deficiência), barreiras comunicacionais (ausência de

recursos adequados para estudantes com surdez ou deficiência intelectual, por exemplo) e barreiras pedagógicas (atividades padronizadas, falta de flexibilização, ausência de apoio especializado). A identificação dessas barreiras constitui o primeiro passo para a proposição de práticas verdadeiramente inclusivas.

Diante do observado, faz-se necessário o aprimoramento do plano de aula com a inserção de objetivos voltados à inclusão, a diversificação dos instrumentos avaliativos, a previsão do uso de materiais acessíveis, garantir tutoria entre pares e a articulação com o AEE, assim como a incorporação efetiva dos princípios do DUA. Tanto Gonçalves e Madeira-Coelho (2021) quanto Silva, Quadros e Lopes (2024) e Santos *et al.*, (2024) convergem na ideia de que a efetividade das práticas inclusivas passa pela valorização da subjetividade do aluno, pela escuta pedagógica e pela construção de um ambiente de aprendizagem que respeite e celebre a diversidade.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu identificar que, embora o plano analisado, apresentasse estrutura coerente com a BNCC e metodologias que favoreciam a interação entre os estudantes, carecia de elementos essenciais que garantissem uma educação inclusiva. A ausência de estratégias de acessibilização e recursos adaptados, evidenciou lacunas no planejamento que compromoteram a participação plena e equitativa de todos os estudantes, sobretudo daqueles com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

Observou-se que a incorporação dos princípios do DUA poderia ter ampliado as possibilidades de representação, expressão e engajamento, favorecendo a construção de um ambiente pedagógico mais democrático e acessível. É importante destacar que a articulação com AEE e o uso de recursos acessíveis teria contribuído para a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, reforçando o papel do planejamento como instrumento de inclusão.

Cabe destacar que esta pesquisa não se enecerrou nesta análise. Para aprofundar a compreensão sobre a presença ou ausência de práticas inclusivas no planejamento pedagógico, teria sido necessário examinar um conjunto mais amplo de planos de aula, abrangendo diferentes componentes curriculares, níveis de ensino e realidades escolares. Tal ampliação teria permitido construir um panorama mais representativo e evidenciar de forma mais consistente as demandas e os desafios da acessibilização no contexto escolar. Reforça-se a importância de repensar o planejamento pedagógico como um processo que, desde sua concepção, contemple a diversidade e promova a efetiva participação de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Gisele de Souza; PEREIRA, Marizete Darmorus; FERREIRA, Maria Madalena de Oliveira. A aplicabilidade do desenho universal para a aprendizagem no contexto educacional inclusivo. **Caderno de Pesquisas em Educação**, Curitiba, v. 21, n. 9, p., ago./set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, B. D. S. F.; MADEIRA-COELHO, C. M. Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco. **Revista Educação Inclusiva**, Santa Maria, v. 31, p. 17, jul 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, I.; QUADROS, S.; LOPES, B. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 32, jun., 2024.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A SALA DE AULA: AS COMUNIDADES EDUCATIVAS E DE RESISTÊNCIA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Dayane Lopes de Medeiros[218]
Adriana dos Santos Oliveira[219]
Araceli Aleixo do Nascimento[220]

Resumo

O projeto “Movimentos sociais e a sala de aula: as comunidades educativas e de resistência” teve como objetivo compreender como as comunidades educativas e de resistência podem facilitar o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas, dialogando com o legado de luta dos movimentos sociais e sua cristalização em políticas públicas educacionais. A principal pergunta que norteou o projeto foi: de que forma os movimentos sociais contribuem para a construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade? Para responder a essa questão, foi utilizada uma metodologia que articulou teoria e prática, com base na pesquisa participante. As ações incluíram catalogação e documentação dos movimentos sociais no Seridó potiguar, realização de minicursos e rodas de conversa virtuais, além da produção de materiais didáticos e articulação interinstitucional. O projeto também promoveu diálogos sobre interseccionalidade, abordando questões de classe, raça e gênero, com base nos fundamentos teóricos de Paulo Freire e Bell Hooks. Como resultados, foram gerados produtos como um site para acervo didático, artigos científicos, e propostas para criação de um núcleo de documentação e um museu digital. O projeto também fortaleceu espaços de debate sobre diversidade e inclusão, além de capacitar os participantes em práticas sociopolíticas voltadas para a educação popular. Conclui-se que o projeto incentivou ações sociais e cidadania ativa, promovendo o protagonismo de graduandos e comunidades envolvidas, além de evidenciar a importância de uma educação comprometida com a transformação social e o reconhecimento das lutas dos movimentos populares.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Educação Inclusiva. Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

O projeto “Movimentos sociais e a sala de aula: as comunidades educativas e de resistência”, faz parte de uma continuidade e renovação do projeto vigente durante o ano de 2021, “Memória Popular, Direitos Humanos e Movimentos Sociais do Seridó”, e, de forma

[218]Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestranda em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil, Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Direitos Humanos (GPEDH), daymayaralopes@gmail.com.
[219]Graduada em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda, FUNESO, Especializada em Neuropsicopedagoga e Problemas de Aprendizagem pelo Instituto Facuminas/EAD/LTDA, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil, adrianasantosoliveira@gmail.com.
[220]Bacharela em Direito pelo Centro Universitário - FACISA, Mestranda em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil, Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito do Trabalho (GEPDT), aracelinascimentoadv@hotmail.com.

atualizada, dialoga com a comunidade, a prática docente e os projetos de internacionalização do Departamento de Educação (DEDUC/CERES/UFRN).

Na proposta anterior, diante das dificuldades impostas pela pandemia, as visitas in loco, ações como cursos, palestras e rodas de conversa – todas vinculadas à execução do projeto de extensão – não aconteceram em sua integralidade, ficando restrita ao âmbito virtual. Pretendemos dar continuidade à proposta anterior, ampliando sua abrangência para deixar explícita uma intenção que já existia e que se configura como nosso objetivo geral: compreender de que forma as comunidades educativas e de resistência, facilitam o desenvolvimento de uma sala de aula e de práticas docentes inclusivas, que dialogam diretamente com o legado de luta dos movimentos sociais, que se cristalizam em política públicas educacionais.

Para isso, a metodologia principal das ações desenvolvidas no projeto foi a articulação entre a teoria e prática, através da aplicabilidade dos conceitos trabalhados na vida profissional dos estudantes em formação docente que atuarão, junto de escolas e movimentos sociais. Partimos também da catalogação e documentação dos movimentos sociais no Seridó potiguar por meio da realização de uma série de ações de formação, investigação, difusão e exposição das lutas, movimentos e militância relacionados aos grupos historicamente subalternizados na região onde o CERES está localizado. Estas atividades já foram iniciadas no projeto anterior e continuam se desdobrando também através da pesquisa aplicada pela docente coordenadora sobre Educação Popular, memória e movimentos sociais no Seridó Potiguar.

Intencionamos, enquanto prática extensionista, congregar a comunidade acadêmica da UFRN, atores coletivos e comunidade em geral para o alcance de seus objetivos. Sabemos que as demandas dos movimentos sociais buscam a reparação de injustiças e exclusões vivenciadas na sociedade, por grupos historicamente marginalizados. O reconhecimento dos mecanismos de opressão interseccional (gênero, classe, raça, etnia e outras possíveis) e consequentemente das desigualdades, implica, sobretudo, a necessidade de ampliação de ações afirmativas que explicitem o comprometimento dos sistemas de ensino com a aprendizagem e o sucesso escolar e acadêmico de todos os estudantes.

Como resultados esperados, o projeto buscou trazer produções acadêmicas, minicursos de capacitação e formação, além de materiais didáticos frutos de sua execução acerca de temas pertinentes aos movimentos sociais e suas contribuições para a vivência da diversidade na sala de aula.

Objetivos

Objetivo geral: compreender de que forma as comunidades educativas e de resistência, facilitam o desenvolvimento de uma sala de aula e de práticas docentes inclusivas, que dialogam diretamente com o legado de luta dos movimentos sociais, que se cristalizam em política públicas educacionais.

Objetivos específicos: promover espaços de diálogo e construção de conhecimentos acerca das contribuições de Paulo Freire e Bell Hooks, aprofundando os fundamentos das comunidades educativas e de resistência, através de minicursos de formação e capacitação; fortalecer os espaços de discussões sobre classe, raça e gênero, a partir de uma perspectiva interseccional, mapeando alguns movimentos populares sob esta perspectiva através de visitas externas, coleta de dados e organização das informações; atuar junto ao projeto de pesquisa desenvolvido pelo DEDUC (UFRN), sobre Comunidade Aprendizagem Transformativa para a Inclusão Educativa (CATIE) no município de Caicó/RN, levando pautas, memórias e experiências de vida e de luta de movimento sociais populares da região para escolas inseridas na proposta; apresentar as contribuições dos movimentos sociais para a educação para a diversidade e inclusão através de materiais didáticos preparados pela equipe do projeto, no formato de cartilhas e mini cursos; promover articulação interinstitucional voltada para o fortalecimento da Educação para a diversidade e a inclusão entre Escolas do Ensino Básico de municípios e povoados do sertão do Seridó, Casas de Cultura, Museus, Laboratórios, Secretarias de educação, espaço de formação dos movimentos sociais e o Centro de Ensino Superior do Seridó da UFRN, e, posteriormente, firmar essa articulação por meio da criação de um Núcleo de documentação da Memória Popular, Direitos Humanos e Movimentos Sociais do Seridó e de um museu/acervo digital do mesmo./acervo digital do mesmo.

Metodologia

O projeto de monitoria se inicia com as primeiras ações para planejamento e organização do material pedagógico, estratégias metodológicas e reuniões de estudo teórico propositivo e pontual, subsidiando a indissociabilidade entre teoria/prática. Construímos um cronograma de ações a serem vivenciadas com intuito de, ao término do semestre elaborar alguns momentos de socialização das ações realizadas na monitoria, assim como, a participação em eventos, como seminários, congressos, rodas de diálogo, palestras e web conferências para o desenvolvimento da discente envolvida em formação e seu preparo para ascensão no mundo acadêmico cada vez mais como protagonista.

Tivemos como pressuposto a premissa de que uma das funções da extensão universitária é potencializar, enriquecer e expandir o paradigma de trabalho social denominado educação popular. Indissociando-se da prática do ensino e da pesquisa e,

justamente por isso, buscamos esta relação com algumas disciplinas ministradas no curso de Pedagogia e com projeto de pesquisa em andamento – coordenado pela docente proponente e pelo Departamento de Educação.

A capacitação para o trabalho comunitário, tanto em metodologias como em princípios e ideias, é um forte fator para a potencialização dos resultados dos projetos neste campo. A metodologia do projeto pretendeu se constituir através da discussão-reflexão-vivência e da função de organizar, disponibilizar e salvaguardar a memória de sindicatos, associações comunitárias e entidades estudantis; incentivar estudos e pesquisas; dialogar em conjunto com os diversos movimentos sociais, rurais e urbanos, conscientizando-os sobre a importância da preservação de sua história.

A metodologia principal das ações desenvolvidas no projeto foi a articulação entre a teoria e prática, através da aplicabilidade dos conceitos trabalhados na vida profissional dos estudantes em formação docente que atuaram, junto de escolas e movimentos sociais. A base de nossa experiência parte de uma postura investigativa que toma como referência as orientações para a pesquisa participativa em Streck (2005), Silva (1991), Brandão (1981) e Borda (1981). Partimos também da catalogação e documentação dos movimentos sociais no Seridó potiguar por meio da realização de uma série de ações de formação, investigação, difusão e exposição das lutas, movimentos e militância relacionados aos grupos historicamente subalternizados na região onde o CERES está localizado.

Estas atividades já foram iniciadas no projeto anterior e se desdobraram em 2022 através da pesquisa aplicada pela docente coordenadora sobre Educação Popular, memória e movimentos sociais no Seridó Potiguar. Em virtude da pandemia do Corona vírus, priorizaremos – ao menos no primeiro semestre de 2022 a utilização do modelo remoto para realização dos objetivos previstos, a partir do qual se estabeleceram adaptações e finalidades de acordo com as seguintes fases: a) Fase de planejamento: docentes e discentes e outros membros externos que compuseram a equipe proponente da atividade de extensão promovendo encontros com o objetivo de elencar os movimentos sociais da região. Essa atividade ocorreu através de reuniões virtuais a cada semana na plataforma do *G-suíte do Google for Education* e serviu como modelo de planejamento das atividades síncronas e tarefas virtuais; b) Fase do diagnóstico: diagnóstico referente à aproximação da equipe executora e das lideranças de movimentos sociais da região. Entendemos que o ponto de partida para a coleta de informações e o legado de luta que buscamos organizar e difundir foi o resgate do que já existe documentado junto aos movimentos.

Mapeamos outros trabalhos de investigação e catalogação de movimentos sociais e práticas de direitos humanos na região e na própria UFRN, como pesquisas já vigentes. c) Fase de execução: Consistiu na continuidade dos encontros virtuais, desta vez traçando perfil de luta de cada movimento social identificado na região, através do convite de lideranças

destes movimentos para participar destas reuniões em formato remoto, como forma de trocar e/ou digitalizar materiais. Esta fase de execução se dividiu em momentos, todos em formato virtual, que ocorreram como parte dos componentes curriculares “Educação em Direitos Humanos”, “Movimentos Sociais e Educação Popular”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Étnico-racial”.

Realizamos: 1. Minicursos de formação voltado para a temática da diversidade e interseccionalidade, tendo os movimentos sociais como exemplos práticos. 2. Rodas de conversa virtuais, mobilizando metodologia participativa e dialógica, em linguagem acessível e apropriada aos problemas que os participantes enfrentam em suas vidas cotidianas. d) Fase de elaboração dos produtos: a partir do segundo semestre de 2022, após o momento de planejamento e formação, confeccionamos os produtos previstos no projeto de extensão. Para além do relatório final elaborado ao término da proposta extensionista, elaboramos artigos científicos para revistas, eventos, como forma de compartilhar a experiência para além da UFRN.

Conquistamos como produtos: Um site funcionando como importante acervo didático para práticas educativas em direitos humanos e educação popular, recuperando o legado e as lutas dos movimentos sociais. Estamos tentando atuar em continuidade com o projeto e a integração de outros cursos e docentes, a partir dos produtos vinculados a este primeiro edital, construindo um Núcleo de documentação da Memória Popular, Direitos Humanos e Movimentos Sociais do Seridó e de um museu/acervo digital do mesmo. 2. Como metas também temos a produção de um dossiê temático sobre os “Movimentos sociais, comunidade de aprendizagem e educação”, com ênfase na região do Seridó Potiguar.

Este dossiê pode resultar ainda numa publicação em caráter de ebook, futuramente, com a continuidade deste projeto e sua difusão na comunidade acadêmica e em geral. A finalização dessa etapa coincide com o término da vigência do edital da extensão a partir do qual será realizado a finalização da proposta e elaboração do relatório final e participação em eventos específicos para a apresentação e publicação dos resultados da ação em 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentar Segundo Freire (1983), a ação extensionista, independentemente do setor em que ocorre, muitas vezes carrega a ideia de que aqueles que a realizam sentem a necessidade de transformar o outro, considerado inferior, moldando-o de acordo com sua própria visão de mundo. Nesse contexto, a extensão acaba sendo associada a conceitos como transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural e manipulação, refletindo uma relação assimétrica e impositiva.

Contrapondo a ideia de manipulação da extensão e indo em seguimento a outra significação presente nesta categoria, atuamos com a intenção de aprender e construir coletivamente um movimento educativo possibilitador de transformações em que todos são sujeitos partícipes com valor equitativo. Neste mote, as atividades realizadas se comfabularam em reuniões de estudos no LENTE com intuito de compreender de que forma as comunidades educativas e de resistência, facilitam o desenvolvimento de uma sala de aula e de práticas docentes inclusivas, que dialogam diretamente com o legado de luta dos movimentos sociais, que se cristalizam em política públicas educacionais.

Promovemos espaços de diálogo e construção de conhecimentos acerca das contribuições de Paulo Freire e Bell Hooks, aprofundando os fundamentos das comunidades educativas e de resistência, através de reuniões e diálogos. Fortalecemos os espaços de discussões sobre classe, raça e gênero, a partir de uma perspectiva interseccional promovendo articulação interinstitucional voltada para o fortalecimento da Educação para a diversidade e a inclusão com a realização de eventos do LENTE no Centro de Ensino Superior do Seridó da UFRN, e, posteriormente, firmamos essa articulação por meio da disseminação de ideias para o combate ao racismo através de diálogos em aulas e nos grupos de leitura e pesquisa aos quais estava vinculado o atual projeto.

Segundo Freire, a extensão surge como a substituição de uma forma de conhecimento por outra. Outra definição, ainda em caráter gnosiológico, trata-se da pura ação de estender, onde o conteúdo estendido se torna estático. Os modelos aparecem em dicotomias excludentes, nas quais não é possível uma simbiose de conhecimento, mas, por exemplo, a predominância da técnica sobre a prática. A ausência da criticidade autêntica, capaz de conscientizar os seres sociais a serem sujeitos de transformação do mundo, causa a fragilidade presente nas relações de saber. Conhecimento não se refere apenas ao que está escrito nos livros didáticos, mas em tudo que se estabelece nas relações homem – homem e homem – mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto trouxe para mim e todos os envolvidos incentivos à ação social protagonizando o surgimento de ideias que visem formas de relações sociais e ações de cidadania ativa nos municípios sertanejos envolvidos no projeto; trouxe também, a capacitação sociopolítica em educação para a diversidade e inclusão dos participantes da atividade, o fortalecimento da prática extensionista enquanto fomentadora de espaços públicos de debate sobre educação, aprendizagem e movimentos sociais na atualidade. Além dos resultados mais generalizados, ainda apontamos as diversas formas de socialização do

conhecimento produzido durante o projeto, desde as rodas de conversa virtuais e o acervo produzido por meios de site, artigos, ebook e outros eventos abertos ao público.

A bolsa de extensão veio a agregar em meu aprendizado enquanto pesquisadora da educação popular, dos direitos humanos e da decolonialidade. Pude entender melhor como agir para me tornar uma pessoa sociopolítica visando contribuir com a sociedade em que vivo e com minha própria vida pessoal. Tendo os dois melhores autores como base desse estudo: Paulo Freire e bell hooks, me apaixonei cada segundo mais pela educação do “chão da escola” e das margens da sociedade, educação essa que á muito é desvalorizada e não tem lugar na ascensão capitalista mundial.

Só tenho a agradecer imensamente a professora Jórissa Danilla Nascimento Aguiar pela oportunidade de me desenvolver como aluna, pelos incentivos e pelo apoio, assim como sua doce paciência. O projeto de extensão “Movimentos sociais e a sala de aula: as comunidades educativas e de resistência sob a ótica de Paulo Freire e Bell Hooks” foi um importante marco em minha vida acadêmica! Agregador de conquistas e alargador de sonhos na vida de alguns graduandos e equipe envolvida.

REFERÊNCIAS

BORDA, O. F. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o significado e o papel na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, D. R.; EGGERT, E.; SOBOTTKA, E. A. (org.). **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005. p. 11-30.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: REFLEXÕES INICIAIS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Patrícia Vecelovicz[221]
Sandra Regina Gardacho Pietrobon[222]

Resumo

O presente trabalho trata de um projeto de pesquisa em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), nível mestrado, inserido na linha “Educação, Cultura e Diversidade”, com foco no desenvolvimento da autonomia de bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). O objetivo geral é compreender como as práticas pedagógicas, a organização do ambiente e a estruturação da rotina podem favorecer o desenvolvimento da autonomia infantil. O problema que orienta a pesquisa é: De que forma a prática dos professores no CMEI influencia o processo de desenvolvimento da autonomia dos bebês, considerando a organização do espaço e as propostas de cuidado, educativas e lúdicas? Fundamenta-se em autores como Barbosa (2006), Dias (2017), Malvezzi e Strang (2015), Hoyuelos (2015), Coutinho (2017) e Brazelton (2006), além da legislação educacional brasileira. De abordagem qualitativa, o percurso metodológico prevê pesquisa bibliográfica, análise documental, observações naturalistas e entrevistas semiestruturadas com professoras de turmas de berçário. A coleta de dados está prevista para o segundo semestre de 2025, após aprovação do Comitê de Ética, sendo realizada em duas instituições de educação infantil de um município do interior do Paraná. As reflexões iniciais indicam que a promoção da autonomia exige mais do que ambientes adaptados, demandando intencionalidade pedagógica e reconhecimento do bebê como sujeito de direitos. Espera-se que o estudo contribua para práticas mais participativas e emancipatórias, oferecendo subsídios para a formação docente e para a organização de espaços e rotinas que favoreçam o protagonismo desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Autonomia. Prática Pedagógica.

Introdução

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) como fundamental para o

[221] Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Membro do grupo de pesquisa: “Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas”(CNPQ/UNICENTRO), e-mail: patriciavecelovicz@gmail.com
[222] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Líder do grupo de pesquisa “Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas”(CNPQ/UNICENTRO), e-mail: spietrobom@unicentro.br

desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Os documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), reforçam que as práticas pedagógicas devem ser pautadas pela interação e pela brincadeira, respeitando o direito da criança de participar ativamente do processo educativo.

Nessa perspectiva, o presente projeto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), tem como objeto de pesquisa a autonomia e independência de bebês de 0 a 1 ano e 6 meses em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). O objetivo geral é compreender como as práticas pedagógicas, a organização do ambiente e a estruturação da rotina podem favorecer o desenvolvimento da autonomia infantil. Os objetivos específicos são: a) pesquisar sobre ambientes estruturados e sua função no CMEI como mobilizadores do desenvolvimento infantil; b) compreender como a rotina e a organização do cotidiano com os bebês podem propiciar a autonomia; e c) analisar as práticas pedagógicas utilizadas no espaço de cuidado e aprendizagem, avaliando como essas estratégias contribuem para o desenvolvimento integral, a autonomia e a socialização das crianças.

A problemática que orienta o estudo é: como favorecer o desenvolvimento da autonomia de bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, e qual o papel do professor nesse processo. Essa questão emerge de um contexto em que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, muitas vezes os bebês ainda são compreendidos como sujeitos passivos, quando, na realidade, desde o nascimento, interagem ativamente com o ambiente e constroem conhecimentos a partir das experiências e relações que estabelecem.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que combina levantamento bibliográfico, análise documental, observações naturalistas e entrevistas semiestruturadas com professoras de turmas de berçário. O estudo de campo será realizado em dois CMEIs da rede municipal de Irati-PR, com carga horária total de 30 horas de observações (15 horas por instituição) e entrevistas complementares, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, para o qual o projeto já foi submetido, bem como os instrumentos de coleta de dados.

DESENVOLVIMENTO

A revisão bibliográfica já realizada mostra que a promoção da autonomia nos primeiros anos de vida está relacionada a três eixos centrais: o ambiente físico, a rotina e as interações. Quanto ao ambiente físico, Dias (2017) destaca que sua organização influencia diretamente as experiências das crianças, devendo ser planejado para permitir exploração livre, acesso a materiais e mobilidade. Isso significa pensar o espaço como um terceiro educador, conceito

também defendido pela abordagem de Reggio Emilia, na qual o ambiente não é apenas cenário, mas um elemento ativo no processo educativo. Malvezzi e Strang (2015) reforçam que os espaços da educação infantil devem ter função sociopolítica e pedagógica, comprometendo-se com a autonomia, a dignidade e a quebra de relações de dominação, o que evidencia que o espaço escolar, quando pensado de forma intencional, contribui para a construção da independência e do protagonismo desde a primeira infância.

Em relação à rotina, Barbosa (2006) diferencia rotina de cotidiano, sendo este último um espaço flexível que permite inovação e vivências inesperadas. Tal compreensão rompe com a visão mecanicista da organização do tempo e aproxima-se de uma concepção de rotina como experiência, em que o cuidado e a educação se fundem. Hoyuelos (2015) acrescenta que os bebês têm seu próprio tempo, e respeitar seus ritmos é fundamental para garantir participação ativa e experiências significativas. Esse respeito se manifesta na escuta sensível do professor, que observa, interpreta e responde às necessidades e interesses das crianças, valorizando seu protagonismo.

No que diz respeito às interações, a pedagogia Montessori se apresenta como referência, pois considera que o ambiente deve ser preparado para que a criança explore de forma independente, com o professor atuando como mediador e observador atento. A proposta montessoriana enfatiza a liberdade com responsabilidade, possibilitando que a criança desenvolva habilidades de autocuidado e de convivência social. Nessa mesma direção, Brazelton e Sparrow (2006) ressaltam a importância de interações afetuosas e responsivas, respeitando a comunicação verbal e não verbal dos bebês, o que reforça o reconhecimento da criança como sujeito ativo e capaz. Essas interações, quando permeadas por vínculos afetivos, criam um clima emocional que favorece a aprendizagem e a segurança emocional, aspectos indispensáveis para a autonomia.

No que se refere à metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa e contempla levantamento bibliográfico e documental, já em andamento, envolvendo autores-chave e documentos oficiais (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017). A BNCC (2017), por exemplo, ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegura à criança o direito de explorar, participar, expressar-se, conhecer-se e conviver, o que dialoga diretamente com a noção de autonomia. A etapa empírica será realizada em dois CMEIs de Irati-PR, ambos com turmas de berçário, e será composta por observações naturalistas, totalizando 30 horas (15 horas por instituição), registradas em diário de campo a partir de roteiro previamente elaborado, e por entrevistas semiestruturadas com professoras, visando compreender suas concepções e práticas relacionadas à autonomia infantil. A submissão ao Comitê de Ética ocorreu no primeiro semestre de 2025, e a da coleta de dados ocorrerá no segundo semestre desse mesmo ano. Atualmente, já estão elaborados o roteiro de observação, o instrumento

de entrevista e o planejamento de análise, garantindo que o processo seja conduzido de forma sistemática e ética.

As reflexões iniciais a partir do referencial teórico indicam que a autonomia dos bebês depende de condições ambientais e pedagógicas específicas, nas quais o espaço físico, a rotina e as interações têm papel central. É fundamental garantir oportunidades para que as crianças realizem escolhas, participem de atividades de autocuidado e tenham acesso a materiais que incentivem a exploração e a tomada de decisão. Exemplos incluem permitir que o bebê escolha qual brinquedo utilizar, incentivar que participe do momento de higienização (como lavar as mãos com apoio) e oferecer diferentes texturas e objetos para exploração. Entretanto, observa-se que, em muitos contextos, persiste uma centralidade excessiva no adulto, limitando a participação ativa da criança e restringindo o desenvolvimento de sua autonomia. Reconhecer e superar essa barreira é um dos desafios que esta pesquisa pretende abordar, articulando teoria e prática para propor caminhos que fortaleçam o protagonismo infantil, desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, ainda em andamento, mostra-se promissora no sentido de contribuir significativamente para a formação de professores e para a organização de ambientes educativos mais democráticos e participativos na educação infantil. Ao investigar como práticas pedagógicas intencionais, articuladas à organização do espaço e à estruturação da rotina, podem favorecer o desenvolvimento da autonomia de bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, busca-se responder à problemática proposta e reafirmar o bebê como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem.

As primeiras reflexões, baseadas principalmente nas ideias de Piaget (1994), Barbosa (2006) e Dias (2017), bem como nas contribuições de Malvezzi e Strang (2015), Hoyuelos (2015), Coutinho (2017) e Brazelton (2006) e na pedagogia Montessori (1967), indicam que investir na autonomia desde os primeiros meses de vida é fundamental para o fortalecimento de competências cognitivas, motoras e socioemocionais. Tais competências impactam não apenas o desenvolvimento integral da criança, mas também sua relação com o mundo, promovendo segurança, confiança e senso de pertencimento.

Mesmo que ainda não tenham sido coletados dados concretos, a revisão teórica já permite antecipar que a promoção da autonomia exige mais do que um ambiente fisicamente adaptado: requer intencionalidade pedagógica, sensibilidade para perceber os ritmos individuais e abertura para que a criança participe ativamente das decisões e atividades do cotidiano. Assim, práticas que convidam o bebê a participar dos momentos de cuidado, que

oferecem tempo para a exploração livre e que reconhecem seus gestos e expressões como formas legítimas de comunicação são apontadas como estratégias eficazes.

Espera-se que, ao final, os resultados apresentem orientações fundamentadas e validadas empiricamente, capazes de inspirar práticas que unam cuidado, educação e respeito à infância. Além disso, o estudo poderá abrir caminho para novas investigações relacionadas à relação entre autonomia e outros aspectos do desenvolvimento infantil, como a linguagem, a socialização e o bem-estar emocional, fortalecendo o campo de pesquisas voltadas à primeira infância e para a formação de professores(as) que atuam nesta etapa educativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor ou por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Pratica,** Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/185/122. Acesso em: 11 ago. 2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL**. Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução nº05.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025

BRAZELTON, T. B. **Touchpoints:** Your child's emotional and behavioral development. Addison-Wesley Publishing Company, One Jacob Way, Reading, MA 01867-3999, 1992.

COUTINHO, A. M. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, P.91-107, 2017.

DIAS, M. A. F. **Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-infância**. Diss. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação, 2017.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** Perspectivas Políticas Pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. 39-56.

MALVEZZI, R. A. B.; STRANG, B. de L. S. O Trabalho com Bebês: uma Reflexão Sobre Ambientação e Espaços no Berçário. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**,

v. 16, n. 4, p. 296-303, 2015. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3281. Acesso em: 15 ago. 2025.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

MONTESSORI, M. **The absorbent mind**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

EDUCAÇÃO INFANTIL E DEFICIÊNCIA FÍSICA: MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES DE EDUCANDOS APÓS O TRABALHO COM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural.

Luzilene Rito dos Santos[223]
Aline de Novaes Conceição[224]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender como crianças do último ano da Educação Infantil percebem a Deficiência Física, antes e após a realização de uma sequência didática. O estudo parte da ideia de que a educação inclusiva deve ser vivenciada desde os primeiros anos escolares, respeitando a diversidade e promovendo a empatia. A pesquisa foi realizada com 19 crianças entre 5 e 6 anos de idade, em uma escola municipal paulista, por meio de propostas de atividades planejadas e sistematizadas, incluindo rodas de conversa, experiências sensoriais, Língua Brasileira de Sinais, *Braille,* leitura e brincadeiras. Antes e após as propostas de atividades, os educandos responderam oralmente um questionário sobre a temática. As respostas foram organizadas em quatro categorias: desconhecimento, ideia fantasiosa, informação equivocada e resposta favorável. Os dados mostraram que, após a sequência didática, houve redução significativa nas respostas equivocadas e fantasiosas, e aumento nas percepções mais sensíveis e realistas sobre o tema, evidenciando que o trabalho pedagógico com intencionalidade e estratégias lúdicas pode modificar concepções e contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo. O estudo reforça a importância do trabalho com a inclusão desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil e Inclusão. Percepção de Deficiências. Deficiência Física.

INTRODUÇÃO

A educação deve ser entendida como um direito de todos, e não como privilégio para um pequeno grupo, assim, a valorização das diferenças deve ser um caminho plural, pois isso corrobora para um movimento da diversidade humana, Conceição (2022, p.2), discorre que a educação

> […] precisa ser inclusiva para todos em todas as suas etapas, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, tendo como valorização a diversidade e a diferença que é característica de todo ser que é humano. No âmbito da inclusão, precisamos considerar que

[223] Licenciada em Química, Mestranda em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal (CPAN), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES). *E-mail*: luzilene.rito@ufms.br.
[224] Doutora em educação, docente na Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPAN. *E-mail:* aline.novaes@unesp.br

> temos as pessoas com deficiência, que é definida na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), como aquela que tem algum "impedimento" que é de "longo prazo", seja físico, mental ou também sensorial, que sem condições adequadas, poderá dificultar a participação na sociedade. Dentre as deficiências têm-se: visual, auditiva, intelectual, física e múltipla.

No que diz respeito ao campo educacional Conceição (2022) aponta que, ainda há profissionais da educação, que não entende que não precisam ser especialistas em educação especial e inclusiva para que possam trabalhar e garantir a efetividade da inclusão, e "[…] não é mais tolerável o discurso de que 'eu não estudei educação especial e inclusiva'[…]" (Conceição, 2022, p. 2)

A educação inclusiva também é fundamentada em princípios constitucionais, a qual reconhecem a educação como um direito universal. Na *Constituição Federal* (Brasil, 1988, Art. 205), consta que, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania […]". Esse princípio constitucional, precisa ser a base quando se pensa em educação inclusiva como um dos direitos fundamentais, a qual garante que todas as pessoas que independente de suas condições físicas, tenham livre acesso e permanência na escola. Vale ressaltar que além da Constituição Federal, documentos internacionais também contribuíram para a construção das politicas públicas da educação inclusiva como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Unesco, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (Unesco,1994).

Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil,1996), discorre que todos os sistemas de ensino assegurem aos educandos com deficiência, a qual inclui-se aqueles com Deficiência Física[225], o entendimento na rede regular de ensino, incluindo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Segundo a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Brasil, 2015), a educação

> […] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

[225] De acordo com o Ministério da Educação, são considerados estudantes com deficiência, […] aqueles que apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas que podem comprometer seu desenvolvimento educacional. Quando estas alterações acarretarem dificuldades no processo de aprendizagem, o aluno deve receber atendimento psicopedagógico, recursos didáticos adaptados e equipamentos especiais que facilitem seu processo de construção de conhecimento'' (Brasil, 2006, p.10).

Nesse sentido, é importante destacar que tanto os profissionais quanto a parte física e estrutural da escola precisam estar preparada para receber esses estudantes, sendo dever do Estado garantir tais adequações. O Ministério da Educação (Brasil, 2006), trás em um dos seus documentos que quando se trata da inclusão escolar de pessoas com Deficiência Física faz-se necessário adequações no ambiente escolar e isso inclui o currículo, levando em conta as diferenças cada diferença ocasionada pelas condições físicas, as quais pode-se ter como exemplo: "[…] uma criança pode não andar de forma alguma; outra que anda, mas com alguma dificuldade; uma que precisa de cadeira de rodas para se locomover e a outra que usa bengala canadense ou muletas (Brasil, 2006, p. 10). Khater e Souza (2018, p. 33) em seus estudos acerca da "Diversidade x Inclusão" apontam que, a

> Educação Inclusiva, em especial a educação infantil, supõe uma atenção individualizada e ao mesmo tempo social, sem preconceitos ou discriminações, respeitando e ofertando uma atenção de qualidade para todos os alunos, em seus diferentes ritmos de aprendizagem, cultura e estilos.

Dessa forma, a Educação Infantil, por ser a etapa inicial da educação básica, necessita de um planejamento pedagógico e de uma organização didática que corrobore para o desenvolvimento integral das crianças e contemplem as intencionalidades educativas. Ao tratarmos das intencionalidades voltadas para Educação Integral, podemos destacar a sequência didática com um dos caminhos dos quais o docente pode adotar em suas praticas pedagógicas. Nesse sentido, nos apoiamos em Melgarejo e Conceição (2025, p. 37), os quais destacam que a sequência didática

> [...] consiste em propostas de atividades com uma temática em comum que possibilita a contextualização e o trabalho sequenciado, com começo, meio e fim. Sendo assim, envolve um planejamento realizado com intenções e sistematizações específicas.

Nesse sentido, podemos descrever a sequência didática como propostas de atividades que podem ser desenvolvidas com os estudantes com temáticas diversas, inclusive pode-se trabalhar a inclusão por meio das interações e brincadeiras, transformando o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), orientam que as propostas da Educação Infantil

> […] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Para Melgarejo e Conceição (2025, p.36), "[…] o trabalho na Educação Infantil deve ser realizado de maneira intencional e sistematizada, garantindo o direito de todas as crianças ao aprendizado e desenvolvimento, independente de suas diferenças […]". As autoras afirmam que dos meios para que se possa atingir esse objetivo, pode-se utilizar e as

sequências didáticas, as quais possibilitam a organização e planejamento do trabalho docente (Conceição, 2025).

Diante do que foi apresentado, surgiu o questionamento: seria possível modificar as percepções de crianças da Educação Infantil acerca dos conceitos, causas e desafios associados à Deficiência Física? Com base nesse questionamento, o objetivo da pesquisa apresentada neste texto foi compreender como os estudantes do último ano da Educação Infantil percebem a Deficiência Física, antes e depois da realização de uma sequência didática.

Para a realização ações relacionadas com a pesquisa, passou-se primeiramente pelo comitê de ética, e após a aprovação, foi realizada uma sequência didática com 10 encontros em uma turma de 19 educandos, com idade entre 5 e 6 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) do interior paulista. Nesta turma, 11 crianças são meninas e nove são meninos, havendo uma educanda com Síndrome de *Down* que não quis responder às questões, totalizando 19 participantes.

Ressaltamos que, a sequência didática completa foi apresentada por Conceição (2025) e construída de forma colaborativa, incluindo docentes da educação básica, estudantes de cursos de Pedagogia de instituições públicas estaduais e federais, além de professores da própria instituição. A proposta abordou temas relacionados à valorização da diversidade, incluindo diferentes tipos de deficiências (auditiva, visual, física e intelectual) bem como a Síndrome de *Down,* o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as Altas Habilidades/Superdotação. As atividades desenvolvidas contemplaram rodas de conversa, experiências sensoriais, utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), *Braille e* leitura de obras literárias e brincadeiras, promovendo o respeito à diversidade e incentivando práticas inclusivas.

Antes e após a aplicação da sequência didática, cada criança da turma participante respondeu individualmente, de forma oral, a um conjunto de 12 perguntas relacionadas a quatro tipos de deficiência: física, visual, auditiva e intelectual. As perguntas tratavam de aspectos como o significado, as possíveis causas e os desafios enfrentados em cada uma dessas condições. As respostas foram registradas por meio de um formulário digital, permitindo a análise das percepções dos educandos ao longo do processo.

DESENVOLVIMENTO

Cada um dos 19 estudantes respondeu individualmente a três questões: *"Como é uma criança com Deficiência Física?"*, *"Por que alguma criança se tornar uma pessoa com Deficiência Física?"* e *"Quais são as dificuldades que a criança com Deficiência Física pode ter na escola?"*. Essas perguntas estavam relacionadas aos conceitos, às causas e aos

desafios vinculados à Deficiência Física. As respostas foram organizadas conforme essas categorias, e no Quadro 1 são apresentadas algumas das falas dos educandos, coletadas antes e depois da realização da sequência didática sobre inclusão.

Quadro 1 – Algumas respostas dos educandos relacionadas com a Deficiência Física

Antes da sequência didática	
Desconhecimento	*"Não sei".* *"Nunca ouvi falar".* *"Não sei, a pergunta é difícil".*
Ideia fantasiosa	-
Informação equivocada	*"Ele pode fazer muitos barulhos".* *"Porque ela tem problema de cabeça, ela não sabe andar. Ela anda, mas ela bate. Ela precisa de ajuda para subir a escada de casa. Se ela subir, ela vai cai".* *"Pode ter lanche".* *"Porque as pessoas que é "mininos", que é pequeno do meu tamanho, chega na van e vai pra escola".*
Resposta favorável	*"[…] e tem outra menininha, ela se chama Júlia, ela fica na cadeira de roda e ela não anda".* *"Estudar"."Para brincar nos brinquedos só engatinhando, que nem a Júlia, mas ela faltou hoje"."Um trabalho pode ser muito difícil pra ela, mas alguma criança pode tentar ajudar".* *"Ela pode ter problemas. Sem andar, bater, problema. Não saber subir escada, não saber pegar a coisa […]".* *"Brinca".* *"Não sei, às vezes é cadeirante e às vezes é cega".*
Após a sequência didática	
Desconhecimento	*"Não sei".*
Ideia fantasiosa	*"Pode ser fruta".* *"Ela consegue pensar e também ela anda e também quebrou a perna e foi pra casa de um panda, ela pensou que estava em um desenho, mas é porque ela não sabe pensar direito".*
Informação equivocada	*"Tem algumas que não enxergam e tem algumas que não andam e trazem cachorro para ajudar, mas tem as tias da escola que ajudam porque não pode trazer cachorrinho pra escola".* *"É porque não pode ouvir e se não ouvir vai se perder".* *"Porque ela não enxerga".* *"Não enxerga e não escuta também".* *"É porque quando tem educação física ela não sabe pensar e fica pensando em "bocolis, batata, cenola e maças".* *"Porque se transforma".* *Bolsa, garrafa, estojo".* *"É porque ela só pensar e fica maluquinha e foge da turma dela e vai embora".*
Resposta favorável	*"Ela não consegue andar".* *Falou o nome da colega de turma com Síndrome de Down. Perguntei como ela é a resposta foi: "A gente tem que ajudar e ela fica sorrindo". (A colega citada usa cadeira de rodas).* *"É uma criança que não sabe andar".* *"Porque ela nasce com Deficiência Física".* *"Quando ela nasce, ela já nasce com Deficiência Física".* *"Um monte de coisas um pouquinho ruins. Algumas crianças devem ajudar, brincar com as crianças pra que ela não sinta triste ou ruim".* *"A nossa amiguinha na escola, ela tem fone de ouvido porque ela não gosta de barulho e ela anda de cadeira de rodas porque ela não sabe andar ainda".* *"Ir com outras professoras".* *"É triste porque tem ficar com cadeira de rodas e as outras crianças não".*

	"Porque ela tem problemas porque anda de cadeira de rodas".

Fonte: autoria própria (2025).

No Quadro 1, há uma comparação das respostas dadas pelos educandos, antes e após a sequência didática. As respostas foram classificadas em quatro categorias sendo elas: desconhecimento, ideia fantasiosa, informação equivocada e resposta favorável, esse movimento corrobora para a observação nas compreensões dos educandos após a inserção da sequência didática. Além disso, foi possível identificar que o número considerável de respostas como desconhecimento e informações equivocadas, nos mostra o quanto as crianças não tem familiaridade com temática acerca da deficiência, de modo específico a física.

As respostas dadas como "Nunca ouvi falar" e *"Porque as pessoas que é 'mininos'…"* nos mostra que na ausência do trabalho/informações sobre a temática, as crianças constroem certas compreensões equivocadas e distorcidas, o que reforça a questão das interpretações fantasiosas, o que perpassa o contexto da própria realidade. Além disso, as informações equivocadas, nos mostra que as crianças verbalizam uma distorção sobre Deficiência Física, como os comportamentos desordenados, agressividade e ruídos, como apresenta uma resposta, *"Ele pode fazer muitos barulhos"* ou *"Ela bate"*, demonstrando estigmas internalizados. No entanto, é importante destacar que o seio familiar, o meio social e cultural pode influenciar a criança a ter esse tipo de percepção, e que precisa ser trabalhado.

Após a sequência didática podemos notar uma reeducação significativa das respostas dadas como desconhecimento, e o aumento nas respostas favoráveis, isso nos mostra que por meio da sequência didática os educandos puderam ter o entendimento do que é a Deficiência Física se comparado com as primeiras respostas. As crianças que antes não responderam as perguntas por acharem difíceis ou não terem conhecimento, passaram a ter respostas realistas e empáticas como *"Ela não consegue andar"* ou *"Algumas crianças devem ajudar"*, isso demostra o início de uma compreensão e a possibilidade de ambiente mais inclusivo e com respeito às diferenças.

A Tabela 1, apresentada a seguir, demonstra a distribuição percentual das respostas conforme as categorias analisadas, comparando os momentos anterior e posterior à sequência didática.

Tabela 1 – Deficiência Física: porcentagem das respostas categorizadas sobre conceitos, causas e dificuldades apresentadas pela Deficiência Física

	Antes da sequência didática				
	Desconhecimento	**Ideia fantasiosa**	**Informação equivocada**	**Resposta favorável**	**Total**

Porcentagem	77,19%	0%	10,53%	12,28%	**100%**

Após a sequência didática

	Desconhecimento	Ideia fantasiosa	Informação equivocada	Resposta favorável	Total
Porcentagem	59,65%	3,51%	19,30%	17,54%	**100%**

Fonte: autoria própria (2025).

Na tabela 1, podemos notar a diminuição significativa acerca do desconhecimento sobre a Deficiência Física sendo um percentual de 77,19% para 59,65%, e um aumento expressivo das respostas favoráveis de 12,28% para 17,54%.

Esses números evidenciam uma diminuição considerável nas respostas dos educandos relacionadas ao desconhecimento e indicam que, após a aplicação da sequência didática, houve uma mudança positiva nas concepções apresentadas, demonstrando maior clareza, sensibilidade e compreensão em relação a Deficiência Física, e com isso os indicativos nos mostram a crescente de respostas favoráveis.

Conceição (2019, p. 140) demonstrou que com um trabalho com um livro de literatura infantil, foi possível "[…] alterar percepções de crianças de 4 anos de uma EMEI de uma cidade do interior de São Paulo, sobre a deficiência física, trazendo informações positivas sobre a temática" (Conceição, 2019, p. 140).

Em um estudo realizado por Conceição (2022), intitulado *"*Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física*",* indicam que as concepções de crianças sem deficiência sobre a Deficiência Física podem ser modificadas por meio de propostas de atividades lúdicas e do diálogo, favorecendo a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Conceição e Souza (2021), também realizaram um estudo sobre a concepção de crianças do Ensino Fundamental sobre as deficiências antes e após uma intervenção didática, os estudos abordam

> […] a importância da compreensão das concepções das crianças sem deficiências sobre as deficiências, pois as concepções indicam as atitudes. Concepções que podem ser alteradas a partir da intervenção realizada com um programa informativo, que possibilita práticas pedagógicas sobre inclusão, fazendo com que tenham concepções mais adequadas sobre o tema inclusão e diversidade. Essas concepções influenciarão nas atitudes sociais em relação à inclusão (Conceição; Souza, 2021, p. 89-90).

No contexto em questão, Conceição (2022) apresenta, em seus estudos, resultados que analisaram as concepções de crianças sem deficiência sobre deficiências, antes e após uma intervenção sobre a temática. A autora demostra por meio dos dados que, a partir do

diálogo e da realização de atividades lúdicas relacionadas ao tema, é possível promover reflexões que contribuam para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender como os estudantes do último ano da Educação Infantil percebem o conceito, as causas e as dificuldades associadas à Deficiência Física, antes e depois da aplicação de uma sequência didática, foi possível observar transformações nas concepções das crianças, que passaram a apresentar percepções mais positivas e inclusivas sobre o tema.

Conforme os resultados apresentados, fica evidente que a utilização da sequência didática contribuiu para a modificação das concepções dos educandos sobre a Deficiência Física. Foi possível perceber essa mudança por meio das respostas, tanto em relação à maior clareza quanto à sensibilidade ao tema, demonstrando avanços nos aspectos de empatia e respeito às diferença

Esse movimento evidencia a importância de trabalhar com os educandos propostas didáticas que promovam o diálogo e a empatia com os colegas, reforçando a construção de um percurso que deve ser trilhado de forma conjunta, tanto pela escola quanto pela família. É fundamental considerar que as crianças devem ter acesso a essas informações e vivências tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Contudo, vale ressaltar que temáticas como inclusão e deficiência precisam ser trabalhadas desde a Educação Infantil, por meio de abordagens pedagógicas e estratégias que contribuam para tornar os educandos mais sensíveis, empáticos e respeitosos com o outro, valorizando a diversidade desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

CONCEIÇÃO, A. de N. Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física*.* **Revista Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 30, p. 56-69, 2022. Disponível em:

https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7194/5086. Acesso em: 18 jul. 2025.

CONCEIÇÃO, A. de N; SOUZA; M. M. G. da S. e S. **Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão**. Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/292. Acesso em: 19 jul. 2025.

KHATER, E.; SOUZA, K. C. S. de. *Diversidade x Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil*. **Revista Educação em Foco**, Amparo, SP, v. 10, p. 29-38, 2018. Disponível em: 003_DIVERSIDADE_X_INCLUSÃO.pdf Acesso em: 19 jul. 2025.

MELGAREJO, Helen Marrie Nery de Andrade; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Modalidade organizativa do trabalho docente na Educação Infantil inclusiva: sequência didática*. In:* VIEIRA, Camila Mugnai; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Especial em ação**: pesquisas e experiências inspiradoras. São Carlos: Pedro & João, 2025. p. 35-50. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/04/EBOOK_Educacao-Especial-em-acao.pdf Acesso em: 18 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Inclusão escolar de alunos com Deficiência Física: Atendimento educacional especializado*. **Secretaria de Educação Especial**.

UNESCO. ***Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.*** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

CIRCO EM CONTEXTOS – INTERFACES COM O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Adrian Nicolas Mocelim[226]
Robson Rafael Dallazuanna Filho[227]
Gláucia Andreza Kronbauer[228]

Resumo

O Circo, anteriormente um espetáculo para ser apreciado, tem conquistado cada vez mais espaço nos currículos escolares, academias de ginástica e espaços culturais, como uma prática de lazer encantadora e atraente. Neste cenário, o Circo em Contextos é um projeto de extensão que tem como objeto o ensina das atividades circenses. Atua na formação de professores de Educação Física, e oferta oficinas para a comunidade. O presente trabalho tem como objetivo geral discutir a extensão universitária como espaço de formação para o ensino das atividades circenses. São objetivos específicos: relatar os aprendizados de estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Educação Física em ações do projeto Circo em Contextos; e, descrever as contribuições da extensão para a formação de estudantes e para a produção de conhecimento. As fontes da pesquisa foram relatos de estudantes que atuaram como monitores de uma oficina de atividades circenses com crianças de uma escola da região e, em seguida, escreveram sobre o que aprenderam com aquela ação. As análises foram realizadas a partir de agrupamentos de núcleos de sentidos das respostas, em discussão com a literatura da área. Elementos como a melhora na comunicação, a paciência para ensinar e o reconhecimento das singularidades de cada criança no processo de ensino-aprendizagem foram citados como importantes aprendizados proporcionados pela ação extensionista.

Palavras-chave: Educação Física. Extensão Universitária. Ensino. Atividades Circenses.

INTRODUÇÃO

Segundo Ermínia Silva (2016) existe uma parcela de histórias circenses que ainda é invisível para muita gente. Essas histórias acontecem nos encontros e desencontros, do dia-a-dia de artistas e pesquisadores, tendo como palco as lonas circenses, academias, escolas, universidades, a cidade ou o campo, se fazendo presentes até mesmo nos lugares mais inusitados. Conforme a autora, são nesses encontros e desencontros ocorridos desde o final

[226] Estudante do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste, bolsista do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social-PIBIS/Extensão, integrante do projeto Circo em Contextos, e-mail: adriannicolas993@gmail.com
[227] Estudante do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária-PIBEX, integrante do projeto Circo em Contextos, e-mail: dallazzuanar@gmail.com
[228] Doutora em Educação, docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste, coordenadora do projeto Circo em Contextos, e-mail: gkronbauer@unicentro.br

do século XVIII até os dias de hoje “[...] que se produzem aprendizagens e formações que geram aprendizagens e mais formações”, e resultam em uma polissemia de produções (Silva, 2016, p. 25).

Nos últimos anos o circo ganhou espaço em variados âmbitos, entre os quais podemos destacar as universidades, se fazendo presente no ensino, na pesquisa e na extensão em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. As publicações científicas revelam o crescimento de pesquisas relativos à temática circense (Kronbauer; Nascimento, 2013), a inserção das atividades circenses no currículo de cursos de graduação em Educação Física em instituições públicas brasileiras (Tucunduva; Bortoleto, 2019; Franco; Moura, 2023), e o reconhecimento da extensão universitária como um espaço de produção de saberes e práticas em diálogo com a comunidade (Barragán ET. AL, 2016; Tyszka; Kronbauer, 2023).

Em especial, as atividades circenses com crianças tem se constituído como um espaço de fazer divergente, de experimentação das potencialidades corporais (Lira; Kronbauer, 2022) e de construção de novas formas de ser e se comunicar corporalmente (Tyzka; Kronbauer, 2022). Para tanto, é necessário conhecer diferentes estratégias de ensino e promover relações afetuosas que garantam a segurança e respeitem as singularidades das crianças e suas formas de aprender (Filus; Baziewicz; Kronbauer, 2024).

Portanto, consideramos que as histórias circenses se constroem também nas universidades em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e geraram encontros e desencontros, que implicam na formação profissional e na produção de conhecimento. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir a extensão universitária como espaço de formação para o ensino das atividades circenses. São objetivos específicos: relatar os aprendizados de estudantes do primeiro ano de graduação em Educação Física em ações do projeto Circo em Contextos; descrever as contribuições da extensão para a formação de estudantes e a produção de conhecimento

METODOLOGIA

Este trabalho parte de relatos dos estudantes do primeiro ano do curso de Educação Física da UNICENTRO, Câmpus Irati, que atuaram como monitores em oficina de atividades circenses com crianças de uma escola da região de Irati. A oficina foi organizada em parceria entre o projeto Circo em Contextos e a disciplina de Práticas Corporais Circenses.

Essas oficinas tem duração de duas horas e acontecem no Laboratório de Práticas Corporais (LAPRAC/DEDUF/I). São realizadas pelo Circo em Contextos e recebem grupos de aproximadamente 40 alunos, conforme disponibilidade da equipe. Os alunos participam de atividades de acrobacias aéreas em tecido e trapézio, acrobacias de solo e malabares. Os

monitores atuam no planejamento das oficinas, no ensino e orientação das atividades e, ao final, avaliam o processo.

No caso específico da oficina objeto deste relato, solicitamos que os monitores descrevessem os aprendizados daquele dia, por meio de mensagem no grupo de whatsapp da disciplina de Práticas Corporais Circenses. Esses relatos foram analisados e discutidos com outros estudos. Este trabalho foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO (CAAE: 58161522.0.0000.8967).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A seguir vamos apresentar uma análise dos aprendizados descritos pelos monitores. Atuaram nesta atividade 18 estudantes do primeiro ano do curso de Educação Física, todos cursando a disciplina de Práticas Corporais Circenses. Até o momento, estes estudantes tiveram aulas sobre acrobacias aéreas em trapézio e tecido e sobre malabares. A imagem a seguir apresenta algumas ações dos monitores com as crianças.

Imagem 1 – Ensino das acrobacias aéreas em tecido e trapézio

Fonte: Acervo Circo em Contextos

Alguns estudantes mencionaram que a atuação na oficina contribuiu para aprender técnicas circenses, principalmente aqueles trabalhadas em aulas que eles faltaram. No entanto, a maioria citou elementos que dizem respeito às relações interpessoais e ao processo de ensino-aprendizagem, como a paciência para ensinar, a comunicação e a capacidade de entender as singularidades com que cada criança aprende. As formas de comunicação foram analisadas por Tyszka e Kronbauer (2022), que observaram que o olhar atento e a horizontalidade das relações entre professores/monitores e as crianças contribuem no processo de ensino-aprendizagem das atividades circenses e estimulam formas de expressividade para além da palavra.

Oito estudantes destacaram que a ação com as crianças contribuiu para sua capacidade de se comunicar e se fazer entender: “eu aprendi a explicar um pouco melhor de uma forma que todos possam compreender”; “Hoje eu aprendi a ser mais didático na explicação, assumir a postura de um professor mesmo”. Seis estudantes citaram a paciência como elemento importante para ensinar: “Hoje aprendi a ter mais paciência e calma para com os alunos, e auxilia-los da maneira correta”. Seis estudantes relataram que a experiência possibilitou reconhecerem que as pessoas tem características específicas a serem respeitadas no processo: “eu aprendi que preciso ter paciência, que cada um tem seu tempo pra aprender e que uma didática diversa também é muito importante pra que cada um entenda”.

Outros elementos mencionados como aprendizados foram a autoconfiança, o cuidado com os alunos e a compreensão de que ao ensinarem alguém, os estudantes também aprendem. Tais questões podem ser encontradas em outros trabalhos (Barragán ET. AL., 2016; Santos Rodrigues ET. AL., 2020; Tyszka; Kronbauer, 2023; Miranda ET. Al., 2024) e demonstram a potência da extensão universitária em ampliar as experiências e a qualidade da formação inicial, em diálogo com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos estudantes em oficinas de um projeto de extensão em Circo com crianças permite a criação de várias histórias circenses. Esse cenário oportuniza o exercício da docência, por meio da elaboração coletiva de sequências pedagógicas. Amplia os conhecimentos construídos na disciplina de Práticas Corporais Circenses, e articula os elementos teóricos do ensino das atividades circense com os desafios da ação docente. Ademais, ao dialogar com as crianças privilegia formas democráticas de expressão e construção dos conhecimentos corporais circenses. O projeto de extensão também é espaço para identificar novos problemas de pesquisa alinhados com a realidade, evidenciando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação Araucária pela concessão das bolsas de Iniciação à Extensão.

REFERÊNCIAS

BARRAGÁN, T. O.; ET. AL. O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 42-55, 2016.

FILUS, C. A.; BAZIEWICZ, G. R.; KRONBAUER, G. A. Circo em Contextos – relatos sobre a participação de crianças em oficinas de atividades circenses. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 05, n.1, abril 2024.

FRANCO, M. S. L; MOURA, D. L. As atividades circenses nas universidades públicas brasileiras: uma análise das ementas. **Revista Docentes**, v. 8, n. 23, p. 45-55, 2023.

KRONBAUER, G. A.; NASCIMENTO, M. I. M. O circo e suas miragens: a Escola Nacional do Circo e a história dos espetáculos na produção acadêmica brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, p. 238-249, 2013.

LIRA, A. C. M.; KRONBAUER, G. A. O circo e a educação dos corpos-criança: possibilidades formativas com espaço para o pensar e o fazer divergente. **Olhar de Professor**, v. 5, p. 1-21, 2022.

MIRANDA, R. C. F.; ET. AL. Portas que se abrem: o circo na extensão universitária em diferentes regiões brasileiras. **Interfaces** – Revista de Extensão da UFMG, v. 12, 2024.

SANTOS RODRIGUES, G.; ONTAÑÓN BARRAGÁN, T.; BORTOLETO, M. A. C.; PRODOCIMO, E. A extensão universitária e as atividades circenses: notas sobre um encontro formativo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 28, n. 2, p. 1-15, 2020.

SILVA, E. Aprendizagens permanentes: circenses e a construção do conhecimento da produção de conhecimento no processo histórico. In: BORTOLETO, M. A. C.; BARRAGÁN.; T. O.; SILVA, E (Ed/Org.). **Circo:** Horizontes educativos. Autores Associados: Campinas, SP, 2016.

TUCUNDUVA, B. B. P.; BORTOLETO, M. A. C. O circo e a inovação curricular na formação de professores de Educação Física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, 2019.

TYSZKA, S.; KRONBAUER, G. A. Corpos que falam: comunicação não verbal em crianças participantes de oficinas de circo. **Revista Conexão UEPG**, v. 18, p. 1-18, 2022.

TYSZKA, S.; KRONBAUER, G. A. Circo e a extensão universitária: ensinar e aprender. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 2, 2023.

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: UM ESTUDO TEÓRICO E BIBLIOGRÁFICO A PARTIR DA ABORDAGEM DE SAN MINIATO/ ITÁLIA

Eixo Temático: Fundamentos da Educação, Educação Estética e Arte

Ana Paula Geraldi[229]
Altino José Martins Filho[230]

RESUMO

Esta pesquisa, que está em andamento, tem como propósito o mapeamento da produção bibliográfica em livros e artigos da abordagem de Educação Infantil para crianças bem pequenas (zero a três anos) de San Miniato/Itália traduzida no Brasil nos últimos dez anos. Traça como metodologia um estudo teórico e bibliográfico que além de conhecer a abordagem, buscará refletir, aprofundar e compartilhar sobre como a educação em creche pode ter potencial na constituição da docência, afirmando esse contexto educacional e pedagógico como primeira etapa da Educação Básica. Pretendemos analisar as bases teóricas, metodológicas e práticas que sustentam as especificidades educacionais e pedagógicas para as crianças bem pequenas na produção bibliográfica traduzida no território brasileiro no que se refere a abordagem de San Miniato/Itália. Tal interlocução nos proporcionará compreender as concepções de infância, criança e docência, bem como as especificidades compõem o que temos construindo em torna da afirmação de Pedagogia da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Abordagem italiana. San Miniato/Itália.

INTRODUÇÃO

No Brasil o campo da Educação Infantil apresenta um percurso histórico de construção e consolidação da identidade profissional e pedagógica, bem como a necessidade de formação docente constante e de reflexão sobre as especificidades da prática educativa nos contextos de creches e pré-escolas.

Dessa forma, ainda nesta linha de pensamento, o que se destaca nas últimas décadas no cenário nacional brasileiro é a necessária construção identitária da professora e do professor da Educação Infantil, entendendo-os como profissionais que desenvolvem uma prática docente peculiar, com especificidades próprias e não compatível com a escolarizante. Assim, visando contemplar todas as facetas das especificidades pedagógicas e educacionais que garantem uma formação humana com as crianças de zero a seis anos, em especial que contemple a educação e o cuidado de forma indissociável e complementar, podemos dizer

[229] Mestranda, UDESC/PPGE/FAED, e-mail: apgeraldi@gmail.com
[230] Pós-Doutor, Professor PPGE/UDESC/FAED. Orientador da referida pesquisa, e-mail: altinojosemartins@gmail.com

que estamos no caminho de construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância, ou ainda, mas particularmente falando, uma Pedagogia da Educação Infantil. Nesse contexto, Martins Filho (2020) adverte que na educação infantil o docente não segue um modelo padrão prescritivo e conteudista e busca na teoria específica a consolidação do trabalho na educação das crianças pequenas.

Cabe salientar que, desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) diversas políticas e diretrizes curriculares ganharam força e encontraram ressonância significativa no campo da Educação Infantil[231], definindo gradativamente um conjunto de práticas e preceitos pedagógicos, que passam a orientar o fazer-fazendo da docência.

Sendo assim, torna-se emergente afirmar que a Educação Infantil é uma etapa fundante da Educação Básica que requer atenção, especialmente por proporcionar as vivências e experiências durante os primeiros mil dias de vida da criança, que correspondem aos três primeiros anos. Este período é essencial para o desenvolvimento, aprendizagem e a socialização em suas múltiplas dimensões: corporal, social, cognitivo e emocional. É nesse contexto que surge a seguinte questão inquietante de presente pesquisa: Quais potencialidades teóricas e práticas a abordagem de Educação Infantil para crianças bem pequenas (zero a três anos) de San Miniato/Itália contribuem para a constituição do fazer-fazendo da docência brasileira?

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa, que neste momento está em andamento, tem como objeto a Educação das crianças de 0 a 3 anos: um estudo teórico e bibliográfico a partir da abordagem de San Miniato/Itália por meio do mapeamento da produção bibliográfica em livros e artigos da abordagem de Educação Infantil para crianças bem pequenas (zero a três anos) traduzidos no Brasil nos últimos dez anos. Assim, visa um estudo teórico e bibliográfico que tem como objetivo geral além de conhecer a abordagem, buscar refletir, aprofundar e compartilhar as indicações produzidas nesse contexto social, cultural, político e econômico, entrecruzando com o contexto brasileiro.

[231] Entre as legislações e os documentos que regulamentam a Educação Infantil encontram-se: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999 e 2009), Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação Infantil (2006), Lei nº 11494 – FUNDEB (2007), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995/2009), Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009) Base Nacional Comum Curricular (2017).

Quanto aos objetivos específicos, temos proposto: I) Mapear a produção bibliográfica em livros e artigos da abordagem de Educação Infantil para crianças bem pequenas (zero a três anos) de San Miniato/Itália traduzida no Brasil nos últimos 10 anos (2015 a 2025); II) Compreender as concepções de infância, criança e docência, bem como suas especificidades para as crianças bem pequenas na produção teórica de Educação Infantil no que se refere à abordagem de San Miniato/Itália; III) Analisar as bases teóricas, metodológicas e práticas que sustentam as especificidades educacionais e pedagógicas para as crianças bem pequenas na produção teórica de Educação Infantil no que se refere à abordagem de San Miniato/Itália.

O sistema educacional de San Miniato, Toscana, Itália, tem ênfase na educação das crianças de 0 a 3 anos, sendo reconhecido pelo foco em uma pedagogia centrada na criança, na escuta, no protagonismo infantil e na construção coletiva de relações de confiança entre educadoras/professoras, famílias e comunidade. Seus Centros de Educação Infantil, denominados *nidis*[232], são organizados na perspectiva de priorizar a participação ativa das famílias, crianças e educadoras/professoras no cotidiano educacional, com o objetivo de fortalecer os vínculos e promover parcerias educativas sólidas. Além dos *nidis*, a cidade abrange o Centro de Formação, Pesquisa e Documentação sobre a Infância denominado *La Bottega di Geppetto*[233], esse centro funciona como apoio no desenvolvimento de atividades de pesquisa nos serviços educacionais.

A metodologia caminhará pela pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, utilizando o levantamento do tipo Estado do Conhecimento nos termos definidos pela autora Morosini (2021). Compreendemos os procedimentos metodológicos com base nas sinalizações de Bogdan e Biklen (1994, p. 48) quando asseveram que: a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.

Nossas aproximações com a abordagem de San Miniato/Itália, tem contribuído para afirmar o preceito fundante da Educação Infantil brasileira, ou seja, o educar e o cuidar como essencial para o fazer-fazendo da docência. Podemos analisar que cuidar e educar crianças pequenas em ambientes coletivos é uma tarefa profissional que exige também o “eu” caracterizado pela sutileza, ousadia, também pelas minúcias da vida cotidiana, como salienta Martins Filho (2005, 2020; 2023). Nas próprias palavras do autor:

[232] Os nidis em San Miniato são espaços educativos voltados à primeira infância (0 a 3 anos), organizados a partir de uma perspectiva pedagógica que considera a criança como sujeito de direitos, ativa, curiosa em seu processo de aprendizagem.
[233]La Bottega Di Gipetto é o Centro de Documentação, Investigação e Formação sobre a Infância, responsável pela formação dos educadores de San Miniato e de outros quatro municípios associados, reconhecido internacionalmente.

> (...) a ação reflexiva sobre as minúcias do cotidiano nos permite pensar o papel da docência na vida das crianças nos contextos coletivos de educação e o papel da docência em seus fazeres cotidianos. (Martins Filho, 2023, p. 113)

Na abordagem de San Miniato a infância vem sendo descrita como uma fase socialmente ativa e também complexa, com o entendimento de que as crianças desde bem pequenas desempenham um papel crucial na construção de seus próprios mundos sociais, onde negociam significados e estabelecem laços sociais, bem como ativamente interpretam, contribuem e criam suas próprias culturas.

A viagem pelas culturas infantis na perspectiva da Pedagogia de San Miniato, proporciona uma reflexão em relação à organização das instituições de Educação Infantil de um outro ângulo. Propõe-se uma escola viva, dinâmica, onde a ação e o movimento façam parte do cotidiano, isso porque a cultura do ensino tradicional e o olhar centrado no adulto acabam nos fazendo esquecer a infância como um tempo próprio, com suas necessidades e formas de ser. Essa desconsideração leva a uma prática docente marcada pela rigidez, pela seriedade excessiva e por atividades mecânicas, aceleradas e padronizadas (Martins Filho, 2020, p. 54).

Na abordagem de San Miniato, considerar a criança como protagonista é reconhecer e respeitar sua identidade, confiando em suas potencialidades. No entanto, isso não quer dizer que ela tenha total liberdade para agir de qualquer maneira. Ademais, as crianças são reconhecidas como cidadãs desde o nascimento, sendo titulares de direitos, e não apenas consideradas futuros cidadãos.

Os fundamentos, princípios e práticas das experiências educativas e pedagógicas de San Miniato, são focados na participação das famílias, no protagonismo infantil e na valorização da escuta e da documentação pedagógica, bem como na construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem é fortalecida por três princípios fundamentais: **confiança, oportunidade e tempo**, e estes são voltados para uma educação centrada na criança como sujeito ativo, competente e potente. Embora estejam profundamente integrados às práticas pedagógicas desenvolvidas em San Miniato, eles se constituem em uma elaboração teórica do professor Aldo Fortunati, que é o principal sistematizador, articulador e divulgador dessa experiência educacional e pedagógica.

Ao estudarmos esses princípios, observa-se que as crianças têm uma incrível capacidade inata de serem protagonistas no próprio processo de crescimento e aprendizado, especialmente quando sua curiosidade natural sobre o mundo é valorizada. Elas se envolvem de forma ativa e construtiva nas experiências que vivenciam. Por serem ricas em potencial, atentas e competentes e justamente por não serem previsíveis, desse modo, pode-se

observar que o projeto educativo das instituições de San Miniato busca oferecer oportunidades abertas e significativas para seu desenvolvimento (Fortunati, 2018, p. 43).

Neste sentido, a abordagem refletida e analisa tem apontado na possibilidade de um currículo aberto ao possível e precisa ser desmistificado em relação aos dispositivos de regulação e prescrição que controlam o currículo e a docência, reforçando relações assimétricas no fazer-fazendo da docência, em especial considerando as relações entre as próprias crianças como canal de atenção e reconhecimento das culturas infantis. Para tanto, é necessário que abandonemos uma visão individualista da profissão docente, para que, então, sejamos capazes de instaurar processos coletivos de prática pedagógica, o que implica pensar na concepção de autonomia e autoria docente, considerando as crianças como sujeitos participativos nesse processo, pois, novamente citando as palavras do pesquisador Martins Filho (2020, p. 35) “a docência não se faz sem as crianças”. Afirmação que se encontra com a abordagem aqui analisada.

Assim, a abordagem de San Miniato, ao perceber e considerar a criança como forte, rica, capaz e protagonista de seu próprio aprendizado e desenvolvimento, estes princípios traduzem e sinalizam a necessidade da sua participação ativa com a aproximação das experiências de viver, conforme destaca Martins Filho (2023):

> Onde as crianças brincam, existem muitos tesouros enterrados a serem descobertos. Avante, com uma Pedagogia da Infância que contemple as especificidades da educação infantil, que seja revolucionária na afirmação do brincar, por direito legítimo de nossas crianças! (Martins Filho, 2024, p. 56).

O protagonismo fortalecido pelo brincar, neste contexto, não é apenas uma atividade, mas uma linguagem legítima da infância e um direito inegociável. Nesse contexto, os espaços e materiais das salas de referência são planejados para fortalecer o protagonismo infantil, sendo organizados pelos docentes de maneira a atender às necessidades das crianças e a promover sua autonomia no ambiente.

Nesse sentido, na abordagem de San Miniato, o protagonismo da criança é reconhecido como elemento central para a construção das experiências educativas. Esse reconhecimento, entretanto, também transforma o papel dos educadores[234], que deixam de atuar como meros aplicadores de estratégias pré-definidas para assumirem uma postura investigativa e reflexiva.

> Nessa abordagem, os educadores não são mais simplesmente técnicos que aplicam estratégias e programas pré-definidos e sempre os mesmos, mas tornam-se verdadeiros pesquisadores, preparados para escutar, capazes de perceber as suposições, intenções e estratégias que as crianças têm como base, a forma como constroem suas experiências: ao reconhecer as crianças como protagonistas, os educadores também se tornam protagonistas (Fortunati, 2023, p. 69).

[234]Utilizamos a terminologia “educadoras” conforme o contexto dos profissionais de San Miniato.

Sendo assim, ao refletir sobre o papel das professoras na abordagem de San Miniato, destaca-se a importância de compreender seu protagonismo não apenas na prática cotidiana, mas, também, como elemento central na construção pedagógica. O olhar investigativo e a escuta sensível dos docentes revelam que sua atuação ultrapassa a aplicação de métodos tradicionais, configurando-se como prática intencional e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a investigação em tela está em andamento, ainda em processo de análise, nossas considerações, portanto, são apresentadas em forma de dados preliminares.

A reflexão mais apurada sobre conceitos como Educação Infantil, docência e criança, por meio do conhecimento da abordagem italiana de San Miniato, acreditamos que possa revelar perspectivas mais abrangentes e de suma importância, no sentido de nos oportunizar com inspiração para um fazer-fazendo na educação infantil brasileira, pois apesar da abordagem estar difundida em outro contexto cultura, pode, contudo, transbordar alento nos estimulando e, nos fortalecendo enquanto docentes para propor a Educação pelo viés que considera as crianças como sujeitos sociais, culturais, de direitos e protagonistas em seu processo de emancipação e formação humana.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Paula. O Protagonismo das crianças na Abordagem Educativa de San MIniato. In: RIBEIRO, Bruna (Org.). Abordagens Participativas na Educação Infantil: Saberes necessários para nos manter em voo. Editora Passarinho, São Paulo, 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

CASTRO, Joselma Salazar de. A Docência na Educação Infantil como Ato Pedagógico. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2016. 345 p..

FORTUNATI, Aldo. A Abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. La Bottega di Geppetto. Editora: Edizioni ETS, 2014.

FORTUNATI, Aldo. As Crianças e a Revolução da Diversidade. La Bottega di Geppetto. Editora: Buqui, 2019.

FORTUNATI, Aldo. Confiança, Oportunidade, Tempo: olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. La Bottega di Geppetto. Editora: Buqui, 2021.

FORTUNATI, Aldo. Confiança, Oportunidade, Tempo: três palavras para se aproximar da abordagem de San Miniato com a educação das crianças na Educação Infantil. In:

MARTINS FILHOA, Altino José (Org.). Criança pede Respeito: docência na Educação Infantil. 4ª Edição. Editora: COPIART, Tubarão/SC, 2023.

MARTINS FILHO, Altino José. Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola. Porto Alegre: Mediação, 3ª Edição, 2005.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil: Além da A4. Florianópolis: Editora Insular, 4ª Edição, 2023, p. 260.

MARTINS FILHO, Altino José Martins. Jeitos de Ser Criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: MARTINS FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). Das Pesquisas com Crianças à Complexidade. Campinas, SP; Autores Associados, 2ª Edição, 2020.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. Estado do conhecimento: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Juliane Santos da Silva[235]
Luana Sena da Silva[236]
Taisa Santos Sacramento[237]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas na disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A proposta buscou aproximar os discentes de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Matemática nos anos iniciais, com ênfase na ludicidade. A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, teve como corpus as atividades produzidas em grupo, como a confecção de jogos e materiais manipuláveis, ábaco artesanal, bingo de figuras geométricas, jogo da memória sobre medidas de tempo e brincadeira de encaixe geométrico. Essas práticas foram fundamentadas em referenciais teóricos que discutem o papel do lúdico no desenvolvimento infantil e na aprendizagem matemática. Os resultados evidenciaram que a ludicidade, aliada à mediação docente, favorece a aprendizagem significativa, tornando os conteúdos mais acessíveis e despertando maior interesse dos estudantes. Além disso, contribuiu para a formação do pedagogo, que, ao vivenciar tais metodologias, amplia seu repertório didático e fortalece sua prática pedagógica. Conclui-se que a integração entre teoria e prática, permeada pelo brincar, possibilita não apenas ressignificar o ensino da Matemática, mas também formar profissionais mais criativos, críticos e sensíveis às necessidades dos educandos.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Formação. Matemática.

INTRODUÇÃO

[235] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Educação – Educação Escolar e Não Escolar - GEPFE, bolsista CAPES. E-mail: julianeslva01@gmail.com

[236] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância- GEPELINF, bolsista CAPES. E-mail: luanasenna013@gmail.com

[237] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância- GEPELINF, bolsista CAPES. E-mail: taisasantossacramento@gmail.com

Os anos iniciais da escolaridade representam uma etapa fundamental na vida do educando, pois é nesse período que se constrói a base para aprendizagens futuras, especialmente no campo da Matemática. Os conceitos e relações desenvolvidos nessa fase acompanham o estudante ao longo de sua trajetória escolar, influenciando sua forma de compreender e interagir com o mundo.

A Matemática, uma das ciências mais antigas da humanidade, surgiu da necessidade de solucionar questões práticas do cotidiano. No entanto, o ensino dessa disciplina, historicamente marcado por metodologias tradicionais, nem sempre alcançou resultados satisfatórios, gerando dificuldades e até mesmo sentimentos de insegurança nos estudantes (Silva et al., 2013). Essa realidade evidencia a importância da busca constante por novas práticas pedagógicas que tornem o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Nesse contexto, o brincar, aliado a um ambiente permeado por afeto e segurança, mostra-se essencial. Ao ingressar na escola, a criança passa por um processo de transição que exige adaptação a novas rotinas e relações sociais. Incorporar metodologias lúdicas ao ensino da Matemática pode contribuir para ressignificar a forma como as crianças se relacionam com esse conhecimento, favorecendo não apenas sua aprendizagem, mas também a formação de futuros professores capazes de adotar práticas criativas e humanizadas no processo educativo.

O objeto desta pesquisa é a experiência vivenciada na disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A proposta buscou aproximar os discentes de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da matemática nos anos iniciais, com ênfase na ludicidade e no uso de metodologias ativas.

O objetivo geral do estudo consiste em relatar e analisar essas experiências, evidenciando como contribuíram para a compreensão da matemática de forma criativa e significativa. Como objetivos específicos, pretende-se: Identificar os principais recursos e metodologias utilizados nas práticas desenvolvidas; Compreender a relevância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem da matemática nos anos iniciais; Analisar as contribuições das práticas pedagógicas lúdicas realizadas durante a disciplina para a formação do pedagogo.

O problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: De que forma atividades lúdicas e metodologias ativas podem contribuir para ressignificar o ensino da matemática e favorecer a formação do pedagogo?. A contextualização do problema revela-se na constatação de que a matemática, muitas vezes, é vista pelos alunos como uma disciplina difícil e desmotivadora, o que reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e aproximá-las do cotidiano e do brincar.

No que se refere à metodologia, este estudo tem caráter qualitativo e descritivo, estruturado a partir da análise da experiência formativa realizada na disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 14), é especialmente apropriada para estudos que buscam compreender significados, valores, crenças, motivações e práticas sociais atribuídas pelos sujeitos às suas experiências. Essa abordagem permite analisar fenômenos complexos e contextualizados, que não se reduzem à simples mensuração de variáveis, mas exigem uma escuta sensível e interpretativa.

O corpus da pesquisa é composto pelas atividades desenvolvidas em grupo como a confecção de jogos, materiais manipuláveis e recursos didáticos (ábaco, bingo de figuras geométricas, jogos de memória e brincadeiras de encaixe), articuladas à reflexão teórica sobre a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Para a fundamentação, foram considerados autores como, Silva, et al. (2013), Silva; Moreira (2018) e Piaget (1986).

DESENVOLVIMENTO

A compreensão da Matemática, para muitos estudantes, não é algo imediato, sendo comum que a disciplina seja associada à ideia de dificuldade. Com o aprofundamento dos conteúdos, essas percepções podem se intensificar. Diante disso, o professor assume o papel de tornar a aprendizagem mais atrativa, evitando reforçar a noção de que a Matemática é inacessível. Estratégias como o emprego de jogos didáticos favorecem um ensino mais dinâmico e prazeroso (Silva; Moreira, 2018).

Durante a disciplina, foram desenvolvidas diversas atividades que buscaram aproximar os discentes de metodologias lúdicas para o ensino da matemática. Inicialmente, foi apresentado um vídeo intitulado *A matemática na educação infantil*, no qual se evidenciou a importância de explorar situações do cotidiano e brincadeiras como estratégias de aprendizagem.

No campo da numeração decimal, os estudantes foram orientados a confeccionar instrumentos de cálculo, como o ábaco artesanal, utilizando materiais recicláveis como tampinhas de garrafas, palitos de churrasco, EVA e isopor. Além da confecção, foi apresentada a origem histórica do ábaco e sua funcionalidade como recurso pedagógico.

Figura 1 – Ábaco artesanal. Fonte: Autoria própria

Outra experiência significativa foi a elaboração de um bingo de figuras geométricas, destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental. Para sua construção, foram utilizados papel cartão, papelão e feijões. A proposta consistiu em propiciar a identificação das formas geométricas de maneira interativa e divertida.

Figura 2 – Bingo de figuras geométricas. Fonte: Autoria própria

Também foi confeccionado um jogo da memória sobre medidas de tempo, articulado ao uso de um relógio analógico, voltado para alunos do 2º e 3º ano do Fundamental I. Essa atividade possibilitou o aprendizado de forma lúdica, incentivando a memorização e a compreensão do conceito de tempo.

Figura 3 – Jogo da memória sobre medidas de tempo. Fonte: Autoria própria

Por fim, foi confeccionado uma brincadeira de encaixe geométrico, em que os alunos deveriam completar figuras com peças correspondentes ou competir em duplas com o auxílio de um dado geométrico. Para essa atividade, foram utilizados materiais simples como cartolina, emborrachado e folhas de ofício.

Figura 4 – brincadeira de encaixe geométrico. Fonte: Autoria própria

De acordo com Piaget (1986), o processo de aprendizagem da criança também é favorecido por atividades lúdicas, que estabelecem uma relação entre seu desenvolvimento e o mundo externo. Nessa perspectiva, a prática lúdica proporciona às crianças não apenas

diversão e entretenimento, mas também o desenvolvimento intelectual, o crescimento físico e a socialização, intensificando as experiências vivenciadas no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou que a ludicidade constitui um recurso pedagógico essencial para ressignificar o ensino da Matemática nos anos iniciais. As atividades desenvolvidas, como jogos, materiais manipuláveis e brincadeiras, não apenas favoreceram a compreensão de conceitos matemáticos de maneira mais acessível e prazerosa, como também ampliaram a percepção dos discentes sobre a importância de práticas criativas e contextualizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Constatou-se que, ao vivenciar metodologias ativas fundamentadas na ludicidade, os estudantes do curso de Pedagogia puderam ampliar seu repertório didático e compreender de forma mais concreta como tais estratégias impactam a aprendizagem dos educandos. Essa vivência contribuiu para romper com a concepção reducionista da Matemática como disciplina abstrata e de difícil compreensão, aproximando-a do cotidiano e das experiências concretas das crianças.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da formação inicial do pedagogo, uma vez que a integração entre teoria e prática proporcionou reflexões críticas sobre o papel do professor como mediador do conhecimento. Nesse sentido, os resultados demonstram que a ludicidade não deve ser compreendida apenas como um recurso auxiliar ou recreativo, mas como parte estruturante de uma prática pedagógica que busca tornar a educação mais significativa, inclusiva e humanizada.

Assim, conclui-se que a adoção de práticas lúdicas no ensino da Matemática nos anos iniciais não apenas favorece a aprendizagem dos conteúdos, mas também contribui para a formação de professores criativos, críticos e sensíveis às necessidades dos educandos. Essa perspectiva reforça a urgência de incorporar metodologias ativas nos cursos de formação docente, de modo a consolidar um ensino comprometido com a transformação da realidade escolar e com a construção de sujeitos mais autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade**.** Petrópolis: Vozes, [s.d.]. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Tradução Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SILVA, J. L. S.; EVANGELISTA, J. R.; SANTOS, R. B.; MENDES, P. M. **Matemática lúdica Ensino Fundamental e Médio.** Educação em Foco, Amparo, v. 6, n. 3, p. 26-36, 2013.

SILVA, A. M. de S.; MOREIRA, V.P. **A Importância dos Jogos Pedagógicos para Ensinar Matemática a Surdos e Ouvintes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 13-33, jun. 2018.

O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Izadora Souza Aguiar[238]
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva[239]

Resumo

A imaginação, ao contrário do que muitos pensam, não é inata ao indivíduo, mas desenvolve-se juntamente com as demais funções psicológicas superiores. Para compreender esse processo complexo, este estudo tem como objetivo apresentar a importância da brincadeira de faz de conta na formação do psiquismo infantil, especialmente no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, com base na Teoria Histórico-Cultural. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, fundamentada nos autores clássicos da teoria: Elkonin (1988), Leontiev (1978) e Vygotsky (1979), articulando fundamentos teóricos com uma pesquisa de campo. Em um primeiro momento, o trabalho busca destacar os aspectos relevantes do psiquismo infantil e a importância do lúdico e do brincar nesse contexto. Em seguida, desenvolve-se uma análise sobre a imaginação na infância. Por fim, realiza-se uma pesquisa de campo, observando o brincar sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o desenvolvimento da imaginação da criança. Ao final destaca-se a importância dos estudos do brincar sob a perspectiva Histórico-Cultural, pois esta atividade é principal na infância e tem relação com o desenvolvimento do pensamento infantil.

Palavras-chave: Psiquismo. Brincar. Imaginação.

INTRODUÇÃO

Este estudo discorre sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, pautado em Vygotsky (1990), Luria (1979), Leontiev (1978), dentre outros autores da teoria Histórico-Cultural que discutem a temática, que entendem que a criança precisa da vida em sociedade para constituir suas características psíquicas, bem como da mediação dos adultos e outras crianças. Tem como objetivo compreender como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, principalmente a imaginação e a criatividade durante o brincar da criança.

A imaginação conforme Vygotsky (1990), resulta em complexos processos psíquicos, e depende de diversos fatores para se desenvolver, sendo diferente em adultos e em crianças. A imaginação da criança funciona de modo distinto do adulto, e percebe-se que a criança vive mais em um mundo de fantasias do que o adulto. Este processo vai atingindo níveis

[238] Graduada em Pedagogia e História pela Unespar – Campus Paranavaí, e e-mail Izadorasouzaaguiar@gmail.com
[239] Doutora em Educação pela UFSCAr – Universidade Federal de São Carlos, professora do Colegiado de Pedagogia da Unespar – Campus Paranavaí, e-mail rosetms2000@yahoo.com.br

elaborados até a idade adulta, para tanto o brincar é de extrema relevância, pois proporciona os momentos de fantasia que desencadearão e estimularão a imaginação e a criatividade.

Desta forma é de grande importância que o professor da Educação Infantil planeje atividades lúdicas para que seu aluno desenvolva a linguagem e algumas capacidades psíquicas, dentre elas a imaginação e a criatividade pois a criança aprende muito nestes momentos.

Diante do exposto, entende-se que este estudo tem por objetivo apresentar a importância da brincadeira de faz de conta na formação do psiquismo infantil, especialmente no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, com base na Teoria Histórico-Cultural. Portanto estudar sobre o desenvolvimento do psiquismo no contexto da Educação Infantil é de grande relevância. Nos momentos da brincadeira a criança vai utilizar sua linguagem para organizar o pensamento, bem como para organizar a mesma. O faz de conta neste contexto cabe ao professor conhecer teoricamente os pressupostos sobre esta atividade, e assim realize um planejamento adequado para que a criança possa alcançar níveis superiores de desenvolvimento psíquico.

DESENVOLVIMENTO

O brincar tem sido estudado por vários autores, mas conforme a teoria Histórico-Cultural, esta é uma atividade situada culturalmente. Toda criança brinca, mas a brincadeira dependerá do seu contexto histórico e social e das experiências que a mesma tem em sua vida. No início, a criança pequena tem apenas rudimentos da consciência adulta. Aos poucos, com a passagem do pensamento concreto para o abstrato, a distância entre os diferentes níveis de consciência diminui. Esta transformação se dá com a apropriação da linguagem. “A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída” (Vygotsky; Luria, 1996, p.213).

Segundo Leontiev (1978) é na infância que a criança aprende e se desenvolve, mas para isso ela precisa de um processo denominado atividade. O desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante. Cada estágio de desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade. Reconhece-se justamente a passagem de um estágio a outro na mudança do tipo de atividade dominante e, portanto, na relação dominante da criança com a realidade.

Leontiev (1978), chama de atividade dominante na criança, a que comporta três características: aparecem no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividades; a atividade dominante é aquela na qual se forma ou se reorganiza seus processos psíquicos particulares; aquela que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas

fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.

A atividade representa situações reais da vida da criança, tanto exteriores como interiores, e depende por sua vez das experiências em sociedade e das condições materiais que ela vive. Como acontece a passagem de uma atividade dominante para outra atividade dominante? Para responder a questão segundo Leontiev (1978), é preciso entender dois conceitos: atividade e ação e existe uma relação particular entre estes dois momentos, pois a ação é o motivo que leva ou não a atingir o objeto e a operação modo de execução de uma ação. O motivo da atividade, pode tornar-se objeto (o fim) do ato, que por sua vez resulta numa ação que se transforma em atividade, com esse efeito nascem novas atividades e nesse processo constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças da atividade dominante.

Existe a atividade dominante na idade pré-escolar, que normalmente está ligada ao brincar e ao jogar, onde a criança começa a aprender jogando e assim ela desenvolve seu psiquismo a níveis superiores. Através dela a criança tem a consciência das ações correspondentes, em determinada ação e limitado à operação que a criança já possui, e pelo nível de desenvolvimento das suas funções psicológicas, nasce uma disparidade entre uma e outra, que resolve acesso das operações desenvolvido pela execução de novas ações.

Para Leontiev (1978), a criança aprende por meio da imitação durante os momentos em que ela está realizando a atividade, que possibilita a relação da criança com objetos e pessoas de maneira a exercer uma execução de uma ação (que é o motivo que leva a criança a manipular um determinado objeto). Existem atividades dominantes na idade pré-escolar, fazendo com que ela aprenda e se desenvolva (podem ser processos exteriores como interiores). A atividade é aquela ação cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança, bem como as particularidades psicológicas das personalidades em estágios de desenvolvimento. A atividade principal é aquela que possibilita que em uma determinada etapa de sua vida aconteçam importantes mudanças no desenvolvimento psíquico. Por exemplo, por meio da brincadeira a criança a se apropria do seu mundo, e pode ser considerada uma atividade dominante em um determinado estágio de sua vida, mas esta atividade dependerá por sua vez, das condições materiais, históricas e sociais em que ela vive.

Neste contexto, pode-se ressaltar que na infância o lúdico é muito importante para desenvolver a atividade, que por sua vez irá impulsionar o desenvolvimento do psiquismo, estimulando a imaginação e a criatividade da criança. Elkonin (1988) vem fundamentar com seus estudos, os estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil que determinam a relação

da criança com a realidade. Esses estágios passam por vários períodos, tais como a comunicação emocional dos bebes é o momento que eles começam a pegar e a sentir os objetos. O jogo de papeis é a fase que a criança imita o que o adulto faz, ela vai passar a brincar de casinha motorista na atividade de estudo começa a ler, a escrever. Já na comunicação intima pessoal, a criança passa nesse momento a ser o centro das atenções. O período de escolarização, representa o período onde a criança pode ir para a escola adquirir o conhecimento.

Neste contexto, o professor deve escolher a temática do jogo e do brincar coordenado propondo atividades visando atingir um determinado objetivo. Os jogos pedagógicos devem ser interativos e competitivos com o objetivo de estimular a criatividade, a atenção e a concentração. Segundo Vygotsky (1988), o homem é fruto das relações sociais e neste contexto a brincadeira e objetos possibilitam que a criança passe a conhecer seu mundo, sua história e seu psiquismo. Rossler (2006) destaca que para Elkonin (1988) o jogo é uma atividade mental e histórica porque o homem só desenvolve o jogo diante de sua própria realidade, por isso a criança brinca de acordo com a sua realidade, de situações que ela vivencia. Por exemplo, quando a criança imagina que a régua pode ser um aviãozinho e que a caneta pode ser um termômetro, então nesses momentos que as crianças estão concretamente brincando de faz de conta. Nos jogos de papéis a criança vai passar a imitar o papel de alguém na sociedade como, por exemplo, a figura da mamãe e do papai brincando de casinha dentista professora médica, astronauta, e também representações já conhecidas por ela em seu convívio diário.

Com isso, essa atividade estrutura-se com o começo de um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar (Elkonin, 1998). No jogo protagonizado quando a criança passa a usar seu próprio nome, certamente começa a entrar nas atividades lúdicas dos jogos de papeis na primeira na infância porque no jogo de papeis ela vai passar a assumir papeis de outras pessoas e com o jogo padronizado a criança também poderá desenvolver a sua criatividade.

Para Vygotsky (1998) existem dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o desenvolvimento real constituído pelas funções psicológicas superiores já efetivadas como a atenção, a memória, a abstração dentre outros. Sendo aquilo que a criança faz com autonomia, o segundo nível é o desenvolvimento próximo que se define como aquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas por meio de soluções de tarefas com auxílio de adultos e crianças mais experientes. Neste momento acontece a interação com outras pessoas, onde o desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica do ensino com atividades pedagógicas. Estas atividades devem ser organizadas e

mediadas pelo professor da Educação Infantil, que deve propor desafios com a finalidade de conduzir a apropriação dos conceitos científicos.

Por exemplo, duas crianças da mesma idade estão realizando uma tarefa. Uma consegue fazer a atividade com autonomia e a outra não. O papel do professor da educação infantil é fazer a mediação, para que aquela que não aprendeu consiga chegar ao mesmo nível de aprendizagem dos outros companheiros. Estes momentos, proporcionam o avanço do nível de desenvolvimento proximal, bem como a possibilidade de utilizar sua criatividade e imaginação. O lúdico e o brincar são importantes para desenvolver os dois níveis, porque normalmente quando a criança brinca com o imaginário, com jogos de papéis, reproduz situações que ela não pode realizar em sociedade ainda, tais como dirigir um carro, ser mãe, professora, médico, dentre outras situações.

> No desenvolvimento, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação (Vygotsky), 1979, p. 138).

Com o desenvolvimento da imaginação a criança amplia suas habilidades, realizando algumas atividades conforme seu nível de desenvolvimento. Neste sentido o professor deve rever as distribuições dos papeis nas brincadeiras para que haja certa uniformidade e que as crianças possam experimentar diversas situações nas ações lúdicas. Desta forma destaca-se aqui a importância do professor utilizar dos benefícios dos jogos e brincadeiras da Educação Infantil para ajudar a criança se apropriar do mundo, além de ser uma atividade principal na infância.

É importante destacar a importância da vida em sociedade para o desenvolvimento do psiquismo na criança, evidenciando que seu modo de vida se modifica profundamente por meio das relações sociais. Conforme Leontiev (1978) neste período da vida, o mundo das crianças se divide em dois círculos. O primeiro círculo compreende os seus familiares íntimos: pai e mãe ou também aqueles que ocupam o seu lugar junto a criança as suas relações com o resto do mundo a criança sente sua dependência para com as pessoas com que está diretamente em contato. O segundo círculo é o da escola. É maior pois representa as relações com outras pessoas, onde a criança aprende por meio da mediação se relacionar com pessoas além do seu círculo familiar. A escola representa um momento importante para o desenvolvimento do psiquismo infantil, onde ela aprende além dos conhecimentos científicos, a se relacionar em grupo, podendo alcançar níveis de desenvolvimento superiores do psiquismo. Por este motivo a importância de estudos sobre o brincar na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Na perspectiva de Elkonin (1987), ele defende que entre escola, aluno e os jogos de papéis não passam de uma mera atividade naturalizante, ideal e romântico, pois nessa perspectiva, não devemos ressaltar o prazer, mas sim como destaca o autor, a principal característica da escola é a brincadeira de papéis sociais "[...] uma escola peculiar de limitação dos impulsos imediatos" (Elkonin,1987a, p.98), pois nesse fato, a conquista, a brincadeira, que elas hajam conforme as regras, autorregulam-se e organizem suas condutas. (Sacomanni, 2019).

Em vista disso, entende-se que a situação imaginaria na infância é a base para desenvolver o pensamento abstrato, pois a imaginação é um processo psicológico novo que surge originalmente da ação, e essa ação possibilita incentivar a capacidade criadora da criança, onde ocorre a ruptura entre o significado e o sentido de ação.

> [...] o primeiro uso de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança, o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica (Vygotsky, 2000, p.62-63)

O desenvolvimento do pensamento tem início no plano da ação. Mas, a partir do momento em que os resultados da atividade da criança começam a fazer sentido, seus atos se transformam, passando a ser cada vez menos instintivos e cada vez mais intelectuais. Conforme Vygotsky (1990) este é um processo complexo, que necessita de situações específicas bem como a existência de alguns elementos, tais como brinquedos de construção que ajudam no desenvolvimento da criação e da fantasia infantil. Isto ocorre por meio da apropriação da cultura humana, produzida e acumulada ao longo da história da humanidade, onde a criança se utiliza dos elementos de sua materialidade para desenvolver seu pensamento, bem como as demais funções, tais como a imaginação e a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o brincar na Educação Infantil não é um mero passatempo, mas contribui para desenvolver a imaginação e a criatividade. Por este motivo a importância de estudos sobre este aspecto da infância. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as

particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.

Sendo assim o brincar na Educação Infantil é de extrema importância porque o lúdico e o brincar são importantes para potencializar os dois níveis de desenvolvimento descritos por Vygotsky: proximal e real. Normalmente quando a criança brinca com o imaginário, com jogos de papéis, reproduz situações que ela não pode realizar em sociedade ainda, tais como dirigir um carro, ser mãe, professora, médico, dentre outras situações. Por este motivo a importância de estudos sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes: 1988.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. V. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In ARCE, A.; DUARTE, N. Org. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkoni. São Paulo:Xamã, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Morais, 1979.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Vigotskii**: **La imaginación y El arte em la infância**. Madrid. Espanha, Ediciones Akal S.A, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente. São Paulo:** Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S; LURIA A. R. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Kaiane Gomes da Silva[240]
Samara Holanda Melo[241]
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno[242]

Resumo

Este trabalho analisa a inclusão na Educação Infantil, enfatizando estratégias que asseguram a participação efetiva de todas as crianças no cotidiano escolar. Parte do entendimento de que a educação de qualidade é um direito universal e que, para ser inclusiva, deve respeitar e valorizar as diferenças. O objetivo central é refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, tomando como base referenciais teóricos e normativos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de artigos científicos publicados entre 2018 e 2025. Os resultados indicam que a efetivação da inclusão exige planejamento pedagógico flexível, recursos didáticos acessíveis e formação continuada dos professores. Destaca-se, ainda, a relevância da participação da família e da comunidade no processo educativo. Conclui-se que garantir a inclusão desde a primeira infância requer a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade e a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Desde a primeira infância, é direito de todas as crianças conviverem, aprenderem e se desenvolverem juntas, respeitando-se suas diferenças individuais. Nesse sentido, a inclusão escolar não se resume apenas à matrícula em sala de aula, mas envolve a garantia de participação, aprendizagem e acolhimento de cada estudante.

Paulo Freire (1996) destaca que “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”, evidenciando que o reconhecimento das singularidades de cada criança é condição para o desenvolvimento pleno. Assim, compreender que cada

[240] Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade Fied e Uninta Tianguá, e-mail: kaianesilva0711@gmail.com
[241] Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade Fied e Uninta Tianguá, e-mail: samara.holanda@outlook.com .
[242] Mestre em Ensino e Formação Docente, Docente do curso de Pedagogia Faculdade Fied e Uninta Tianguá, gervizfernandes@gmail.com .

sujeito possui formas próprias de aprender e interagir permite à escola construir ambientes educativos mais significativos, democráticos e humanizadores.

No contexto brasileiro, documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) asseguram, na Educação Infantil, direitos de aprendizagem relacionados ao brincar, conviver e aprender de modo singular, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça o princípio de que nenhuma criança pode ser privada do acesso e da permanência na escola por suas condições individuais. Tais normativas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam as diferenças como riqueza e garantam equidade no processo educativo.

Contudo, apesar dos avanços legais e normativos, a efetivação da inclusão na Educação Infantil ainda enfrenta desafios: formação continuada de professores, adequação de espaços e materiais pedagógicos, bem como maior participação das famílias no processo educativo. Diante disso, este estudo busca refletir sobre ações pedagógicas que favoreçam a inclusão na Educação Infantil, analisando referenciais teóricos e normativos a partir de revisão bibliográfica. Dessa forma, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem às crianças, desde cedo, a oportunidade de aprender juntas e se desenvolver plenamente. A Educação Infantil deve ser compreendida como um compromisso da escola com a valorização das diferenças e a construção de experiências significativas de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo *inclusão* tem origem no latim *includere*, que remete à ideia de fazer parte ou participar. De acordo com o Dicionário Houaiss Conciso, o conceito refere-se ao ato de inserir algo em outro contexto ou de integrar uma pessoa a um grupo. No campo educacional, a proposta da educação inclusiva consiste em eliminar barreiras que dificultem o processo de aprendizagem, assegurando a participação de todos os estudantes na escola regular e promovendo valores de respeito e valorização da diversidade (Souza; Souza; Miranda, 2018). Trata-se de um processo educativo orientado pela superação de preconceitos, que busca garantir a todas as crianças igualdade de oportunidades no mesmo contexto escolar. Nesse percurso, a diversidade é reconhecida e valorizada como princípio formativo, de modo a assegurar que o ensino seja acessível e significativo para todos, sem exclusões.

Em consonância com as diretrizes da LDB relativas à educação de crianças com necessidades especiais, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiai**s** (Brasil, 2001). Na introdução, o documento ressalta que a educação de crianças de 0 a 6 anos é responsabilidade da educação básica, estabelecendo que, três anos após a promulgação da LDB, creches e pré-escolas passam a constituir a primeira etapa da educação básica, com a função de lançar as bases para os níveis seguintes de escolarização. As atividades nessas instituições devem ter caráter essencialmente pedagógico, destacando a relevância da educação infantil e a necessidade de criar espaços educativos que contemplem a diversidade desde os primeiros anos de vida.

Diante da complexidade da tarefa proposta pelo referencial curricular, torna-se fundamental que a Educação Infantil desenvolva ações pedagógicas que assegurem a construção de uma escola capaz de atender, desde os primeiros anos de vida, crianças com deficiência, garantindo-lhes oportunidades concretas de desenvolvimento integral e de exercício pleno da cidadania. Avanços científicos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil têm evidenciado a importância de estruturar práticas educativas que considerem as necessidades específicas de cada estudante, permitindo que todos explorem suas potencialidades. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) reforça que a inclusão escolar deve ter início na Educação Infantil, etapa crucial para a formação das bases cognitivas, sociais e emocionais necessárias ao desenvolvimento global e à aprendizagem significativa.

A inclusão na escola não significa só garantir que todas as crianças estejam matriculadas. A escola enfrenta vários desafios para que cada criança consiga participar de verdade das atividades e aprender. Cada criança tem seu jeito único de aprender, então não adianta tratar todas do mesmo jeito. Para isso, a escola precisa eliminar os obstáculos que atrapalham o aprendizado e a participação, como falta de recursos, preparo dos professores e ambientes pouco acessíveis. É importante que a escola crie um espaço onde todas as crianças se sintam acolhidas e possam se desenvolver bem.

Segundo Miranda (2010) os desafios enfrentados pela escola brasileira tornam-se mais evidentes quando se considera que a inclusão não se restringe ao simples acesso de todos os estudantes por meio da universalização das matrículas, mas envolve também a necessidade de eliminar ao máximo as barreiras que possam comprometer a aprendizagem e a participação plena de todos no processo educativo.

Isso quer dizer que o maior desafio das escolas no Brasil não é só colocar todas as crianças na escola. O desafio é tirar todas as dificuldades que atrapalham as crianças de aprender e participar das atividades. A escola precisa garantir que todas as crianças tenham as mesmas chances de aprender, sem deixar ninguém de fora.

Além disso, Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 24) afirmam que “[...] é preciso que o atendimento à criança de zero a três anos deixe a dimensão assistencialista, paliativa de problemas sociais estruturais maiores e seja considerada como um direito social de todas as crianças.” Como já foi mencionado antes, ao longo do trabalho, todas as crianças necessitam de brincar, e a criança com deficiência não é diferente.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a revisão bibliográfica do que já foi publicado sobre a temática abordada. Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é aquela que tem a seu corpo material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, ampliando o conhecimento e aprimoramento do tema discutido.

A coleta de dados foi realizada em agosto de 2025, por meio de buscas no Google Acadêmico e na Plataforma Periódicos CAPES, com os seguintes termos de busca: "inclusão", "educação infantil", "formação de professores" e "participação da família", foram apurados artigos de 2015 a 2025, foram selecionados 8 (oito) trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão. Após leitura e análise, 3 (três) referências principais foram escolhidas por sua relevância, profundidade teórica e contribuição prática à temática da pesquisa, apenas se consideraram aqueles que apresentavam relevância, atualidade e rigor metodológico, organizando-se, assim, de modo a proporcionar um referencial teórico atualizado e mais próximo da realidade atual.

RESULTADOS

Os resultados obtidos e analisados a partir da revisão bibliografica demonstra que tornar a educação inclusiva uma realidade na primeira infância exige uma série de elementos interligados, como um planejamento pedagógico adaptável, materiais apropriados, aprimoramento contínuo dos professores e envolvimento ativo das famílias e da comunidade. Estudos mostram que a Educação Infantil é o momento ideal para iniciar a inclusão escolar, pois é quando as bases para o desenvolvimento integral são estabelecidas, abrangendo aspectos físicos, mentais e socioemocionais (Lacerda; Rodrigues, 2025, p. 160-165).

A análise dos estudos mostra que, embora a formação de professores seja vista como crucial, é a forma como os professores entendem a inclusão que mais influencia o sucesso desse processo (Lacerda; Rodrigues, 2025, p. 160-165). Nesse sentido, Dias (2019, p. 16-17) observou que muitos professores investem em sua própria educação para ajudar crianças com deficiência, tentando incorporar as ideias da Educação Especial em suas atividades diárias.

No entanto, não basta apenas o conhecimento teórico; é fundamental que essas concepções se traduzam em ações concretas dentro da sala de aula, garantindo que todos os estudantes participem ativamente das atividades e se sintam valorizados em sua singularidade. Assim, práticas pedagógicas que incentivem a socialização e o uso de jogos são fundamentais para transformar as diferenças em pontos fortes (Freitas; Monteiro, 2016 Apud Lacerda; RodrigueS, 2025, p. 165).

Em relação às crianças de zero a três anos, Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 10-11) destacam que o atendimento deve ir além de apenas cuidar e ser visto como um direito social, garantindo que crianças com e sem deficiência tenham as mesmas oportunidades de brincar, conviver e aprender. No entanto, a análise dos estudos mostra que ainda faltam serviços e adaptações nos espaços e materiais para atender às necessidades das crianças da Educação Especial nessa fase (Vitta; Silva; Zaniolo, 2016, p. 10-11).

Os achados revelam que, para assegurar a participação irrestrita das crianças na Educação Infantil, faz-se necessário adotar um planejamento pedagógico flexível e sensível às particularidades de cada sujeito, bem como utilizar materiais didáticos adequados, que ultrapassem a dimensão do cuidado assistencial. Além disso, destaca-se a importância da formação docente voltada para a excelência e para a efetivação de uma inclusão genuína, acompanhada do fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. Por fim, ressalta-se que a articulação entre políticas governamentais e ações pedagógicas constitui elemento fundamental para promover a equidade educacional desde os primeiros anos de vida escolar.

Portanto, ao analisar as problemáticas, percebe-se que fortalecer a inclusão na Educação Infantil requer uma colaboração entre o governo, a direção das escolas, os educadores e os familiares. O sucesso dessa caminhada depende tanto de bases sólidas quanto da transformação de comportamentos e ideias no âmbito escolar, salientando que a inclusão é uma jornada constante e renovadora.

CONSIDERAÇÕE FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que integrar crianças na Educação Infantil é uma demanda social contemporânea, indo além de apenas colocá-las na escola. É crucial

assegurar que todas participem de verdade, honrando e dando valor ao que as torna únicas, usando métodos de ensino pensados para elas, ajustados e focados em seu crescimento completo.

A seguinte pesquisa mostrou que, para a inclusão dar certo, é preciso ter um plano maleável, usar as ferramentas certas e manter os professores sempre aprendendo. Tudo isso funciona ainda melhor quando a família e a comunidade se juntam. Além disso, para a inclusão funcionar de verdade, é necessário ligar o que o governo decide com o que se faz em sala de aula, dando a todas as crianças as mesmas chances desde pequenas.

Também vimos que capacitar os professores é fundamental para que a inclusão aconteça de um jeito que realmente faça a diferença. O que o professor entende sobre isso afeta diretamente o que ele faz. Por isso, é essencial investir em uma preparação forte, que faça pensar e que seja atenta às diferenças, transformando a sala de aula em um lugar onde todos se sintam bem e queiram aprender.

Desse modo, espera-se que este estudo possa contribuir para que entendemos que a inclusão na Educação Infantil é um trabalho que todos devem fazer juntos, sem parar, unindo educadores, líderes, famílias e o governo. Só assim será possível criar uma educação boa, justa e que realmente inclua a todos, ajudando a construir uma sociedade mais justa e igual para todos.

REFERÊNCIA

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990*. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial; Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

DIAS, Kátia Maria dos Santos. *A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em:

http://ccse.uepa.br/arquivos/ppged/dissertacoes/katia_maria_dos_santos_dias.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA, Adriana da Paz; RODRIGUES, Ronize Junqueira. Inclusão de ontem e de hoje: percursos da Educação Especial na Educação Infantil. *Aproximações e Convergências: pautas científicas multitemáticas*, v. 3, n. 25, p. 159-169, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.56069/2676-0428.2025.565. Acesso em: 20 ago. 2025.

MIRANDA, Maria de Jesus Carvalho. *Educação Infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES*. 2010. 495 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SOUZA, Ritchelle Teixeira de; SOUZA, Vancleiver Teixeira; MIRANDA, Jean Carlos. Breve reflexão acerca dos aspectos legais e desafios da educação inclusiva. *Educação Pública*, 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/20/breve-reflexo-acerca-dos-aspectoslegais-e-desafios-da-educao-inclusiva. Acesso em: 19 ago. 2025.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan./mar. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100002. Acesso em: 20 ago. 2025.

CANTINHOS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS DE LEITURA, PRECURSORES DA ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Bruno Leandro Ribeiro da Cunha Accorsi[243]
Bárbara Helena Silva Gallano Favaretto Fittipaldi[244]
Michelle Francine Barbosa Teixeira Nogueira[245]

Resumo

A leitura constitui um direito fundamental que deve ser assegurado desde a Educação Infantil, por representar base essencial para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autonomia das crianças, nesse contexto, a implementação de cantinhos de literatura assume papel estratégico, oferecendo experiências significativas que estimulam os precursores da alfabetização (compreensão da leitura, vocabulário, reconhecimento das letras e consciência fonológica) fortalecendo a inserção da criança no universo letrado. A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696/2018, constitui marco legal voltado à democratização do acesso ao livro e à promoção de práticas leitoras, reafirmando-a leitura como direito social e cultural inalienável. A criação de cantinhos de literatura, além de favorecer o desenvolvimento integral da criança e a formação docente, configura-se como espaço de resistência à mercantilização da educação, que tende a reduzir a literatura a recurso meramente instrumental. Este estudo analisa as implicações da PNLE em articulação com o financiamento público e a formação de professores, abordando os desafios de garantir experiências leitoras de qualidade e fortalecer os precursores da alfabetização na primeira infância. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, baseada na análise de legislações, produções acadêmicas e referenciais teóricos sobre alfabetização, leitura e políticas educacionais. Os resultados indicam que os cantinhos de literatura contribuem significativamente para o desenvolvimento dos precursores da alfabetização, mas sua efetividade depende de financiamento público consistente e de formação docente crítica e gratuita. Conclui-se que, embora a PNLE represente avanço, a financeirização da formação docente e o subfinanciamento educacional ainda constituem barreiras à universalização de práticas leitoras equitativas e emancipatórias.

Palavras-chave: Formação Docente. Política Nacional de Leitura. Precursores da alfabetização.

INTRODUÇÃO

[243] Mestrando Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional, Unesp–FC / Bauru-SP; Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil: Políticas e Programas; bruno.accorsi@unesp.br
[244] Especialista em Educação Especial; Gestão Educacional, Direito Educacional e TEA; Secretaria Municipal de Educação de Assis-SP; barbaragallano@yahoo.com.br.
[245] Especialista em Direito Educacional; Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Inclusão Escolar e Gestão Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Assis-SP; mifrancinemma@gmail.com.

A Educação Infantil ocupa um papel central na constituição das bases cognitivas, linguísticas e sociais que sustentam o processo de alfabetização; e o acesso à leitura e à escrita desde os primeiros anos de vivência escolar, configura-se como um direito social, cultural e educacional, garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Nesse contexto, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE, Lei nº 13.696/2018) estabelece o livro e a leitura como instrumentos fundamentais para a cidadania, o desenvolvimento humano e a formação de leitores críticos. A implementação de cantinhos de literatura materializa essa política, assegurando que crianças tenham contato com diferentes gêneros literários e construam ambientes alfabetizadores que estimulam imaginação, linguagem e interação com o mundo letrado.

Pesquisas indicam que quatro dimensões centrais do processo de alfabetização devem ser estimuladas na Educação Infantil por meio da leitura e da contação de histórias: (I) compreensão da leitura, potencializada pelo contato com narrativas e diferentes gêneros textuais; (II) vocabulário, ampliado por interações mediadas que valorizem linguagem oral e escrita; (III) conhecimento das letras, favorecido pela exploração lúdica do alfabeto em contextos significativos; e (IV) consciência fonológica, desenvolvida em jogos sonoros, rimas, cantigas e brincadeiras linguísticas (Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Morais, 2019); e esses precursores são preditores do sucesso na alfabetização, evidenciando a importância de cantinhos de literatura bem estruturados e da mediação docente qualificada.

A formação do professor da Educação Infantil é decisiva para a efetividade desses espaços; transcendendo a organização física e a contação de histórias, articulando experiências estéticas, culturais e linguísticas que permitem à criança constituir-se como sujeito de linguagem. Cantinhos de literatura mediados por docentes críticos e qualificados promovem experiências integradas que ampliam repertório linguístico, fortalecem os precursores da alfabetização, aproximando a criança da escrita e consolidando a compreensão leitora.

Contudo, a financeirização da educação ameaça essa função formativa, reduzindo a literatura a recurso instrumental subordinado a lógicas de mercado e padronização, e transferindo ao professor responsabilidades que deveriam ser asseguradas pelo Estado (Frigotto, 2010; Gentili, 2012). A implementação da PNLE enfrenta, nesse sentido, obstáculos relacionados ao financiamento público e à formação docente, o que compromete a criação e manutenção de cantinhos de literatura e limita o acesso das crianças a experiências leitoras de qualidade.

Este estudo analisa a relevância das políticas nacionais de leitura e dos recursos públicos voltados à criação de cantinhos de literatura, destacando sua contribuição para o fortalecimento da aprendizagem dos precursores da alfabetização e para a formação docente

em perspectiva crítica e emancipatória. Fundamenta-se em abordagem qualitativa bibliográfica, permitindo compreender fenômenos sociais a partir da análise de legislações e produções científicas consolidadas (Gil, 2017).

Defende-se que políticas de leitura e financiamento público constituam garantias fundamentais do direito à literatura e do desenvolvimento integral da criança, assegurando avanços nos precursores da alfabetização; e a mediação docente qualificada transforma os cantinhos de literatura em espaços de humanização, criatividade e resistência frente à mercantilização da educação. Discutir a PNLE e os recursos destinados à implementação desses ambientes implica repensar os rumos da Educação Infantil e da formação docente no Brasil, consolidando a leitura como direito social e promovendo aprendizagens significativas, equitativas e socialmente transformadoras.

MARCO LEGAL E PROGRAMÁTICO DA LEITURA

O direito à literatura na infância é respaldado por diversos marcos legais e programas governamentais, tendo destaque, a PNLE, a Política Nacional do Livro (Lei nº 10.753/2003), a Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares (Lei nº 12.244/2010), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário). Esses instrumentos têm como objetivo garantir que crianças, desde os primeiros anos de vida, tenham acesso a acervos literários qualificados e a espaços pedagógicos de leitura, promovendo tanto o contato com a linguagem escrita quanto a formação do gosto estético; e nesse sentido, a criação e a adequação dos cantinhos de leitura assumem papel estratégico na democratização da experiência literária.

Instituída como política permanente e intersetorial, a PNLE visa promover o livro, a leitura, a escrita e as bibliotecas em todo o território nacional, e na Educação Infantil, essa política se concretiza por meio da formação de acervos diversificados, da criação de bibliotecas escolares e da implementação de cantinhos de leitura, concebidos não apenas como espaços físicos, mas como cenários pedagógicos que articulam a criança à cultura escrita. Nesses ambientes, as crianças se apropriam de narrativas, ampliam o vocabulário, desenvolvem competências linguísticas e consolidam práticas de leitura, escrita e oralidade emergente; pois ao oferecer livros em contextos lúdicos e acessíveis, os cantinhos de leitura estimulam a imaginação, ampliam o repertório cultural e fortalecem a autonomia infantil, reafirmando a leitura como direito cultural e educativo desde os primeiros anos escolares.

Na Educação Infantil, esses espaços desempenham função central não apenas no estímulo à imaginação e ao brincar, mas também no desenvolvimento dos precursores da alfabetização — compreensão da leitura, ampliação do vocabulário, conhecimento das letras e consciência fonológica (Morais, 2019; Soares, 2020; Solé, 1998; Brasil, 2017e). Assim, a

literatura se configura como eixo estruturante do letramento inicial e como prática social capaz de humanizar e emancipar.

A PNLE, em articulação com o PNLL e o PNLD, estabelece diretrizes para ampliar o acesso ao livro e fortalecer a cultura leitora desde a infância, e na Educação Infantil, isso se concretiza por meio da distribuição de obras literárias, do financiamento público para aquisição de acervos e da implementação de ambientes de leitura que garantam à criança o direito à fruição estética da palavra. Um marco desse processo foi o PNLD Literário 2022, que, pela primeira vez, passou a contemplar obras literárias específicas para a Educação Infantil, reconhecendo a literatura como direito cultural, social e formativo, e não apenas como recurso didático ou instrumento de alfabetização. Complementarmente, programas como o PDDE Cantinhos de Leitura contribuem para a adequação física dos espaços escolares, integrando o contato com a literatura ao cotidiano infantil.

Contudo, para que essas políticas se consolidem de forma equitativa, é indispensável financiamento público consistente, destinado à aquisição de acervos diversificados que representem a pluralidade cultural brasileira e garantam a todas as crianças, independentemente da região ou condição social, o acesso à literatura. Sem essa garantia orçamentária, os cantinhos de leitura tendem a se tornar iniciativas isoladas e desiguais, muitas vezes dependentes da criatividade do professor ou de doações espontâneas, quando deveriam constituir uma política pública contínua e universal.

CANTINHOS DE LEITURA: FORMAÇÃO DOCENTE, MEDIAÇÃO LITERÁRIA E OS PRECURSORES DA ALFABETIZAÇÃO

Os cantinhos de literatura configuram-se como ambientes pedagógicos estratégicos na Educação Infantil, planejados para despertar interesse pela leitura e escrita; e mais do que espaços físicos, constituem-se como estratégias estruturantes da prática educativa, promovendo experiências estéticas, cognitivas e simbólicas que fortalecem oralidade, imaginação e pensamento crítico, além de possibilitar à criança compreender o texto como forma de comunicação e produção de sentidos (Solé, 1998; Brasil, 2017e).

A criação desses espaços deve ser entendida como parte de uma política pública de democratização do acesso ao livro; e a PNLE, em articulação com o PNLD Literário e programas como o PDDE Cantinhos de Leitura, reconhece a literatura como direito cultural e social, porém, para que esse direito se concretize, é indispensável a destinação de recursos para aquisição de acervos diversificados, mobiliário, materiais pedagógicos e formação docente, pois sem financiamento público consistente, os cantinhos de leitura correm o risco de se tornar iniciativas pontuais e desiguais, reproduzindo desigualdades sociais e regionais (Cunha, 2021; Soares, 2020). Entretanto, a existência de livros ou espaços bem estruturados

não garante, por si só, experiências literárias significativas, pois a efetividade da leitura depende da mediação intencional do professor, que seleciona obras, organiza o espaço de forma acolhedora, realiza práticas de mediação — como contação de histórias, rodas de leitura, reconto e dramatizações — e registra o percurso das crianças. Como enfatiza Larrosa (2002), a leitura literária é experiência constitutiva do sujeito, que deve ser provocada e acolhida com sensibilidade, dessa forma, a literatura só se torna significativa quando mediada por docentes qualificados e valorizados, o que exige políticas públicas que assegurem formação inicial e continuada de qualidade, articulada ao projeto pedagógico da instituição (Brasil, 2017e).

Pesquisas em alfabetização indicam que a aquisição da leitura depende de habilidades precursoras desenvolvidas na Educação Infantil (Morais, 2019; Capovilla, Dias & Montiel, 2007), e, nesse contexto, cantinhos de leitura planejados e mediados adequadamente favorecem a compreensão da leitura, estimulada pela escuta de histórias, reconto e interpretação de narrativas (Solé, 1998); o desenvolvimento do vocabulário, ampliado pelo contato com diferentes gêneros textuais e situações de leitura mediada; o conhecimento das letras, construído por meio da exploração lúdica do alfabeto e do reconhecimento das convenções gráficas (Ferreiro & Teberosky, 1999); e a consciência fonológica, desenvolvida em jogos sonoros, rimas, cantigas e exploração da língua, considerada um dos principais preditores da alfabetização (Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Morais, 2019). Segundo Morais (2019) e Soares (2020), essas habilidades devem ser trabalhadas de forma lúdica e cultural, não como treino precoce. A literatura, portanto, deve ser reconhecida como campo de experiência estética, sensível e humanizadora, em diálogo com imaginação, escuta e brincadeira (Larrosa, 2002; Abramovich, 1997). Contudo, tais avanços só se concretizam com condições estruturais adequadas e formação docente qualificada.

Portanto, o desenvolvimento dos precursores da alfabetização exige formação docente sólida, crítica e humanizadora, que compreenda a criança como sujeito histórico e de direitos (Vygotsky, 1991; Kramer, 2006). Cabe ao Estado assegurar financiamento público para infraestrutura e formação continuada de qualidade, consolidando os cantinhos de literatura como cenários pedagógicos de letramento, cultura e emancipação, e garantindo que a leitura seja compreendida como prática social, cultural e transformadora.

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS PREJUÍZOS PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O direito à literatura na infância constitui uma conquista histórica respaldada por marcos legais e políticas públicas, como a PNLE, a PNL e a LUBE; e programas como a distribuição de acervos pelo PNLD Literário e os repasses do PDDE Cantinho da Leitura,

vinculados ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), reforçam a presença de livros e de espaços de leitura na Educação Infantil, consolidando territórios pedagógicos essenciais para o desenvolvimento dos precursores da alfabetização (Morais, 2019; Soares, 2020); para experiências de imaginação, cultura e sensibilidade, nas quais a criança se afirmar como sujeito de linguagem.

A financeirização da educação, transfere ao professor a responsabilidade de custear cursos e materiais pedagógicos, frequentemente oferecidos por conglomerados privados, fragilizando a formação docente como direito social e acentuando as desigualdades (Frigotto, 2010; Gentili, 2012). No campo da leitura, isso compromete a mediação pedagógica crítica, substituindo práticas reflexivas por procedimentos instrumentais padronizados, e ameaça transformar a literatura de direito cultural em mercadoria (Ball, 2013; Adrião, 2018). Embora o financiamento público via PDDE e PNLD represente um avanço ao possibilitar a adequação de ambientes e acervos, sua eficácia depende da autonomia docente, do planejamento intencional e da gestão democrática. Sem esses elementos, os cantinhos de leitura correm o risco de se reduzir a espaços decorativos ou à mera acumulação de livros. A garantia de formação docente contínua, crítica e gratuita, articulada às políticas de leitura, é, portanto, imprescindível para que a literatura cumpra sua função pedagógica, cultural e emancipatória.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os cantinhos de literatura configuram-se como espaços pedagógicos centrais para a implementação das políticas de leitura e para o desenvolvimento dos precursores da alfabetização (Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Capovilla & Dias, 2008; Morais, 2019); contudo, sua efetividade depende da mediação docente qualificada, capaz de transformar a leitura em experiência significativa e compartilhada, respeitando a singularidade e o contexto sociocultural de cada criança (Soares, 2016; Morais, 2019). A mediação é, portanto, o elo que converte o acesso ao livro em prática de letramento, assegurando que a literatura se estabeleça como direito cultural e experiência estética, e não apenas como recurso didático ou instrumento avaliativo.

A financeirização da educação, ao impor “kits” de leitura padronizados, plataformas digitais e formações docentes rápidas, ameaça essa mediação, subordinando a literatura a objetivos mercadológicos e avaliativos (Shiroma & Evangelista, 2011; Ball, 2012), o que evidencia a urgência de políticas que reafirmem a autonomia docente e o caráter humanizador da leitura. Quando sustentados por políticas públicas consistentes e mediados por professores críticos, os cantinhos de literatura tornam-se decisivos para o desenvolvimento dos precursores da alfabetização e para a formação cultural das crianças, configurando-se como territórios de direito, humanização e emancipação (Capovilla & Dias, 2008; Silva, 2020;

Paiva, 2021). A ausência de financiamento contínuo compromete a universalização dessas iniciativas, muitas vezes reduzidas à criatividade do professor ou a doações, quando deveriam constituir política pública equitativa. Cabe ao Estado assegurar recursos para acervos diversificados por meio PNLE, representativos da pluralidade cultural, e investir na valorização docente por meio de formação sólida, gratuita e emancipatória (Brasil, 1996a ; Brasil, 2017e).

O tratamento do material seguiu abordagem dialética, identificando contradições entre diretrizes e sua efetivação na prática pedagógica, por meio de levantamento, categorização e interpretação crítica dos dados, reafirmando a centralidade da literatura como prática social, estética e política na constituição da efetividade da leitura e dos precursores da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PNLE, o PNLD Literário e o PDDE Cantinho da Leitura constituem iniciativas estratégicas para fortalecer a leitura na Educação Infantil e promover os precursores da alfabetização; e quando articulados a professores com formação crítica e consistente, esses espaços ampliam vocabulário, fortalecem a consciência fonológica, favorecem o contato com as letras e desenvolvem a compreensão leitora de maneira significativa, prazerosa e humanizadora.

Os cantinhos de literatura configuram-se, portanto, como territórios pedagógicos privilegiados para o letramento inicial, mas, sem financiamento público adequado e políticas de valorização docente, correm o risco de se reduzir a ações fragmentadas e desiguais, perdendo sua função cultural e emancipatória, e a financeirização da educação, ao padronizar a formação docente, mercantilizar a literatura e fragilizar a autonomia pedagógica, evidencia a necessidade urgente de financiamento público robusto e de formação contínua, gratuita e crítica, garantindo o direito inalienável da criança à literatura. Assim, a efetivação da PNLE depende não apenas de diretrizes normativas, mas de investimentos materiais, políticas de formação emancipatória e mediação docente qualificada, assegurando que a Educação Infantil se constitua como espaço de acesso equitativo à leitura, prática estética, experiência formadora e construção de sujeitos de linguagem críticos e reflexivos para uma sociedade humanizadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ADRIÃO, T. **Educação pública e privado**: interfaces e contradições. São Paulo: Cortez, 2018.

BALL, S. J. Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996a.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF: 2003b.

BRASIL. Ministério da Cultura; Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**: Texto de Referência. Brasília, DF: 2006c.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares. Brasília, DF: 2010d.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017e.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, 2023.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. **Consciência fonológica, leitura e escrita: desenvolvimento e dificuldades**. São Paulo: Memnon, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; DIAS, N. M. **Consciência fonológica e alfabetização**. São Paulo: Memnon, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2021.

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

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. **Educação e desigualdade no neoliberalismo**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 5-15, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PAIVA, J. M. **Políticas de leitura e escrita no Brasil**: avanços e limites. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-18, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Reforma do ensino superior e formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FORMAÇÃO DOCENTE LÚDICA: A CONTRIBUIÇÃO DA LIGA ACADÊMICA DE BRINCAR E CONTAR HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Ana Paula Miranda Lima Boa Morte [246]
Fernanda Santos De Jesus [247]
Gabriel Kelly Araújo dos Santos [248]
Ana Paula Silva da Conceição [249]

Resumo

A pesquisa tem como objeto a contribuição da Liga Acadêmica de Brincar e Contar Histórias (LABRICH) para o fortalecimento das práticas pedagógicas lúdicas na formação inicial de professores. O problema que orienta o estudo consiste em compreender de que maneira as ações da Liga influenciam a constituição de um perfil docente criativo, sensível e comprometido com metodologias que valorizem o brincar e a contação de histórias como recursos formativos. O objetivo geral é analisar os impactos das atividades da LABRICH na formação docente e nos modos de apropriação das práticas lúdicas pelos licenciandos. Como referenciais teóricos, a pesquisa apoia-se em Kishimoto (2011), Huizinga (2017) e Brougère (1998), que compreendem o brincar como prática cultural e educativa. A metodologia utilizada é qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada em relatos de experiência, observações participativas e análise documental das atividades desenvolvidas pela LABRICH em articulação com a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire. Os principais achados evidenciam que a participação na Liga promove o desenvolvimento de competências ligadas à criatividade, oralidade, empatia e sensibilidade estética, além de ampliar a confiança dos licenciandos na utilização de práticas lúdicas no contexto educacional. Constatou-se ainda a valorização das narrativas orais como recurso pedagógico e a ressignificação do brincar como eixo estruturante da prática docente, consolidando a LABRICH como espaço formativo capaz de articular extensão universitária, cultura e educação.

Palavras-chave: Formação docente. Ludicidade. Narrativas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a formação docente lúdica, com ênfase no brincar e na contação de histórias no contexto das Brinquedotecas Universitárias da UNEB, em especial a Liga Acadêmica do Brincar e Contar Histórias (LABRICH). A pesquisa busca compreender como a participação em espaços extensionistas voltados à ludicidade contribui

[246] Estudante de pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, anamiranda2002@outlook.com
[247] Estudante de pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, fernandaftn14@gmail.com
[248] Estudante de pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, gabrielkelly2020@gmail.com
[249] Orientadora, Universidade do Estado da Bahia, apsconceicao@uneb.br

para a formação inicial de licenciandos em Pedagogia, fortalecendo práticas pedagógicas sensíveis, criativas e inclusivas.

O objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma experiências com contação de histórias e atividades lúdicas impactam a construção de competências docentes e a compreensão do universo infantil. Como objetivos específicos, destacam-se: (1) investigar o papel das práticas lúdicas na promoção da oralidade, criatividade e empatia nos licenciandos; (2) identificar como a LABRICH e a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire articulam teoria e prática pedagógica; (3) examinar a relevância da participação em eventos culturais e atividades extensionistas para a formação docente.

O problema da pesquisa consiste em compreender de que maneira experiências com o brincar e a contação de histórias podem transformar a prática pedagógica e fortalecer a atuação profissional do futuro professor, especialmente no contexto da Educação Infantil, marcado pela necessidade de práticas sensíveis e culturalmente fundamentadas.

A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que abordam o brincar, a oralidade, a ludicidade e a formação docente, como Kishimoto (2011), Huizinga (2017), Brougère (1998) e Capistrano, Conceição e Jorge (2021), que destacam a dimensão social, cultural e pedagógica do lúdico. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo, com análise documental, relatos de experiências e observações participativas em atividades da LABRICH e da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, permitindo compreender as potencialidades do brincar e da narrativa na formação de professores e no desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, a formação docente oscilou entre abordagens centradas no conteúdo e perspectivas que valorizam a experiência e a ludicidade como dimensões constitutivas do processo educativo. Pensar o brincar e a contação de histórias como elementos centrais da formação docente implica reconhecer a importância da sensibilidade, da imaginação, da empatia e da criatividade no fazer pedagógico.

O contar histórias nasceu com a humanidade e permanece presente em diferentes culturas até os dias atuais. Essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, pois, ao contar e recontar narrativas da Literatura Infantil, o contador promove a mediação da linguagem, potencializa as interações e assegura o desenvolvimento da criança. As atividades de contação de histórias possibilitam que os pequenos interajam com o mundo da fantasia e dos símbolos, permitindo que expressem opiniões, sentimentos e compreendam melhor o cotidiano. Além disso, o ato de contar histórias favorece o exercício social da oralidade e da escrita, promovendo acesso ao universo literário, a diferentes experiências

culturais e a processos mais qualificados de humanização em um mundo cada vez mais desafiador e desumanizado.

Proporcionar reflexões e atividades práticas sobre contação de histórias permite aos acadêmicos do curso de Pedagogia vivenciarem experiências com livros de Literatura Infantil, histórias cantadas, poesias, cantigas de roda e músicas. Essas práticas contribuem tanto para a formação cultural das crianças quanto para a formação profissional dos licenciandos, ampliando sua compreensão sobre a importância da ludicidade e da narrativa na educação.

A LABRICH surge a partir de um grupo de estudantes curiosos sobre o brincar e contar histórias, consolidando-se como espaço extensionista que integra teoria, prática e inovação pedagógica. Esse movimento dialoga com a trajetória das Brinquedotecas Universitárias da UNEB, cujo histórico evidencia o compromisso com a formação docente e com a promoção da cultura lúdica (Capistrano; 2021). O grupo já participou de diversos eventos, como o ServirUneb, ações em parceria com a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, atividades no Laboratório de Matemática da professora Isabel do DEDC I, grupos de pesquisas como o Grupo de Pesquisa em Formação, Infância e Linguagens e EJA (FORINLEJA) e Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) além de eventos realizados dentro e fora da UNEB, sempre ligados ao lúdico, às artes, ao corpo e ao brincar.

A formação docente, compreendida como processo contínuo e atravessada por múltiplas experiências, ganha potência quando articulada ao brincar e à contação de histórias em espaços de extensão universitária. Participar de eventos dessa natureza possibilita aos futuros professores vivenciar práticas lúdicas que fortalecem sua atuação pedagógica e promovem uma compreensão mais ampla do universo infantil. Nesse sentido, a ludicidade e a oralidade configuram-se como dimensões fundamentais para uma prática educativa que seja sensível, criativa e transformadora, formando não apenas profissionais, mas também sujeitos brincantes.

As experiências vividas junto à Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (DEDC I/UNEB), em parceria com o projeto Circula UNEB, proporcionaram uma imersão no universo do brincar e da relação com a natureza. A visita ao viveiro, guiada pelo guardião Raimundo, evidenciou a riqueza dos saberes tradicionais sobre plantas medicinais, frutíferas e terapêuticas, promovendo a integração entre conhecimento científico, saber popular e práticas educativas. Esse encontro revelou a importância de uma formação docente que valoriza a pluralidade de saberes, estimulando o cuidado, a sensibilidade e a escuta.

Da mesma forma, a participação em ações como o Domingo Fantástico, promovido pela UNEBparque, possibilitou a construção de experiências coletivas através de brincadeiras, contação de histórias e vivências ao ar livre. Tais práticas reforçam a função social da universidade ao abrir-se para a comunidade, além de constituírem-se como espaços

de formação inicial em que o estudante é convidado a experimentar a ludicidade como elemento político, cultural e pedagógico.

Outro momento marcante ocorreu na Oficina de Contação de Histórias, conduzida pela Prof.ª Dr.ª Rosemary Lapa, no Auditório Jurandir Oliveira. A atividade oportunizou um mergulho na arte narrativa, despertando a sensibilidade estética, a imaginação e a criatividade. Cada gesto, cada pergunta e cada olhar revelaram a potência da oralidade como recurso pedagógico e como prática de resistência cultural. A contação de histórias, neste contexto, não se limita a uma técnica, mas se afirma como linguagem formativa que amplia repertórios e ressignifica a prática docente.

Por fim, a presença LABRICH em eventos culturais como a Festa Literária Internacional do Pelourinho (FLIPELÔ) reafirma o papel da extensão universitária na construção de uma formação plural, crítica e enraizada na cultura. Esse momento constituiu também uma oportunidade para que os membros da liga experimentassem a ludicidade na prática. Destaca-se o caso de uma participante que, em reuniões anteriores ao evento, havia afirmado não se identificar com a contação de histórias, considerando-se mais próxima das brincadeiras e sem habilidade para essa prática. Contudo, ao se permitir narrar no FLIPELÔ, revelou-se uma excelente contadora, conquistando a atenção do público e sobressaindo-se pela apresentação de uma história autoral, uma adaptação de João e Maria sob a perspectiva da bruxa. Estar nesses espaços de circulação da arte, da literatura e da ludicidade fortalece não apenas a identidade acadêmica dos estudantes, mas também o compromisso da universidade com a democratização do acesso à cultura e com a valorização do brincar como prática de humanização.

Assim, pode-se afirmar que a participação em ações de extensão, oficinas, eventos literários e culturais constitui parte essencial da formação docente, pois integra teoria e prática de maneira significativa. Ao vivenciar a ludicidade em diferentes contextos, o futuro professor é convidado a reinventar sua prática, reconhecendo o brincar e a contação de histórias como fundamentos da educação e como ferramentas capazes de transformar tanto a sala de aula quanto a própria universidade.

Como recurso utilizado por diferentes pessoas, narrar histórias possibilita vivenciar e reinventar a cultura. Na Educação, ao contar histórias, professores e contadores promovem às crianças experiências lúdicas e imaginativas, favorecendo a vivência da infância e da fantasia. Essas práticas também contribuem para o desenvolvimento da afetividade, das expressões gestuais, da coordenação motora e para a compreensão de aspectos culturais diversos.

Kishimoto (2011) destaca que o brincar é uma atividade que a criança inicia desde o nascimento no âmbito familiar, sendo fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança interagir com pais, adultos e coetâneos, além de explorar o meio ambiente.

Huizinga (2017), por sua vez, evidencia que o jogo constitui-se como fundamento das práticas sociais e culturais, sendo uma atividade voluntária, separada da vida cotidiana, regida por regras e que proporciona tensão e alegria . Brougère (1998) reforça que o brincar é carregado de significados sociais, devendo ser ressignificado pelo professor ao articular teoria e prática pedagógica.

Nesse sentido, a LABRICH oferece aos licenciandos oportunidades de experimentar metodologias inovadoras, desenvolver habilidades de comunicação e construir uma identidade docente criativa, reflexiva e sensível à diversidade cultural. Os dados analisados indicam que a participação na LABRICH fortalece a segurança dos licenciandos em práticas de oralidade, promove a valorização da contação de histórias como recurso pedagógico e amplia a compreensão sobre o brincar como eixo central do processo educativo. Além disso, os estudantes passaram a reconhecer a importância da dimensão estética e cultural das narrativas, consolidando práticas pedagógicas inclusivas, criativas e humanizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente lúdica, articulada ao brincar e à contação de histórias, revela-se como um componente essencial para a construção de práticas pedagógicas sensíveis, criativas e transformadoras. As experiências proporcionadas pela LABRICH e pela Brinquedoteca Universitária Paulo Freire demonstram que a integração entre teoria e prática, aliada à participação em eventos culturais e ações extensionistas, amplia o repertório dos futuros professores e fortalece sua confiança na utilização da ludicidade como recurso educativo.

Ao vivenciar atividades de contação de histórias, oficinas, brincadeiras coletivas e imersões em contextos culturais diversos, os licenciandos desenvolvem habilidades de comunicação, empatia, imaginação e sensibilidade estética. Essas experiências evidenciam que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento estruturante da educação, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança e de consolidar a formação docente como processo crítico, criativo e culturalmente fundamentado.

Portanto, a LABRICH configura-se como um espaço privilegiado de formação, ao permitir que os estudantes experimentem metodologias inovadoras, reflitam sobre suas práticas e reconheçam o valor da oralidade, da narrativa e da ludicidade como ferramentas capazes de transformar a sala de aula e, de forma mais ampla, a própria universidade e a sociedade. A articulação entre extensão universitária, cultura e educação demonstra que formar professores é, também, formar sujeitos sensíveis e brincantes, capazes de valorizar a infância, a diversidade cultural e a potência transformadora do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPISTRANO, D. S., CONCEIÇÃO, A. P. S. da, JORGE, E. M. de F. (2021). Caçadores de Brinquedotecas: Um resgate da história da fundação das Brinquedotecas Universitárias da UNEB. In **Anais do 7º Seminário dos Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias - GRUPECI.**

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL PIAUIENSE

Eixo Temático: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Denise Mileny Sousa Amorim [250]
Graziely de Sousa da Mata [251]
Marina Gleika Felipe Soares[252]

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados obtidos a partir da realização do Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental, desenvolvido na Escola Municipal Caminho do Saber, localizada no bairro Várzea, em Oeiras-PI. O objeto da pesquisa consistiu na análise do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas, tendo como objetivo geral compreender o papel do estágio na formação docente e identificar os desafios e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem. O problema de pesquisa pautou-se na seguinte questão: de que forma a vivência prática contribui para o desenvolvimento da identidade profissional dos(as) futuros(as) pedagogos(as)? Como referencial teórico, fundamentamo-nos em autores como Freire (1992), Kishimoto (2011), Mantoan (2014) e Nóvoa (1995). A metodologia utilizada foi a observação participante, complementada por registros reflexivos das atividades desenvolvidas. Os principais achados evidenciam que a escola dispõe de infraestrutura adequada e profissionais comprometidos, destacando-se práticas inclusivas, especialmente no acompanhamento de alunos(as) com necessidades específicas. Verificou-se, ainda, que a autonomia docente aliada a materiais estruturados promove um maior dinamismo e engajamento dos(as) estudantes. A experiência do estágio mostrou-se essencial para o fortalecimento da identidade profissional docente, possibilitando reflexão crítica sobre a prática pedagógica, valorização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e reconhecimento da importância de metodologias diversificadas. Conclui-se ainda, que a vivência prática é indispensável para a formação de professores reflexivos, comprometidos(as) com a inclusão e com a construção de uma educação democrática e significativa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Prática Pedagógica. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

[250] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, denisemsamorim@aluno.uespi.br
[251] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, grazielydesdamata@aluno.uespi.br
[252] Doutora em Educação, Professora Adjunto da Universidade Estadual do Piauí, marinagleika@ors.uespi.br

O estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental é parte essencial da formação inicial docente dos(as) futuros(as) Pedagogos(as), configurando-se como um espaço de articulação entre teoria e prática, no qual os(as) estudantes de Pedagogia vivenciam a realidade escolar, confrontando desafios e refletindo criticamente sobre o fazer pedagógico. De acordo com Freire (1992), o processo de formação exige um constante movimento entre ação e reflexão, sendo o estágio um momento privilegiado para esse exercício.

No presente estudo, o estágio foi realizado na Escola Municipal Caminho do Saber, localizada no município de Oeiras-PI, no bairro Várzea. A instituição atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos (manhã e tarde), e conta com equipe gestora, profissionais da educação, professores, auxiliares e profissionais de apoio pedagógico. O estágio ocorreu em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, marcada pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, etapa em que a ludicidade, a afetividade e a adaptação às rotinas escolares tornam-se fundamentais.

O objetivo geral foi compreender o papel do estágio na formação docente, observando de que forma as práticas pedagógicas vivenciadas contribuem para a construção da identidade profissional dos(as) futuros(as) pedagogos(as). Como objetivos específicos, buscou-se: (1) observar e analisar o cotidiano escolar; (2) refletir sobre as práticas pedagógicas observadas; (3) identificar desafios relacionados à inclusão e ao uso de metodologias ativas; e (4) discutir a importância do lúdico no processo de aprendizagem.

O problema de pesquisa que norteou o trabalho pode ser enunciado da seguinte forma: de que maneira o estágio supervisionado contribui para a formação de professores reflexivos e comprometidos com uma educação inclusiva e democrática?

A metodologia adotada foi a observação participante, permitindo contato direto com o cotidiano da sala de aula, com os docentes e alunos, e registro de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O estágio supervisionado não é apenas uma exigência curricular, mas uma oportunidade formativa decisiva. Segundo Nóvoa (1995), o exercício docente se constrói a partir da partilha de saberes e da reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, a vivência no espaço escolar contribui para consolidar a identidade profissional e para a compreensão da complexidade que envolve a docência.

Durante o período observado, foi possível identificar a relevância da integração entre teoria e prática. O estágio proporcionou experiências que ultrapassaram a simples

observação, permitindo interação com os alunos, planejamento de atividades e análise crítica das práticas adotadas pelas professoras titulares.

Contexto escolar e práticas inclusivas

A Escola Municipal Caminho do Saber dispõe de infraestrutura adequada, como salas amplas, biblioteca, pátios e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A atuação dos profissionais revelou-se comprometida e sensível, com destaque para a presença de uma auxiliar pedagógica dedicada ao acompanhamento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa experiência evidenciou a relevância da inclusão escolar, tema central para a educação contemporânea. Como aponta Mantoan (2014), a inclusão não se resume a garantir acesso, mas a promover participação ativa e aprendizagem significativa para todos(as) os(as) estudantes. O apoio prestado ao aluno com TEA, aliado à sensibilidade das professoras, demonstrou a possibilidade de construir práticas pedagógicas que respeitam as singularidades dos sujeitos.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem

Outro aspecto central observado foi a valorização do lúdico como estratégia pedagógica. A utilização de jogos, brincadeiras, rodas de conversa e dinâmicas possibilitou maior engajamento dos(as) estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e significativo. Kishimoto (2011) ressalta que as brincadeiras não devem ser vistas apenas como recreação, mas como instrumentos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Durante as atividades lúdicas, os(as) alunos(as) demonstraram maior participação, inclusive aqueles mais tímidos, que, com estímulo e incentivo, conseguiram interagir com os colegas. O aluno com TEA também se mostrou mais receptivo às propostas lúdicas, revelando a importância de metodologias diversificadas e adaptadas.

Materiais estruturados e autonomia docente

A Secretaria Municipal de Educação de Oeiras-PI (SEMED/Oeiras) disponibilizou materiais bimestrais, como a sequência didática “Educar”, que orientou os professores quanto ao planejamento dos conteúdos. No entanto, foi observado que os docentes possuem autonomia para adaptar as propostas, o que garantiu uma maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa combinação entre estrutura, planejamento e liberdade favoreceu

a personalização das práticas pedagógicas, aproximando-se das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o respeito às diversidades e à singularidade dos estudantes.

Essa flexibilidade contribuiu para que os professores incorporassem metodologias ativas, ampliando as oportunidades de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular supervisionado em ensino fundamental analisado mostrou-se uma experiência formativa de grande relevância para a construção da identidade docente. A vivência possibilitou observar a prática pedagógica em seu contexto real, refletir criticamente sobre as estratégias utilizadas e compreender a importância da inclusão e do lúdico no processo educativo.

Os resultados apontam que práticas inclusivas, apoiadas por profissionais de suporte e pela sensibilidade docente, favorecem a aprendizagem de todos. Além disso, a integração de metodologias lúdicas e ativas contribuíram para o engajamento dos(as) alunos(as), tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso.

Constatou-se que a combinação entre materiais estruturados e autonomia docente fortaleceu a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que respeitou as especificidades de cada aluno(a) da turma. A troca de saberes entre estagiárias e professoras também foi fundamental, reforçando a ideia de que a docência é construída coletivamente, como defende Nóvoa (1995).

Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado é indispensável para a formação de futuros(as) pedagogos(as) reflexivos(as), críticos(as) e comprometidos(as) com uma educação democrática e inclusiva. A experiência reafirma a necessidade de políticas educacionais que valorizem a prática pedagógica e a formação continuada dos professores, de modo a garantir uma escola que acolha a diversidade e promova aprendizagens significativas para todos(as).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 12.** Ed. São Paulo: Moderna, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação. Lisboa:** Publicações Dom Quixote, 1995.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL PIAUIENSE

Eixo Temático: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Denise Mileny Sousa Amorim [253]
Graziely de Sousa da Mata [254]
Marina Gleika Felipe Soares[255]

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil realizado na Escola Municipal Raio de Sol, localizada no bairro Várzea, em Oeiras-PI. O objetivo geral foi compreender a importância do estágio como parte fundamental da formação docente, analisando práticas pedagógicas, desafios e aprendizagens. O problema central refere-se às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão, à falta de recursos didáticos e à limitação da autonomia docente imposta pelas sequências didáticas padronizadas. O estudo fundamenta-se em autores como Paulo Freire (1992; 1996) e nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orientam a prática pedagógica na educação infantil. A metodologia consistiu em observações diretas, registros de campo e participação ativa na regência. Como principais resultados, identificamos avanços na compreensão do papel docente como mediador do conhecimento, a necessidade de estratégias diferenciadas para atender às especificidades dos(as) alunos(as), bem como a relevância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se, ainda, a urgência de repensar políticas de gestão escolar para garantir melhores condições de trabalho aos professores. Concluímos que o estágio na educação infantil possibilitou vivências significativas, unindo teoria e prática, e contribuiu para o amadurecimento profissional das estagiárias, fortalecendo a identidade docente e a consciência crítica sobre a educação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Educação Infantil. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma atividade formativa obrigatória nos cursos de licenciatura, constituindo-se como um espaço de articulação entre teoria e prática. No curso de Licenciatura em Pedagogia, sua importância é ainda mais evidente, pois o exercício da docência exige que o futuro educador vivencie de forma concreta a realidade escolar,

[253] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, denisemsamorim@aluno.uespi.br
[254] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, grazielydesdamata@aluno.uespi.br
[255] Doutora em Educação, Professora Adjunto da Universidade Estadual do Piauí, marinagleika@ors.uespi.br

compreendendo seus desafios, potencialidades e limites. O estágio pode permitir que o aluno observe, reflita, atue e resinifique sua prática pedagógica a partir da convivência direta com professores, alunos(as) e gestores(as).

Neste trabalho, apresenta-se o estágio realizado na Escola Municipal Raio de Sol, instituição localizada no bairro Várzea, no município de Oeiras-PI, voltada exclusivamente para a educação infantil, atendendo crianças de 2 a 6 anos em regime de dois turnos (manhã e tarde). O objetivo geral do estudo foi analisar a relevância do estágio curricular supervisionado em educação infantil na formação docente, destacando sua contribuição para o amadurecimento acadêmico e profissional das estagiárias. Como objetivos específicos, buscou-se: (i) observar e descrever a dinâmica escolar, (ii) compreender as práticas pedagógicas realizadas, (iii) analisar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no que tange à inclusão e à falta de recursos, e (iv) refletir sobre a importância da ludicidade e da autonomia docente no processo de ensino-aprendizagem.

O problema de pesquisa que orienta este estudo está relacionado à seguinte questão: de que maneira o estágio supervisionado contribui para a formação da identidade docente, considerando os desafios e limitações encontrados na prática escolar? A justificativa desta investigação se ancora na compreensão de que o estágio é essencial para consolidar o aprendizado adquirido em sala de aula no curso de Licenciatura em Pedagogia, possibilitando ao(à) futuro(a) pedagogo(a) uma visão crítica sobre sua atuação profissional.

Metodologicamente, a pesquisa se pautou em observação participante, registros de campo, relatos reflexivos e análise crítica das práticas docentes, com base nos referenciais teóricos de Paulo Freire (1992; 1996) e nos princípios da BNCC (2018). Essa vivência oportunizou não apenas um contato real com a profissão docente, mas também reflexões sobre os caminhos e os desafios da prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização do campo de observação

A Escola Municipal Raio de Sol possui uma estrutura considerada adequada, com oito salas de aula, brinquedoteca, parques, áreas de leitura e espaços adaptados à faixa etária atendida. Atende crianças de 2 a 6 anos, funcionando em dois turnos (manhã e tarde). Durante o estágio, a atuação concentrou-se em uma turma da educação infantil, composta por 18 alunos(as), na faixa etária de 5 a 6 anos.

As observações iniciais permitiram conhecer a rotina escolar, a organização dos espaços e os recursos disponíveis. Foi possível perceber que, apesar de a escola apresentar

boas condições físicas, havia limitações em relação à oferta de materiais pedagógicos e alimentares, o que impactava diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Relatos e práticas observadas

As aulas seguiam uma sequência didática estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Oeiras-PI (SEMED/Oeiras), o que restringia a autonomia das professoras. Essa sequência incluía momentos fixos, como acolhida, chamada, hora da história e atividades dirigidas. Embora esse roteiro assegurasse uma certa organização, observou-se que reduzia as possibilidades de inovação e adaptação das professoras às necessidades específicas dos(as) alunos(as).

Durante as atividades, verificou-se a diversidade de ritmos de aprendizagem entre as crianças. Enquanto algumas já dominavam a escrita do próprio nome, outras ainda apresentavam dificuldades em reconhecer letras do alfabeto. Esse cenário exigia intervenções diferenciadas, o que foi possível durante a regência das estagiárias, que buscaram desenvolver atividades lúdicas para estimular a participação e o aprendizado de todos(as).

Inclusão e desafios

Um dos pontos mais sensíveis observados foi a dificuldade da escola em lidar com alunos(as) que possuíam laudos e necessidades específicas. Havia, na turma, crianças diagnosticadas com autismo e TDAH, que frequentemente eram ignoradas ou excluídas das atividades. Essa postura revelou a carência de formações mais aprofundadas para os docentes no campo da educação inclusiva, bem como a necessidade de políticas públicas mais efetivas de suporte pedagógico.

Paulo Freire (1996) destaca que a prática pedagógica deve ser crítica, reflexiva e inclusiva, valorizando a singularidade de cada educando. Excluir um aluno de atividades por apresentar comportamentos desafiadores não contribui para sua formação, ao contrário, amplia sua marginalização no espaço escolar. A partir dessa constatação, durante a regência, buscou-se criar estratégias de inclusão, mesmo que simples, garantindo a participação de todos(as).

Recursos pedagógicos e limitações

Outro ponto crítico identificado foi a escassez de recursos pedagógicos. Embora a escola possuísse impressoras e papéis, havia resistência da gestão em disponibilizar

materiais, o que obrigava professores e estagiários a custear impressões e atividades com recursos próprios. Essa limitação dificultava a implementação de atividades diferenciadas, impactando a qualidade do trabalho docente.

Apesar das adversidades, as professoras supervisoras demonstraram abertura para o diálogo e incentivaram a autonomia das estagiárias, o que possibilitou a criação de práticas mais lúdicas e atrativas. Jogos, histórias, músicas e atividades coletivas foram incorporados às regências, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular supervisionado em educação infantil mostrou-se uma experiência indispensável na formação docente, pois permitiu vivenciar na prática os desafios e as possibilidades da profissão. Foi possível constatar a relevância da ludicidade como estratégia pedagógica, a importância da inclusão como princípio educativo e a necessidade de autonomia do professor para adaptar o planejamento às demandas dos(as) alunos(as).

A vivência proporcionou momentos de reflexão crítica sobre a distância e/ou aproximações entre a teoria estudada na universidade e a realidade encontrada da sala de aula. Questões como a falta de recursos pedagógicos, a dificuldade de atendimento às necessidades especiais e a rigidez das sequências didáticas revelaram que a prática docente exige flexibilidade, criatividade e resiliência.

Conclui-se que o estágio contribuiu significativamente para o amadurecimento acadêmico e profissional das estagiárias, fortalecendo a identidade docente e reafirmando a importância do professor como mediador do conhecimento. Além disso, reforçou a necessidade de políticas públicas que valorizem a educação infantil, garantindo melhores condições de trabalho aos educadores e um processo de aprendizagem mais inclusivo e significativo para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL**.** Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília:** MEC, 2018**.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

FREIRE**,** Paulo**. Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: **Paz e Terra, 1992.**

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia.** São Paulo**: Paz e Terra, 1996.**

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - DIÁLOGOS COM PESQUISAS COM CRIANÇAS E INFÂNCIAS AMAZÔNICAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Kátia Adair Agostinho[256]
Roberto Sanches Mubarac Sobrinho[257]

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir orientações para a formação de professoras e professores e as especificidades da docência na Educação Infantil a partir das pesquisas concluídas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) sobre crianças e infâncias amazônicas, perspectivando contribuir com a Pedagogia da Infância e as pedagogias contra-hegemônicas – pautadas no profundo respeito aos direitos das crianças e suas infâncias – resistindo e confrontando as diferentes e múltiplas desigualdades e exclusões em nosso país e para além dele, acentuando o diálogo intergeracional e as relações democráticas na formação docente e nas práticas educativo-pedagógicas na Educação Infantil, contando com o ponto de vista das crianças. O levantamento de dados foi realizado no site do PPGED e os dados gerados foram tratados metodologicamente utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (1977). A busca encontrou 24 dissertações, entre os anos de 2021 e 2023. Dessas, apenas 1 pesquisa teve como foco as crianças e suas infâncias, o que já revela um dado da pesquisa – ainda carecemos de estudos que se dediquem à temática. Das análises da produção encontrada depreende-se que a invisibilidade das crianças e suas infâncias persiste, que as práticas adultocêntricas ainda são majoritárias, o que dá o tom da necessidade urgente de estudos que elejam as crianças e sua infâncias, destacando-se a brincadeira como espaço-tempo da participação efetiva das crianças.

Palavras-chave: Docência na Educação Infantil. Crianças e infâncias amazônicas. Formação de pedagogas e pedagogos.

O QUE NOS MOVE

[256] Doutora em Estudos da Criança, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN em Pós-Doutorado no PPGED/UEA, e-mail para contato katia.ufsc@gmail.com
[257] Doutor em Educação, Professor da Universidade do Estado do Amazonas, Pesquisador do Grupo de Pesquisa Infâncias e Educação no Contexto Amazônico – GPIECA, e-mail para contato rsobrinho@uea.edu.br

A temática da formação de professoras e professores, especificamente a formação docente para a Educação Infantil, foi e é sempre nosso objeto de estudo, (pre)ocupações e compromisso com a formação, práticas e políticas públicas. Os longos anos na área da Educação e Infância nos desafiam a pensar sobre a aprendizagem da docência, o principal objetivo do curso de Pedagogia, que na Educação Infantil se dá com o intuito de aprofundar e ampliar os conhecimentos da especificidade de ser professora e professor para atuar em creches e pré-escolas, reconhecendo as características próprias da prática pedagógica a ser desenvolvida com bebês e crianças pequenas.

Campo de disputas, a formação docente que defendemos é a de uma sólida formação teórica, a relação teoria-prática na perspectiva do exercício praxiológico, a gestão democrática e a valorização do profissional. Para tanto, reconhecemos a importância de conhecer as crianças e suas infâncias para contarmos com o seu ponto de vista geracional e pensarmos pedagogias contra-hegemônicas – pautadas no profundo respeito aos direitos das crianças e suas infâncias – de resistência e luta diante das diferentes desigualdades e exclusões em nosso país e para além dele.

Neste trabalho elegemos as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas com foco nas crianças e infâncias, nos anos de 2021 a 2023, disponíveis no site do programa. Ao gerar os dados do estudo consideramos que "[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados" (Gatti, 2012, p. 11); utilizando para o tratamento dos mesmos a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Ao realizar a busca por pesquisas com crianças e suas infâncias no site do PPGED, nos meses de julho e agosto de 2025, encontramos disponíveis um total de 24 dissertações, sendo: 14 pesquisas de 2021, 9 pesquisas de 2022 e 1 pesquisa de 2023. O levantamento nesses 24 estudos identificou, ao analisar os títulos das dissertações, 1 estudo em que apareciam as palavras crianças e infâncias - foco deste estudo -: *" 'Eu fico com a pureza da resposta das crianças': Infâncias nas falas, escutas, pensamentos e manifestações nas práticas educativas na Educação Infantil"* de Michélle Nunes da Silva[258]. Embora tenhamos de reconhecer que, o referido programa, tenha sido criado recentemente em 2020, com o início de suas atividades apenas em 2021, ainda sofrendo os impactos da pandemia do COVID 19, chama a atenção o fato de que em um total de 24 pesquisas apenas 1 tenha foco nas crianças que corrobora o dado da invisibilidade das crianças e suas infâncias que ainda perduram.

[258] A referida pesquisa aparece no site no ano de 2021, mas no corpo do texto aparece o ano de 2023.

Saberes que somamos à formação docente no diálogo com as crianças e suas infâncias

Com base na Pedagogia da Infância reconhecemos a especificidade do trabalho educativo-pedagógico com os bebês e as crianças pequenas na Educação Infantil, que tem a necessidade de considerar as infâncias em sua inteireza e em contexto (Rocha, 1999). Defendemos um projeto emancipatório, a educação pública, laica e democrática – com uma posição de re(existência) da democracia com o acento na participação infantil nos contextos de sua educação. Isso requer uma concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, a valorização e formação docente e uma relação intensa com familiares/responsáveis/comunidade, ocupando uma posição educativa-política de intensa/firme construção do bem comum, perspectivando efetivar os princípios éticos e políticos das Diretrizes para a Educação Básica de nosso país.

> A Pedagogia da Infância, balizada num projeto emancipatório, com uma concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, afirma a imprescindibilidade de considerarmos seu ponto de vista, expressado por diferentes canais comunicacionais, para a organização e efetivação das práticas pedagógicas, o que exige uma tomada de posição referente à participação infantil nos contextos de sua educação. (Agostinho, 2020, p.380).

O movimento de reconhecimento da especificidade da educação infantil busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem, convergindo com as abordagens teóricas que tomam como pressuposto epistemológico um conhecimento da realidade que articula as dimensões estruturais de determinação objetiva à constituição dos sujeitos sociais – a experiência / ação social que configura a subjetividade e que, simultaneamente, produzem uma dinâmica transformadora.

Ao embrenhar na dissertação de Silva (2023) vemos que a mesma realizou uma pesquisa participativa, bibliográfica, documental e qualitativa, com crianças de 3 e 4 anos de idade, em um Centro Integrado Municipal de Ensino, e teve como objetivo analisar como ocorre a participação das crianças e suas infâncias nas tomadas de decisões nas práticas educativas na Educação Infantil. Os resultados mostraram que embora os direitos de participação da criança estejam reconhecidos nos documentos da área da Educação Infantil "a (in)visibilidade das crianças e suas infâncias prevalece, principalmente nos relatórios infantis onde predomina a avaliação classificatória, desqualificando as infâncias sociobiodiversificadas existente na região amazônica." (Silva, 2023, p.8).

Ao afirma que diante as "inúmeras situações vivenciadas pela criança no dia a dia da EI, os momentos de brincadeira possibilitam, de maneira incontestável, que ela seja autora e protagonista em relação e em diálogo com outras crianças" (Silva, 2023, p.75), a pesquisadora

reitera estudos que tratam do potencial da brincadeira como espaço de efetiva participação das crianças. (Agostinho, 2010, Bae, 2015, Jans, 2004 etc).

Através das observações realizadas no contexto de educação infantil a autora nos conta das “assembleias mirins, nas quais foram escolhidas crianças gestoras de forma democrática, através de votação e assinatura em ata.” (Silva, 2023, p.88), o que renova nossas preocupações com as reproduções de modelos adultos e enfraquecidos de participação democrática (Agostinho, 2010). Embora assembleias e votações possam ser estratégias para a participação das crianças, é importante manter em atenção a necessidade de modos inventivos, lúdicos, diversos que possam acolher os modos geracionais próprios das crianças, pelos quais elas expressam seu ponto de vista. Sendo

> [...] indispensável que os processos de participação infantil estejam presentes na organização dos quotidianos das crianças de uma forma sistemática, sendo que um dos passos iniciais e fundamentais em todo este processo será o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões das crianças. (Silva, 2023, p.95).

Aparecem ainda no estudo de Silva às questões da roda e da escolha na Educação Infantil, práticas que apareceram e foram discutidas no estudo de Agostinho (2010) onde a roda foi refletida e tensionada com atencionalidade, para que não seja uma estratégia educativo-pedagógica maçante, repetitiva e opressiva sobre as crianças e, a escolha que deve ser cuidada para não incorrer na afirmação e reprodução do modelo capitalista neoliberal.

Ao final de seu estudo Silva conclui,

> [...] o sentimento da pesquisadora foi que as crianças e infâncias foram desaparecendo no fundo do rio tradicional e que as crianças pesquisadas foram encantarias que só apareceram porque havia alguém para escutar e escrever no caderno de campo as suas falas, pensamentos e manifestos. (Silva, 2023, p.119).

Assim, é fulcral promover a interlocução entre saberes diversos, entre as/os professoras e professores adultos e crianças em que criamos a força e possibilidade de espaço de resistência e de construção de alternativas.

> Precisamos pensar novas formas de educar que incluam e protejam as vozes indígenas [e das crianças], que respeitem suas culturas e que se alinhem à preservação da Amazônia como patrimônio comum da humanidade, de modo que, por fim, nossa sociedade possa proteger e cuidar de nossas crianças, para que a própria vida seja preservada. [...] que possamos, juntos, pensar em uma educação que valorize a diversidade, o respeito às infâncias e a preservação do meio ambiente, garantindo um futuro mais justo e sustentável para todas as crianças. (Mubarac Sobrinho *apud* Batista et all, 2025, p. 4).

Re(existir) acentuando o diálogo intergeracional e as relações democráticas na formação docente e nas práticas educativo-pedagógicas na Educação Infantil

Consideramos que o presente trabalho é um início de uma trajetória de conhecimento e aprofundamento sobre o que o território amazônico vem produzindo sobre crianças e infâncias. Na esteira de sua continuidade perspectivamos seguir conhecendo a produção e as diferentes práticas com crianças que possam inspirar a formação de professoras e professores e a docência sob a ótica aqui defendida.

É tarefa fundante na formação docente aprofundar as concepções de criança enquanto sujeitos ativos e de direitos, da infância como categoria geracional. É imprescindível, portanto, conhecer as crianças e suas infâncias em contexto e situadas, cruzadas por todas as demais categorias: social, étnico-racial e gênero, com o firme propósito de formar as/os estudantes em um projeto educativo-pedagógico crítico aos modos avassaladores do sistema que pesa sobre nós, na luta da superação das abissais desigualdades em nosso país e na contramão do consumo desenfreado com os quais não alcançaremos a justiça social, geracional, climática, étnica e de gênero necessária e urgente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2010.

AGOSTINHO, K. A.. A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, p. 375-388, 28 jul. 2020. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11428. Acesso em: 15/08/2025.

BAE, B.. O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano. **Da Investigação às Práticas**, 6 (1), 7 – 30, 2015. Disponível em: https://scielo.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a02.pdf. Acesso em 17/08/2025.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BATISTA, E. P.; SILVA, V. P.; FARIA, A. L. G. e MUBARAC SOBRINHO, R. S.. Educação Infantil em debate: contribuições amazônicas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 01-62, jan./dez., 2025. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/105052/59126. Acesso em: 12/08/2025.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2012.

JANS, M.. Children as Citizens: towards a contemporary notion of child participation.

Childhood, v. 11, n. 1, p. 27-44, 2004. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568204040182. Acesso em 8/8/2025.

SILVA, M. N.. **“Eu fico com a pureza da resposta das crianças”:** Infâncias nas falas, escutas, pensamentos e manifestações nas práticas educativas na Educação Infantil. 2023, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1inA2Tzel0eech0yHe5IzP_WyIwJNqetJ/view. Acesso em: 18/08/2026.

ROCHA, E. A. C.. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999.

A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA COMO AUXÍLIO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Helen Ribeiro de Jesus[259]

Resumo

O presente trabalho visa analisar as potencialidades e os limites da mediação tecnológica na aprendizagem e inclusão escolar de alunos da educação especial na educação básica por meio do estado do conhecimento. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa nos periódicos da CAPES, entre o ano de 2018-2021. A educação especial é uma modalidade de grande importância para a garantia do direito à educação, visa incluir estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A fim de que uma educação de qualidade e equitativa seja ofertada a esses. Diante disso, entende-se que a tecnologia pode ser uma mediadora eficiente nesse processo. Por isso, os trabalhos encontrados foram analisados qualitativamente para que possibilitasse uma visão sobre as potencialidades e limites da mediação tecnológica na educação especial. A metodologia utilizada para esse artigo foi bibliográfica e documental, tendo como base Kinski (2007), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Além disso, é realizado um estado de conhecimento, mapeando os trabalhos encontrados e analisando-os segundo a temática proposta. Sendo assim, entende-se que apesar das lacunas ainda tão presentes na educação especial, ainda há instrumentos que podem viabilizar para uma melhora, como foram vistos nos trabalhos mapeados, mostrando o quanto as tecnologias quando bem utilizadas facilitam e contribuem para a aprendizagem e inclusão dos estudantes público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Mediação Tecnológicas. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil é caracterizada como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e a todas as modalidades de educação. Na qual deve ser ofertada desde educação infantil até ao longo da vida. Tem como público alvo, de acordo com a LDB (1996), educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esses alunos devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, e quando necessário deverão ter serviço de apoio especializado. Assim, percebe-se que a educação especial no Brasil, atualmente, busca ter um viés mais inclusivo,

[259] Especialista em Educação e Tecnologia, Secretaria Municipal de Luziânia-GO, e helenribeiro98@gmail.com

se diferenciando de outros momentos da história, em que se tinha uma visão excludente, outra de segregação, e outra de integração (LDB,1996).

A educação especial é um direito estabelecido e defendido em vários dispositivos legais, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) esse direito é ratificado e ainda diz que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir que essa educação seja de qualidade, protegendo essas pessoas com deficiência de toda forma de violência, negligência e discriminação. Assim buscando uma educação que seja inclusiva, garantindo a igualdade e a equidade a essas pessoas. De maneira que suas limitações não sejam empecilhos para seu convívio escolar, mas que tais barreiras sejam superadas. Para que isso seja possível a lei somente não pode garantir, mas é preciso meios, instrumentos e pessoas que possibilitem a realização desse objetivo, dessa forma, a tecnologia pode ser uma ferramenta nesse caminho rumo à inclusão das pessoas público alvo da educação especial (BRASIL, 2015).

Ao contrário do senso comum, tecnologia não é somente os aparelhos de última geração que são lançados praticamente todo o dia, tecnologia é bem mais que isso essa surgiu há muitos anos atrás, quando os primitivos começaram a lapidar as pedras para utilizá-las, quando usavam lanças e os ossos de animais para fazerem instrumentos para o uso, quando descobriram o fogo, desde aí nota-se as tecnologias. Essa vem no intuito de resolução de problemas, de facilitar os afazeres humanos. Atualmente muitas tecnologias são tão presentes no dia a dia que passa despercebido que são uma, pelo seu uso tão rotineiro. Hoje há inúmeros produtos, e sistemas tecnológicos espalhados pelo mundo, facilitando os afazeres domésticos, os trabalho, a comunicação, a mobilidade e até mesmo os relacionamentos amorosos (KENSKI, 2007).

Observa-se que, quando bem utilizada, essa pode contribuir também no processo de ensino e aprendizagem. Pode ser um instrumento de mediação tecnológica. Dessa forma, em meio a esse questionamento, foi elaborada uma proposta de pesquisa para analisar trabalhos científicos que revelassem o contributo e os limites das tecnologias para a educação especial. E observar se a mediação tecnológica pode favorecer na inclusão escolar desses estudantes, e quais as potencialidades e desafios dessa inclusão.

A presente pesquisa tem como finalidade analisar as potencialidades e os limites da mediação tecnológica na aprendizagem e inclusão escolar de alunos da educação especial na educação básica. Dessa forma, serão pesquisados artigos científicos publicados nos últimos três anos (2018-2021). Com isso, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois trabalha com a análise subjetiva dos dados, pois como Silveira (2009) defende, a pesquisa qualitativa não tem como principal preocupação a representatividade numérica, mas leva em consideração as particularidades, analisando e compreendendo profundamente. Esse tipo de

pesquisa preocupa-se com características da realidade que não podem ser quantificadas, buscando compreender e explicar o processo das relações sociais (SILVERA, 2009).

É bibliográfica, pois faz uso de registros disponíveis e já pesquisados anteriormente, sendo registros impressos, como livros, artigos e/ou teses. Utiliza os dados, resultados e teorias estudadas por outros e que foram registrados devidamente, dessa forma o autor utiliza das contribuições do pesquisador para se trabalhar em sua pesquisa. É documental porquanto utiliza documentos como fonte de sua pesquisa, documentos impressos e documentos legais. Assim, o pesquisador pode utilizar esses para investigação e análise como defende Severino (2007).

Dessa forma, a pesquisa realizará um Estado do Conhecimento, no qual é o levantamento de dados acerca dos conhecimentos já produzidos sobre a temática proposta, para que seja possível fazer uma leitura e reflexão do que está sendo discutido na academia. Possibilitando um olhar mais claro sobre a temática pretendida e também para que um novo estudo seja daí alçado, possibilitando um início mais sólido, evitando pesquisas repetitivas e "semelhantes". Conforme, Moroni e Fernandes (2014) explica, que o estado do conhecimento é o registro, a identificação, a categorização acerca da produção científica de uma certa temática, no qual permita uma reflexão e síntese, em um determinado espaço de tempo (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Sendo assim, a presente pesquisa busca contribuir para uma visão mais clara da temática em questão, possibilitando aos pesquisadores alçar novas pesquisas de maneira mais segura e inovadora, realizando um panorama que possibilite uma visão mais lúcida do assunto. E ainda analisar como a educação especial por meio das tecnologias vem sendo tratada e discutida no meio científico. A pesquisa analisará artigos realizados no Brasil, com isso foi realizada nos periódicos da CAPES. Dessa forma, há no quadro abaixo o protocolo de pesquisa:

Quadro 1- Protocolo de pesquisa.

Bases de dados	-Capes;
Strong de busca	"Mediação tecnológica educação especial" e "Tecnologia educação/especial"

Critérios de inclusão	-Trabalhos realizados no Brasil; -Trabalhos realizados na educação básica; -Trabalhos que abordem a relação de educação e tecnologia; -Trabalhos em formato de artigo completo; -Trabalhos datados de 2018 a 2021; -Trabalhos em Português.
Critérios de exclusão	-Trabalhos realizados fora do Brasil; -Trabalhos realizados na educação superior; -Teses, TCC, dissertações, resumos expandidos; -Trabalhos sem o ano de publicação; -Trabalhos em outros idiomas.

Fonte: Da pesquisa (2022)

Dessa forma, busca-se mapear os trabalhos que apresentem a relação da mediação tecnológica com a educação especial, observando seus limites e suas potencialidades. Para nortear as buscas foram elaboradas algumas perguntas de pesquisa:

Quadro 2 - Perguntas de pesquisa

Quais as potencialidades da mediação tecnológica na inclusão e na aprendizagem de estudantes da educação especial?
Quais os limites da mediação tecnológica na inclusão e na aprendizagem de estudantes da educação especial?
Quais as tecnologias utilizadas no contexto da educação especial?

Fonte: Da pesquisa (2022)

DESENVOLVIMENTO

De início foram lidos somente os resumos dos trabalhos, assim no periódico da CAPES com a Spring de busca: “mediação tecnológica educação especial” foram encontrados 306 artigos nos quais o resumo e o título dos trabalhos 4 citavam o assunto mencionado. Entretanto, um desses trabalhos selecionados, ao ser lido por completo, não se enquadra no

protocolo de busca, pois é uma pesquisa ampla, não especificando as tecnologias utilizadas em questão. Sendo assim, observa-se abaixo os trabalhos selecionados depois dessa filtragem:

Quadro 3 – Trabalhos que se aproximaram do objeto de estudo

ARTIGO	ANÁLISE
Oportunidades de aprendizagem com apoio da comunicação aumentativa e alternativa em tempos de covid-19.	É analisado neste trabalho como as postagens de uma página do Instagram voltada para autistas contribuíram para a aprendizagem de estudantes com necessidades complexas de comunicação (NCC), durante o fechamento das escolas devido à pandemia pelo novo coronavírus. Com conteúdos envolvendo Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).
Tecnologia Assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no tacho como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas	Neste trabalho é analisada a contribuição das tecnologias assistivas aliadas às tecnologias móveis para a aprendizagem e inclusão de estudantes autistas, especificamente estudantes da alfabetização. Utilizando dois aplicativos de dispositivos móveis: o Lina Educa e o ABC Autismo que são baseados no método tacha.
Jogos na alfabetização matemática para estudantes com deficiência visual numa perspectiva inclusiva	O presente artigo analisa como os jogos não digitais podem contribuir na alfabetização matemática de estudantes com deficiência visual.

Fonte: Da pesquisa (2022)

Com a Strina de busca: “tecnologia educação/especial” foram encontrados 188 resultados, no qual ao final da filtragem restaram 11 trabalhos para serem analisados mais profundamente. Porém, depois de ler o artigo completo, cinco desses onze trabalhos foram excluídos, um por ter tido como lócus outro país, dois por não ter sido realizado com público da educação básica, e outros dois por já terem sido analisados na Strong de busca supracitado. Pode-se observar os trabalhos restante na tabela abaixo:

Quadro 4 – Trabalhos que se aproximaram do objeto de estudo.

TRABALHO	ANÁLISE

Adaptação do jogo trilha no desempenho das habilidades manipulativas de uma estudante com paralisia cerebral	Analisa o efeito do jogo trilha adaptado para uma estudante adolescente com paralisia cerebral, observando sua contribuição no desempenho de habilidades manipulativas.
Programa Computadorizado e Alfabetização e Abordagem Fonovisuoarticulatória para Pessoas com Deficiência Intelectual	Este artigo analisou a eficácia do Programa Computadorizado de Alfabetização de abordagem Fonovisuoarticulatória em três estudantes com deficiência intelectual, de 12 e 13 anos de idade, não alfabetizados que frequentavam uma escola especial.
Autoria de Jogos Digitais por Crianças com e sem Deficiências na Sala de Aula Regular	O presente artigo relata o processo de criação de jogos digitais por estudantes do ensino fundamental com e sem deficiência. E como essa atividade contribuiu na relação entre os alunos e professores, e na autonomia e criatividade dos estudantes envolvidos.
Elaboração Conceitual por meio da Criação Colaborativa e Coletiva de Jogos Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva	Neste trabalho foi analisado como a criação de jogos digitais por quatro crianças, com e sem deficiência, possibilitou um processo maior de inclusão, aprendizagem, autonomia e criatividade, mediada por uma equipe multidisciplinar.
Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento educacional especializado	O artigo aborda a contribuição dos jogos digitais no aprimoramento do controle inibitório de estudantes entre 8 e 11 anos de idade que participam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e também na aprendizagem desses.
Desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio de design de games por crianças na escola inclusiva	Este trabalho analisa o desenvolvimento da imaginação e da criatividade de crianças com e sem deficiência por meio do design de games. Foram quatro alunos do ensino fundamental, dois sem deficiências e dois com deficiências, e um acadêmico de Engenharia de Computação e duas pesquisadoras, uma da Educação e outra da Computação.

Fonte: Da pesquisa (2022)

Observa-se pela análise dos trabalhos que as tecnologias em todos os casos, apesar de alguns limites, foram bastante construtivas no processo de aprendizagem e inclusão escolar. Tornando o processo mais acessível e prazeroso. Nota-se que os jogos foram um dos mais utilizados nesses processos, tanto os jogos digitais quanto os não digitais. Em alguns casos os estudantes não só eram usuários desses jogos, mas também criadores, tornando a aprendizagem ainda mais significativa. Houve também a utilização de dispositivos móveis e

apps, nos quais muitas vezes não são utilizados para esse fim, mas que as pesquisas analisadas nos mostram que esses podem também ser uma tecnologia que auxilia na educação e inclusão, além de serem mais acessíveis atualmente. Depois de uma breve análise sobre os trabalhos, foi organizado outro quadro para elencar as potencialidades e limites das tecnologias como mediadora no processo de ensino e aprendizagem na educação especial, segundo os trabalhos selecionados.

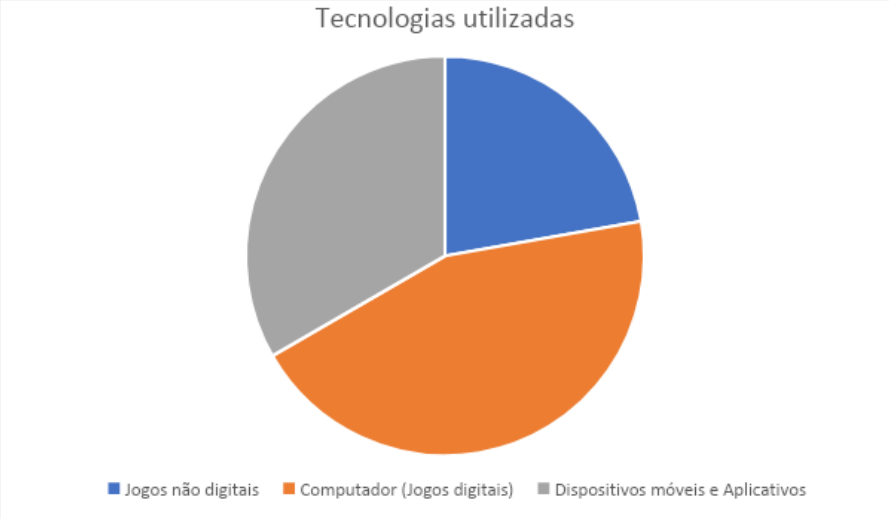
Quadro 5 – Limites e potencialidades dos trabalhos analisados

POTENCIALIDADES	**LIMITES**
Inclusão; Autonomia; Criatividade; Acessibilidade; Aprendizagem significativa; Participação social; Novas possibilidades de ensino.	Formação de professores; Maior relação entre currículo, recursos tecnológicos, peculiaridades dos estudantes e a mediação pedagógica do professor; Articulação entre ensino e conteúdo; Financiamento por parte do Governo.

Fonte: Da pesquisa (2022)

Percebe-se que há valiosas potencialidades na relação das tecnologias com a educação especial, favorecendo principalmente na inclusão e na aprendizagem mais autônoma desses estudantes, possibilitando um olhar mais inovador e participativo para com esses. Entretanto, há alguns limites que dificultam esse processo, como a formação inicial e continuada dos professores, tanto para lidarem com as tecnologias como para com os estudantes públicos alvo da educação especial, há também a necessidade maior de investimento do governo para com essas tecnologias, pois nem todos alunos têm condições de adquirir equipamentos tecnológicos. Apesar disso, entende-se que as tecnologias podem ser uma grande aliada no processo de formação desse público. Sendo assim, observa-se no quadro abaixo as principais tecnologias utilizadas no contexto da educação especial nos trabalhos analisados.

Gráfico 1 - Tecnologias utilizadas nos artigos analisados



Fonte: Da pesquisa (2022)

Os jogos digitais foram os mais utilizados nos trabalhos analisados, segundo a análise, por sua maior atratividade e facilidade para com o público destinado e também por trabalhar diversos aspectos cognitivos. Em seguida há os dispositivos móveis, que se caracteriza por sua acessibilidade e depois os jogos não digitais, utilizando principalmente para as áreas de exatas, segundo as observações feitas dos trabalhos mapeados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, as tecnologias, unidas a uma boa formação de professores aliadas à disponibilidade de recursos pelos governantes, constitui-se em uma grande mediadora no processo de ensino e aprendizagem, e ainda uma potencializadora do processo de inclusão. Apesar de alguns desafios ainda tão presentes e que precisam serem superados, como uma maior e melhor formação de professores para esse assunto, uma maior relação entre currículo, recursos tecnológicos, peculiaridades dos estudantes e a mediação pedagógica do professor, uma articulação entre ensino e conteúdo e financiamento por parte do Governo, essa mediação pode ser bastante significativa, pois pode favorecer na autonomia, na criatividade, na acessibilidade, numa aprendizagem significativa, em novas possibilidades de ensino e ainda na participação social.

Com isso, é importante frisar que a educação especial vem no intuito de atender educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de maneira que esse público tenha igualmente o acesso e a permanência no ensino escolar brasileiro. Já a educação inclusiva - ao contrário da educação especial, essa não é uma modalidade de educação – vem numa perspectiva que abrange todos alunos, seja

qual for sua origem social, física ou biológica. De maneira que todos tenham acesso à educação, sem discriminação e exclusão. Logo, tanto na modalidade de educação especial quanto na concepção de educação inclusiva as tecnologias podem ser uma grande potencializadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 20 nov. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. (2014). **Estado do Conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, 5(2), 154-164. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRINCANDO COM AS LETRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O USO DO WORDWALL NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Eixo Temático: Educação, Tecnologias e Infâncias

Tatiane Ribeiro Soares[260]
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva[261]

Resumo

Este texto tem por objetivo fazer o relato de experiência sobre a proposta pedagógica brincando com as Letras, desenvolvidas com crianças em processo de alfabetização. Para atingir o objetivo proposto foi utilizado a da tecnologia digital Wordwall, que possibilitou aos alunos do Infantil V o desenvolvimento da consciência fonológica e do reconhecimento das letras do alfabeto. O problema que motivou a atividade está relacionado aos desafios da alfabetização inicial, especialmente no que se refere ao engajamento dos alunos e à necessidade de integrar metodologias lúdicas e inovadoras. O trabalho fundamenta-se em autores como Vygotsky (2001), Freire (1996), Mantoan (2003), Kenski (2015) e Moran (2007). A metodologia adotada foi qualitativa, pautada em um relato de experiência estruturado em cinco etapas: acolhida, apresentação do jogo, rodízio em duplas, produção gráfica e socialização final. Os resultados observados evidenciaram avanços na identificação das letras pelos alunos, na associação entre grafema e fonema e na participação ativa das crianças, que demonstraram entusiasmo e autonomia durante o processo. Constatou-se ainda que o recurso digital favoreceu a cooperação, a motivação e o protagonismo infantil, ao mesmo tempo em que fortaleceu práticas inclusivas no contexto da alfabetização. Conclui-se que a utilização de jogos digitais constitui uma estratégia potente para a aprendizagem significativa, contribuindo para uma educação inovadora e alinhada às orientações da BNCC.

Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologia Digital. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A alfabetização inicial é um dos processos mais desafiadores e fundamentais da Educação Básica, pois é nesse momento que as crianças constroem as bases cognitivas e linguísticas que sustentam o desenvolvimento da leitura e da escrita ao longo da vida escolar. Trata-se de uma etapa que exige práticas pedagógicas intencionais, sensíveis às especificidades da infância e capazes de articular ludicidade, significação e diversidade de estratégias.

Este texto tem por objetivo fazer o relato de experiência sobre a proposta pedagógica brincando com as Letras, desenvolvidas com crianças em processo de alfabetização. Para

[260] Graduada em pedagogia; Especializada em Educação especial; Psicopedagogia; Gestão Escolar; GEPEEIN/NESPI/PROFEI2025.taty-lucas@hotmail.com
[261] Doutora em Educação pela UFSCAr, professora do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Unespar-Paranavaí, GEPEEIN – Grupo de Estudos Políticas na Educação Especial Inclusiva; e-mail rosetms2000@yahoo.com.br

atingir o objetivo proposto foi utilizado a da tecnologia digital Wordwall, que possibilitou aos alunos do Infantil V o desenvolvimento da consciência fonológica e do reconhecimento das letras do alfabeto. A escolha pelo Wordwall se justifica por seu caráter interativo, acessível e alinhado às demandas da educação contemporânea, marcada pela presença crescente das tecnologias digitais e pela necessidade de práticas mais significativas e inclusivas. O texto descreve a atividade de consciência fonológica e o reconhecimento das letras do alfabeto por meio de metodologias lúdicas e tecnológicas, favorecendo o engajamento dos alunos, a associação entre grafema e fonema e o protagonismo infantil em ambientes de aprendizagem colaborativos.

O problema de pesquisa está relacionado às dificuldades enfrentadas na alfabetização inicial, especialmente no que se refere à motivação dos alunos e à necessidade de integrar recursos pedagógicos inovadores que dialoguem com o universo infantil. A contextualização desse problema se insere em um cenário educacional que exige práticas mais dinâmicas, inclusivas e conectadas às realidades dos estudantes, reconhecendo a importância da mediação pedagógica e do uso crítico das tecnologias como aliadas na construção do conhecimento.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, com relato de experiência sobre a atividade desenvolvida em uma turma de alfabetização de uma escola pública. A atividade foi estruturada em cinco etapas: acolhida, apresentação do jogo, rodízio em duplas, produção gráfica e socialização final. Essas etapas permitiram observar diretamente os efeitos da proposta sobre o processo de aprendizagem das crianças, evidenciando avanços na consciência fonológica, na identificação das letras e na participação ativa dos alunos. Conclui-se que a utilização de jogos digitais constitui uma estratégia potente para a aprendizagem significativa, contribuindo para uma educação inovadora e alinhada às orientações da BNCC.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização é compreendida como um processo complexo e multifacetado, que envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Não se trata apenas da decodificação de símbolos gráficos, mas da inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita que fazem sentido em seu cotidiano. De acordo com Vygotsky (2001), a aprendizagem ocorre nas interações sociais, mediadas por instrumentos culturais e pela linguagem. Nesse contexto, o papel do professor como mediador é fundamental, pois possibilita à criança acessar conhecimentos que, sozinha, não conseguiria alcançar, promovendo avanços dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Paulo Freire (1996) reforça essa perspectiva ao destacar a importância de uma prática pedagógica dialógica, que reconhece o educando como sujeito ativo, capaz de interagir com

o mundo e transformá-lo. A ludicidade, nesse sentido, não é apenas uma estratégia didática, mas uma forma de respeitar e valorizar as experiências infantis, promovendo o protagonismo e a emancipação dos sujeitos em formação.

Mantoan (2003) acrescenta que práticas inclusivas são essenciais para garantir que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento, respeitando suas singularidades e ritmos de aprendizagem. A utilização de recursos diferenciados, como os jogos digitais, amplia as possibilidades de ensino, favorecendo a equidade e a construção de ambientes educacionais mais justos e acolhedores.

No campo da educação e tecnologia, Kenski (2015) alerta que a inserção de recursos digitais deve ir além do uso técnico ou superficial. É necessário que esses recursos estejam integrados a propostas pedagógicas significativas, que estimulem a participação ativa dos alunos e promovam aprendizagens contextualizadas. Moran (2007) complementa ao afirmar que a educação contemporânea deve ser inovadora, motivadora e voltada para a formação integral, articulando saberes diversos e novas linguagens.

Nesse contexto, a proposta “Brincando com as Letras” foi desenvolvida com crianças em processo de alfabetização, em uma sala equipada com computadores, o que possibilitou a criação de um ambiente propício à experimentação e à interação. A atividade teve duração de três horas e foi organizada em cinco momentos: acolhida, apresentação do jogo, rodízio em duplas, registro gráfico e socialização final. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, baseada no relato de experiência da professora, que acompanhou de perto as falas, reações e produções das crianças, permitindo uma análise mais sensível e contextualizada dos resultados.

O recurso digital escolhido foi o Wordwall, uma ferramenta interativa que permite a criação de jogos personalizados. Para essa atividade, utilizou-se o jogo “Qual é a letra?”. A tela apresentava imagens de objetos do cotidiano das crianças, como bola, sapato, tartaruga, lápis, árvore, cama, peixe. Embaixo de cada figura, apareciam quatro opções de letras, e os alunos deveriam clicar na letra inicial correta. Cada acerto era seguido por efeitos sonoros de aplausos e estrelas coloridas na tela, o que despertava alegria e motivação.

Durante a explicação inicial, a professora demonstrou como funcionava a dinâmica com um exemplo prático: ao aparecer a figura de uma “bola”, ela questionou: “Com que som começa ‘bola’? Qual letra faz esse som?”. As crianças responderam em coro: “B!”, e a professora clicou na alternativa correta, permitindo que todos acompanhassem a resposta animada pelo recurso digital. Essa introdução garantiu segurança para que, no momento do rodízio, as crianças conseguissem jogar com mais autonomia.

Figura 1,2,3: Crianças aprendem as letras e os sons de forma lúdica, praticando escrita e reconhecimento com apoio da professora.

Fonte: Organização da autora, 2025.

Na terceira etapa da proposta, as crianças foram organizadas em duplas para participar do jogo. Esse formato favoreceu a interação social, a troca de estratégias e a cooperação entre os pares. Foi possível observar situações significativas de apoio mútuo.

Em uma das duplas, uma criança demonstrou dúvida diante da figura de um “sapato”. O colega prontamente disse: “Escuta: Sapato. É o S! É igual o som da cobra”, associando o fonema inicial ao som conhecido. Essa explicação espontânea foi decisiva para que o colega reconhecesse a letra corretamente. Em outro momento, ao aparecer a figura de “Gato”, uma criança que já dominava o som da letra G apontou para a tela e comentou: “É igual a letra do meu nome, olha o G do Gabriel!”. Essa relação entre a palavra do jogo e sua identidade reforçou o sentido da aprendizagem e motivou os colegas.

Esses episódios evidenciam que o jogo digital, além de promover consciência fonológica, fortaleceu as interações sociais e a aprendizagem colaborativa. Crianças com maior domínio ajudaram espontaneamente aquelas que apresentavam mais dificuldades, revelando um ambiente de solidariedade e corresponsabilidade no processo educativo.

Figura 4,5,6: Crianças em atividade de alfabetização digital, praticando reconhecimento de letras e palavras em notebooks, com orientação da professora de forma lúdica e interativa.

Fonte: Organização da autora, 2025.

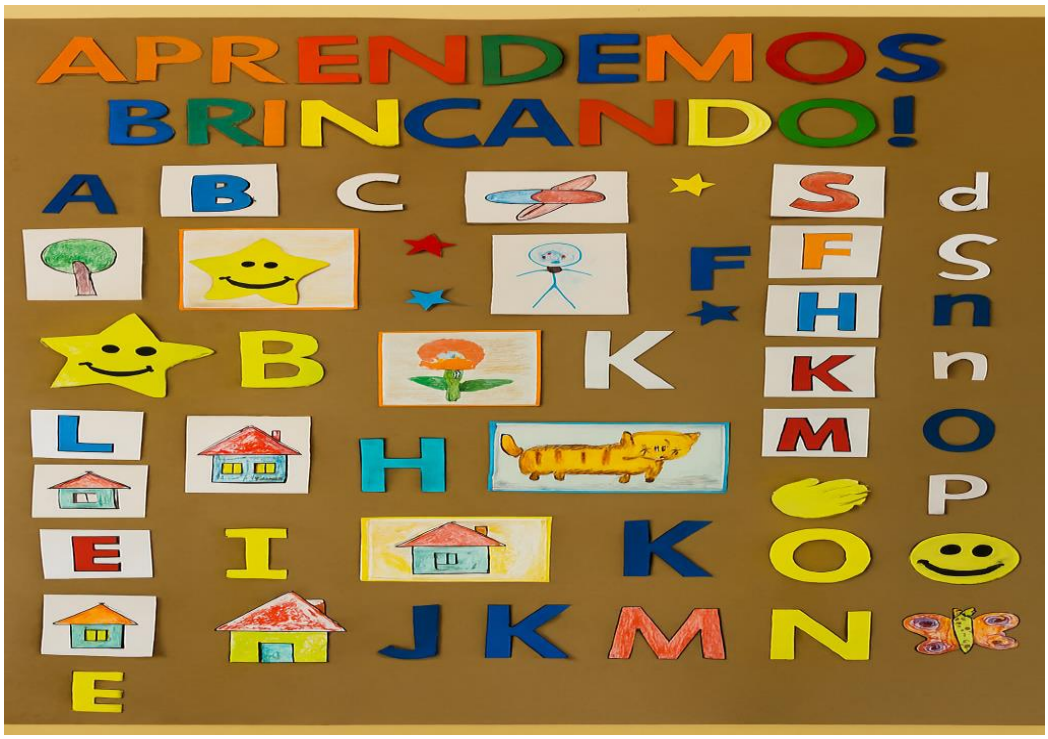
Após a exploração do jogo, as crianças passaram ao momento do registro gráfico. Cada uma pode representar suas descobertas a partir de diferentes linguagens, respeitando seu nível de desenvolvimento. Algumas crianças optaram por desenhar os objetos apresentados no jogo, como uma tartaruga colorida, uma bola com detalhes de futebol ou um peixe em movimento. Outras arriscaram escrever a letra inicial da palavra trabalhada, ainda que algumas grafias tenham surgido espelhadas ou incompletas, o que é esperado nesse estágio da alfabetização. Houve também produções que envolveram colagens: recortes de revistas com imagens de objetos conhecidos foram associados às letras correspondentes, formando pequenos cartazes coletivos.

Esses registros demonstraram não apenas avanços na consciência fonológica e no reconhecimento de letras, mas também no desenvolvimento da coordenação motora fina, da criatividade e da autonomia. Ao final, todas as produções foram reunidas em um mural coletivo, que foi apresentado e comentado pelas próprias crianças. Esse momento de socialização valorizou cada contribuição, reforçando a autoestima e o sentimento de pertencimento ao grupo.

A análise das produções mostrou progressos claros: crianças que, no início, não conseguiam identificar letras passaram a reconhecê-las com mais segurança, além de relacionar grafema e fonema em palavras do seu cotidiano. A ludicidade esteve presente em todas as etapas, favorecendo a motivação, a persistência e o engajamento.

De modo geral, os resultados observados confirmam que a utilização do Wordwall possibilitou: O avanço na identificação das letras do alfabeto; A associação entre grafema e fonema em palavras familiares; O desenvolvimento da oralidade, por meio das explicações espontâneas entre colegas; O fortalecimento da cooperação, evidenciado no apoio mútuo durante a realização da atividade; A ampliação das formas de registro gráfico, respeitando a singularidade de cada criança.

Figura 7: Mural coletivo de alfabetização infantil com o tema "Aprendemos Brincando!



Fonte: Organização da autora, 2025.

Relacionando os resultados com a teoria, evidencia-se que a atividade dialoga com os pressupostos de Vygotsky (2001), ao enfatizar a mediação e a interação social; com Freire (1996), ao valorizar a voz da criança e o caráter dialógico da prática; com Mantoan (2003), ao respeitar a diversidade e promover a inclusão; e com Kenski (2015) e Moran (2007), ao integrar a tecnologia de forma significativa e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste texto pode-se concluir que a proposta “Brincando com as Letras” evidenciou que o uso de tecnologias digitais, quando incorporado ao planejamento pedagógico de forma crítica, criativa e intencional, pode potencializar significativamente os processos de alfabetização inicial. O recurso Wordwall demonstrou ser uma ferramenta acessível, interativa e eficaz para estimular a consciência fonológica, promover a interação entre os alunos e ampliar as possibilidades de registro, contribuindo para práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas.

Além de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a proposta promoveu a formação de crianças mais autônomas, protagonistas e participativas, em consonância com os princípios da educação inclusiva e da aprendizagem ativa. A ludicidade,

presente em todas as etapas da atividade, funcionou como catalisadora do engajamento e da construção de sentido, permitindo que os alunos se apropriassem do conhecimento de forma prazerosa e significativa.

A fundamentação teórica mobilizada com base em Vygotsky (2001), Freire (1996), Mantoan (2003), Kenski (2015) e Moran (2007) sustentou a importância da mediação pedagógica, da valorização da diversidade, da inclusão e da integração das tecnologias digitais como aliadas na construção do conhecimento. A proposta também dialoga com os princípios da BNCC (2017), ao garantir experiências de aprendizagem que respeitam os direitos de desenvolvimento infantil, como o brincar, o explorar, o conviver e o participar.

Como encaminhamentos futuros, sugere-se a adaptação da proposta para atender crianças neuroatípicas, explorando as potencialidades da tecnologia assistiva como instrumento de inclusão escolar. Essa ampliação pode envolver a personalização dos jogos digitais, a incorporação de recursos de acessibilidade e a formação de professores para o uso pedagógico dessas ferramentas. Além disso, recomenda-se a replicação da proposta em diferentes contextos educacionais como escolas rurais, comunidades indígenas ou classes multisseriadas a fim de investigar sua eficácia em realidades diversas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino: a nova educação interativa**. Campinas: Papirus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A (IN)EFETIVIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ANÁLISE DA DECISÕES DO TJMS (2012-2025)

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Mariana Pereira Barbosa[262]
Ana Cláudia dos Santos Rocha[263]

Resumo

Esta pesquisa, em fase inicial, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), e tem como tema analisar as decisões proferidas pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), entre os anos 2012-2025, com o escopo de aferir a (in)efetividade da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O objeto central é a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764/2012) e o objetivo geral consiste em analisar qual o impacto das decisões judiciais do TJMS para a efetividade ou inefetividade dessa política. São objetivos específicos: (i) realizar o levantamento das decisões proferidas pelo TJMS no período de 2012 a 2025 relacionadas ao tema; (ii) analisar tais decisões à luz da legislação vigente e do referencial teórico adotado; e (iii) refletir sobre os aspectos positivos e negativos da interferência do Poder Judiciário na efetivação dessas políticas públicas. O estudo utilizará abordagem qualitativa, com pesquisa documental de decisões disponíveis no sítio eletrônico do TJMS e legislação pertinente, bem como, pesquisa bibliográfica pautada nas pesquisas científicas sobre a temática, e terá como referencial teórico o modelo social de deficiência, em diálogo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). A relevância social da pesquisa reside na possibilidade de contribuir para a compreensão crítica sobre o papel do Poder Judiciário na concretização de direitos das pessoas com TEA, apontando eventuais lacunas e caminhos para o aprimoramento das políticas públicas. Por se tratar de pesquisa em desenvolvimento, não há conclusões apresentadas neste momento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Política Pública. Judicialização.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil consolidou-se com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa norma estabelece garantias

[262] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas - MS, membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais, marianabarbosads@hotmail.com
[263] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL), líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais, ana.c.rocha@ufms.br

relacionadas ao acesso à saúde, educação e inclusão social, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico com status constitucional. Apesar do avanço normativo, a efetividade desses direitos ainda é frequentemente questionada, especialmente no âmbito educacional, onde barreiras atitudinais, arquitetônicas e institucionais persistem.

Nesse cenário, o Poder Judiciário tem sido acionado para suprir lacunas deixadas pelo Poder Executivo na implementação das políticas públicas, configurando o fenômeno da judicialização da educação especial. O presente estudo, a ser desenvolvido a partir de agosto de 2025, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL) e tem como objetivo geral analisar o impacto das decisões judiciais do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul na efetividade ou inefetividade da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Os objetivos específicos compreendem: (i) levantamento das decisões proferidas pelo TJMS entre 2012 e 2025 sobre o tema; (ii) análise dessas decisões sob a perspectiva do modelo social de deficiência; e (iii) reflexão sobre os aspectos positivos e negativos da intervenção judicial na execução das políticas públicas.

Trata-se de pesquisa documental, com levantamento da legislação e dos acórdãos e decisões monocráticas disponíveis no sítio eletrônico do TJMS e bibliográfica, com levantamento da produção científica sobre o tema, no portal de periódicos da CAPES.

A pesquisa bibliográfica, por meio do levantamento dos principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, fornecerá dados atuais e relevantes relacionados com o tema, segundo prelecionam Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. Assim, os dados levantados na pesquisa documental, serão analisados com o arcabouço teórico fornecido pela pesquisa bibliográfica, fomentando a reflexão crítica sobre os achados.

Ademais, a abordagem utilizada será a qualitativa, sendo “a pesquisa qualitativa um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano, sendo fundamentalmente interpretativa, com vieses trazidos pela lente pessoal do pesquisador.” (Richardson, 2017, apud Carvalho, Nozu e Rocha, 2023, p. 322).

Sendo ainda pertinente informar que o procedimento de análise a ser adotado na pesquisa pauta-se na análise de conteúdo, de Laurence Bardin, compreendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” e cuja principal pretensão “é vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado” (Rocha e Deusdará, 2005, p. 310). Acresça-se, ainda

que tal procedimento “procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 168).

O levantamento utilizará os seguintes descritores booleanos “transtorno do espectro autista”, “educação inclusiva”, “educação especial” e “judicialização”, com recorte temporal de 2012 a 2025.

O referencial teórico parte do modelo social de deficiência, que desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais e institucionais, compreendendo que a deficiência é construída nas interações entre a pessoa e o meio. Nesse sentido, “o modelo social da deficiência enfatiza as barreiras externas, e não os impedimentos corporais, como óbices para a plena participação social da pessoa com deficiência” (Piccolo, 2015, apud Carvalho; Nozu; Rocha, 2023, p. 320). Essa perspectiva orienta a análise da efetividade das decisões judiciais, uma vez que o mero reconhecimento legal de direitos não garante sua concretização se não houver remoção efetiva das barreiras.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa se ancora no modelo social de deficiência, que rompe com a compreensão biomédica centrada exclusivamente no corpo individual e enfatiza as barreiras sociais, institucionais e atitudinais como fatores determinantes da exclusão. Nessa perspectiva, a deficiência não é concebida apenas como um impedimento físico ou cognitivo, mas como o resultado da interação entre a condição da pessoa e os obstáculos impostos pela sociedade, exigindo políticas públicas estruturadas que removam tais barreiras (Piccolo, 2015, apud Carvalho; Nozu; Rocha, 2023). Esse enfoque encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), ambos marcos normativos que atribuem ao Estado a responsabilidade de assegurar a igualdade de oportunidades e a inclusão social plena.

No contexto educacional, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) assume papel central ao garantir o direito ao acesso à escola regular e ao atendimento educacional especializado, reconhecendo a pessoa com TEA como sujeito de direitos e cidadania. Contudo, a literatura evidencia que a implementação dessas garantias ainda enfrenta resistências, seja pela ausência de estrutura física adequada, pela insuficiência de profissionais capacitados ou pela falta de políticas públicas efetivas, o que conduz famílias e instituições a recorrerem ao Poder Judiciário em busca da concretização dos direitos já positivados.

Estudos recentes sobre judicialização da educação especial demonstram que as demandas judiciais mais frequentes dizem respeito ao transporte escolar, à acessibilidade arquitetônica e ao fornecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), refletindo

um padrão recorrente de omissão do poder público e de atuação supletiva do Judiciário (Rocha; Nozu, 2025). Tal fenômeno, embora assegure direitos em casos concretos, suscita debate acerca da efetividade da política pública, uma vez que decisões judiciais individuais não necessariamente produzem transformações estruturais capazes de garantir a universalidade do direito (Carvalho; Nozu; Rocha, 2023).

Dessa forma, a fundamentação teórica oferece subsídios para compreender a relevância de investigar as decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (2012–2025) e seus impactos na efetividade da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. A análise se insere no debate mais amplo sobre o papel do Judiciário na implementação de políticas públicas, problematizando se sua atuação reforça a efetividade da legislação ou se revela a fragilidade do cumprimento espontâneo pelo poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta neste estudo parte do reconhecimento de que a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) representa um avanço jurídico fundamental, mas cuja efetividade ainda se mostra parcial diante dos desafios enfrentados pelas famílias e pelas instituições de ensino no Brasil. A fundamentação teórica adotada, baseada no modelo social de deficiência permite compreender que a efetividade das políticas públicas depende não apenas da previsão legal, mas, sobretudo, da remoção das barreiras sociais e institucionais que ainda limitam a inclusão plena da pessoa com TEA.

Os objetivos da pesquisa — levantar e analisar as decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul entre 2012 e 2025, bem como refletir sobre os efeitos positivos e negativos da judicialização — visam responder ao problema central: em que medida a atuação do Poder Judiciário tem contribuído para a efetividade ou revelado a inefetividade dessa política pública. Nesse sentido, espera-se que a investigação das decisões judiciais permita identificar padrões de atuação judicial e suas repercussões práticas, indicando se tais decisões têm sido instrumentos de transformação estrutural ou se permanecem limitadas à solução de casos individuais.

Como se trata de uma pesquisa em desenvolvimento, não é possível apresentar conclusões definitivas neste momento. Contudo, as reflexões iniciais apontam para a relevância de compreender a judicialização não apenas como mecanismo de garantia de direitos, mas também como indicativo de fragilidade na implementação administrativa das políticas voltadas às pessoas com TEA. Os próximos passos da pesquisa incluem a sistematização e análise detalhada dos acórdãos coletados, com vistas a subsidiar debates acadêmicos, legislativos e administrativos sobre o aprimoramento das políticas públicas

inclusivas. Espera-se, ainda, que este trabalho abra caminho para projetos futuros que aprofundem a investigação da efetividade de políticas públicas voltadas à inclusão escolar e social de pessoas com deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e acessível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 12.764, de 11 de dezembro de 1990. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 26 ago. 2025.

CARVALHO, C. da C., NOZU, W. C. S., ROCHA, A. C. dos S. (2023). Ações Civis Públicas sobre Acessibilidade Escolar de Estudantes com Deficiência em Mato Grosso do Sul. **Direito Público**, 20(105). Disponível em https://doi.org/10.11117/rdp.v20i105.6944. Acesso em 26 ago. 2025.

CHAVES, D. G. (Conteudista). **O conceito contemporâneo da deficiência e o modelo biopsicossocial**. Brasília, DF: Fundação Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, Diretoria de Desenvolvimento Profissional, 2024.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em 27 ago. 2025.

ROCHA, A. C. dos S., NOZU, W. C. S. (2025). Judicialização da educação especial no Brasil: revisão sistemática da produção científica. **Revista Educação Especial**, 38(1), e32/1–22. Disponível em https://doi.org/10.5902/1984686X89526. Acesso em 26 ago. 2025.

ROCHA, D. DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea: estudos neolatinos.** 2005, p. 305-322. Disponível em https://www.scielo.br/j/alea/a/PQWYmTntpVgYYZdrbdnQbBf/?lang=pt Acesso em 26 ago.2025.

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: FERRAMENTA PARA PERMANÊNCIA E SUCESSO DE ESTUDANTES LGBTI+?

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Marcela Veiga Cena da Silva[264]
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos[265]

Resumo

Este resumo expandido socializa resultados parciais de pesquisa que tem como objeto a educação para a sexualidade no contexto escolar, especialmente no impacto de suas práticas sobre a permanência e o sucesso de estudantes LGBTI+. O estudo parte do problema de pesquisa que questiona de que modo a educação para a sexualidade, historicamente marcada por valores conservadores e medicalizantes, influencia o espaço escolar e contribui para processos de permanência, sucesso, ou ainda de exclusão desses sujeitos. O objetivo geral persegue a análise de práticas já reportadas em pesquisas publicadas em língua portuguesa e acessíveis pela rede mundial de computadores. Metodologicamente, a investigação apoia-se em análise bibliográfica, por meio da técnica de análise de conteúdos de Bardin (2009), permitindo a categorização e interpretação crítica das produções selecionadas Como resultados parciais apontamos o registro de publicações de resultados de pesquisa (Silva, 2015; Périco. 2021; Alves, 2021; Alves, 2024; e, Gomes,2024), que discutem as relações entre sexualidade, gênero, escola e diversidade, evidenciando tensões e possibilidades no tratamento do tema. Os resultados iniciais apontam que a educação para a sexualidade, quando restrita a uma abordagem normativa, reforça desigualdades e marginalizações; porém, quando fundamentada em perspectivas inclusivas e dialógicas, contribui para o enfrentamento de estigmas, para a valorização da diversidade e para a construção de ambientes escolares mais seguros e equitativos.

Palavras-chave: Educação para a Sexualidade. Permanência e Sucesso na Escola. Estudantes LGBTI+.

INTRODUÇÃO

O papel da mulher na sociedade, de origem greco-romana, é marcado por um histórico de secundarização no contexto social, herança que permanece presente até os dias atuais (Périco, 2021), essa condição de marginalização, associada aos avanços dos movimentos sociais em defesa da igualdade de gênero, provocou reações contrárias de setores conservadores, os quais formularam a ideia de “ideologia de gênero” como estratégia de deslegitimação desses movimentos, considerados nocivos para a ordem social vigente.

[264] Graduanda do curso de Pedagogia no CPTL - UFMS, m.veiga@ufms.br
[265]Mestre em Educação, Docente da área de Didática no CPTL - UFMS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores – GForP, valdeci.fontoura@ufms.br

Nesse contexto, a educação para a sexualidade no Brasil emergiu no início do século XX, vinculada a movimentos sociais, mas fundamentada em práticas higienistas, eugenistas e profiláticas (Silva, 2015), essa primeira abordagem, de caráter medicalizante, reduzia o sexo e a sexualidade à dimensão da reprodução, sustentada por normatizações e opressões que consolidaram uma moralidade socialmente construída (Périco, 2021).

A relação entre gênero, sexualidade e educação tem sido amplamente debatida por pesquisas recentes, Alves (2021) destaca que a formação inicial de professores para a educação infantil muitas vezes carece de fundamentos consistentes no tratamento das questões de gênero e sexualidade, o que limita práticas pedagógicas inclusivas, já Alves (2024) demonstra como as práticas docentes no ensino fundamental, ainda atravessadas por estereótipos e expectativas de gênero, impactam diretamente a infância e a forma como meninos e meninas se percebem no espaço escolar.

Esses aspectos dialogam com a análise de Gomes (2024), que evidencia como a marginalização de identidades LGBT+ não se restringe ao espaço escolar, mas se desdobra em outras instituições sociais, como o sistema socioeducativo, perpetuando processos de exclusão e deslegitimação, no mesmo sentido, Silva J. C. P. et al. (2021) apontam que o estigma e a discriminação contra adolescentes LGBT+ produzem efeitos deletérios sobre o bem-estar emocional, social e acadêmico desses sujeitos. Assim, reforça-se a urgência de práticas educativas que promovam o respeito à diversidade sexual e de gênero, especialmente no ambiente escolar.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho está relacionado à forma como a educação para a sexualidade, historicamente atravessada por valores conservadores e medicalizantes, influencia o espaço escolar contemporâneo, especialmente no que diz respeito à formação e ao bem-estar dos estudantes LGBT+.

O objetivo geral desta investigação é analisar como as práticas atuais de educação para a sexualidade podem impactar a formação e o bem-estar dos estudantes LGBT+, para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar a abordagem utilizada para integração de questões de gênero e sexualidade em sala de aula; levantar os impactos relacionados a essa abordagem; e associar tais impactos à qualidade do ensino, da formação e do bem-estar dos estudantes no ambiente escolar.

Metodologicamente, este estudo baseia-se em análise bibliográfica, cuja interpretação será conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Para tanto, serão consideradas produções acadêmicas que discutem as relações entre gênero, sexualidade, escola e educação para a sexualidade, em especial aquelas que evidenciam tensões, práticas e avanços no tratamento do tema.

DESENVOLVIMENTO

A educação para a sexualidade no Brasil teve origem em um contexto de controle social, no início do século XX, sua inserção estava ligada a práticas higienistas e eugenistas, com forte viés medicalizante, o que restringiu a sexualidade ao campo da reprodução e da normatização de condutas (Silva, 2015; Périco, 2021), esse enquadramento histórico instituiu uma moralidade rígida e excludente, cujos efeitos se refletem até hoje nas práticas sociais e educacionais.

A década de 1920 no Brasil, deu origem a sexologia como campo de conhecimento, desafiando os paradigmas conservadores da época e abrindo espaço para discussões mais amplas sobre sexualidade e gênero, no entanto, o golpe militar de 1964 reprimiu fortemente tais avanços, interrompendo debates e pesquisas até sua tímida retomada nos anos 1980 com a sua inserção no universo social e escolar (Alves, 2021).

A escola, como microcosmo da sociedade, nunca foi neutra na abordagem da sexualidade, historicamente reproduziu e reforçou hierarquias sociais, discursos excludentes e posturas sexistas (Silva, 2015). Assim, o ambiente escolar frequentemente funcionou como espaço de vigilância e moralização, contribuindo para a marginalização de estudantes considerados “desviantes” das normas cisheteronormativas.

Esse contexto de hierarquização e exclusão reforça a necessidade de uma educação para a sexualidade crítica e inclusiva, capaz de desconstruir paradigmas opressores. A educação para a sexualidade, quando trabalhada de maneira ampliada e interdisciplinar, possibilita questionar estereótipos de gênero, problematizar expectativas culturais relacionadas a corpos e papéis sociais e resgatar experiências historicamente apagadas (Alves, 2024).

Ao ultrapassar o paradigma cisheteronormativo, a educação para a sexualidade promove uma visão positiva da sexualidade e prepara crianças e adolescentes para desenvolverem atitudes inclusivas, críticas e informadas. Esse processo requer esforços constantes de desconstrução, uma vez que o sistema dominante tende a marginalizar e deslegitimar identidades divergentes (Gomes, 2024).

Assim, a escola e o professor assumem papel central não apenas na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), mas, sobretudo, na transformação cultural, no combate a preconceitos e no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas (Périco, 2024), quando a instituição escolar adota uma abordagem dialógica e acolhedora, cria um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, assim como a sua permanência na instituição, por outro lado, a ausência dessa postura promove exclusão silenciosa, entre alunos LGBTI+, comprometendo seu bem-estar emocional, social e acadêmico (Silva J. C. P. et al., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a educação para a sexualidade, historicamente marcada por práticas excludentes e medicalizantes, pode assumir papel transformador quando ressignificada sob uma perspectiva crítica e inclusiva. Ao confrontar estereótipos de gênero e questionar a lógica cisheteronormativa, ela se torna um instrumento fundamental para promover a igualdade, a diversidade e o respeito no ambiente escolar.

Em articulação com os objetivos propostos, observou-se que a forma como a educação para a sexualidade é trabalhada impacta diretamente o bem-estar e a formação dos estudantes LGBT+. Abordagens acolhedoras favorecem a construção de um espaço educativo mais justo e equitativo, enquanto a ausência de políticas institucionais claras de inclusão reforçam mecanismos de exclusão e marginalização.

Como encaminhamentos futuros, destaca-se a necessidade de aprofundar investigações sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica e socioeducação, bem como de projetos de formação docente voltados para a abordagem crítica e plural da sexualidade e do gênero. Esses passos são essenciais para consolidar uma visão de educação para a sexualidade capaz de contribuir não apenas para o conhecimento, mas também para a transformação da sociedade, em especial dos sujeitos inseridos na realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. R. **Escola, docência e infância**: questões de gênero nas práticas pedagógicas nos primeiros anos do ensino fundamental. 2024. 224 f. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c0192957-d19f-4086-997c-2e8f28fa9df2. Acesso em: 24 ago. 2025.

ALVES, G. S. V. **Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na educação infantil**. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/22fda006-3f86-4f8b-923c-dc732ba69ef9. Acesso em: 24 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

GOMES, D. A. S. **Entrelaçando marginalidades na socioeducação**: Uma análise das práxis profissionais dos(as) especialistas socioeducativos com adolescentes e jovens lésbica, gays, bissexuais, travestis, transsexuais e intersexos no sistema socioeducativo do distrito federal. 2024. 209 f. Dissertação de Mestrado em políticas públicas para infância e juventude - Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/51971. Acesso em: 24 ago. 2025.

PÉRICO, L. **Educação e Sexualidade**: A discriminação do público trans no contexto escolar. 2021. 84 f. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4918b0cd-b0e0-4126-8a14-1c0faccdab13. Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA, E. A. **Sexualidade**: Diversidade e (in)visibilidade no espaço escolar. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Cultura Contemporânea, Cuiabá,2015. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/73. Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA J. C. P. et al. **Diversidade sexual**: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. Ciência & Saúde Coletiva. v 26. n 07. Jul 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.08332021.

REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CANAL YOUTUBE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Melissa Maria Gomes Carvalho[266]
Fabrícia Pereira Teles[267]

Resumo

O presente trabalho objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na qual investigou-se a utilização de vídeos da plataforma YouTube na prática de pedagógica de professores do ensino fundamental, bem como, seu uso como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de estudantes. A relevância do estudo justifica-se pela presença da temática na atualidade, e problematiza a relação entre educação e produção de conhecimento no contexto digital. O presente trabalho procura discutir o cenário contemporâneo da educação, refletindo criticamente sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, e analisando o uso dos vídeos do *YouTube* como ferramenta educativa. O trabalho apoiou-se autores como: Castells (2005); Kenski (2007); Moran (1995) Rocha (2021), dentre outros. A metodologia adotada foi de natureza bibliográfica do tipo revisão de literatura. Foram analisadas teses e dissertações publicadas nos bancos de dados - portal Educapes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2020 a 2024 que abordam a utilização de vídeos como estratégia didática no processo de ensino. Os resultados indicam que a plataforma *YouTube* tem sido empregada como ferramenta pedagógica. No entanto, a investigação evidencia alguns desafios, que vão desde a falta de letramento digital de alunos e professores, falta de formação e capacitação docente, até a necessidade de um bom planejamento pedagógico e um olhar cuidadoso à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Prática pedagógica. *YouTube*.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs tem se intensificado exponencialmente no cotidiano das pessoas, inevitavelmente a educação também tem se adaptado e lidado com os rápidos avanços da tecnologia, em alguns lugares de maneira mais aligeirada e em outros de forma gradual. Diante desse constante processo de mutações tecnológicas, é grande o desafio imposto à escola, ao modo que se utilize delas para desenvolver as competências do estudante, no seu sentido integral.

[266] Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, melissamariagc@aluno.uespi.br.
[267] Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Universidade Estadual do Piauí, fabriciateles@phb.uespi.br.

Muitos professores tem recorrido às TDICs em suas aulas e passaram a utilizar as plataformas digitais para mediar o ensino, especificamente a plataforma *YouTube.* Considerando essa realidade, investigou-se o uso dessa ferramenta considerada ultimamente um recurso didático-pedagógico. É necessário investigar se a utilização dos vídeos da plataforma *YouTube* proporciona aprendizagens, se há uma intencionalidade pedagógica por parte dos educadores e se essas estratégias estão beneficiando o ensino.

Assim, considerando a relação do (a) professor (a) e sua prática de ensino-aprendizagem numa sociedade tecnológica, esse trabalho apresentará os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar a prática pedagógica de professores do ensino fundamental com foco na utilização de vídeos do *YouTube.* A pesquisa propôs discutir o uso de vídeos na prática pedagógica docente, problematizando as relações entre educação e produção de conhecimento nos modos de aprender e ensinar atuais, e se justificou pela forte presença da temática no âmbito educacional.

A pesquisa se tratou de um levantamento documental, com abordagem qualitativa com base em estudos bibliográficos, do tipo revisão sistemática de literatura, no qual foram pesquisadas teses e dissertações relacionadas à tecnologia e educação, que discorrem sobre a utilização de vídeos do canal do *You Tube* na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental.

A partir disso, os textos foram extraídos dos bancos de dados: Educapes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal contemplou os últimos 5 anos, priorizando os trabalhos publicados pelas instituições de ensino superior federais e estaduais do Nordeste.

Na primeira fase da pesquisa (semestre 2024.2), foi realizado nos bancos de dados supracitados, um levantamento bibliográfico de dissertações e teses que tratam sobre o uso de vídeos do *You Tube* na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. Nisso, foi feita a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, e posteriormente escolhidos os textos que se adequassem à temática. Posteriormente, na segunda etapa da pesquisa (semestre 2025.1) foi feita a leitura dos seis trabalhos escolhidos, levantando as principais sínteses e análises para uma discussão mais aprofundada sobre a temática.

DESENVOLVIMENTO

Castells (2005, p.20) defende uma nova estrutura social, a qual ele denomina sociedade em rede, segundo o autor “A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação[...]”, a partir disso, nota-se que a sociedade vive em uma imersão tecnológica, pois, tal fenômeno tem se tornado parte integrante do cotidiano das pessoas.

Kenski (2007, p.15) afirma que “tecnologia é poder”, assim, ao se desenvolver, a sociedade, ainda que de maneira involuntária e inconsciente, já utilizava a tecnologia, e desde o início dos tempos, ou seja, desde as primeiras civilizações, o ser humano já dominava determinados tipos de tecnologia, pois para sua sobrevivência utilizava elementos, desde a água e fogo até um pedaço de osso para se defender ou dominar animais e até mesmo outros homens. O ser humano foi inovando e sofisticando suas tecnologias ao passo que a sociedade foi se desenvolvendo, as tornando cada vez mais poderosas e as transformando em mecanismos de poder e de domínio, e sucessivamente, alterando os modos de vida (Kenski 2007).

E com a tecnologia, inúmeras são as mudanças causadas por ela, política, histórica, cientifica e economicamente falando. Notórias são as inovações referentes a pesquisa, ciência e a produção. Assim, a sociedade vai sofrendo transformações e se adequando a elas, as tecnologias dos dias atuais se diferem exponencialmente das tecnologias das sociedades primitivas, foram surgindo novas ferramentas e se reconfigurando as estruturas sociais, vive-se em um novo tipo de sociedade tecnológica, sobre isso, Kenski afirma

> Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo (2007, p. 22).

O pensamento da autora suscita muitas reflexões contíguas ao uso das tecnologias no mundo, pois, pensar na sociedade é também pensar em tecnologia, haja vista, a inerência estabelecida entre as duas. Ao passo que a sociedade evolui e se transforma, as tecnologias, também avançam e se disseminam nas veredas da sociedade, estando em constante processo de aprimoramento e mudança. Isso acaba ocasionando alterações nas relações, o modo de pensar, a cultura, o mercado, o trabalho, dentre outras esferas.

Diante da dinâmica e veloz evolução tecnológica da sociedade contemporânea, observa-se a forte expansão do acesso ao conhecimento. Inúmeras são as formas de se comunicar, produzir, acessar e de propagar informações, estabelecidas no tempo presente, e que sorrateiramente se instauram entre os sujeitos contemporâneos e passam a fazer parte das suas vidas, e no âmbito educacional não é diferente, haja vista, o uso progressivo de recursos tecnológicos nos contextos educativos. Sobre isso Cavalcante afirma,

> Com o passar do tempo o mundo tem se tornado um lugar onde a tecnologia está em constante avanço e o nosso país acompanha esse processo. São muitas as áreas onde a tecnologia tem se instalado e o ser humano vem tentando se adaptar às mudanças, buscando cada vez mais o conhecimento

> que advém dela para o seu benefício. Atualmente, é comum a utilização de tecnologias da informação e comunicação no ramo da educação, surgindo, inclusive, modalidades de ensino em que essas formas de tecnologia são as principais ferramentas no processo ensino-aprendizagem (2021, p.12).

Tal conjuntura traz consigo algumas mudanças, dada a constante crescente das tecnologias com relação ao uso para fins educacionais, inevitavelmente a educação formal sofre um período de transição e de descobertas. Kenski (2007, p. 43) afirma que “educação e tecnologias são indissociáveis”, assim, surgem algumas alterações na forma de ensinar e de conceber o conhecimento e aprendizagem, tanto professores como os alunos começaram a recorrer a outros meios de informação, e somado ao uso de outros tipos de tecnologia e dos meios didáticos tradicionais, começaram utilizar as tecnologias digitais como ferramenta de apoio.

Dessa forma, faz-se necessário postular que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza e engloba a cultura digital nos contextos educacionais, estabelecendo na Competência 5 o seguinte:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Esse trecho da BNCC evidencia a centralidade que a cultura digital assume na formação dos estudantes, ao sinalizar que as tecnologias digitais podem abrir espaço para a construção de novos saberes. Tal competência, reafirma a relação estabelecida entre educação e as tecnologias digitais, ao mesmo tempo que propõe o uso crítico, reflexivo e consciente destas nas práticas escolares. Frente esse alinhamento entre educação e as demandas da sociedade contemporânea, se estabelece também um elo entre a prática pedagógica de professores e as ferramentas digitais.

Essas ferramentas digitais têm ganhado notoriedade, fazendo parte do cotidiano de professores e alunos, seja na pesquisa de conteúdo, no desenvolvimento e promoção de atividades, e também na exibição de vídeos através das plataformas de mídias digitais, sendo uma delas o *YouTube*. Desse modo, essa utilização tem exigido dos educadores novos conhecimentos e práticas que caminhem contíguas à sociedade contemporânea. E para isso, muitos professores tem utilizado vídeos do canal do *YouTube* como ferramenta didática em sua prática pedagógica, acompanhando a necessidade do envolvimento da tecnologia e das mídias digitais nos contextos educativos.

O vídeo se tornou um recurso audiovisual presente nos ambientes escolares, sendo utilizado como linguagem de comunicação. Muitas pessoas o consideram um recurso pedagógico capaz de motivar e despertar sensações no aluno, sobre isso, Moran afirma o seguinte:

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (1995, p. 28,29).

Dessa maneira, através de seus efeitos visuais e sonoros, o vídeo pode despertar diversos efeitos em seus espectadores, tanto no aspecto visual, como nos aspectos cognitivos e emocionais. Além de poder ser compartilhado de diferentes maneiras dentro da sala de aula - via *smartphones*, slides ou televisão. O vídeo pode ser utilizado dentro dos ambientes escolares a depender da forma e do objetivo que será utilizado, podendo se tornar um instrumento de apoio nas atividades de aprendizagem e avaliação.

Assim, começam a ser utilizadas novas ferramentas midiáticas dentro da sala de aula, dentre elas o *Youtube*. Alguns professores passaram a utilizar a plataforma em suas aulas, pois, além de ser umas das maiores plataformas de vídeos gratuitos disponibilizados na internet, é também uma rede social online que reúne produtores e consumidores, ela permite que os educadores encontrem materiais condizentes com o que desejam ministrar em suas aulas. Segundo Rocha (2021),

> O *YouTube* em conjunto com a Google, sua companhia mantenedora, se esforçaram nos últimos anos para a popularização do elo entre a plataforma e a produção de conteúdo educacional. Através de dados, estatísticas, oficinas, conferências, projetos online, workshops, cursos certificados e diversos outros mecanismos, o site de exibição e compartilhamento de vídeos se propõe atualmente a viabilizar uma nova forma de educação (2021, p. 34).

Em vista disso, se estabelece uma relação entre a plataforma *YouTube* e educação, através dessa relação vem se estimulando o uso das tecnologias e das mídias digitais. A partir do que foi colocado pelo autor, percebe-se que se trata de um movimento estratégico e que envolve ações concretas, na tentativa de criar uma nova forma de aprender por meio de vídeos da internet.

O *YouTube* como uma plataforma multifacetada, pode proporcionar amplas possibilidades, conforme aquilo que o usuário almeja encontrar, pesquisar ou estudar, possui

também dezenas de materiais didáticos capazes de possibilitar aprendizagens e auxiliar o ensino. Na visão de Rocha (2021, p. 53), “O *YouTube* é um recurso de vasta amplitude, tanto pelo seu potencial como acervo de produções audiovisuais de diferentes épocas, quanto também pela diversidade de gêneros”, dessa maneira, a plataforma apresenta uma amplitude de conteúdos, tanto de entretenimento, quanto educacionais, sendo eles de vários formatos e tamanhos, podendo ser acessados, a qualquer hora e em qualquer local, e quantas vezes o usuário achar necessário.

É necessário enfatizar que os conteúdos disponibilizados no *YouTube* não estão despidos de ideologias, ambiguidades ou propósitos comerciais, existe uma gama de conteúdos que precisa ser analisada previamente, seja pelo docente ou pelo próprio aluno. Logo, nota-se a importância do trabalho dos professores ao auxiliar os estudantes no uso da plataforma como ferramenta educacional, mediando o uso de tais ferramentas, haja vista, nenhuma ser capaz de garantir, a aquisição do conhecimento, tampouco o domínio das aprendizagens, pois a subjetividade desta é imensurável.

Considerando os conceitos apresentados e as evidências discutidas, percebe-se a importância de investigar os efeitos da relação estabelecida entre o *YouTube* e a sala de aula, as lacunas e os reflexos dessa relação no cenário atual da educação. Nisso foram analisadas seis dissertações que tratam da utilização de vídeos do canal *YouTube* na prática pedagógica de professores.

Os textos lidos e analisados foram os seguintes: *Professores YouTubers: saberes, práticas e narrativas na cultura digital* de Pedro Botelho Rocha; *Vídeos didáticos do YouTube: um estudo sobre a utilização de vídeos nas aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do Colégio Militar Tiradentes I* de Jermany Gomes Soeiro; *Conteúdos audiovisuais no ensino de língua inglesa através do YouTube* de Gisele Tourinho Pereira; *História da matemática como metodologia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da aprendizagem a partir de diferentes formas de multiplicar* de Danúbia Charlene Da Silva Pontes Ribeiro; *O uso dos vídeos como um recurso orientador de estratégias de ensino inclusivas para professores de alunos com deficiência visual* de Juliana Pinheiro Magro; *YouTube e consciência histórica: algumas possibilidades de aplicação da plataforma na construção do saber histórico escolar* de Cleidmar Avelar Santos.

Depois da leitura integral dos textos obtidos com a pesquisa, nota-se algumas semelhanças e diferenças. Os objetivos principais variam entre formação docente (Magro, 2021), crítica histórica (Santos, 2023), práticas de ensino (Soeiro, 2021; Ribeiro, 2024) e criação de canais (Rocha, 2021; Pereira, 2022). Os estudos também diferem quanto à etapa de ensino abordada. Além disso, alguns analisam a produção de conteúdo para a plataforma, outros o uso e recepção por parte dos usuários.

Os estudos analisados refletiram sobre o uso pedagógico de vídeos do *Youtube*, destacaram como a plataforma pode ser utilizada pelos docentes e para a aprendizagem dos alunos. Embora com diferentes focos e áreas do conhecimento, todos os textos lidos trazem reflexões significativas para o cenário atual da educação e a relação das TDICs com o ensino, pois evidenciam que a plataforma tem se mostrado uma ferramenta versátil e acessível, desde quê seu uso seja planejado e intencionalizado.

A partir disso, é necessário ressaltar a importância da função pedagógica, da boa qualidade do conteúdo, em qual momento da aula e como ele será reproduzido – sensibilização, reforço, conteúdo de ensino, produção, entre outros. E é válido frisar que nem todos os alunos terão a mesma receptividade com o uso do vídeo, pois como visto anteriormente, pode não chamar atenção do aluno, tampouco promover aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, notou-se a popularização do elo entre a plataforma *YouTube* e educação, tal elo suscita muitos desafios, dentre eles, a falta de letramento digital de alunos e professores, falta de autonomia crítica frente às produções disponíveis na plataforma, a veracidade do que é compartilhado e disseminado, pois nem todo conteúdo educacional disponível é verídico cientifica e pedagogicamente.

Além de outros fatores como a condição de acesso, pois os estudantes podem não dispor dos recursos necessários para usá-los (internet, computador, celular) e a falta de formação e capacitação docente para o uso desses meios digitais. Alguns desafios podem e devem ser vistos como ponte para novos caminhos de investigação, sendo possível uma melhor análise dos impactos na sala de aula.

Algumas implicações também ficaram evidentes, pois a inserção do *YouTube* e outras ferramentas tecnológicas de informação e comunicação em sala de aula, não podem ter caráter disfuncional e supérfluo, precisam objetivar bons resultados para efetiva construção do conhecimento, embora seja algo versátil, o uso da plataforma precisa ser crítico, ativo e formativo, e isso dependerá da mediação do (a) professor (a) ao selecionar os conteúdos apropriados e da receptividade dos estudantes.

Portanto, vê-se a importância de analisar e discutir o atual cenário da educação, com foco nessas novas produções de conhecimento e seus reflexos no ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos. O estudo apresenta total relevância ao investigar a prática pedagógica de professores e se apresentar como campo fértil para maiores possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

CAVALCANTE, Lucas Venâncio. **O YouTube como ferramenta de aprendizagem na matemática**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 27–35, jan/abr, 1995. Disponível em: https://irp-cdn.multiscreensite.com/979a226a/files/uploaded/O%20v%C3%ADdeo%20na%20sala%20de%20aula.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

ROCHA, Pedro Botelho. **Professores Youtubers e ensino de História**: saberes, práticas e narrativas na cultura digital. 2021. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43660.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA ÁREA DA INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Tuany Inoue Pontalti Ramos[268]
Marta Regina Brostolin[269]

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo conceituar o termo profissionalidade docente, bem como promover uma reflexão sobre a atuação dos professores da infância, traçando um paralelo entre os estudos da disciplina com o tema da tese da autora que tem base teórica na Sociologia da Infância. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, por se tratar de uma análise sobre os textos utilizados na disciplina de Seminário Avançado da Linha II desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado – PPGE/Universidade Católica Dom Bosco. Os referencias teóricos estão relacionados a Sociologia da Infância, bem como autores da epistemologia crítica utilizados na disciplina referida para discutir a profissionalidade docente na área da infância. Reafirmamos a necessidade de que a valorização docente se materialize em políticas públicas efetivas, que garantam remuneração justa, condições adequadas de trabalho e formação inicial e continuada que atendam às demandas reais da profissão. Por fim, destacamos que a profissionalização da docência na infância requer o empoderamento individual e coletivo dos professores, possibilitando que participem ativamente das decisões que impactam suas ações, de modo que reivindiquem os seus direitos.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Infância. Sociologia da Infância.

EM BUSCA DE DIÓLOGOS POSSÍVEIS

Buscamos com o presente trabalho conceituar o termo profissionalidade docente, bem como promover uma reflexão sobre a atuação dos professores da infância, traçando um paralelo entre os estudos da disciplina com o tema da tese da autora que tem base teórica na Sociologia da Infância. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, por se tratar de uma análise sobre os textos utilizados na disciplina de Seminário Avançado da Linha II desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado – PPGE/Universidade Católica Dom Bosco. Acreditamos que os textos trabalhados na disciplina possibilitaram traçar caminhos para pensar a profissionalidade docente na área da infância.

[268] Doutoranda em educação pelo PPGE/UCDB. Bolsista CAPES. Coordenadora no CEAM/AHS. Professora na UEMS.
[269] Doutora em Desenvolvimento Local. Professora no PPGE/UCDB. Coordenadora do GEPDI-Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Docência na Infância.

De acordo com Gorzoni e Davis (2017) a profissionalidade docente diz respeito a um processo de construção profissional que ocorre de maneira gradual e permanente, envolvendo o desenvolvimento de habilidades e da identidade profissional, desde a formação inicial e estende-se a toda a carreira.

A profissionalidade docente far-se-á em um processo contínuo, ao longo da trajetória acadêmica e pessoal, bem como na aquisição de competências necessárias à docência. Para Gorzoni e Davis (2017) O conceito de profissionalidade enfatiza as práticas pedagógicas dos docentes, a esfera individual e subjetiva na atuação profissional, além da relevância dos percursos biográficos e das interações na formação da identidade docente.

O processo de escolarização do professor também faz parte da profissionalidade docente, pois influencia sua forma de compreender o ensino, a aprendizagem e o seu próprio papel. As experiências vivenciadas ao longo da trajetória escolar contribuem para a construção de concepções pedagógicas, que podem reforçar modelos tradicionais ou possibilitar práticas inovadoras. Gorzoni e Davis (2017) defendem que a profissionalidade está vinculada a um conjunto de competências e saberes específicos que se renovam continuamente, em consonância com o contexto histórico e social vigente, envolvendo a participação em uma comunidade. Neste sentido, o conceito sobre a profissão docente é permeado pelas experiências cotidianas vivenciadas ao longo vida.

Portanto, “[...] pensar a profissionalidade docente significa pensar em como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que afeta e é afetada por esse contexto [...]” (Gorzoni e Davis, p.1405). A ação docente impacta diretamente a sua profissionalidade, a forma como desenvolvem o seu trabalho no ambiente escolar revela a sua identidade que é permeada por reflexos das interações que ocorrem nesse espaço.

Acreditamos tal como Gorzoni e Davis (2017) que a profissionalidade interfere no desenvolvimento profissional, pois se configura na dialética entre o crescimento individual e o coletivo. A trajetória de vida do professor em seus aspectos pessoais, de formação e do exercício em si influencia a profissionalidade que não acontece isoladamente, mas sim em um contexto coletivo, a partir das trocas de saberes, experiências e desafios enfrentados.

TRAJETÓRIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Tardif (2013) inicialmente descreve o ensino como vocação, era desenvolvido um trabalho moral ligado as vertentes religiosas expresso em baixa autonomia dos professores, pois estavam sob controles externos. Seguindo uma ordem cronológica, posteriormente o autor aponta o ensino como ofício, com formação específica e condições de trabalho unificadas, contratual e salarial. Por último temos o ensino como profissão que não se limita

apenas ao ensino, envolve ética, autonomia docente, responsabilidade e compromisso social. Está conectada a universitarização da formação de professores.

Nesse período surge um movimento social que acarretou no lançamento de um projeto nos Estados Unidos relacionado a profissionalização do ensino e com base em Tardif (2013) o objetivo era melhorar o desempenho do sistema educativo, aproximar as universidades e as escolas, os pesquisadores e os professores a partir do reconhecimento, promoção, diversificação, bem como diminuir a burocracia dando poder às escolas e autonomia aos professores. O objetivo seguinte era sair do ofício à profissão que exigiu uma formação com alto nível intelectual, pois a profissionalização considera os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. O próximo objetivo estava relacionado a construir uma base de conhecimento para o ensino, envolvendo o conhecimento científico derivado da pesquisa.

De acordo com Oliveira (2013) A profissionalização não se limita ao exercício contínuo da atividade, mas também exige um reconhecimento legal que valide a qualificação dos profissionais como resultado de uma formação específica. Neste sentido, a profissão exige conhecimentos próprios, adquiridos por meio de uma formação especializada e com reconhecimento formal.

No campo da profissionalização, Oliveira (2008) questiona se o magistério pode ser plenamente considerado uma profissão nos moldes tradicionais, devido à falta de autonomia e de controle sobre os métodos de trabalho. A autora argumenta que a profissionalização no magistério ainda não foi completamente alcançada e discute a “proletarização” do trabalho docente, em que a perda de controle sobre o processo de trabalho torna os professores mais vulneráveis às demandas do Estado e da sociedade. A docência enfrenta um paradoxo: ao mesmo tempo que os professores buscam a profissionalização, também enfrentam condições que os (des)profissionalizam.

Questionamos por tanto, as nuances do trabalho docente que se configurou na intensificação, precarização e deteriorização das condições de trabalho dos professores e “[...] comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. [...]” (Tardif, 2013, p. 564).

Com o avanço da profissionalização, o ensino passou a ser considerado uma profissão, o que gerou a necessidade de formação especializada e a incorporação de conhecimentos científicos. Essa mudança gerou insegurança e instabilidade, pois o status profissional do docente passou a depender de fatores como políticas educacionais, condições de trabalho e reconhecimento social. Dessa forma, a profissão docente está marcada por dedicação pessoal, mas sem garantias estruturais sólidas, refletindo desafios como a

desvalorização da carreira, a precarização do trabalho e a falta de autonomia profissional. Para Gatti e Barreto (2009, p.240):

> O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.

Tendo em vista essa falta de procura pela docência, o governo atual lançou o programa mais professores para o Brasil em janeiro deste ano que busca valorizar a docência, incentivando financeiramente as pessoas a escolherem os cursos de licenciatura. Outro programa que podemos citar sobre a valorização da docência é o pé-de-meia licenciaturas para os formados que forem atuar em regiões de carência de professores poderão receber até 2.100 reais por dois anos. Esperamos que tais medidas auxiliem a aumentar a procura pela licenciatura e que outras oportunidades como essas sejam criadas.

Na área da infância e do atendimento às crianças, por muitos anos esteve voltado para uma prática assistencialista e após um período de avanços e recuos, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que estabelece em seu Artigo 29 a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos. Os profissionais que atendem as crianças são polivalentes, atuam frente ao desenvolvimento integral das crianças com propostas que potencializam as diferentes áreas do conhecimento, adequados à faixa etária. Devido a essa formação trabalham frente a diversas demandas, diferente dos professores das áreas específicas e recebem uma remuneração menor, por ser a primeira etapa da educação básica.

Segundo Oliveira (2013), a inclusão definitiva da Educação Infantil como etapa da educação básica, abrangendo também as creches e a educação de crianças de 0 a 3 anos, colocou a identidade docente no centro do sistema educacional. Na construção de sua identidade profissional, o professor assume múltiplas funções que ultrapassam o ato de ensinar, o que pode comprometer sua identidade docente. A crítica de Oliveira (2008) destaca os desafios de identidade e de reconhecimento da docência, sugerindo a necessidade de políticas que valorizem a autonomia e a especialização dos professores para fortalecer sua posição no contexto educacional latino-americano.

A Sociologia da Infância reconhece as crianças como atores sociais e a infância como categoria social do tipo geracional, tendo em vista a preservação dos direitos sociais (Sarmento, 2008). Além de defender que os professores reivindiquem seus direitos, por meio do empoderamento docente, numa luta coletiva, acreditamos que as crianças precisam ser escutadas principalmente por se tratar de uma área que impactam as suas vidas. Os órgãos

responsáveis, bem como os gestores e professores da Educação Infantil precisam possibilitar momentos de partilhas com as crianças para buscarmos melhorias para a área.

Na Educação Infantil os professores são mais desvalorizados ainda, a começar pelo piso salarial, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 246):

> Na educação infantil os docentes do setor privado têm salário médio menor do que o do setor público, sendo que os que têm nível superior recebem em média maiores salários, e os docentes só com nível médio de formação recebem um salário quase 50% menor, tanto no setor público como no privado.

Outro fator é a quantidade de crianças por professor, de acordo com o documento sobre a educação infantil criado pelo MEC em 2013, “recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois a três ano) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (Brasil, 2013, p.8). Consideramos um descaso por parte dos órgãos competentes estabelecer esse número de crianças por professor, isso evidencia a falta de preocupação com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como a desvalorização do trabalho docente.

É com um sentimento de frustação e preocupação com os rumos da educação com base nos pontos que abordamos até aqui que iniciamos as discussões a seguir refletindo sobre a valorização docente.

A valorização do trabalho docente deve ser defendida, especialmente em tempos de obscurantismo. A exigência, por parte dos sistemas educacionais, de uma formação voltada às demandas do mundo do trabalho enfraquece a dimensão crítica e reflexiva da docência. Esse processo se reflete na redução da carga horária dedicada a disciplinas teóricas nos cursos de formação, priorizando uma abordagem essencialmente prática. Além disso, a intensificação do trabalho docente, com a imposição de múltiplas funções que muitas vezes extrapolam suas responsabilidades, sobrecarrega os professores e compromete a qualidade do ensino. A intensificação das atividades e a precarização das relações de trabalho afetam os docentes, exigindo um debate sobre a autonomia e o reconhecimento profissional da categoria.

De acordo com Oliveira (2013) o termo valorização docente reúne três grupos, são eles: a remuneração; a carreira e condições de trabalho e a formação inicial e continuada. Os vínculos entre a formação e remuneração apresentam correlação significativa segundo a autora. A formação continuada é entendida como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional ao longo da vida, sendo o principal fator que impulsiona e justifica os demais aspectos da profissionalização. Dessa forma, a construção da profissão

docente se fundamenta, sobretudo, na formação concebida como um processo contínuo de aprendizagem (Oliveira, 2013).

Entendemos que na valorização docente um fator determinante para consolidar a profissionalização docente é a formação continuada, logo a docência não pode ser vista como algo estático, mas sim, em constante mudança e aperfeiçoamento. Para Oliveira (2013) verifica-se a formação inicial em nível superior como um fator essencial para a valorização profissional, refletindo em melhor remuneração, mas sobretudo, aponta para a necessidade de reavaliar as políticas de formação continuada.

Defendemos neste ponto o empoderamento dos estudantes e dos professores de modo que a cultura digital também esteja atrelada a uma mudança na educação contemporânea. Lapa; Bartolomé e Menou (2019) ressaltam o descompasso entre as práticas educacionais tradicionais e as necessidades da sociedade digital. Segundo os autores a escola continua a operar em um modelo linear e mecânico, enquanto as TICs oferecem uma cultura de comunicação mais dinâmica e interativa.

Neste sentido, nos apoiamos em Batista e Pesce (2018) para defender que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação -TICs podem contribuir para a valorização docente, uma vez que sua integração ao processo de ensino e aprendizagem demanda formação específica. Diante disso, é essencial que os professores participem de capacitações que os habilitem a utilizar essas tecnologias e a compreender os processos da cibercultura. Defendemos, portanto, a formação continuada em serviço, permitindo que os docentes se adaptem às novas exigências sem se submeterem a interesses econômicos e produtivos. Essa formação deve fortalecer a resistência às pressões de políticas públicas que desvalorizam e precarizam a profissão, garantindo que a prática docente esteja alinhada às reais necessidades do cotidiano escolar.

Para contribuir com a busca pela valorização docente colocamos em pauta os aspectos que envolvem o empoderamento individual e coletivo, pois desempenha um papel essencial que possibilita aos professores serem agentes ativos na construção de sua profissão e na defesa de condições dignas de trabalho. Lapa; Bartolomé e Menou (2019) argumentam que o empoderamento individual e coletivo só são possíveis quando as dimensões do individual e social são entrelaçadas, os quais envolve a aquisição de habilidades técnicas e participação ativa e crítica na sociedade. Na perspectiva dos autores, o empoderamento individual “refere-se a processos pelos quais o indivíduo adquire ou reforça recursos pessoais necessários para o pensamento crítico, para a tomada de decisões, para o domínio de atividades essenciais e para atingir objetivos” (Lapa; Bartolomé e Menou, 2019, p. 423).

Na busca por essa autonomia profissional, o docente pode reivindicar melhores condições de trabalho. No entanto, esse processo não ocorre isoladamente, mas sim no

coletivo que fortalece o sentimento de pertencimento e engajamento na luta por direitos e reconhecimento social, promovendo a resistência às políticas educacionais que precarizam a profissão, propondo mudanças estruturais e fortalecendo o status da docência na sociedade. Para Batista e Pesce (2018, p. 107):

> [...] a importância de que as políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores pautem-se nas necessidades de atuação dos docentes, oriundas da materialidade histórica do seu cotidiano professoral, para muito além dos desenhos governamentais, que se curvam às demandas dos organismos multilaterais.

Tal como os autores, defendemos aqui que a formação dos professores, a valorização da profissão, bem como o desenvolvimento das ações pedagógicas, que não pode ser pautada nos moldes impostos pelo governo que muitas vezes não refletem as reais necessidades do chão da escola. É necessário escutar os educadores, compreender seus desafios e oferecer capacitações que de fato contribuam para melhorar o ensino e a valorização da profissão, lançando mão de um olhar como um profissional que possui vivências, bagagens e conhecimentos específicos que devem ser levados em consideração na criação de políticas educacionais.

DIÁLOGOS FINAIS

Apresentamos neste ensaio alguns pontos para refletirmos sobre a profissionalidade docente, profissionalização do ensino e valorização docente sobretudo na área da infância em que todos esses aspectos são mais prejudicados, é uma etapa da educação básica muitas vezes negligenciada. A docência na infância enfrenta desafios significativos, pois, apesar de sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, ainda sofre com a falta de reconhecimento, condições de trabalho precarizadas e formação continuada descontextualizada.

Reafirmamos a necessidade de que a valorização docente se materialize em políticas públicas efetivas, que garantam remuneração justa, condições adequadas de trabalho e formação inicial e continuada que atendam às demandas reais da profissão. Por fim, destacamos que a profissionalização da docência na infância requer o empoderamento individual e coletivo dos professores, possibilitando que participem ativamente das decisões que impactam suas ações, de modo que reivindiquem os seus direitos. Com o reconhecimento da importância da educação infantil e o compromisso com a valorização docente há possibilidade de promover uma educação contextualizada para todas as crianças e melhores condições de trabalho para os professores.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Valter Pedro; PESCE, Lucila. Educação e cibercultura: formação docente em contexto de resistência. **Educ. foco,**Juiz de Fora,v. 23, n. 1, p. 87-110,Jan/abr 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil.** 2013. Acesso em 16 de fevereiro de 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/duvidas_mais_frequentes_relacao_educacao_infantil.pdf

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394 de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2009.

GATTI; Bernadette Angelina; BARRETTO; Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

LAPA, Andrea Brandão; BARTOLOMÉ, Antonio Pina; MENOU, Michel. Empoderamento e educação na cultura digital. **Revista educação e cultura contemporânea,** Rio de Janeiro, volume16, número 43, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

IMPACTOS DO USO PRECOCE E EXCESSIVO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Maria Clara de Lima Ferreira[270]
Ariele Gomes da Silva[271]
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno[272]

Resumo

O interesse em compreender os efeitos da tecnologia no desenvolvimento infantil surge da necessidade de identificar suas consequências e impacto nesse processo. A relevância do tema está em destacar como o uso de tecnologias influencia a infância, oferecendo subsídios para que profissionais e pais decidam o momento adequado para introduzir recursos digitais e compreendam seus possíveis impactos. O objetivo deste trabalho é investigar os efeitos do uso precoce e excessivo de tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças em idade pré-escolar, destacando os impactos no comportamento, na aprendizagem e na motivação para atividades educativas. Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem de revisão sistemática com caráter exploratório sobre o impacto da tecnologia no desenvolvimento infantil. Foram utilizados os seguintes bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Periódicos CAPES e Google Acadêmico, priorizando estudos publicados nos últimos cinco anos sobre os efeitos do uso de tecnologias em crianças. Como resultado, a análise evidencia que, embora as tecnologias ofereçam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, é fundamental estabelecer limites quanto ao conteúdo e à duração do uso. O uso excessivo pode comprometer a saúde e o bem-estar das crianças. Assim, pais, educadores e profissionais de saúde devem atuar como mediadores, orientando o uso adequado das tecnologias e promovendo alternativas, como brincadeiras tradicionais. A presença adulta é essencial, uma vez que crianças pequenas ainda não possuem maturidade cognitiva suficiente para discernir conteúdos apropriados ou interpretar informações de forma crítica.

Palavras-chave: Uso de Telas; Primeira Infância; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, a presença da tecnologia tem transformado significativamente a maneira como as crianças interagem e brincam. É cada vez mais comum que o primeiro contato de uma criança com os meios tecnológicos ocorra antes mesmo da alfabetização. Muitas vezes, os pais enxergam as telas como uma forma de entreter a criança ou ganhar

[270] Discente do curso de Pedagogia Faculdade Fied e Uninta Tianguá, claraamariaa019@gmail.com
[271]Discente do curso de Pedagogia Faculdade Fied e Uninta Tianguá, arielegomes053@gmail.com
[272] Mestre em Ensino e Formação Docente, Docente do curso de Pedagogia Faculdade Fied e Uninta Tianguá, gervizfernandes@gmail.com

tempo para realizar suas atividades diárias. Porém, o uso precoce, excessivo e, muitas vezes, sem supervisão, pode trazer impactos negativos ao desenvolvimento infantil.

Segundo Youssef Nabil (2018), o uso excessivo de telas provoca uma liberação intensa de dopamina, gerando alterações neuroquímicas no cérebro. Quando a criança é exposta de maneira constante e prolongada a esse ambiente digital, o cérebro não consegue processar toda a quantidade de dopamina liberada, resultando em problemas como dificuldade para dormir, estresse e dificuldades de socialização e aprendizagem. Esses efeitos impactam diretamente o desempenho escolar e o comportamento da criança.

Além disso, o uso precoce e exagerado de tecnologias influencia a motivação da criança e, consequentemente, o aprendizado. Atividades como a leitura de livros, jogos de memória ou brincadeiras educativas não provocam a mesma liberação de dopamina que vídeos do YouTube ou jogos online. Alter (2018) aponta que as redes sociais foram projetadas para capturar a atenção por longos períodos, explorando mecanismos neurológicos que tornam outras atividades menos atrativas. Assim, a criança tende a perder interesse por atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, justamente por não oferecerem recompensas rápidas ligadas à dopamina.

Diante desse cenário, surge a seguinte pergunta norteadora: Como o uso precoce e excessivo de tecnologias digitais impacta o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças antes da alfabetização? O objetivo deste estudo é investigar os efeitos do uso precoce e excessivo de tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças em idade pré-escolar, destacando os impactos no comportamento, na aprendizagem e na motivação para atividades educativas.

Para atingir esse objetivo, será utilizada a metodologia de revisão de literatura, por meio da análise de artigos científicos, livros, periódicos especializados e estudos recentes sobre o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil. Essa abordagem permitirá reunir e sintetizar evidências existentes, identificando padrões, lacunas e contribuições relevantes para a compreensão dos efeitos das tecnologias na infância.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender os impactos da digitalização antes do processo formal de aprendizagem, este estudo se baseia em obras que abordam o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Dentre elas, destacam-se “A psicologia da criança” de Jean Piaget (1998) e “A formação social da mente” de Lev Vygotsky (2007), que oferecem contribuições centrais para análise. Costa e Badaró (2021) trataram do desenvolvimento infantil a partir dos estágios propostos por Jean Piaget, destacando a importância de uma utilização criteriosa da tecnologia nesse período da vida, enquanto Oliveira (2019) relembra um dos princípios centrais de Vygotsky ao destacar que o ser humano se constrói na interação com o outro, sendo essa constituição marcada pela incorporação histórico-cultural, a qual influencia a organização e o funcionamento psicológico dos indivíduos, ou seja, aborda que quando o uso é orientado, a tecnologia pode se tornar uma ferramenta de apoio no processo de aprendizagem.

No contexto da digitalização antes da alfabetização é possível refletir sobre como a exposição em telas precocemente pode afetar cada fase do desenvolvimento da criança. Crianças em estágio pré-operatório, por exemplo, ainda estão estruturando as noções de simbolismo e representação, indispensáveis para o processo de leitura e escrita. Assim, o contato com a tecnologia pode tanto favorecer habilidades quanto gerar dificuldades, caso seja introduzido de maneira intensa e inadequada, sem respeitar o ritmo natural da criança.

Lev Vygotsky, por sua vez, ressalta a importância da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às experiências culturais e às relações estabelecidas pela criança. Diante disso, a digitalização precoce pode ser positiva quando acompanhada de forma adequada por parte dos adultos, que transformam o uso dos aplicativos e tecnologias em oportunidades de favorecimento ao aprendizado. No entanto, a ausência dessa mediação pode levar a substituição de interações sociais significativas por estímulos repetitivos e pouco reflexivos, o que compromete a formação das habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem.

A primeira infância, correspondente aos primeiros anos de vida, constitui uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança. Durante esse período, o cérebro encontra-se em intenso processo de formação, e as experiências vivenciadas têm grande influência no desenvolvimento futuro (Coll, Palacios, Marchesi, 2004). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, define a primeira infância como o intervalo que vai do nascimento até os seis anos de idade.

A geração atual de crianças tem contato com telas desde os primeiros anos de vida. Embora a televisão continue sendo a mídia mais presente na infância, dispositivos móveis interativos, como tablets e smartphones, também estão amplamente presentes na rotina de bebês e crianças. Frequentemente, as telas são utilizadas para acalmar, entreter ou servir como recurso educativo, especialmente enquanto os cuidadores realizam atividades domésticas ou profissionais (Puccinelli, 2023).

Portanto, a partir das contribuições destes grandes autores, torna-se possível compreender como a digitalização precoce pode atuar tanto como ferramenta de estímulo quanto como risco para o desenvolvimento infantil, dependendo das condições do acompanhamento oferecido.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de revisão sistemática, com caráter exploratório, a fim de reunir e sintetizar resultados de estudos relacionados ao uso de telas por crianças, seus efeitos no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e na aprendizagem, bem como os impactos vinculados à dopamina e à socialização. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), esse tipo de revisão permite organizar de forma sistemática e ordenada o conhecimento existente sobre um tema delimitado, possibilitando um aprofundamento crítico da questão investigada.

Na definição dos parâmetros de análise, foram estabelecidos critérios de inclusão que consideraram trabalhos publicados nos últimos seis anos entre 2019 a 2025, textos disponíveis em língua portuguesa, artigos cujos títulos e resumos apresentassem relação direta com a pergunta norteadora e publicações acessíveis em sua íntegra para leitura completa. Os descritores utilizados foram: “Telas digitais”, “Desenvolvimento cognitivo” e “Criança”. Em contrapartida, também foram definidos critérios de exclusão, que abrangeram estudos que, após a leitura integral, não respondessem à questão investigada, publicações duplicadas em diferentes bases de dados e trabalhos que não apresentassem conexão com os descritores principais do estudo.

Com base na aplicação das estratégias de busca nas bases bibliográficas, foram identificados 523 artigos científicos, sendo SciELO (89), BDTD (121) e Google Acadêmico (313). Foram inicialmente descartados 221 pelos títulos e resumos, 56 por estarem duplicados nas bases de dados e 37 por estarem indisponíveis. Restaram somente 209, em que 201 foram excluídos por não apresentarem como desfecho principal o uso exagerado de telas em crianças. Logo, oito artigos científicos foram selecionados para compor a amostra final do estudo.

Dessa forma, a revisão sistemática buscou integrar evidências recentes sobre o impacto do uso precoce e excessivo das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil, considerando de maneira articulada os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A tecnologia exerce uma influência significativa no desenvolvimento infantil, trazendo tanto vantagens quanto desafios. Por um lado, dispositivos como tablets, smartphones e computadores funcionam como importantes ferramentas educacionais. Aplicativos interativos e jogos voltados ao aprendizado podem contribuir para o desenvolvimento precoce de habilidades em linguagem, matemática e resolução de problemas. Além disso, a tecnologia possibilita o acesso a uma ampla variedade de informações, permitindo que as crianças explorem assuntos de interesse e expandam seu conhecimento.

Segundo Rocha *et al*. (2022), o uso de telas por crianças é considerado um fator de risco que pode interferir no desenvolvimento neuropsicomotor, estando associado a possíveis atrasos e déficits em áreas como linguagem, comunicação, habilidades motoras e saúde socioemocional. Diante disso, torna-se fundamental que o acesso às telas seja supervisionado e adequado. Recomenda-se que crianças com menos de 2 anos não utilizem dispositivos digitais, enquanto aquelas entre 2 e 5 anos devem ter seu tempo de exposição limitado a, no máximo, uma hora por dia, com conteúdos educativos e apropriados para a faixa etária.

As brincadeiras e brinquedos tradicionais da infância têm se tornado cada vez menos frequentes, já que as telas têm conquistado maior atenção das crianças. O uso excessivo de dispositivos tecnológicos influencia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social infantil. A diminuição das atividades lúdicas e físicas favorece o sedentarismo, que, por sua vez, está relacionado ao aumento da obesidade infantil e a problemas de saúde associados, como diabetes, hipertensão e doenças cardiovasculares (Barretos *et al.*, 2023).

Os resultados alcançados mostram que, tem se tornado cada vez mais normal que uma criança saiba mexer em um celular antes mesmo de ser alfabetizada e que por mais que isso esteja sendo normalizado não é saudável. Um estudo realizado por Skalická *et al*. (2019) indicou que o aumento do tempo de tela está associado a uma redução no envolvimento social das crianças, comprometimento das competências sociais e dificuldades nos relacionamentos interpessoais, podendo afetar o desenvolvimento da compreensão emocional. Além disso, o uso excessivo de dispositivos digitais pode limitar as oportunidades de interação presencial, fundamentais para o aprendizado social e emocional. Considerando que o desenvolvimento da compreensão infantil ocorre principalmente por meio da interação e comunicação com outras pessoas, a qualidade das interações com os pais é essencial; no entanto, a quantidade

de tempo dedicado a essas interações desempenha um papel decisivo nesse processo. Quando a criança é exposta a esse uso excessivo de telas pode ocasionar no desequilíbrio entre as experiências necessárias para formar o seu raciocínio lógico, cognitivo e moral (Almeida *et al*., 2022).

Os meios tecnológicos foram criados com a função de prender você em um site ou aplicativo, eles são programados para estimular os mecanismo de recompensa por meio da dopamina, o que pode tornar as outras atividades que servem para estimular o aprendizado um pouco mais lentas e assim a criança perde total interesse em brincadeiras, ouvir histórias e até na leitura. Essa sensação de prazer subsequente que um jogo online ou vídeo traz, pode comprometer a motivação da criança para as tarefas escolares que precisam de atenção e paciência, como a alfabetização.

Entretanto, quando há acompanhamento, supervisão e moderação a tecnologia pode se tornar até um recurso de apoio na aprendizagem, o segredo está no equilíbrio de não deixar que a tecnologia substitua as interações e experiências humanas necessárias para a criação de conexão e desenvolvimento da criança.

Um aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento das competências digitais desde a infância. Em uma sociedade cada vez mais marcada pelo avanço tecnológico, torna-se essencial que as crianças tenham contato precoce e orientado com recursos digitais. O uso de tablets, computadores e outros dispositivos educacionais não apenas favorece a coordenação motora fina, mas também potencializa habilidades de navegação, pensamento lógico e resolução de problemas (Soares, 2020).

Atualmente, há uma ampla gama de recursos digitais que podem ser incorporados aos processos de ensino e aprendizagem destinados ao público infantil. Contudo, observa-se que, em muitos contextos escolares, tais ferramentas ainda são utilizadas de forma limitada, sendo frequentemente associadas a distração e entretenimento. Em contrapartida, quando empregadas de maneira pedagógica e planejada, essas tecnologias podem trazer benefícios significativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências como atenção, concentração e expressão oral, por meio, por exemplo, do uso de podcasts e vídeos (Andrade, 2020).

No que se refere ao papel dos pais, Girardello, Fantin e Pereira (2021) ressaltam que a mediação do uso de telas deve ocorrer em três dimensões principais: autorregulação, alternância e acompanhamento. Esses eixos buscam promover tanto o desenvolvimento do senso crítico quanto a apropriação construtiva dos recursos digitais. A mediação pode assumir uma forma capacitadora — por meio de diálogos, incentivo e orientações — ou restritiva, quando envolve imposição de limites, proibições ou restrições previamente estabelecidas, dependendo das circunstâncias e das necessidades percebidas pelos responsáveis. Nesse sentido, é essencial que os pais, conscientes dos riscos e benefícios das mídias, estimulem

práticas alternativas, como brincadeiras, atividades esportivas, passeios e momentos de convivência familiar (Taborda, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o que foi exposto podemos notar que, a digitalização antes da alfabetização apesar de ser um risco pode ser enxergado também como uma forma de auxiliar no processo de alfabetização. A tecnologia quando usada de forma consciente e com moderação pode se tornar um apoio e não um problema. A criança precisa viver experiências necessárias para a sua formação e a exposição excessiva e sem supervisão das telas pode afetar significativamente.

Os dispositivos tecnológicos foram programados para gerar prazer imediato, e essa dinâmica se torna um risco para o desenvolvimento da criança porque faz com que a criança enxergue outras atividades que não sejam online de maneira menos interesse, como ler um livro, colorir um desenho e ouvir uma história. Tornando assim o ensino pesado e desinteresse para a criança.

Por outro lado, os meios tecnológicos quando há o manuseio adequado e acompanhado por responsáveis pode sim se tornar uma ferramenta de apoio para o aprendizado dentro e fora da sala de aula. O impacto das telas no desenvolvimento da criança depende principalmente do equilíbrio do tempo de uso e do conteúdo que está sendo absorvido, para que as atividades online complementam e não substituem a interação humana e as vivências necessárias para a criança.

E assim espera-se que esse estudo sirva como forma de conscientizar sobre o consumo excessivo das telas e também ressaltar que a tecnologia quando usada da maneira correta pode se tornar uma aliada e não uma inimiga. E assim entender que, a tecnologia não pode substituir a interação humana mas pode se tornar um apoio no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAIS

ANDRADE, G. K. M. **Tecnologia Na Educação Infantil.** 2020.

ALMEIDA, Maria Lopes et al. **intervenção educativa sobre uso de mídias digitais na primeira infância.** Porto Alegre: Revista da SPAGESP, 2022.

ALTER, Adam. **Irresistível:** por que você é viciado em tecnologia e como lidar com ela. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

BARRETO, Michelle De Jesus et al. **Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil.** Feira de Santana: Saúde UNIFAN, 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro**. Desenvolvimento psicológico e educação.** 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Thaís Aparecida Ferreira; BADARÓ, A. C. Impacto do uso de tecnologia no desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. **Cadernos de psicologia**, v. 3, n. 5, p. 234-255, 2021.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M.; PEREIRA, R. S.; **Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos.** Caderno Cedes, Campinas, v. 41, n. 113, p.33-43, 2021.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** Florianópolis., 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 29. ed. São Paulo: Summus, 2019.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PUCCINELLI, Vinícius Ramos. ***Pedagogia democrático-popular: apontamentos críticos sobre a estratégia democrática em Paulo Freire*.** 2023. 239 f. **Trabalho de Conclusão de Curso Pós-Graduação em Educação** (PPGE) — Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2023.

SOARES, J. A; ORTIZ, M. F. A; CANATO, R. L. C. **O Benefício da tecnologia no desenvolvimento da criança. Interciência & Sociedade: Faculdade Municipal Prof. Franco Motoro,** Mogi Guaçu, v. 5, n. 1, mar. 2020. p. 75-85.

SKALICKÁ, V.; WOLD HYGEN, B.; STENSENG, F.; KÅRSTAD, S. B.; WICHSTRØM, L. ***Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: a community study. British Journal of Developmental Psychology,*** [S.l.], 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1111/bjdp.12283. Acesso em: 30 ago. 2025.

TABORDA, L. S.; **A influência da tecnologia no desenvolvimento da criança.** UNINGÁ Review, Maringá, v. 34, n. 1, p. 40-48, 2019

YOUSEF, M. M. **Digital childhood: how technology shapes early development.** New York: Routledge, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EGRESSOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A PRÓPRIA APRENDIZAGEM DOS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA DOCÊNCIA: um estudo de caso

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Mateus Junqueira Pereira[273]
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos[274]

Resumo

Este resumo expandido socializa resultados de nossas reflexões ao reexaminar os dados de pesquisa realizada na modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso[275] que investigou as percepções de egressos de programas institucionais de inserção de licenciandos no campo profissional: a escola. A justificativa para esta retomada dos dados se deu com a decisão do governo Lula/Alckmin de encerrar o Programa Residência Pedagógica (PRP) de modo abrupto e sem garantir uma reflexão detida sobre as contribuições da residência no processo de formação inicial dos professores. A pesquisa original foi realizada sob a ótica de modelo da metodologia do estudo de caso com egressos de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição federal do centro-oeste brasileiro. Retomamos aqui a análise das percepções dos egressos que participaram do PRP e que se encontravam já inseridos na profissão docente. Apontamos como resultados: a) a aproximação dos egressos do PRP à realidade das escolas de ensino básico favoreceu a construção de habilidades teórico-práticas; b) A integração entre universidade e escola-campo, promovida pelo PRP, foi essencial, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática; em por fim, c) O PRP promoveu avanços significativos, notadamente em comparação ao estágio obrigatório, e sua descontinuidade deixará lacunas relacionadas consideráveis;

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação Inicial de Professores; Estudo de Caso.

INTRODUÇÃO

[273] Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura), CPTL – UFMS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores – GForP, mateus.junqueira@ufms.br.
[274] Mestre em Educação, Docente da Área de Didática no CPTL – UFMS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GForP, valdeci.fontoura@ufms.br.
[275] Percepções e caracterização de egressos dos Programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica (PIBID/PRP) sobre os desafios da docência - Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido sob a orientação do Prof. Me. Valdeci Luiz Fontoura dos Santos como exigência parcial para a conclusão do Curso de Ciências Biológicas junto ao Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Apresentado em 09.12.2024 tendo como avaliadores os Prof. Dr. Hélder Silva e Luna e o Prof. Dr. Cristiano Figueiredo dos Santos.

A formação de professores é um tema que ao longo dos anos vem se tornando palco para discussões a respeito da implementação de políticas educacionais que visam a melhora da educação básica.

Para Fontoura dos Santos e Leite (2021) a formação de professores é um processo ininterrupto que avança da formação inicial para a formação contínua superando a visão clássica que separa a primeira da segunda considerando-a como mera etapa, desconectada do exercício da profissão.

O Brasil conta com uma longa tradição de desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação de docentes, e muitas destas políticas são, por vezes, descontinuadas sem terem sido registradas e bem avaliadas.

Mello e Arrais (2021), descrevem que a docência exige constante estudo e formação qualificada, com intencionalidade e planejamento, de maneira a potencializar o desenvolvimento humano por meio da apropriação do conhecimento científico acessível a todos os alunos.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) significou uma forte valorização, durante a licenciatura, do contato dos futuros professores com o seu futuro local de trabalho: a escola.

Com o objetivo de fortalecer a formação docente no Brasil, foram criados programas voltados à formação inicial de professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – criado em 2007) e o Programa Residência Pedagógica (PRP – criado em 2018), que oferecem aos estudantes de licenciatura uma imersão na prática docente.

O PRP, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi desenvolvido para reforçar a formação prática, estruturando-se em ciclos formativos e estágios mais longos nas escolas.

Sabemos o quão crucial foi o PRP para a formação inicial de professores, podendo, inclusive, equivaler ao estágio obrigatório, estruturando a relação entre a universidade e as escolas-campo de modo diferenciado considerando as normas e regras do PRP.

Retomamos assim o que os sujeitos da pesquisa, egressos do PRP, demonstraram em termos de percepções sobre o seu ingresso na carreira docente sabendo que tal reflexão também servirá de registro da descontinuidade deste programa apontado tão processo como um retrocesso no conjunto das políticas de formação inicial de professores no Brasil.

A METODOLOGIA DE PESQUISA

Sobre a ótica e modelo do estudo de caso [276] (André, 2000) (Yin, 2001) (Bodgan e Biklen, 1994) (Arnal, Rincón e Latorre, 1992) os professores sujeitos da pesquisa, egressos do PRP, participaram por meio de formulário eletrônico apontando suas percepções sobre a importância do programa supracitado para o seu ingresso na carreira docente.

Os sujeitos da pesquisa têm idade que não ultrapassa os 25 anos e nenhum deles havia iniciado o mestrado/doutorado até a realização da coleta de dados. São em número de 5 (cinco) e responderam a formulário com sete (6) assertivas sobre o impacto do programa em diversas esferas na atuação docente[277] reproduzidas a seguir:

Assertiva 01: O PRP foi crucial para a aprendizagem dos elementos estruturantes da docência: planejamento, técnicas de ensino e avaliação da aprendizagem

Assertiva 02: O PRP, ao fortalecer a relação entre a universidade e a escola campo, contribuiu para a inserção dos licenciandos no mundo do trabalho docente

Assertiva 03: O PRP, em interação com outras áreas da formação inicial, como ensino, pesquisa e extensão, contribuiu para uma formação pedagógica mais completa

Assertiva 04: O PRP era percebido pela instituição de ensino e pelos docentes do curso como um programa eficaz para a construção da identidade docente.

Assertiva 05: A participação no PRP influenciou uma visão mais crítica sobre a educação básica, abrangendo gestão escolar e práticas docentes

Assertiva 06: O PRP contribuiu para o seu ingresso bem-sucedido (exitoso) na carreira docente.

AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PRP

A percepção dos sujeitos pesquisados sobre a importância do PRP para a aprendizagem de elementos estruturantes da docência, como planejamento, técnicas de ensino e avaliação da aprendizagem teve a concordância da maioria dos participantes, apenas uma pessoa declarou discordar parcialmente. Não houve respostas neutras ou outros níveis de discordância o que denota uma percepção majoritariamente positiva sobre o programa e a boa formação inicial de professores, objetivo perseguido em sua instituição e desenvolvimento durante estes sete anos de funcionamento.

[276] Os sujeitos foram contatados por meio da página do Centro Acadêmico do Curso e participaram de forma livre e esclarecida respondendo a questões fechadas e abertas em formulário eletrônico já que não são mais residentes na cidade onde estudaram. O perfil dos respondentes foi bem delimitado: deveriam ser professores no exercício da docência.

[277] Adotou-se a escala Likert (Concordo, Concordo Parcialmente, Neutro, Discordo Parcialmente e Discordo) para o registro das percepções nas questões fechadas.

Há um consenso significativo entre os egressos sobre a relevância do RPR no processo de formação docente. O elevado número de concordâncias à assertiva 1 pode indicar que o PRP desempenhou um papel essencial na vivência e construção das habilidades teórico-práticas necessárias para o trabalho docente.

Sobre o PRP ser a melhor forma de inserir o estudante da licenciatura no mundo de trabalho como professor, ação mediada pela universidade e pela escola-campo em um processo de iniciação profissional via residência pedagógica a maioria dos participantes concordou com a assertiva 2 e dois sujeitos, ao concordaram parcialmente, indicam que não há nenhuma discordância, dado que revela uma visão geral da importância do PRP neste processo de formação inicial de professores.

O estágio obrigatório e as diversas pesquisas que já o tematizaram apontam uma resistência à presença do estagiário na escola-campo, como se ele fosse um observador tolerado e não alguém que faz, mesmo que temporariamente, parte da equipe escolar. O PRP parece ter superado esta visão dos estagiários e, possivelmente, colaborado para uma melhor pactuação das ações da universidade no interior da escola-campo como agência formadora (Fontoura dos Santos, 2010) de professores.

Destacamos, no âmbito do PRP, o processo de imersão na prática pedagógica e didática ao permitir uma vivência real e orgânica no contexto escolar. No que se refere à interação do PRP com o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade (assertiva 3), outra vez os sujeitos apontaram concordância pela em sua maioria e apenas um deles concordou parcialmente.

Este resultado demonstra que há integração entre o PRP e a base da tríade universitária o que pode garantir, nas instituições universitárias, o enriquecimento da formação pedagógica dos futuros professores. Essa integração do PRP não pode ser generalizada pois no Brasil temos instituições de ensino superior não universitárias que não praticam a pedagogia universitária (ensino-pesquisa-extensão), entretanto, podemos inferir que mesmo nestas instituições o programa, por sua estrutura, possa ter favorecido que os estudantes experimentarem ações no contexto escolar em estreita relação com a pesquisa (mesmo que seja a pesquisa pedagógica que se refere ao pesquisar aquilo que se irá ensinar) e a extensão, pois a ação dos residentes ultrapassa a vinculação dos estágios obrigatórios for a do PRP. Outro aspecto é que essa integração ressalta a importância da articulação entre teoria e prática no processo de formação dos futuros docentes, considerando que a teoria é a prática refletida como já tão bem explicitada por diversas pesquisas na área da Didática.

Acrescentamos, ainda, que o PRP na universidade potencializou uma vivência acadêmica de maior complexidade, preparando os residentes para os desafios do ambiente escolar, o que também foi ilustrado no tocante à assertiva 4. O PRP foi considerado pela

instituição de ensino e pelos sujeitos da pesquisa como um programa eficaz para a construção de perspectivas efetivas para que seus egressos viessem a trilhar uma carreira docente.

Sabemos do desprestígio da carreira docente no Brasil, e no caso da formação de professores, políticas atuais como o Programa Pé-de-meia Licenciaturas[278] mostram a dificuldade em atrair os jovens para os cursos de licenciaturas. Será que o fim do PRP foi uma decisão acertada do governo Lula/Alckmin?

Já a assertiva 5 também denota, na percepção dos sujeitos, uma valoração muito positiva do PRP e de seu impacto em sua própria formação inicial. A visão dos egressos sobre os desafios da profissão foi antecipada pelo programa e, na condição de residentes, chegaram a perceber durante sua formação inicial os meandros das práticas pedagógica e didática em uma realidade palpável e marcada pelas contradições entre o desejado e o vivido.

Apesar de reconhecer que este dado se refere à amostra de poucos sujeitos, consideramos relevante a percepção geral sobre a importância do PRP. Podemos inferir a importância de políticas de formação inicial como o PRP, e seu o potencial no fortalecimento do ingresso de novos profissionais no magistério da educação básica. Contudo, sabemos a necessidade de aprofundar as reflexões sobre o PRP, ademais, sua extinção também pode constituir-se em novo objeto de pesquisa.

As percepções dos ex-residentes sobre a compreensão crítica da educação básica, com ênfase na gestão escolar e nas práticas pedagógicas, nos parece ser a maior contribuição do PRP. A maioria dos sujeitos concorda que sua perspectiva se tornou mais crítica após a participação no programa. Registramos aqui a presença de uma enquanto 1 discordância parcial, o que revela que a partir de sua experiência como professor da educação básica este ex-residente não atribui total concordância com a assertiva e, em nossa interpretação, é bem possível que o PRP ainda deixe lacunas conceituais no processo de compreensão crítica do espaço escolar e das diferentes e diversas atividades profissionais que nele ocorrem.

Por fim, a última assertiva também evidencia que o PRP fora majoritariamente reconhecido como iniciativa importante para fomentar uma análise mais reflexiva e criteriosa sobre os desafios do exercício do magistério na educação básica. Consideremos ainda o contraditório pois nesta assertiva é possível perceber discrepâncias que podem estar associadas a variações nas experiências vivenciadas pelos participantes, como o contexto institucional e as condições objetivas em que se exercem as práticas pedagógicas e didáticas.

[278] Política de atração de estudantes para os cursos de licenciaturas na realidade brasileira com fomento menção de R$1.050,00 dos quais R$ 350,00 são retidos como poupanças, o que resulta em um valor de R$ 700,00 que o estudante contemplado pode usar da forma como melhor lhe convir.

Entendemos as percepções de modo positivo pois a maior parte dos sujeitos assinala a constituição de um maior potencial crítico no desenvolvimento do PRP, entretanto, ressaltamos a importância de investigar as razões das percepções divergentes e refletir sobre os impactos neste processo com o encerramento do PRP.

Em linhas gerais a análise dos dados reflete uma tendência predominante de valorização do PRP por seus egressos como instrumento essencial para sua boa formação inicial docente e consequente opção pelo ingresso na carreira docente na educação básica mesmo que a ideia de "ingresso exitoso" possa variar conforme os referenciais de sucesso e realização profissional adotados pelos ex-residentes, temática para novos e necessários estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa na área da educação, tanto no recorte da formação de professores como subárea da Didática quanto como área autônoma (Fontoura dos Santos, 2005) aponta que é imprescindível investigar as contribuições de programas que se voltam para a formação inicial de professores. Neste texto nos debruçamos sobre as percepções de egressos de uma licenciatura de uma universidade federal que forma residentes junto ao PRP.

As percepções revelaram que o PRP foi um marco decisivo na formação inicial dos sujeitos pesquisados por meio de sua inserção orgânica em contextos escolares, o que proporcionou o contato direto com os desafios, as especificidades e as complexidades do ambiente escolar, como a diversidade de perfis de estudantes, as dificuldades estruturais e as demandas pedagógicas e didáticas diárias.

Destacamos que os residentes interagiram na educação básica, trabalhando e aprendendo os elementos estruturantes da atividade docente de modo orientado e atividades supervisionado, o que proporcionou o desenvolvimento habilidades profissionais como o planejamento de projetos, a observação do contexto escolar, a investigação pedagógica, socialização de conhecimentos e avaliação, vivenciando o ambiente escolar sob a perspectiva do professor (Zordan, 2015) em formação, algo além da condição de estudante da licenciatura.

Também foi perceptível a aproximação entre universidade e escola-campo, fortalecendo a ponte entre a formação inicial e a atuação profissional. Os residentes, ao experimentarem as rotinas docentes sob a orientação do professor da universidade e também sob a supervisão de professores experientes, puderam reduzir o impacto de uma possível "quebra de expectativa" que ocorre quando se ingressa no mundo do trabalho como docente vindo apenas das experiências do estágio obrigatório convencional.

O PRP, sobretudo por seu papel de aliar teoria e prática de forma estruturada e intencional, mostrou-se como oportunidade formativa privilegiada em relação a outras modalidades de inserção no seio da futura profissão. No PRP os residentes puderam embrenhar-se na realidade das escolas de forma efetiva, considerados como parte da equipe de profissionais da educação, participando de diferentes momentos e ações educativas (Mello; Arrais, 2021). Essas iniciativas ofereceram aos residentes um espaço possivelmente mais seguro para experimentação e o aprendizado da docência, ao mesmo tempo que fomentam uma visão crítica e reflexiva sobre o ensino.

A guisa de uma conclusão para o momento identificamos por meio das percepções coligidas que o PRP proporcionou experiências práticas que integram teoria e vivência no ambiente escolar aos seus residentes e assim, listamos:

a) O PRP contribuiu significativamente para a aproximação dos egressos à realidade das escolas de ensino básico, favorecendo o desenvolvimento de competências práticas como gestão de sala de aula, planejamento e avaliação;
b) A integração entre universidade e escola-campo, promovida pelos programas, foi essencial para fortalecer o vínculo entre teoria e prática, possibilitando uma formação inicial mais completa e alinhada às demandas da educação básica;
c) As percepções dos egressos destacam que, embora o PRP tenha promovido avanços significativos, o aperfeiçoamento contínuo desse tipo de política é necessário, o que infelizmente não será possível no caso do PRP por ter sido encerrado.

Por fim, as percepções revelaram tanto os pontos fortes quanto as lacunas do PRP e isto nos fornece *insights* sobre a relevância da formação teórico-prática durante a formação inicial para a inserção e permanência de professores em escolas da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirurs, 2000.

ARNAL, J. RINCÓN, D. Del, LATORRE, A. **Investigación educativa:** fundamentos y metodologia. Barcelona: Labor, 1992.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. 11. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FONTOURA dos SANTOS, Valdeci Luiz. **Formação contínua em serviço:** da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 5–19, 2010. DOI: 10.26514/inter.v1i1.646. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/646. Acesso em: 01 ago. 2025.

FONTOURA dos SANTOS, Valdeci Luiz e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação continua de professores em serviço:** conceituação crítica a partir de um estudo de caso. In KLEBIS, A. B. S. O., COSTA, J. M., FERREIRA FILHO, J., QUADROS, M. C. de, e LEITE, Y. U. F. (Orgs). Curitiba: CRV, 2021.

MELLO, D. E. de; ARRAIS, L. F. L. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba/MS, v. 12, n. 35, p.506-531, jul/mai, 2020-2021. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5386. Acesso: 05 ago. 2025.

ZORDAN, Paola. Movimentos e matérias da iniciação à docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623645945. Acesso em: 05 ago. 2025.

YIN, K. R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: 2001.

AS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E A GARANTIA DO DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Milana Pereira dos Santos[279]
Sílvia Adriana Rodrigues[280]

Resumo

Este ensaio teórico discute o direito das crianças institucionalizadas à convivência familiar e comunitária; o tema em destaque vem sendo abordado na pesquisa em andamento, no formato de dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS-CPTL, atualmente em fase de revisão bibliográfica. O objetivo central da discussão ora apresentada é refletir sobre os marcos legais, históricos e normativos que estruturam a proteção integral da infância no Brasil, em especial quanto ao direito à convivência familiar e comunitária, assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reafirmado pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006). A metodologia adotada baseia-se na revisão de literatura e análise documental, que permite compreender os processos históricos de institucionalização, as mudanças no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos e os desafios atuais na garantia de vínculos afetivos e sociais durante o acolhimento institucional. Os resultados apontam que, embora haja avanços significativos na legislação e nas políticas públicas, persistem contradições no cotidiano institucional, o que reforça a necessidade de estudos que incorporem a escuta das crianças, como previsto na etapa seguinte da pesquisa.

Palavras-chave: Crianças Institucionalizadas. Convivência Familiar e Comunitária. Direitos da Infância.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à convivência familiar e comunitária de crianças institucionalizadas se apresenta como uma questão central nas discussões sobre a infância. Quando uma criança é afastada do convívio familiar por medida protetiva, em decorrência de situações de abandono, negligência ou violência, e passa a viver em acolhimento institucional, surge o desafio de assegurar esse direito mesmo em contexto de afastamento do núcleo familiar.

[279] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas. E-mail: milapesantos@gmail.com
[280] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas. E-mail: silvia.rodrigues@ufms.br

Este ensaio teórico, vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento, busca refletir sobre esse direito à luz de uma revisão bibliográfica em curso. Ressalta-se que o exercício teórico aqui desenvolvido teve início em um trabalho elaborado durante a especialização em Primeira Infância: Direitos, Proteção e Enfrentamento das Violências, e se amplia agora com a proposta de ouvir as crianças institucionalizadas, de modo a considerar suas perspectivas e vozes no processo investigativo, que reverberará em Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS-Campus de Três Lagoas.

ASPECTOS TEÓRICOS E NORMATIVOS: O RECONHECIMENTO DE CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS

Os direitos referentes às crianças passaram por um intenso processo de modificação ao longo da história. Aquelas passaram por um período em que estavam inseridas em um contexto de cuidados permeado pelo assistencialismo, no qual a assistência era ofertada pela Igreja Católica e suas irmandades de misericórdia, não havendo ações por parte do Estado voltadas a esses atores sociais (Yazbeka, 2005; Lima, 2023).

Esse contexto foi sofrendo alterações posteriores até os segmentos mencionados alcançarem um lugar enquanto sujeitos de direito. No Brasil, houve a instalação da primeira Roda dos Expostos em 1726, na Bahia, ação realizada pela Igreja Católica, como “forma de assistência relativamente institucionalizada” (Barreto, 2024, p. 1). As Casas de Recolhimento dos Expostos, realizavam um trabalho que, nas compreensões mais recentes, passou a ser entendido como uma prática assistencialista, sem um teor baseado na perspectiva dos direitos. Tal prática gerou um considerável número de internação de crianças e adolescentes, na sua maioria de famílias pobres (Brasil, 2006).

Em 1923 foi instituída o Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro do referido ano, criando, assim, o primeiro Juizado de Menores para que este pudesse tratar de casos de “menores abandonados”, “delinquentes” e em “situação irregular” (Brasil, 1923), sendo o juiz Mello Matos considerado o primeiro juiz de menores da América Latina.

Em 1924 foi elaborada pela Liga das Nações a Declaração dos Direitos da Criança (Primeira Carta dos Direitos Universais da Criança), também denominada Declaração de Genebra (Humanium, s.d.), com o intuito de chamar a atenção da sociedade sobre a necessidade de elaboração de políticas públicas que garantissem atenção a esse público, defendendo, em relação a ele, “a existência de direitos específicos” (Humanium, s.d., tradução nossa). Posteriormente, a Organização das Nações Unidas – ONU, aperfeiçoou esta carta reforçando tal necessidade.

Somente em 1948 ocorreu o completo fim do Sistema de Rodas dos Expostos no Brasil

(Jorge, 1975), logo após a criação da legislação supracitada, e, em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, por meio do Decreto-Lei nº 3.799 (Brasil, 1941), objetivando o atendimento, ainda com teor corretivo, dos menores pobres e infratores. O SAM foi extinto no ano de 1964 através da Lei nº 4.513, que criou a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor-FUNABEM (Brasil, 1964), na qual os serviços eram executados pelas conhecidas Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor-FEBEMs.

O segundo Código de Menores foi elaborado em 1979 por meio da Lei nº 6.697, esta que estabeleceu normas para a assistência, a proteção e a vigilância de menores de 18 anos em "situação irregular" (Brasil, 1979). Sendo apenas uma revisão do primeiro código, possuía o mesmo caráter de assistencialismo e repressão das crianças e adolescentes, trazendo o termo "menor em situação irregular", reforçando a imagem de uma infância "perigosa".

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a perspectiva referente aos direitos de crianças e adolescentes iniciam o percurso para que estes fossem vistos em lugar de sujeitos de direitos e se tornassem prioridade da família, do Estado e da sociedade, como consta no Art. 227 da Constituição Federal:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 68).

Já no ano de 1990, após a Convenção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, realizada pela ONU, foi aprovado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçando, então, a perspectiva da proteção integral que já havia sido apontada pela Constituição Federal de 1988 e se tornando a legislação principal no que diz respeito aos direitos de crianças e adolescentes. Com o ECA, os avanços nos direitos das crianças e adolescentes ganharam espaço, assim como foram trazidos instrumentos que garantem esses direitos, como as medidas de proteção estabelecidas nos artigos 98 a 102 da referida legislação (Brasil, 1990).

A legislação supracitada estabelece ações que visam à garantia de proteção integral às crianças e adolescentes, como o que discorre em seu Art. 4º, referente aos direitos fundamentais que são garantidos independentemente de qualquer condição, ou seja, esses direitos são direcionados à todas as crianças e adolescentes:

> Sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

A partir do Título II, Artº 7º do ECA, são explanados os direitos fundamentais

supracitados, entre eles o que é apontado no Título III - Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, que será fundamental para a discussão nesse trabalho, principalmente porque a legislação, em seu artigo 19º, garante que: "[...] toda criança e adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária" (Brasil, 1990).

Sabemos, no entanto, que há situações em que crianças e adolescentes sofrem violações de seus direitos, indo, então, na contramão do que reforça a legislação, que aponta que nenhuma criança ou adolescente deverá ser exposta a qualquer situação de negligência ou qualquer outra forma de violação de seus direitos, o ECA traz em então medidas de proteção que são aplicáveis sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou efetivamente violados, tendo como a medida mais drástica a inserção das crianças em acolhimento institucional.

Tal medida resulta na retirada da criança do ambiente violador (em sua grande maioria, do seio da família natural) e por ser a medida mais severa, o ECA reforça que, preferencialmente à institucionalização, sejam tentadas outras vias de atendimento, sendo esta uma medida que deve ter caráter excepcional e provisória, servindo como meio de transição para a reintegração familiar e, na sua impossibilidade, na inserção da criança em família substituta (Brasil, 1990).

Tal ideia é também reforçada pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC (Brasil, 2006), que ressalta a necessidade de fortalecer os vínculos familiares e garantir que crianças e adolescentes cresçam em um ambiente de afeto, cuidado e segurança. Desse modo, essa diretriz reforça a prioridade dada à manutenção dos vínculos familiares, garantindo que o afastamento da família de origem ocorra apenas em situações extremas, e que seja sempre provisório, vindo ao encontro do ideal de criação de políticas públicas focados na família, em todos os seus formatos, e, desse modo, na convivência familiar e comunitária de crianças (Brasil, 2006).

O Plano supracitado é um documento fundamental para o trabalho com crianças e adolescentes que estão fora do ambiente familiar. Seus objetivos e suas diretrizes estão fundamentados principalmente na ideia de que se evite o rompimento dos vínculos familiares e que, para além disso, exista uma qualificação no atendimento dos serviços de acolhimento, de modo que os esforços sejam direcionados para que a criança retorne ao convívio da família de origem. Assim, o documento se divide de forma a abranger três grandes faces do direito à convivência familiar e comunitária:

> [...] em primeiro lugar, a família de origem e a comunidade na qual está inserida, a importância da preservação dos vínculos familiares e comunitários e o papel das políticas públicas de apoio sócio-familiar; em segundo lugar, a

> intervenção institucional nas situações de rompimento ou ameaça de rompimento dos vínculos familiares e no investimento no reordenamento dos programas de Acolhimento Institucional [...] com ênfase na excepcionalidade e na provisoriedade destas medidas e, ainda, na preservação, fortalecimento e restauração dos vínculos familiares e [...] a necessidade de uma nova família para a criança e adolescente que perdeu sua própria (Brasil, 2006, p. 18).

O texto do documento reforça a importância dos vínculos familiares como agente fundamental na garantia do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes.

O Plano Nacional aludido parte do conceito de família, apontando esta como "um grupo de pessoas que são unidas por laços de consanguinidade, de aliança e de afinidade", assim, "em um âmbito simbólico e relacional, que varia entre os diversos grupos sociais, muitas pessoas podem ser consideradas como "família" (Brasil, 2006, p. 24), considera ainda que o dia a dia das famílias é composto por variados vínculos que possuem "[...] caráter simbólico e afetivo", como "[...] relações de apadrinhamento, amizade e vizinhança e outras correlatas" que se caracterizam como "redes sociais de apoio" importantes nos contextos de fortalecimento das famílias (Brasil, 2006, p. 24).

Assim, além da proteção no âmbito familiar, o Plano destaca como a convivência comunitária é um elemento essencial para o desenvolvimento social das crianças, enfatizando que "[...] a família e a comunidade são fundamentais para a estruturação das crianças e adolescentes como sujeitos e cidadãos" (Brasil, 2006, p. 13). Isso demonstra que o desenvolvimento integral dos indivíduos não pode ser dissociado do contexto social em que estão inseridos, pois a comunidade também exerce um papel educativo e protetor.

O PNCFC traz, assim, a perspectiva da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, sua condição peculiar enquanto indivíduo em desenvolvimento e sua relação com a convivência familiar e comunitária, assim, a criança, em seu processo de desenvolvimento, é permeada por fatores "[...] biológicos, psicoafetivos, cognitivos e sociais que exigem do ambiente que os cerca, do ponto de vista material e humano, uma série de condições, respostas e contrapartidas para realizar-se a contento" (Brasil, 2006, p. 28).

Considera ainda que nos primeiros anos de vida, a criança passa por um intenso processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, assim, a segurança e o afeto recebidos nos cuidados diários são de extrema importância, pois,

> o desenvolvimento satisfatório nesta etapa aumenta as possibilidades dos indivíduos de enfrentarem e superarem condições adversas no futuro [...]. A segurança e o afeto sentidos nos cuidados dispensados, inclusive pelo acesso social aos serviços, bem como pelas primeiras relações afetivas, contribuirão para a capacidade da criança de construir novos vínculos; para o sentimento de segurança e confiança em si mesma, em relação ao outro e ao meio, desenvolvimento de autonomia e da autoestima; aquisição de

> controle de impulsos; e capacidade para tolerar frustrações e angústias, dentre outros aspectos (Brasil, 2006, p. 26).

O documento ressalta também a importância das políticas públicas voltadas à primeira infância, reforçando que o acesso a serviços de saúde, educação e assistência social deve ser garantido desde os primeiros meses de vida. A interação com adultos e outras crianças, bem como o direito ao brincar, são considerados fundamentais para o processo de socialização e para o desenvolvimento da autonomia infantil (Brasil, 2006).

O Plano reafirma que os primeiros anos de vida são determinantes para o bem-estar futuro da criança, e que garantir um ambiente familiar seguro e afetuoso, aliado a políticas públicas eficazes, é essencial para assegurar o pleno desenvolvimento infantil e a proteção integral dos direitos das crianças. Assim, o documento compreende que as funções que são desempenhadas pela família, bem como pelo contexto sócio-comunitário, contribuem tanto no crescimento quanto na formação dos indivíduos, de modo que "[...] justifica plenamente o reconhecimento da convivência familiar e comunitária como um direito fundamental da criança e do adolescente" (Brasil, 2006, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício teórico demonstra que durante décadas as ações direcionadas às crianças foram permeadas de controle e marginalização, indo totalmente na contramão do viés da garantia de direitos e de seu reconhecimento enquanto sujeitos desses direitos. Assim, por muito tempo a garantia do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários esteve distante dessas práticas.

A história da infância no país é marcada então por uma trajetória de assistencialismo e institucionalização, que somente a partir da Constituição de 1988 e do ECA (1990) passou a se orientar pelo princípio da proteção integral. Na mesma direção, o Plano Nacional de 2006 reforçou esse paradigma, trazendo novas diretrizes para políticas públicas e para o fortalecimento do direito à convivência familiar e comunitária de crianças institucionalizadas.

No entanto, persistem contradições entre o que está previsto na legislação e as práticas cotidianas nas instituições de acolhimento. Esse cenário evidencia a necessidade de pesquisas que incorporem a escuta das próprias crianças, de modo a compreender suas vivências e perspectivas.

Consideramos que a etapa seguinte da pesquisa, ao propor ouvir as crianças institucionalizadas, constitui-se como caminho fundamental para aprofundar a análise e contribuir para a efetivação dos direitos da infância.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Alessandra Amâncio. **Da 'Roda dos Expostos' ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**: notas históricas e os 30 anos do Estatuto. Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Coordenadoria Estadual da Infância e da Juventude, 2024. Disponível em: https://www.tjpa.jus.br/CMSPortal/VisualizarArquivo?idArquivo=928785. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 16.272**, de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. 1923. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941**. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. 1941. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei** nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm#:~:text=L4513&text=LEI%20N%C2%BA%204.513%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Menores%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome-MDS. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente; Conselho Nacional de Assistência Social; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA-UNICEF. **História dos direitos da criança**. 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca. Acesso em: 18 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo:

HUMANIUM. **Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, 1924**. (s.d.). Disponível em: https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/. Acesso em: 29 jan. 2025.

JORGE, Dilce Rizzo. Histórico e aspectos legais da adoção no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 28, p. 11-22, 1975.

NERY, Maria Aparecida. A convivência familiar e comunitária é um direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola. ***Cadernos CEDES***, v. 30, n. 80, p. 105-122, 2010.

YAZBECK, Maria Carmelita. A pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, p. 217–228, 2005.

BRINCAR, ATENDER E EDUCAR COM AFETO: SEMENTES DO CONHECIMENTO GERMINADAS NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Priscilla de Morais Rodrigues[281]
Marina Gleika Felipe Soares[282]

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, realizado na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças localizada no bairro Jurani, em Oeiras/PI. O objetivo geral foi compreender como o estágio curricular supervisionado se faz indispensável na formação pedagógica e ainda teve como objetivos específicos: analisar as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula e refletir criticamente acerca da rotina escolar das crianças no ambiente escolar infantil. O problema central desta pesquisa é como falta de recursos pedagógicos adequados, a falta de inclusão para com as crianças com deficiências e o contexto social em que a escola e as crianças estão inseridas influenciam no processo de ensino-aprendizagem? O estudo fundamenta-se em autores como Pimenta (2005; 2006), Almeida e Rodrigues (2015), Silva (2016), e nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que norteiam a prática docente na etapa do ensino infantil. Como processo metodológico foi utilizado observações diretas no campo educativo e registro de regências realizadas na escola. Como principais resultados, verificou-se que, há uma grande necessidade no contexto escolar de inclusão de crianças com deficiências, assim como foi possível identificar que, é necessário um uso adequado de materiais didáticos para que o processo de ensino-aprendizagem seja relevante, tanto para os alunos quanto para os professores. Conclui-se que, o estágio na educação infantil é uma etapa indispensável no curso de Pedagogia, pois possibilita o desenvolvimento da prática de futuros profissionais da educação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Infantil. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil apresenta-se como disciplina obrigatória na graduação de Licenciatura em Pedagogia e é uma etapa fundamental para a formação docente. A sua importância no contexto acadêmico se destaca, pois, desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Assim, adentrar

[281] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí -UESPI, priscillade.m.r@aluno.uespi.br.
[282] Doutora em Educação, Professora Adjunto da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, marinagleika@ors.uespi.br.

neste momento primário da educação é indispensável na formação de profissionais da educação.

O estágio supervisionado é a etapa em que possibilita a junção da teoria e da prática na graduação e conforme Pimenta e Lima (2005) a profissão do professor, assim como qualquer profissão, se dá através da prática. Além disso os autores afirmam que o modo de aprender a exercer a profissão é a da observação, reprodução e até mesmo o da re-elaboração das ideologias que já existem e que são consideradas como boas, ou seja, a atuação docente, para ser bem desenvolvida, precisa da prática previamente vivenciada nos estágios, ou caso contrário, o desempenho do professor pode apresentar insatisfações no contexto escolar.

Neste trabalho, apresenta-se o relato de experiência no estágio curricular supervisionado em educação infantil na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, que atende crianças de 2 a 10 anos de idade, nas séries de infantil II até 5º ano do ensino fundamental em um regime de dois turnos. O objetivo geral desta pesquisa foi: compreender como o estágio supervisionado se faz indispensável na formação pedagógica, e ainda teve como objetivos específicos: (i) analisar as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula, e (ii) refletir criticamente acerca da rotina escolar das crianças no ambiente escolar infantil.

A problemática deste estudo relaciona-se a questões pertinentes: como falta de recursos pedagógicos adequados, a falta de inclusão para com as crianças com deficiências e o contexto social em que a escola e as crianças estão inseridas influenciam no processo de ensino-aprendizagem?

Metodologicamente, a pesquisa se apoiou em observações, registros de campo e reflexões críticas das práticas pedagógicas observadas, com bases teóricas de Pimenta (2005; 2006), Almeida e Rodrigues (2015) e Silva (2016).

UM ESPAÇO ACOLHEDOR: CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO

O município de Oeiras tem uma população estimada em 37.138 habitantes e uma área territorial de 2.703. 138 km², situado no centro-sul do estado do Piauí, aproximadamente 340 km à esquerda do Rio Canindé e a margem direita do riacho mocha, cidade monumento nacional; tem a escola como espaço de formação de cidadãos contemporâneos, críticos e conscientes de suas raízes históricas.

Dentro desse contexto, a Escola Municipal Nossa Senhora das Graças[283], fica localizada na periferia da cidade de Oeiras, no bairro Jurani, disponibiliza Educação Infantil e

[283] Optou-se por utilizar um nome para a escola e sujeitos fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da escola.

Ensino Fundamental | Anos Inicias (1º ao 5º ano). Fazendo uso de dados reais do Projeto Político Pedagógico da escola (atualizado a última vez no ano de 2022 e disponibilizado para pesquisa pela diretora administrativa da escola), a escola conta com 22 professores que possuem licenciatura e algumas especializações na área da educação e também tem em sua composição interna uma diretora administrativa e pedagógica, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar administrativa e oito auxiliares de serviços gerais.

Quando a teoria ganha vida: a concretização da prática no ambiente escolar

O relato das observações e práticas do estágio supervisionado em Ensino Infantil se configura como uma etapa importante para a consolidação da formação acadêmica, pois, o mesmo nos permite registrar os acontecimentos ocorridos na sala de aula, auxilia na identificação de práticas pedagógicas qualitativas para a Educação Infantil, ajuda na análise da gestão da sala de aula e ainda serve de base para que os estagiários analise e reavalie as práticas desenvolvidas durante um determinado período. Portanto, buscamos aquém, explicitar a metodologia utilizada pelos professores, a análise crítica da rotina diária e dos instrumentos pedagógicos utilizados nas observações e regências do estágio.

Percursos traçados: as estratégias metodológicas utilizadas

Inicialmente, no período de observação do estágio, no qual a professora (identificada pelas inicias I. P B. S, titular da turma e supervisora local do estágio realizado), assumia toda a responsabilidade de desenvolvimento das atividades, foi um momento reservado para que pudéssemos avaliar a rotina e observar a metodologia da professora em sala de aula. Assim, observou-se que a metodologia utilizada na sala de aula pela docente apresentou-se, em sua maioria, como coerente. Nisso, pode-se destacar pontos específicos em que a metodologia foi consideravelmente agradável, como na escolha dos materiais didáticos e interação com os alunos.

No que se refere à escolha dos materiais pedagógicos, a professora sempre escolhia materiais que eram bem aceitos pela turma e desenvolvia atividades em que esses materiais pudessem ser bem aproveitados, até mesmo em mais de uma atividade. Quanto às estratégias de ensino, a professora fez uso de atividades geométricas, explorações sensoriais, vídeos educacionais, pinturas, contação de histórias, dentre outros.

Assim, verificou-se que as atividades desenvolvidas, tanto pela docente no período de observação quanto por nós (estagiárias) no período de regência, foram executadas respeitando o contexto social das crianças envolvidas e o cenário socioeconômico da escola.

Reflexões críticas da vivência escolar

Durante o período da regência do estágio realizado em sala de aula, foi possível fazer uma observação direta da prática docente e relacioná-la com a teoria abordada ao longo do curso. Porém, em diversas situações cotidianas, a prática vivenciada no ambiente escolar apresentou algumas contradições. Um exemplo disso é quando, muitas vezes, as disciplinas teóricas enfatizam bastante a importância do uso de metodologias ativas e estratégias pedagógicas inclusivas no contexto escolar, mas esquecem de evidenciar que nem todo contexto social tem condições socioeconômicas capazes de realizar muitas dessas estratégias devido ao uso limitado de recursos metodológicos disponibilizados pelos setores administrativos.

Nesse mesmo contexto, outro ponto importante que alertou a nossa atenção foi a falta de adaptação das aulas para alunos com deficiência. Na sala havia apenas uma criança com deficiência. José era laudado com autismo e retardo, e as aulas planejadas pouco apresentavam estratégias que o incluíssem no processo de ensino-aprendizagem. A rotina dele era bem aleatória durante as aulas, por não ter um acompanhamento e se tratar de um autista não verbal, o José não recebia a atenção devida e não conseguia interagir com os colegas de turma, o que resultava em sua não participação ativa nas atividades. A turma não contava com nenhum auxiliar e a professora titular não conseguia desenvolver muitas das atividades propostas pela Secretária Municipal de Educação de Oeiras – SEMED - na sequência didática. Outro ponto destacável é que José não conseguia permanecer em sala de aula por muito tempo e sempre saia para o pátio, onde o único responsável por sua segurança era o porteiro que ficava de guarda ali nos arredores.

Por ter sido detectado durante o período de observação que José nunca participava das atividades, no período de regência sempre buscávamos incluí-lo em todos os afazeres escolares e também nas brincadeiras pedagógicas, tentando assim, adaptar a turma e a escola para receber e incluir crianças com deficiências assim como o José. Conseguimos ver que José havia sido integrado na turma, mas não vinha sendo incluído na escola. E, a partir de estudos, entendemos que, na inclusão escolar e social “Devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa[...] (Silva, 2016, p.7) ”. Assim, consideramos que, mesmo sendo um processo desafiador, obtivemos um bom resultado na inclusão do José no ambiente escolar.

Nessa conjuntura, sabendo que a escola desempenha um papel crucial na formação integral das pessoas desde os primeiros anos de vida, corrobora-se com Silva (2016) quando o autor registra que a inclusão na educação exige que as escolas se adaptem às necessidades de todos os alunos. Isso requer reflexão crítica, inovação e formação adequada dos professores, além de recursos que promovam a diversidade como valor. Ou seja, uma

escola inclusiva só é possível com o envolvimento de toda a comunidade escolar, superando barreiras e valorizando as diferenças.

Há ainda, nesse contexto, outra questão relevante a ser citada. O pouco empenho docente da professora titular responsável da turma, em oferecer atividades estimulantes à turma. A docente apesar de possuir mais de 11 anos de formação, atuação e ser especializada em psicopedagogia, deixou uma lacuna no quesito de inovações de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, pois, por diversas vezes deixou de realizar atividades consideradas interativas com os alunos. A falta da aplicação de tais atividades em sala de aula fez com que, frequentemente, os alunos ficassem dispersos e inquietos.

Sobre isso, Almeida e Rodrigues (2015) citam que o professor desempenha um papel crucial nas atividades lúdicas, tanto nas brincadeiras livres quanto nas dirigidas. Ele não apenas observa e orienta, mas também adapta as brincadeiras para assegurar que elas contribuam efetivamente para o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular supervisionado em educação infantil foi uma experiência marcante, necessária e construtiva para a nossa formação acadêmica, profissional e pessoal. Foi possível averiguar que a falta de recursos pedagógicos adequados dificulta o processo de ensino-aprendizagem e que a não inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar rompe com o direito previsto em lei, da inclusão integral de crianças com deficiências.

Assim, concluímos, a partir dos fatos expostos, que o Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Infantil conseguiu relacionar perspectivas teóricas e perspectivas práticas e assim, foi possível fazer uma junção dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso com os adquiridos em sala de aula com os alunos e professora. Colocamos aqui que os aprendizados construídos enriqueceram ainda mais a nossa formação integral, e nos permitiu observar e intervir, no ambiente escolar, com novas práticas pedagógicas.

REFERÊCIAS

ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; RODRIGUES, Lays Aires. O lúdico como recurso didático pedagógico no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação, Palmas**, 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL CEBOLINHA. **Projeto Polítco Pedagógico.** Oeiras – PI, 2022 (Mimeografado).

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Revista Série Idéias**,1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, 2005/2006.

SILVA, E.C.F. **Educação inclusiva:** teoria e práticas. São Paulo: Figueira Digital, 2016.

A LUDICIDADE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Ailla Costa Santos[284]
Juliane Santos da Silva[285]
Anatalia Oliveira de Souza[286]

Resumo

O presente estudo discute a contação de histórias como prática pedagógica lúdica e significativa na Educação Infantil, destacando seu papel na formação integral das crianças. A pesquisa surgiu da constatação, durante estágio supervisionado em uma escola municipal quilombola de Jequié (BA), de que as crianças possuíam pouco contato com a literatura infantil, associando "histórias" majoritariamente a narrativas de desenhos animados. Diante disso, o objetivo central foi refletir sobre a importância da contação de histórias na Educação Infantil, investigando como recursos lúdicos podem favorecer o envolvimento, a compreensão e o interesse pela literatura, além de contribuir para o letramento literário e a valorização da diversidade cultural. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, tendo como instrumentos observação participante, diário de campo, entrevistas e registros fotográficos. O aporte teórico apoiou-se em autores como Cosson (2006), Busatto (2008) e Corsino (2010), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Os resultados evidenciaram que a contação de histórias, quando mediada intencionalmente e acompanhada de recursos lúdicos, amplia a imaginação, a oralidade, a criticidade e a interação entre as crianças, reafirmando seu potencial como estratégia pedagógica humanizadora e transformadora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem. Contação de Histórias. Educação Infantil. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias, prática milenar presente em diversas culturas, tem ocupado um lugar de destaque na Educação Infantil por sua capacidade de estimular a imaginação, a oralidade, a socialização e a formação do leitor. Contudo, observa-se que, em muitas escolas,

[284]Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Licenciada em Pedagogia (UESB); Membro do Grupo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores - NEFOP. Email: aillacosta24@gmail.com
[285] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Educação – Educação Escolar e Não Escolar - GEPFE, bolsista CAPES. E-mail: julianeslva01@gmail.com
[286] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância- GEPELINF, bolsista CAPES. E-mail: oliveiraanatalia356@gmail.com

essa prática ainda é pouco explorada de forma intencional e sistemática, restringindo-se a momentos isolados de entretenimento. Tal realidade foi evidenciada durante o estágio supervisionado realizado em uma escola municipal quilombola, em Jequié, na Bahia, no qual se constatou que as crianças tinham pouco contato com a literatura infantil, associando "histórias" principalmente a narrativas de desenhos animados disponíveis na internet.

Diante desse cenário, emergiu o problema de pesquisa: de que modo a contação de histórias pode ser potencializada como estratégia pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças?. O objetivo geral do estudo foi refletir sobre a importância da contação de histórias como prática pedagógica lúdica na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se: analisar o impacto da contação de histórias no envolvimento e participação das crianças; investigar como os recursos lúdicos, como fantoches e maleta viajante favorecem a compreensão e o interesse pela literatura; e discutir a contribuição da contação de histórias para o letramento literário e a valorização da diversidade cultural.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 5 anos do turno vespertino, composta por 18 alunos. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em Gil (2006), utilizando como método de construção de dados a observação participante, e como instrumentos, os registros em diário de campo, entrevistas com professores e alunos e registros fotográficos. O estágio supervisionado, como aponta Pimenta (2004), configura-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo ao futuro pedagogo compreender as dinâmicas escolares e experimentar práticas educativas significativas. Nesse contexto, a investigação buscou compreender como a contação de histórias pode se consolidar como recurso pedagógico essencial, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhece essa prática no campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação".

Durante o período de regência, foram desenvolvidas propostas pedagógicas que articularam o projeto institucional sobre Consciência Negra. As principais atividades envolveram a contação das histórias *O Pequeno Príncipe Preto* (Rodrigo França) e *Os Tesouros de Monifa* (Sônia Rosa). Para potencializar a experiência, utilizou-se a maleta viajante e fantoches, permitindo às crianças interagir com os personagens e ampliar sua participação. As análises fundamentaram-se em autores como Corsino (2010), Cosson (2006), Busatto (2008), BNCC (2017), entre outros.

DESENVOLVIMENTO

A prática da contação de histórias está presente há muito tempo nas escolas, mas ainda é subutilizada como recurso pedagógico. Na Educação Infantil, onde o foco não está na alfabetização formal, mas na familiarização com a linguagem escrita e na formação integral, a contação de histórias se revela uma prática essencial. Essa arte milenar, ao ser compartilhada com as crianças, possibilita a entrada em um mundo imaginário que contribui para a construção da identidade social, além de estimular a imaginação, a empatia e habilidades cognitivas. Além de potencializar a interação, comunicação e participação das crianças, por representar um espaço lúdico e uma fuga da tradicionalidade do cotidiano da sala de aula.

Segundo Faria (2010, p.14), a leitura pode ser compreendida em três níveis: o tato, relacionado ao prazer sensorial do contato com o livro; o emocional, associado à liberdade das emoções e da fantasia; e o racional, ligado ao plano intelectual. Esses níveis se conectam ao processo de letramento literário, crucial na fase inicial da educação básica. No entanto, durante o estágio, observou-se que muitas crianças não possuíam contato cotidiano com a literatura infantil, reconhecendo como “histórias” apenas narrativas de desenhos da internet, o que evidenciou a necessidade de ampliar o repertório literário no contexto escolar.

A literatura, como afirma Cosson (2006, p. 17), é uma experiência transformadora que permite ao sujeito expressar e reelaborar o mundo. Nessa mesma perspectiva, Busatto (2008, p. 45) ressalta que “ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério”. Assim, a contação de histórias ultrapassa o caráter de mero entretenimento e consolida-se como uma estratégia formativa, capaz de desenvolver a ludicidade, a oralidade, a concentração e o pensamento crítico. Complementando essa visão, Corsino (2010) destaca que o texto literário na Educação Infantil possibilita à criança viver a alteridade, experimentar sentimentos e explorar novas linguagens, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A contação de histórias e a literatura nesse viés também pode ser uma excelente ferramenta para falar sobre representação e representatividade, pois, a partir de um rico repertório, histórias e personagens são apresentadas às crianças diferentes universos, personagens e contextos. Servindo ainda de apoio para discussões sobre temáticas sensíveis como por exemplo, diferenças, bullying, respeito ao outro, e vários outros tópicos importantes que precisam ser trabalhados na Educação Infantil e a partir deste recurso, conseguem ser tensionados de maneira lúdica, divertida e leve.

Nesse sentido, para que tais potencialidades sejam exploradas por parte das crianças na etapa da Educação Infantil, é necessário compreender que a literatura e a contação de histórias se constituem a partir de práticas mediadas. Com isto, a mediação e a interação tornam-se estratégias fundamentais, pois garantem que a aprendizagem ocorra na perspectiva interacionista. Conforme Colello (2021, p. 09):

> Como pressuposto fundamental desse processo, é preciso garantir a aprendizagem na perspectiva interacionista, isto é, como um processo ativo do sujeito-aprendiz a partir de possibilidades de reflexões e de interações tanto com o objeto de conhecimento como com os outros, de modo que o estudante possa lidar progressivamente com a construção cognitiva.

Ao refletirmos a partir dessa perspectiva, é possível compreender que a literatura e a contação de histórias, quando entendidas como práticas mediadas, deslocam-se de uma visão somente instrumental e/ou recreativa da educação para atuar como potencializador do desenvolvimento integral da criança. Isso porque a mediação para além de recurso metodológico e pedagógico, pode se configurar como uma condição para que a criança se engaje no processo de aprendizagem.

Assim, o ato de ouvir e narrar histórias envolve a interação dialógica com o outro e com o próprio texto, em um movimento literário que favorece a construção do pensamento crítico e a ressignificação das experiências vivenciadas, mesmo se tratando das crianças pequenas. Ao problematizar essa questão, é possível questionar até que ponto as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm de fato contemplado a mediação nos momentos de contação de histórias para essa etapa da Educação Básica.

Principalmente quando consideramos que o “natural” da prática pedagógica e acadêmica tradicional tem se pautado historicamente em uma ausência de participação da crianças nas dinâmicas em sala de aula, no aluno passivo, que não interage, explora ou participa, retirando da contação de história seu potencial e reduzindo esse momento à alunos sentados apenas ouvindo, sem possibilidades e nem abertura para interação e participação .

Nesse sentido, reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (2017), no campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação", a contação de histórias configura-se como um instrumento pedagógico prazeroso e transformador, capaz de tornar a aprendizagem mais significativa e de formar crianças reflexivas e sensíveis à diversidade.

A experiência registrada na sala de aula, conforme demonstrada na Figura 1 abaixo,assim como as demais, ilustram esse processo, evidenciando como a literatura pode ser mediada de forma coletiva, em um espaço no qual as crianças são instigadas a escutar, imaginar e interagir com a narrativa, transformando o momento em uma vivência de aprendizagem interativa e intencionalizada.

Figura 1 – Contação da história "Os Tesouros de Monifa" de Sônia Rosa, utilizando fantoches com recurso visual.
Fonte: Autoria própria

Durante o estágio, observamos que, embora a escola dispusesse de alguns recursos visuais para potencializar a contação de histórias, tais materiais não eram utilizados pelas docentes. Essa ausência limita as possibilidades lúdicas e interativas da atividade, que poderia ser ainda mais significativa para as crianças.

Figura 2– Livro gigante utilizado para a contação de histórias sobre o quilombo. Fonte: Autoria própria

Figura 2– Cabana cenográfica utilizada para a narrativa sobre Zumbi dos Palmares. Fonte: Autoria própria

Destacamos, portanto, que a presença de recursos visuais, quando explorados, ampliam a ludicidade da contação de histórias, favorecendo a imaginação e o envolvimento das crianças. Contudo, sua utilização quando mostra-se pontual, carecendo de uma integração mais consistente às práticas pedagógicas, acabam por diminuir todo o potencial que esses recursos e momentos poderiam alcançar, em um contexto de maior exploração, abertura e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio revelou-se fundamental para nossa formação, ao possibilitar contato direto com a realidade da Educação Infantil e seus múltiplos aspectos desde a rotina escolar até os desafios enfrentados pelas instituições públicas. A vivência prática, em diálogo com professoras, gestoras e crianças, deu sentido às discussões teóricas e evidenciou a relevância do trabalho coletivo no espaço escolar.

Destacamos, especialmente, a contação de histórias como recurso pedagógico capaz de encantar, envolver e desenvolver as crianças, despertando nelas reflexão, criatividade, criticidade e valores. A utilização de estratégias lúdicas, como os fantoches, mostrou-se eficaz para estimular a imaginação, a linguagem e as interações sociais, enriquecendo o processo de aprendizagem. Ressaltamos também a importância de melhor aproveitamento dos recursos visuais disponíveis na instituição, de modo a ampliar a ludicidade e favorecer aprendizagens mais ricas e criativas na Educação Infantil.

Assim, reafirmamos a importância de inserir a contação de histórias desde os primeiros anos da vida escolar, reconhecendo seu potencial formativo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma prática pedagógica significativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC, p. 42).

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional, n. 35.** São Paulo: CEMOrOc-FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf. Acesso em: 25 ago 2025

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010.

COSSON, R. ***Letramento literário: teoria e prática*.** São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a leitura em sala de aula.** São Paulo: 2010.

GIL. A. C. (2006). ***Métodos e técnicas de pesquisa social*.** São Paulo: Atlas.

PIMENTA, S. G. (org.). ***O estágio e a docência*.** São Paulo: Cortez, 2004.

FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM BEBÊS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Tatiana da Silva Ramos Batista[287]
Silvia Adriana Rodrigues[288]

Resumo

O presente trabalho surge da necessidade de reflexão sobre a formação docente e o trabalho com os bebês. Busca-se fortalecer o compromisso das creches com uma educação da primeira infância mais crítica, criativa, inclusiva e transformadora, visibilizando a complexidade da práxis pedagógica com os bebês e seu direito à educação. Para alcançar esse escopo, no resumo expandido, será realizada uma discussão sobre a formação docente e o trabalho na Educação Infantil apontando possibilidades para uma atuação docente autoral que garanta os direitos das crianças desde bebês a uma educação integral e de qualidade.

Palavras-chave: Formação. Educação Infantil. Bebês.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos no campo da educação, em específico, sobre a formação de professores (Ferreira, 2020; Gatti, 2008, 2010, 2016; Imbernón, 2010; Nóvoa, 2022), apontam para a necessidade de transformações profundas no que tange a formação inicial e continuada. Nóvoa (2022) assinala para a imprescindibilidade do diálogo dos diversos espaços de formação ao afirmar a relevância de se "compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente" (Nóvoa, 2022, p. 63).

De acordo com a autora Gatti (2016), a profissionalidade dos professores é desenvolvida através da formação básica, nas licenciaturas, como também pelas suas experiências com a prática docente, com os seus contextos pessoais, sociais, culturais e econômicos.

[287] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. E-mail: tatiana.batista@ufms.br
[288] Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente/SP. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas. E-mail: silvia.rodrigues@ufms.br

Dessa maneira, a formação do professorado inclui sua constância, ou seja, articulação entre seus conhecimentos da graduação com os saberes experienciados no exercício da docência, constituindo-se em um processo contínuo, plural e autoral.

Tendo como premissa que a formação docente não se finda com a conclusão da licenciatura e que os desafios no percurso educacional são muitos, busca-se, neste trabalho, a reflexão sobre a formação e a atuação docente na educação infantil, especificamente, com as crianças bem pequenas, para uma educação integral e de qualidade desde a primeira etapa da educação básica.

ATUAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM OS BEBÊS

Refletir sobre a atuação docente na educação infantil é imprescindível, pois é um trabalho que não pode seguir o padrão tradicional de educação escolar e nem se restringir apenas aos cuidados. No senso comum, os bebês são vistos como “indefesos, dependentes, frágeis, nada ou pouco ativos socialmente” (Flores; Silva, 2022, p. 26).

Essa visão não pode existir nos ambientes educacionais da pequena infância, é vital que todos os atores os quais atuam na creche compreendam o bebê como um ser competente e ativo.

As crianças pequenas são cidadãs que têm o direito a frequentar instituições de educação infantil, Flores e Silva (2022) chamam a atenção para uma problemática que influencia a visão da sociedade sobre o educar e cuidar e que deve ser superada, visto que quando “[...] o bebê é vinculado exclusivamente à esfera privada da família, seus direitos à educação pública e à política de creche de qualidade não aparecem como demandas prioritárias na agenda de políticas públicas sociais” (Flores; Silva, 2022, p. 26).

A educação dos bebês pode e deve acontecer de maneira coletiva, não sendo uma responsabilidade exclusiva da mãe e/ou dos familiares. A luta pela garantia do direito à creche é, também, de toda a sociedade e dos atores que atuam nessa instituição, professores, professoras, coordenação e direção devem assumir o compromisso de serem os interlocutores das crianças na luta por sua visibilidade[289] como sujeitos de direito e por políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade em creches.

Os entraves a serem superados dentro das instituições em relação ao trabalho com os bebês são muitos. O primeiro, como aponta Dantas (2019, p. 24), “diz respeito à formação inicial, em nível de graduação na universidade que ainda não aborda disciplinas voltadas a

[289] Sarmento (2007, p. 38) faz uma importante reflexão com relação às consequências do descaso com as crianças devido a sua invisibilidade na cena pública, o que representa a exclusão de direitos fundamentais, pois “as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas”

esse agrupamento". A autora pontua que "cabe à formação continuada o grande desafio de tentar amenizar essas lacunas. Embora saibamos que essa formação, por si só, não garante a qualidade no atendimento às crianças, consideramos que ela é uma condição fundamental" (Dantas, 2019, p. 24).

Entende-se que a formação de professores exige um itinerário amplo que vai além da preparação do curso de graduação. O conceito de formação continuada defendida neste trabalho não a compreende como treinamento e/ou reparação, mas sim como uma prática permanente que só é possível quando os professores assumem o protagonismo do seu processo de formação, ressignificando-o continuamente (Freire, 2001).

Neste trabalho os bebês são compreendidos como seres competentes, ativos e criativos, como é apontado por Barbosa (2009, p. 23) "capazes de tomarem iniciativas e agirem, portanto, podem perceber e movimentar-se, dispondo, assim, de amplos recursos, desde que nascem para interagir com e no mundo".

É importante destacar que, a partir das conquistas legais, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei Federal nº. 8.069/1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Lei nº. 9.394/96), a Educação Infantil passou a ser entendida como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com Sousa (2019), na década de 1990, aumentaram as pesquisas sobre/com as crianças, isso se deve ao reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos.

A LDBEN representou uma mudança respectiva à concepção do direito à educação oferecida em creches e pré-escolas. Sousa (2019, p. 20) salienta que "[...] embora a educação de crianças de 0 a 3 anos não esteja, ainda, universalizada, esta é contemplada como a primeira etapa da Educação Básica e um direito da criança, o que permite que esse direito seja requerido, já que é um dever do Estado".

Mesmo que tenhamos avançado, no campo normativo, com relação aos direitos da criança e à formação docente para atuação na Educação Infantil, é importante evidenciar que, nos últimos anos, presenciamos o engessamento e a padronização com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, ao promover um esvaziamento do papel docente "como protagonista na concepção, criação e execução de propostas curriculares. Quando se concebe que o docente se preocupa tão somente – ou primordialmente – em elencar direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil" (Rodrigues; Andrade; Souza, 2022, p. 241).

No campo da formação de professores, as novas diretrizes da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sancionada em 2019, surgem como um projeto de formação estritamente técnica. Tal documento se

caracteriza como um “conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo” (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020, p. 572).

Cabe destacar que os Estudos Sociais da Infância ou Sociologia da Infância contribuíram para a visão da criança como protagonista e sujeito de direitos. Esse campo teórico “[...] rompe com os paradigmas biológicos, universais de infância e de desenvolvimento humano, marcados por uma visão ocidental e adultocêntrica, com enfoque apenas no devir (vir a ser), que considera o adulto como o protagonista e ator social” (Flores; Silva, 2022, p. 42).

São estudos que trazem para o campo teórico uma melhor compreensão da construção histórica e social das infâncias e da criança como também colocam-nas no centro das investigações em diferentes contextos, envolvendo diversas perspectivas, o brincar, a escola, a cultura, o trabalho infantil, entre outros. A sociologia da infância representa um novo enfoque teórico contrário às perspectivas biológicas “[...] que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (Sarmento, 2005, p. 363).

Schmitt (2014) destaca que Estudos Sociais da Infância consideram as crianças como “atores sociais de pleno direito e, interpretam os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que elas estabelecem entre si e com os adultos” (p. 25). Esse novo olhar traz importantes contribuições para o campo científico e social referente à criança “[...] especificamente as que possuem menos de dois anos, ao apontar a necessidade de investigá-las não mais como indivíduos isolados em si, mas pertencentes e partícipes de uma condição histórico-social” (Schmitt, 2014, p. 25). As crianças passam a ser vistas não mais de maneira isolada ao “abarcar o processo de socialização da infância no contexto coletivo" (Schmitt, 2014, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a formação de professores é complexa e vai além da preparação inicial da graduação se ampliando e transformando com o trabalho educacional nas instituições (Ferreira, 2020, p. 24). Estudos acadêmicos com foco nos bebês vêm aumentando e apontando que o trabalho com crianças pequenas necessita de um olhar que respeite e valorize suas especificidades, porém existe um longo caminho a percorrer para a visibilidade delas enquanto protagonistas e sujeitos de direitos (Garcia, 2018).

É fundamental que os professores os quais trabalhem em creche tenham a compreensão de tais questões e se identifiquem como profissionais potentes e autorais, além

disso vejam as crianças como protagonistas, garantindo-lhes uma educação sensível, integral e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**: práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025.

BARBOSA, M. C. S. Especificidade da ação pedagógica com os bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - **Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file . Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília. 2017. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

DANTAS, J. M. B. **A formação contínua de professores no contexto de um centro de educação infantil**: perspectivas das professoras frente às especificidades da

docência com os bebês. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará - Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49083. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e formação docente**: narrativas, inspirações e conversas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020 (E-book).

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção leitura).

FLORES, M. L. R; SILVA, M. L. da. **Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da Cidadania dos/das Bebês**: contribuições de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: EDUC, 2022 (E-book).

GARCIA, A. C. **Bebês e suas professoras no berçário**: estudo de interações à luz de pedagogias participativas . Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032019-152645/pt-br.php. Acesso em: 10 Jun. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em:

https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345. Acesso em: 10 mai. 2025.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2025.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última

década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57-70. Dísponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 maio 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010 (E-book).

LAVOURA, T. N; ALVES, M. S; SANTOS JUNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**. v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em:

https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720. Acesso em: 14 jun. 2025.

NÓVOA, A. (colaboração de Yara Alvim). **Escolas e professores** - proteger, transformar, valorizar. Salvador: SE/IAT, 2022.

RODRIGUES, S. A; ANDRADE, E. N. F. de; SOUZA, D. B. de. O que é específico na educação da primeiríssima infância? pistas de um caminho formativo a ser (re)construído. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 14. Nº. Especial , Ano 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12654. Acesso em: 12

mai. 2025.

SARMENTO, M. J.Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SOUSA, E. T. de. **As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCG_a93ba92ed7931b4ea4290f7161253d11. Acesso: 22 jun. 2025.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PIAUÍ: ANÁLISE DA META 1 DO PNE NOS PLANOS MUNICIPAIS DA PLANÍCIE LITORÂNEA

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Maria Isabela Val de Oliveira[290]
Fabrícia Pereira Teles[291]

Resumo

O trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que analisa a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) nos Planos Municipais de Educação (PME) dos 11 municípios do Território de Desenvolvimento da Planície Litorânea do estado do Piauí. A pesquisa parte da seguinte problemática: em que medida as estratégias da Meta 1 estão presentes e adequadas nos PMEs desses municípios? Essa meta estabelece a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de creches para pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024. O objetivo é mapear a presença e a qualidade das estratégias voltadas à educação infantil, verificando o alinhamento dos PMEs com as diretrizes do PNE. Adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, envolvendo a análise de conteúdo dos documentos municipais e o levantamento de dados estatísticos do INEP e da Fundação Abrinq, com foco nos indicadores 1A (pré-escola) e 1B (creche). Os resultados indicam que, embora todos os municípios tenham incluído a Meta 1 em seus planos, muitos apresentaram estratégias genéricas, omitidas ou copiadas do texto original, sem contextualização. Apesar dos avanços no atendimento à pré-escola, as taxas de matrícula em creches permanecem abaixo da meta estabelecida. Conclui-se que é necessário fortalecer a articulação intersetorial, qualificar o planejamento local e promover o monitoramento contínuo dos planos, visando à efetivação do direito à educação infantil com equidade e qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito à Educação. Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que orienta a ampliação do acesso e a promoção da qualidade no atendimento a crianças de 0 a 5 anos. Apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios estruturais e de gestão que dificultam a efetivação plena desse direito. Garantir uma educação infantil de qualidade é essencial para o desenvolvimento integral das crianças na infância e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Mais do que uma etapa preparatória para o ensino fundamental, a educação infantil constitui fase decisiva no desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, a universalização do acesso à pré-escola e a ampliação da cobertura de creches configuram compromissos concretos com a garantia do direito à educação na infância. Quando os municípios planejam

[290] Graduanda de licenciatura em pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, Isabelaoliveiraval22@gmail.com.
[291] Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP, Professora da Universidade Estadual do Piauí, fabriciateles@bol.uespi.br

metas realistas e implementam políticas adequadas, fortalecem a gestão educacional e reafirmam os princípios constitucionais.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que analisa a Meta 1 do PNE nos Planos Municipais de Educação (PME) dos 11 municípios do Território de Desenvolvimento da Planície Litorânea do Piauí. Essa meta prevê a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação da oferta de creches para, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024. O estudo busca identificar o alinhamento das estratégias municipais às diretrizes nacionais, avaliar a adequação das ações e subsidiar a reformulação dos PMEs, considerando o encerramento de sua vigência em 2025.

A investigação adota abordagem quali-quantitativa, articulando análise documental e levantamento de dados estatísticos do INEP e da Fundação Abrinq, com foco nos indicadores 1A (pré-escola) e 1B (creche). Tal abordagem, também conhecida como pesquisa mista, constitui uma estratégia metodológica que combina dados estatísticos com análises interpretativas, sendo especialmente eficaz no campo educacional. Ao combinar as dimensões quantitativa e qualitativa da investigação, essa abordagem contribui significativamente para a ampliação e aprofundamento do debate sobre a pesquisa em educação (Sousa; Kerbauy, 2017). Sua aplicação permite não apenas compreender os fenômenos escolares em sua complexidade, como também oferece subsídios concretos para intervenções mais contextualizadas e fundamentadas.

DESENVOLVIMENTO

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, define diretrizes para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024, por meio de 20 metas voltadas à universalização do acesso, melhoria da qualidade, equidade e valorização dos profissionais da educação. Entre elas, a Meta 1 estabelece a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de creches para, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024.

Para o cumprimento dessa meta, o PNE apresenta 17 estratégias, sendo sete relacionadas ao planejamento da oferta de vagas, construção de unidades escolares e promoção da equidade. O monitoramento é realizado por dois indicadores: 1A, que mede o percentual de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola, e 1B, que verifica a proporção de crianças de 0 a 3 anos atendidas em creches, essenciais para diagnosticar o cumprimento do direito à educação na primeira infância.

O PNE também exerce papel normativo e indutor de políticas nos estados e municípios. De acordo com o Art. 8º da Lei n.º 13.005/2014, Estados, Distrito Federal e

Municípios devem elaborar ou adequar seus planos de educação em até um ano após a publicação da lei, alinhando-os às metas e estratégias nacionais.

No Piauí, o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei n.º 6.733/2017, incorpora as metas do PNE adaptadas à realidade socioeconômica estadual e orienta os municípios na formulação de seus Planos Municipais de Educação (PME). A integração entre planos nacional, estadual e municipal é fundamental para fortalecer políticas voltadas ao acesso e à equidade na educação infantil, respeitando as especificidades locais e garantindo alinhamento a diretrizes comuns de desenvolvimento educacional. Para isso, os PMEs devem seguir princípios fundamentais que orientam a construção de uma educação pública, democrática e inclusiva. Esses princípios são apresentados no documento oficial do PEE/PI da seguinte forma:

> I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, ciganos e comunidades tradicionais locais asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (PIAUÍ, 2015, s/p).

Tais diretrizes reforçam o compromisso com a equidade e com a valorização das identidades culturais e sociais dos territórios piauienses, sendo elementos essenciais para que o direito à educação infantil seja concretamente assegurado.

Assim, a elaboração dos planos subnacionais, como os Planos Municipais de Educação (PME), deve seguir as orientações do PNE e do PEE, assegurando articulação entre os diferentes níveis de planejamento. Esse processo precisa ocorrer de forma democrática, com participação efetiva da comunidade, para que as decisões atendam às necessidades e especificidades locais.

Com vigência de dez anos, os planos devem apresentar metas claras e viáveis para execução em curto, médio e longo prazo, fundamentadas em diagnósticos precisos da realidade municipal. Tal abordagem permite estratégias possíveis e reduz o distanciamento entre planejamento e prática, fortalecendo o direito à educação de maneira efetiva e inclusiva.

Os PMEs constituem instrumentos centrais de gestão e planejamento, possibilitando a análise da realidade educacional e a definição de ações para sua melhoria. Como destacam Sala, Caldas e Bittencourt (2022), esses planos formalizam, por meio da legislação, as diretrizes para a educação local, tornando-se mecanismos indispensáveis para a implementação eficaz das políticas públicas.

No entanto, para que os Planos Municipais de Educação (PME) sejam efetivados, é essencial um acompanhamento constante, o que requer um monitoramento contínuo. Esse

processo possibilita a compreensão da dinâmica de implementação das políticas educacionais. Sobre esse aspecto, Cardoso (2015, p. 365) destaca que

> Sendo o monitoramento uma atividade que diz respeito ao processo de implementação, execução e gestão das ações de governo, necessita ser prática de natureza contínua, cumulativa e coletiva para viabilizar-se como atividade que agrega valor ao campo de compreensão das políticas públicas, respeitadas suas dinâmicas e especificidades. Por óbvio que possa ser, é importante esclarecer que ele é afirmado aqui como atividade de natureza contínua, pois precisa estar ancorado em processo de trabalho institucionalmente rotineiro, permanente (Cardoso, 2015, p. 365).

O acompanhamento dos Planos Municipais de Educação (PME) pode ser realizado por meio de avaliações periódicas conduzidas por órgãos competentes, como a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. Essas instituições são responsáveis pela elaboração de relatórios de monitoramento e avaliação, garantindo a efetividade das políticas educacionais implementadas.

No presente contexto, a pesquisa propõe analisar como as políticas educacionais locais se articulam com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), com foco na educação infantil no Território de Desenvolvimento Planície Litorânea. O objetivo é verificar em que medida os Planos Municipais de Educação (PME) estão alinhados à Meta 1 do PNE, avaliando tanto a efetividade das ações previstas quanto seus impactos na qualidade do atendimento educacional.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A análise das estratégias da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) nos Planos Municipais de Educação (PME) dos municípios da Planície Litorânea do Piauí revelou uma diversidade de posturas quanto à adesão e aplicação das diretrizes federais. De modo geral, os municípios demonstraram quatro tipos de comportamento: omissão da estratégia, reprodução literal do texto do PNE, pequenas adaptações à realidade local ou substituições com conteúdo distintos dos previstos. Em diversas estratégias analisadas, observou-se que muitos municípios simplesmente copiaram o texto do PNE, sem qualquer contextualização ou diagnóstico local. Logo, isso mostra uma elaboração técnica limitada dos PMEs, que se afastam das necessidades reais da população local.

Alguns municípios, como Luís Correia, Ilha Grande e Caxingó, adotaram literalmente diversas estratégias do PNE, o que evidencia uma tentativa de alinhamento formal, mas sem contextualização. Outros, como Parnaíba e Cajueiro da Praia, realizaram adaptações significativas, mostrando esforço em adequar as diretrizes nacionais às especificidades locais. Por outro lado, municípios como Cocal dos Alves e Murici dos Portelas apresentaram alto

índice de omissões, não contemplando estratégias fundamentais como articulação intersetorial, avaliação da infraestrutura ou busca ativa.

Na tabela 1 a sistematização da análise das estratégias.

Tabela 1 – Levantamento dos dados e informações das estratégias.

Estratégia	Municípios com destaques positivos	Adversidade identificada
1.1 - Expansão em parceria	Parnaíba e Bom Princípio adaptaram ao contexto	Cocal dos Alves omitiu completamente
1.2 - Reduzir desigualdade no acesso	Buriti dos Lopes adaptou	6 municípios omitiram
1.3 - Levantamento de demanda	Cajueiro, Parnaíba e Bom Princípio articulam com a secretaria saúde	Muitos apenas copiaram o texto do PNE
1.6 - Avaliação da educação infantil	Cajueiro e Ilha Grande adaptaram prazo e parceria	5 municípios omitiram
1.7 - Ofertas de matrículas gratuitas em creches certificadas	Parnaíba articulou com entidades sociais	6 municípios não incluíram
1.8 - Formação dos profissionais	Parnaíba e Caxingó incluíram a inclusão e parcerias	Apenas 1 município não mencionou
1.10 – Atendimento a populações do campo, indígenas e quilombolas	Ilha Grande e Cajueiro respeitam essas especificidades	Murici, Buriti e Bom Princípio ignoraram povos tradicionais
1.14/1.15 - Monitoramento e busca ativa	Parnaíba propôs sistema informatizado	Omissão em alguns municípios
1.17 - EI em tempo integral	Parnaíba propôs metas escalonada	7 municípios omitiram

Fonte: Planos municipais de educação (PME).

De acordo com a sistematização das estratégias da Meta 1 evidenciou omissões relevantes em ações fundamentais para a expansão da educação infantil nos Planos Municipais da Planície Litorânea. Estratégias como o levantamento da demanda por creches (1.3), a avaliação da infraestrutura (1.6) e a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas (1.7) foram desconsideradas por vários municípios, sendo a 1.7 a mais negligenciada. Apenas três municípios adaptaram essas estratégias à sua realidade, enquanto dois apenas reproduziram o texto do PNE. A ausência dessas ações revela fragilidades na formulação de políticas capazes de ampliar o acesso e fortalecer a articulação institucional na educação infantil.

Outrossim, alguns municípios se destacaram por boas práticas. Parnaíba apresentou uma proposta inovadora ao incluir a criação de um sistema informatizado de monitoramento da frequência e permanência de crianças na educação infantil. Cajueiro da Praia e Bom Princípio também apresentaram propostas mais alinhadas à realidade local, incorporando parcerias com secretarias de saúde, assistência social e articulação com União e Estado.

Naturalmente, a articulação entre entes federados e Secretarias Municipais de Educação e outras secretarias, como Saúde e Assistência Social, é fundamental para garantir que as metas educacionais sejam alcançadas de forma eficaz e integrada. É essencial que haja união e cooperação entre os diferentes níveis de governo, municipal, estadual e federal, e os sistemas de ensino e secretarias, para que juntos possam assegurar que todas as pessoas tenham acesso a uma educação pública de qualidade. Essa parceria fortalece o compromisso com o direito à aprendizagem e torna as políticas educacionais mais eficazes e alinhadas às realidades locais (Conae, 2014).

Ademais, uma adversidade identificada é a baixa atenção às populações mais vulneráveis, como crianças com deficiência, comunidades indígenas e quilombolas. Muitas estratégias que tratam desses grupos foram ignoradas ou tratadas de forma genérica dentro dos planos municipais de educação. Além disso, poucas propostas contemplam articulação intersetorial efetiva, que é essencial para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

De fato, a intersetorialidade é abordada no Caderno de Orientações como uma premissa estratégica fundamental para a elaboração e implementação do PME. O texto destaca que “a intersetorialidade é uma premissa estratégica para dar sentido ao Plano, considerando que o projeto de educação de um município não é tarefa apenas do órgão gestor da rede de ensino, mas do conjunto de instituições dos governos, com a participação ativa da sociedade” (Ministério da educação, p. 8, 2014). Logo, o projeto de educação de um município não deve ser visto como uma tarefa exclusiva do órgão gestor da rede de ensino, mas sim como uma responsabilidade compartilhada entre diversas instituições governamentais e a participação ativa da sociedade.

Até o momento, a análise das estratégias mostra que a maioria dos municípios ainda trata o Plano Municipal de Educação de maneira excessivamente burocrática, limitando sua função a um cumprimento formal de exigências legais, sem promover o engajamento ativo da sociedade civil, dos profissionais da educação e demais setores envolvidos. Essa abordagem fragiliza a construção de um planejamento verdadeiramente participativo, que considere a diversidade cultural, social, econômica e populacional presente no território. A efetiva implementação da Meta 1 do PNE exige um maior esforço de contextualização, diagnóstico das necessidades da população, articulação intersetorial e compromisso com a inclusão

Aos dados estatísticos de atendimento à Educação Infantil com base em indicadores oficiais. Como está a relação do PNE com os PMEs: mapeando os indicadores 1A e 1B da meta 1. A análise dos Planos Municipais de Educação (PME) dos 11 municípios da Planície Litorânea do Piauí revela que todos contemplaram a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) em seus planos, embora alguns apresentem variações no grau de aderência às diretrizes nacionais.

Em relação ao Indicador 1A, que trata da universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, nove municípios estabeleceram o cumprimento da meta até o ano de 2016, conforme preconizado pelo PNE. As exceções foram os municípios de Cocal dos Alves, que fixou o prazo para 2020, e Murici dos Portelas, que adotou como meta o ano de 2017. Já quanto ao Indicador 1B, que estabelece a ampliação da oferta de creches para pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2025, a maior parte dos municípios seguiu a meta nacional. No entanto, o município de Bom Princípio definiu uma meta inferior, limitando o atendimento a 30% do público-alvo até o final da vigência do plano.

Quanto aos dados populacionais e matrículas educacionais levantados nas Sinopses das planilhas de microdados do INEP e no observatório da Fundação Abrinq indicam que, embora haja avanços no atendimento à pré-escola (indicador 1A), a cobertura de creches (indicador 1B) ainda é bastante limitada na maioria dos municípios analisados. Essa constatação reforça a necessidade de planejamento estratégico e fortalecimento das políticas públicas voltadas à primeira infância. Abaixo a tabela 2 com dados populacionais e de matrículas de crianças de 0 a 3 em creche e 4 a 5 em pré-escolas segundo a Abrinq e o INEP.

Tabela 2 – Taxa de atendimento da Educação Infantil (2014-2016-2024).

Município	Creche (%) 2014	Creche (%) 2024	Pré-escola (%) 2014	Pré-escola (%) 2016	Pré-escola (%) 2024
Bom Princípio do Piauí	20,3%	26,4%	97,9%	105,5%	104,5%
Buriti dos Lopes	18,9%	36,2%	111,6%	106,3%	104,3%
Cajueiro da Praia	0%	48,7%	123,7%	112,1%	119,1%
Caraúbas do Piauí	21,5%	31,3%	92,9%	80,7%	115,2%
Caxingó	9,8%	41,7%	83,2%	80,7%	113,5%
Cocal	11,1%	31,2%	63,9%	83,1%	106,4%
Cocal dos Alves	0%	32,4%	72,7%	77,4%	110,0%
Ilha Grande	2,6%	22,3%	104,8%	77,5%	96,1%
Luís Correia	20,4%	29,3%	95,9%	86,2%	111,5%
Murici dos Portela	22,1%	29,4%	72,5%	68,8%	68,1%
Parnaíba	11,7%	20,0%	99,5%	88,9%	95,9%

Fonte: Autoria própria. Dados do Inep e da Fundação Abrinq.

A análise dos indicadores oficiais referentes à Educação Infantil juntamente a análise dos dados populacionais e de matrícula encontrados na fundação ABRINQ e nas planilhas de sinopse do INEP revelam avanços relevantes na cobertura e universalização da pré-escola de 4 a 5 anos nos municípios da Planície Litorânea. Em 2024, diversas cidades alcançaram

ou superaram a marca de 100% de matrícula para crianças entre 4 e 5 anos, como Cajueiro da Praia (119,13%), Cocal dos Alves (110%), Bom Princípio do Piauí (104,54%) e Buriti dos Lopes (104,35%). Esses índices sugerem não apenas o cumprimento da meta de universalização, mas também a possível inclusão de crianças de outras localidades ou faixas etárias, reforçando a efetividade das políticas públicas voltadas à etapa pré-escolar.

Entretanto, o cenário é mais preocupante no que diz respeito à ampliação da oferta para atender 50% das crianças até 2024, correspondendo a etapa de creche (indicador 1B), voltada ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos. As taxas de matrícula permanecem significativamente abaixo da meta de 50% estipulada para essa faixa etária. Em municípios como Parnaíba (19,98%), Luís Correia (29,28%) e Murici dos Portelas (29,4%), os índices revelam limitações estruturais e de acesso que comprometem o desenvolvimento integral na primeira infância. Cajueiro da Praia se destaca por ter atingido 48,69%, ficando próxima do objetivo, mas ainda sem garantir cobertura ideal.

Os dados apontam para a necessidade urgente de um planejamento estratégico voltado à expansão da rede de creches e à melhoria da qualidade da oferta. Para isso, é essencial investir em infraestrutura, formação de profissionais e estabelecer parcerias entre o poder público e a sociedade civil. Também se destaca a importância de diagnósticos precisos sobre a demanda por vagas, garantindo uma alocação eficiente e justa dos recursos. Em resumo, apesar dos avanços na pré-escola, o acesso à creche ainda é um desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados parciais obtidos, evidencia-se a existência de lacunas importantes entre o que está proposto na Meta 1 do PNE e o que foi efetivamente incorporado nos Planos Municipais de Educação dos municípios da Planície Litorânea. Embora alguns municípios tenham avançado em suas propostas, muitos ainda tratam seus planos de forma burocrática, com estratégias genéricas ou copiadas sem adequações. Torna-se urgente investir e promover no acompanhamento e na avaliação participativa do PME. Assim, a identificação de lacunas reforça a necessidade de consolidar mais pesquisas focadas nas particularidades do estado.

Neste contexto, o estudo realizado ultrapassa a simples sistematização de dados ao promover uma análise crítica das ações voltadas à Educação Infantil, revelando fragilidades e potencialidades dos sistemas municipais. Evidencia-se que a presença de estratégias nos documentos oficiais não garante sua implementação, sendo crucial fortalecer a articulação entre os entes federados, incentivar a participação social e realizar diagnósticos locais. Assim, espera-se que a pesquisa sirva como subsídio para o aprimoramento das políticas públicas,

contribuindo para uma educação infantil mais justa, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem na infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Municipal de Educação:** caderno de orientações. Brasília: MEC/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília: MEC/Fórum Nacional de Educação, 2014.

CARDOSO JR., José Celso (org). **Planejamento Brasil século XXI**: inovação institucional e refundação administrativa - elementos para o pensar e o agir. Brasília: IPEA, 2015.

PIAUÍ, Governo do**. Lei n° 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial. Teresina (PI), 21 de dezembro de 2015.

SALA, Gislene dos Santos; CALDAS, Morgana Bada; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. As concepções de formação continuada do plano municipal de educação de Criciúma. **Debates em Educação**, v. 14, p. 583-604, 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti qualitativa:** superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017.

LITERATURA INFANTIL E INCLUSÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS LOCALIZADAS EM UM ESTUDO INICIAL

Eixo Temático: Educação e literatura infantil

Analide Guedes de Lima[292]
Vivianny Bessão de Assis[293]

Resumo

Esta pesquisa teve como tema a inclusão e a literatura infantil nas pesquisas *stricto sensu* brasileiras, com foco em sua representação nas teses e dissertações nacionais. O objetivo principal foi organizar um instrumento de pesquisa que sistematizasse estudos sobre a interseção entre literatura infantil e inclusão. A metodologia adotada foi histórico-documental, fundamentada em autores como Mortatti (1999) e Bellotto (1979), e as análises basearam-se em referenciais teóricos de inclusão, como Mantoan (2003), e de literatura, como Mortatti (2001; 2008) e Candido (2002). A partir de dados coletados nas plataformas CAPES e BDTD, foram localizados 17 estudos, organizados em quatro grandes temas: a produção de livros acessíveis, a representação da deficiência, a literatura infantil como estratégia de inclusão social e a relação entre literatura infantil e ensino de matemática para crianças com deficiência. Esses trabalhos, produzidos majoritariamente entre 2008 e 2023, refletem um crescimento contínuo de interesse pelo tema, com destaque para a região sudeste. Os resultados evidenciam que a literatura infantil exerce papel transformador no contexto educacional inclusivo, promovendo a empatia, o respeito às diferenças e o fortalecimento de práticas pedagógicas acessíveis. As pesquisas também apontaram desafios, como a necessidade de mais formação docente e materiais adaptados para diversas deficiências. Este estudo oferece uma possibilidade para aprofundar reflexões e práticas relacionadas à inclusão por meio da literatura infantil.

Palavras-chave: História da Educação. História da Literatura Infantil. Inclusão. Instrumento de Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A potência da literatura infantil reside na capacidade de criar universos reais e imaginários, despertando empatia, pensamento crítico e sensibilidade para as diferenças humanas. Nesse sentido, a literatura pode ser compreendida como uma ferramenta de humanização (Candido, 2002) e de formação identitária, uma vez que coloca em diálogo textos, autores e leitores, favorecendo a socialização e a reflexão crítica sobre a realidade.

[292] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), professora da educação básica, e-mail: analice_lima@ufms.br
[293] Doutora em Educação, professora Ajunta do curso de Pedagogia (UFMS), campus de Três Lagoas, e-mail: vivianny.assis@ufms.br

Quando aplicada ao contexto escolar, a literatura infantil assume uma função ainda mais significativa, especialmente no que tange à promoção da inclusão. Personagens, narrativas e representações da diversidade — seja de gênero, etnia, classe social ou deficiência — tornam-se instrumentos capazes de desconstruir estereótipos e preconceitos, colaborando para a construção de uma convivência mais justa e igualitária. Essa perspectiva amplia a compreensão da escola como espaço de encontro entre diferenças, onde a literatura pode funcionar como mediadora de aprendizagens, valores e experiências culturais.

As reflexões de Maria do Rosário Longo Mortatti (2001; 2008) reforçam o entendimento da literatura infantil como campo interdisciplinar que, embora por vezes marginalizado nos estudos acadêmicos, constitui um lugar estratégico para pensar educação, cultura e sociedade. A autora destaca que a literatura destinada à infância não deve ser vista apenas como um gênero secundário, mas como uma produção carregada de historicidade, responsável por moldar práticas sociais e educativas. Complementarmente, Antonio Candido (2002) salienta o caráter universal da necessidade de ficção e fantasia, ao reconhecer na literatura uma força humanizadora que confirma a humanidade do homem, estimulando a empatia e o exercício do pensamento crítico.

No campo da educação inclusiva, os estudos de Maria Teresa Egler Mantoan (2003; 2006) oferecem importante aporte teórico. A autora defende que inclusão não se limita à integração física do estudante com deficiência em sala de aula, mas implica uma transformação estrutural das práticas pedagógicas, da organização escolar e das concepções sobre o aprender. A escola inclusiva, segundo Mantoan, deve garantir a participação efetiva de todos, sem exceção, respeitando as diferenças e promovendo o convívio entre alunos com e sem deficiência. Nesse sentido, a literatura infantil revela-se um recurso privilegiado, ao favorecer a visibilidade de personagens com deficiência e ampliar a consciência social das crianças em relação à diversidade.

Dessa forma, literatura e inclusão configuram-se como dimensões que dialogam intimamente. Por meio da narrativa literária, torna-se possível explorar diferentes modos de existir, possibilitando que alunos com deficiência se reconheçam nas histórias, ao mesmo tempo em que outros aprendem a valorizar e respeitar as diferenças. A literatura infantil, portanto, contribui não apenas para a aprendizagem formal, mas também para a formação ética e cidadã, promovendo uma cultura escolar baseada na solidariedade e na aceitação da diversidade.

Com esse pano de fundo, o presente estudo tem como objetivo apresentar os temas de pesquisa identificados em teses e dissertações brasileiras que abordam a relação entre literatura infantil e inclusão escolar. Para isso, realizou-se uma investigação documental, fundamentada em aportes teóricos da pesquisa histórica em educação, destacando-se as contribuições de Heloisa Bellotto (1979) e Maria do Rosário Longo Mortatti (1999).

A pesquisa documental, conforme defendem Lüdke e André (1986), consiste em identificar, selecionar e analisar informações factuais a partir de fontes que oferecem material empírico para a investigação. No caso deste estudo, o corpus foi constituído por teses e dissertações disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A partir desse levantamento, foram reunidos e sistematizados os trabalhos que abordam literatura infantil e inclusão de crianças com deficiência.

O uso de instrumentos de pesquisa, como guias, inventários e catálogos (Bellotto, 1979), permitiu organizar e recuperar as produções acadêmicas relacionadas à temática. Essa prática possibilitou a criação de um instrumento próprio, em que os dados das teses e dissertações foram reunidos, categorizados e posteriormente analisados. Inspirados nas discussões de Mortatti (1999), compreendeu-se que a pesquisa documental em educação não é um processo linear, mas um movimento de leitura e escrita interligadas, no qual a interpretação crítica das fontes se articula com a produção do texto final.

Além de mapear os estudos, a análise buscou compreender os enfoques adotados, os períodos históricos de maior produção e os principais aspectos tratados pelos pesquisadores, de modo a evidenciar como o tema tem sido explorado pela pós-graduação brasileira. Assim, o trabalho situa-se na interseção entre literatura, educação e inclusão, colocando em evidência a relevância de se investigar como a pesquisa acadêmica tem contribuído para a reflexão sobre práticas escolares inclusivas mediadas pela literatura infantil.

Portanto, ao reunir estudos produzidos no Brasil sobre essa temática, a investigação não organiza e disponibiliza dados relevantes para a área, a literatura infantil na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao mesmo tempo, reforça-se o entendimento da literatura como prática humanizadora, capaz de formar leitores sensíveis, críticos e preparados para conviver com a diversidade.

A fim de compreender os objetivos de cada estudo, apresentamos na Tabela 1 abaixo, os estudos ordenados por tema de pesquisa e quantidade.

Tabela 1: Pesquisas localizadas, ordenadas por temas e quantidade.

Temas	Autores	Títulos	Quant.
	Ana Cristina Teixeira Prado	Entre linhas e imagens: a produção de literatura infantil acessível aos estudantes com deficiência visual dos anos iniciais por meio de um curso de grafia braille para professores	
	Marta Cristina Malheiro Do Nascimento	O atendimento educacional especializado e a criação de um livro	

	Barbio Violante	de história infantil com o tema "sala de recursos"	
Tema 1: Produção de livros acessíveis a crianças com deficiência	Bianca Roxana Monteiro Sciammarelli Messeri	Literatura para a diversidade: a produção de um livro infantil acessível a crianças cegas e surdas.	6
	Deborah Silva De Angelis	Audiodescrição como recurso pedagógico na literatura infantil: criação de roteiro para um livro-imagem	
	Maria Elena Mangiolardo Mariño	Práticas da educação infantil inclusivas para crianças de três a cinco anos com transtorno do espectro autista	
	Tarcisio Paciulo Castilho	Livro de literatura infantil produzido em libras: a usabilidade do QR Code como ferramenta de acessibilidade à produção de cultura letrada	
Tema 2: A representação da deficiência nos livros de literatura infantil	Martha Milene Fontenelle Carvalho	A representação da deficiência por meio de personagens de obras literárias do PNLD 2018	3
	Cristiane Rodrigues Vieira	A visibilidade da pessoa com deficiência visual na literatura infantil	
	Daniela Corte Real	A literatura infanto-juvenil 'nas águas' da inclusão escolar: navegar é preciso	
Tema 3: Literatura infantil como estratégia de inclusão social na escola	Magme Cibele Medeiros Da Costa Londero	As estórias infantis como contexto de estudo da exclusão/inclusão com crianças	5
	Graziele Kathleen Tavares Santana De Albuquerque	Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes: possibilidades de uma educação bilíngue	
	Elaine Santana De Oliveira	Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva	
	Branca Monteiro Camargo	A relação da criança cega com a literatura na educação infantil	

	Rodrigo Aparecido Estevão	Título: práticas de mediação do texto literário: contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa EMEI de Belo Horizonte	
Tema 4: Literatura infantil e o ensino de matemática para crianças com deficiência	Ludmyla Sathler Aguiar Do Nascimento	Literatura infantil e alfabetização matemática: construção de sentido na leitura de enunciados matemáticos por crianças surdas dos anos iniciais do ensino fundamental	3
	Eliane Pereira Dos Santos	Ensino de números inteiros associado à literatura infantil para alunos com Síndrome de Down	
	Camila Rayane Brito Marcelino	O uso do lúdico e jogos como recurso didáticos no ensino de adição para alunos com Síndrome de Down	
4	**-**	**-**	**17**

Fonte: As autoras (2024)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental realizada identificou 17 estudos de teses e dissertações que abordam a relação entre literatura infantil e inclusão escolar, organizados em quatro eixos temáticos: (1) produção de livros acessíveis a crianças com deficiência; (2) representação da deficiência nos livros de literatura infantil; (3) literatura infantil como estratégia de inclusão social na escola; e (4) literatura infantil e o ensino de matemática para crianças com deficiência.

Tema 1 – Produção de livros acessíveis a crianças com deficiência

Os seis estudos desse grupo convergem na defesa da literatura infantil como ferramenta fundamental para promover a inclusão, com ênfase na acessibilidade por meio de adaptações, tecnologias assistivas e materiais didáticos. Em comum, apresentam como produto final livros acessíveis, seja voltados para crianças com deficiência (visual, auditiva, autismo) ou para a formação de professores.

O trabalho de Castilho (2023), por exemplo, investiga o uso de QR Codes em livros bilíngues (Português e Libras), propondo um recurso inovador para a inclusão de crianças

surdas. Esses materiais, embora possam ser classificados como literatura infantil, muitas vezes aproximam-se mais do formato paradidático, dado seu caráter pedagógico.

Os referenciais teóricos mobilizados incluem as perspectivas socioculturais de Vygotsky (1997), Bakhtin (1929) e Luria (1986), que destacam a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano. Também se destacam as contribuições de Skliar (1998), que defende a surdez como diferença cultural. Os estudos reforçam que a literatura acessível não apenas garante o direito à leitura, mas também favorece autonomia, empatia e participação cultural de crianças com deficiência.

Tema 2 – Representação da deficiência nos livros de literatura infantil

Três estudos concentram-se na análise das representações da deficiência em obras literárias. Eles demonstram como tais representações podem influenciar a construção de percepções sociais e escolares sobre a deficiência, seja reforçando estereótipos, seja promovendo olhares mais inclusivos e humanizados.

A pesquisa de Corte Real (2009) evidencia a importância de trazer personagens com deficiência (física, visual, auditiva) para a literatura infantil, garantindo representatividade e fortalecendo a autoestima das crianças. Já Camargo (2021) discute a necessidade de transformar elementos não verbais em linguagem acessível para crianças cegas, destacando os desafios e possibilidades desse processo.

Os referenciais teóricos alinham-se à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento é mediado social e culturalmente pela linguagem. Também se apoiam em Lajolo e Zilberman (2007) e Abramovich (1997), que defendem a literatura infantil como via de acesso à cultura, estimulando imaginação e criatividade de todas as crianças. Esses estudos destacam ainda a necessidade de práticas pedagógicas mediadas por professores que valorizem a diversidade e reconheçam as potencialidades de cada estudante.

Tema 3 – Literatura infantil como estratégia de inclusão social na escola

Cinco estudos abordam a mediação da literatura como prática de inclusão social, explorando diferentes deficiências. Eles apontam que a literatura pode funcionar como instrumento de convivência, reduzindo preconceitos e fortalecendo vínculos sociais entre crianças com e sem deficiência.

Londero (2008), por exemplo, discute a literatura como recurso para abordar processos de inclusão e exclusão social. Já Estevão (2023) analisa a inclusão de uma criança com baixa visão na educação infantil, destacando o papel da mediação literária na construção de vínculos e na escolarização.

Esses estudos evidenciam que, ao proporcionar experiências de alteridade, a literatura favorece o desenvolvimento de atitudes inclusivas tanto entre estudantes quanto entre

educadores. As contribuições teóricas de Jung (1989), Candau (2003) e Magda Soares (1999) sustentam a ideia de que a mediação literária contribui para superar o “silêncio” diante da diversidade e construir espaços de diálogo e respeito.

Tema 4 – Literatura infantil e o ensino de matemática para crianças com deficiência

Três estudos exploram o uso da literatura infantil como recurso para o ensino de matemática em contextos inclusivos, com foco em crianças com Síndrome de Down e surdez. Nesses trabalhos, a literatura é utilizada para mediar conceitos abstratos, tornando-os mais acessíveis por meio de narrativas e recursos visuais.

Livros como *Beleleu e as cores*, de Patrício Dugnane, e *Camilão, o comilão*, de Ana Maria Machado, foram utilizados para explorar conceitos matemáticos de forma lúdica e significativa. A literatura, associada a materiais manipuláveis e à utilização de Libras, mostrou-se capaz de ampliar a compreensão e facilitar a aprendizagem em matemática, ao mesmo tempo em que promove interação social.

Os estudos apoiam-se em referenciais que discutem práticas pedagógicas inclusivas (Xavier, 2006; Candau, 2011), ressaltando a necessidade de adaptar o ensino às especificidades dos alunos para garantir acesso efetivo ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu identificar quatro eixos principais de pesquisa sobre literatura infantil e inclusão, que vão desde a produção de livros acessíveis até seu uso como recurso didático no ensino da matemática. Em todos os casos, a literatura mostrou-se uma ferramenta importante tanto para a formação cognitiva quanto para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

De modo geral, os estudos analisados revelam:

- o avanço na produção de materiais literários acessíveis, incorporando recursos tecnológicos e adaptações linguísticas;
- a relevância da representação de personagens com deficiência para a construção de uma identidade positiva e para a ampliação da empatia entre os leitores;
- a contribuição da literatura para o fortalecimento da convivência escolar, reduzindo preconceitos e promovendo inclusão social;
- a possibilidade de articular literatura e conteúdos curriculares, como a matemática, tornando a aprendizagem mais significativa em contextos inclusivos.

Ainda que os resultados apontem avanços, permanecem desafios, como a necessidade de ampliar a formação docente e a oferta de materiais acessíveis em maior escala, especialmente considerando desigualdades regionais na produção acadêmica.

Conclui-se que a literatura infantil, quando pensada sob a perspectiva inclusiva, atua não apenas como recurso pedagógico, mas também como prática cultural e humanizadora. Ela possibilita que a escola se torne espaço de valorização da diversidade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, empáticos e preparados para viver em uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberali. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, **Anais...,** p. 133-147.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção.** Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva:** Uma reflexão sobre práticas e possibilidades. São Paulo: Memnon, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da educação***.* Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários,** Araraquara, 17: 178-187, 2001a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em Letras?.**Revista Guavira Letras***.* Três Lagoas, n.6, p. 43-52, 31 mar. 2008a. Disponível em:<http://.ceul.ufms.br/guavira/guavira1.htm.>. Acesso em: 29 maio 2014.

PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) - RELATO DE EXPERIÊNCIA “PROJETO 110 ANOS DE TRÊS LAGOAS-MS” NO GRUPO 5 DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Barbara Xavier Ruiz de Oliveira[294]
Silvana Alves da Silva Bispo[295]
Salete Souza da Silva[296]

Resumo

A valorização da história e da cultura local é um elemento essencial para a formação da identidade e do senso de pertencimento de crianças em idade escolar. Nesse contexto, este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida em comemoração aos 110 anos do município de Três Lagoas-MS, realizada com uma turma de --- crianças do Grupo 5,período vespertino da Escola Municipal Prof. Odeir Antônio da Silva. O projeto foi desenvolvido pela supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em colaboração com os bolsistas do Programa. O objetivo foi proporcionar às crianças vivências significativas a partir da exploração de aspectos históricos e culturais da cidade, articulando saberes escolares e comunitários. A metodologia consistiu na ambientação de espaços temáticos na sala de referência e no desenvolvimento de atividades interativas, destacando-se a Feira Livre como espaço de memória e cultura. A participação de uma empreendedora local enriqueceu o projeto, favorecendo aprendizagens ligadas à leitura, escrita, oralidade e economia. Para além dos resultados com as crianças, esta experiência revelou-se formativa para a integrante do PIBID, enquanto estudante de Pedagogia, por possibilitar o contato direto com a prática docente, a articulação teoria-prática e a reflexão sobre o papel do professor na valorização da cultura local.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura Local. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

INTRODUÇÃO

A integração entre educação e cultura local contribui para a formação da identidade e para a construção de aprendizagens significativas. Este trabalho tem como objeto de estudo a prática pedagógica desenvolvida em celebração aos 110 anos do município de Três Lagoas, que buscou aproximar crianças da Educação Infantil aos elementos históricos e culturais de sua comunidade. O objetivo geral foi possibilitar vivências pedagógicas que valorizassem a

[294] Acadêmica do quarto semestre do curso de Pedagogia, UFMS/CPTL, Bolsista do PIBID/CPTL barbara_ruiz@ufms.br
[295] Profª Dra da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas – UFMS/CPTL, Orientadora do PIBID/CPTL. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade - GEPES silvana.bispo@ufms.br
[296] Profª da Escola Municipal Prof. Odeir Antônio da Silva, Supervisora do PIBID/CPTL saletesouzas@gmail.com

memória coletiva e estimulassem a aprendizagem contextualizada. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) promover a valorização da cultura e da história locais; b) ampliar o repertório cultural das crianças por meio da interação com membros da comunidade. O problema de pesquisa foi definido pela seguinte questão: como a articulação entre escola e cultura local pode favorecer aprendizagens na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação inicial docente? A metodologia teve caráter qualitativo e experiencial, baseada em ambientações temáticas e vivências interativas. Ressalta-se ainda que, enquanto bolsista do PIBID, a participação nesta prática proporcionou um espaço privilegiado de formação, unindo teoria e prática no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

O projeto “110 anos de Três Lagoas-MS” foi realizado na Escola Municipal Prof. Odeir Antônio da Silva, com a turma do Grupo 5, período vespertino. A professora da turma e supervisora do Pibid desenvolveu o projeto em colaboração com os pibidianos. Inicialmente a sala de referência foi ambientada com espaços temáticos que representavam locais significativos da cidade, como o cinema, a feira livre, a pesca esportiva e o McDonald's, aproximando as crianças de sua realidade sociocultural.

Durante o processo de planejamento das ações a serem desenvolvidas, a Feira Livre foi selecionada como tema central, considerando sua relevância cultural, social e econômica para a comunidade local. Com o intuito de enriquecer a experiência, convidou-se a senhora Maria, empreendedora da região e proprietária da "Massas Maria", que compartilhou com as crianças sua trajetória profissional, iniciada na Feira Livre de Três Lagoas-MS, no ramo da comercialização de pastéis.

A atividade contemplou momentos de diálogo, escrita coletiva dos ingredientes utilizados, apresentação de imagens, exibição de vídeos e degustação de alimentos típicos, entre os quais o pastel e o caldo de cana. Ademais, organizou-se uma dinâmica voltada à explicação do processo de produção do caldo de cana, possibilitando às crianças tocar, experimentar e observar os materiais e instrumentos envolvidos.

A curiosidade e a motivação demonstradas pelas crianças constituíram elementos essenciais para a efetivação das ações propostas, uma vez que, a partir de seus interesses, foi possível conduzir a entrevista com a convidada e desenvolver as atividades subsequentes. Tal vivência favoreceu a articulação entre cultura, economia e identidade, contribuindo significativamente para a ampliação do repertório cultural e social das crianças, além de promover o enriquecimento vocabular e o aprimoramento do reconhecimento de letras e palavras de forma significativa.

Destaca-se, nesse contexto, o relato de uma criança, que se mostrou particularmente surpreendida ao perceber que o pastel poderia ser preparado em âmbito doméstico. Em suas palavras: *“Eu achava que pastel só tinha no mercado. Não sabia que dava para fazer em casa! Quero ensinar minha mãe para a gente fazer juntos.”* Esse depoimento evidencia o impacto formativo da experiência, revelando a capacidade da proposta pedagógica de aproximar o conhecimento das práticas cotidianas e de estimular novas descobertas no âmbito cultural e alimentar.

Do ponto de vista formativo, como estudante de Pedagogia e participante do PIBID, essa experiência foi fundamental. O contato direto com a prática docente possibilitou compreender a importância de metodologias ativas e da valorização dos saberes comunitários. Além disso, favoreceu a articulação da fundamentação teórica — baseada em Freire (1996) e Vygotsky (2007), que defendem a aprendizagem mediada pelas interações sociais e culturais — com a prática concreta no espaço escolar. Essa vivência também contribuiu para o amadurecimento profissional da pibidiana, ampliando o entendimento sobre o papel social do professor.

Foto 1. Professora Salete, supervisora do Pibid escrevendo na lousa os ingredientes da massa do pastel, conforme dona Maria fazia a descrição dos ingredientes para as crianças do G5.

Fonte: Arquivo do Pibid. 25/06/2025

Foto 2. Empresária dona Maria respondendo as dúvidas das crianças sobre os trabalhos que ocorrem na Feira Livre da cidade.

Fonte: Arquivo do Pibid. 25/06/2025

Foto 3. Crianças do G5 conhecendo a cana e degustando o caldo de cana.

Fonte: Arquivo do Pibid

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto reafirmou a relevância de integrar a cultura local ao processo educativo, fortalecendo a identidade das crianças e proporcionando aprendizagens contextualizadas. As atividades realizadas possibilitaram a valorização de práticas comunitárias e o reconhecimento do saber popular como recurso pedagógico.

Para a acadêmica, enquanto bolsista do PIBID e futura pedagoga, essa experiência foi decisiva na formação inicial, pois promoveu a vivência na docência de forma crítica, reflexiva e articulada à realidade cultural das crianças. Ressalta-se, ainda, a importância de participar ativamente das reuniões com a supervisora e coordenadora do Pibid, bem como com os pibidianos, momento no qual foi possível colaborar com o planejamento e refletir sobre o desenvolvimento de cada atividade. Esse processo coletivo de construção contribuiu de maneira significativa para compreender a docência como prática colaborativa e intencional, aspecto fundamental para quem se encontra em início de formação.

Conclui-se que práticas dessa natureza são enriquecedoras tanto para as crianças da Educação Infantil quanto para os futuros professores, pois permitem compreender a educação como processo dialógico entre escola, comunidade e cultura. Como encaminhamentos futuros, destaca-se a ampliação de projetos pedagógicos que articulem cultura, identidade e formação docente, fortalecendo a integração entre universidade e escola, e consolidando o papel das reuniões pedagógicas como espaços formativos essenciais.

REFERÊNCIAS

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – REME Três Lagoas – MS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Três Lagoas– MS.** Três Lagoas, v. preliminar, 2019. Disponível em: https://treslagoas.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/CADERNO-ED.-INFANTIL-2019-versao-preliminar.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GESTÃO ESCOLAR E POLITICAS PÚBLICAS: O PDDE E O DESEMPENHO DO SUDESTE NO IDEGES

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Fanny Gonçalves de Lima[297]
Rafael Lima Santos[298]

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nos municípios de Minas Gerais, identificando suas fragilidades e potencialidades nos processos de implementação, execução e prestação de contas, a partir do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE). Os objetivos específicos incluem: examinar a relação entre o IdeGES-PDDE e o perfil sociocultural e gestorial das escolas mineiras; mapear os órgãos colegiados ativos as escolas com melhor desempenho no IdeGES-PDDE; e identificar as ações de assistência técnica promovidas por órgãos centrais e locais para apoiar as escolas com baixo desempenho. A metodologia envolverá pesquisa bibliográfica, análise documental de relatórios anuais do FNDE e levantamento de indicadores educacionais dos municípios, utilizando dados de fontes como o FNDE, IBGE, INEP e o software Power BI, com base nos dados do Censo Escolar e no acompanhamento realizado pelo Cecampe Sudeste/UFU. A relevância do estudo reside na contribuição para o fortalecimento das políticas de descentralização financeira e da gestão democrática no âmbito da escola pública.

Palavras-chave: Políticas de Financiamento. Programa Dinheiro Direto na Escola. Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995 pelo MEC/FNDE, integra a política de descentralização de recursos e fortalecimento da autonomia escolar, em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Consolidado pela Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), o PDDE se fundamenta na descentralização, autonomia, controle social e complementaridade, transferindo recursos diretamente às escolas para aplicação coletiva e transparente, em apoio à educação básica.

O Programa Dinheiro Direto na Escola, representa uma política de transferência direta de recursos financeiros às escolas públicas, visando fortalecer a gestão democrática e melhorar a qualidade educacional. Para a execução do programa, as unidades escolares devem possuir Unidades Executoras Próprias (UEx), responsáveis pela gestão dos recursos,

[297] Universidade Federal de Uberlândia/ Faculdade de Educação, fanny.lima@ufu.br
[298] Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto de Biologia, rafael.lima.08s@ufu.br

em articulação com os Conselhos Escolares. Contudo, a carência de qualificação dos gestores escolares tem sido apontada como um dos principais entraves à efetividade do PDDE.

Como resposta, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) instituiu o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada (IdeGES-PDDE), ferramenta de monitoramento que avalia o desempenho das escolas nos quesitos adesão, execução e prestação de contas, classificando-as em cinco níveis de desempenho. Paralelamente, os Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampes), como o Cecampe Sudeste, sediado na UFU, passaram a atuar na assistência técnica aos entes federados. Inserida nesse contexto, o persente estudo investigou a relação entre o IdeGES-PDDE e o perfil sociocultural e gestorial das escolas mineiras, buscando identificar como o índice tem orientado ações de apoio técnico e contribuído para a gestão dos recursos do programa.

O estudo, ancorado na abordagem epistemológica dialética, analisou a estrutura do PDDE como política educacional federal em desenvolvimento, considerando suas determinações históricas e políticas. Superando modelos lineares de formulação e implementação de políticas públicas, investigou as interações entre gestão e condicionantes históricos do programa. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica, documental e análise de indicadores educacionais de Minas Gerais, utilizando dados do FNDE, IBGE, Inep e o software Power BI, com apoio técnico do Cecampe Sudeste/UFU, parceiro do FNDE no monitoramento e assistência à gestão do PDDE.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), política de Estado com caráter descentralizador, assegura assistência financeira direta às escolas públicas. O PDDE possui como objetivo principal "prover recursos financeiros às escolas públicas da educação básica e às privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, visando a melhoria da infraestrutura física e pedagógica e o fortalecimento da participação social" (FNDE, 2023, p. 18).

Além da infraestrutura, o programa destina recursos para aquisição de materiais didáticos e desenvolvimento de projetos educacionais. Como afirma Torres (2019, p. 134), "o PDDE possibilita que as escolas superem a mera sobrevivência e possam investir em iniciativas inovadoras que impactam diretamente na qualidade do ensino".

O programa exige a constituição de Conselhos Escolares ou Unidades Executoras Próprias (UEx) para deliberar sobre a aplicação dos recursos. Este mecanismo estimula a

participação da comunidade nas decisões escolares, concretizando os princípios da gestão democrática previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Os repasses do FNDE às Unidades Executoras (UEx) exigem conformidade normativa e eficácia na execução e à obtenção dos resultados esperados, conforme os objetivos estabelecidos pelo programa (FNDE, 2020).

Instituído pela Resolução nº 8/2018, o Cecampe Sudeste, vinculado à UFU, oferece suporte técnico, articulando ensino, pesquisa e extensão para qualificação da gestão escolar na região Sudeste. Na 2ª edição (2023–2027), suas ações, fundamentadas em gestão democrática, equidade, inclusão e abordagem decolonial, priorizam a formação continuada de gestores e conselheiros.

As áreas de atuação dos CECAMPES incluem:

> 1.Formação de gestores, conselheiros e demais agentes envolvidos com a gestão descentralizada dos programas/ações, capacitando-os quanto aos aspectos conceituais, normativos e operacionais necessários à execução e acompanhamento dessas políticas. 2. Assessoria técnica a entes federados e entidades envolvidas com a gestão descentralizada dos programas/ações, especialmente quanto aos processos de adesão, execução e prestação de contas, contribuindo para solução de problemas e superação de obstáculos que possam comprometer os resultados das políticas. 3. Realização de levantamentos de dados, pesquisas, estudos e demais análises para monitoramento e avaliação, a fim de subsidiar a tomada de decisão para melhoria no desempenho dos programas/ações. 4. Desenvolvimento e aplicação de modelos, métodos, técnicas, produção de material instrucional (cartilhas, manuais, folders, etc) e tecnologias que contribuam para aperfeiçoamento da gestão dos programas/ações, contribuindo para elevar eficácia, eficiência, efetividade e sustentabilidade dessas políticas. 5. Elaboração e implementação de projetos de intervenção para melhoria nos programas/ações, solução de problemas e superação de obstáculos que possam comprometer os resultados das políticas. 6. Suporte técnico ao FNDE. (FNDE, 2020, p. 6-7).

Essa estrutura visa assegurar a efetividade do PDDE como mecanismo de apoio à gestão escolar democrática e ao aprimoramento da qualidade da educação pública no Brasil.

A unidade do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Sudeste (Cecampe Sudeste), sediada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desenvolve um conjunto articulado de atividades de ensino, pesquisa e extensão com o propósito de oferecer suporte técnico e pedagógico à manutenção e à melhoria da gestão escolar nas unidades educacionais beneficiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), no âmbito da região Sudeste do país.

Considerando os desafios inerentes à gestão descentralizada de políticas públicas educacionais, o Cecampe Sudeste/UFU estrutura suas ações com foco na formação continuada de gestores escolares, conselheiros e demais atores envolvidos na implementação e execução do PDDE. As atividades visam contribuir com o monitoramento

qualificado e o fortalecimento da capacidade técnica dos sujeitos da gestão, promovendo uma atuação mais eficaz e coerente com os princípios do programa.

Desse modo, o PDDE representa um avanço significativo nas políticas de financiamento da educação básica brasileira, ao combinar transferência direta de recursos com estímulo à gestão democrática. Sua articulação com o CECAMPE Sudeste tem se mostrado fundamental para garantir a correta aplicação dos recursos e o alcance dos objetivos educacionais.

Como destacam Souza e Oliveira (2021, p. 156), "o grande mérito do PDDE não está apenas nos recursos que transfere, mas no modelo de gestão que propõe, baseado na corresponsabilização e no controle social". Este modelo, quando adequadamente implementado, tem potencial para transformar a realidade das escolas públicas, aproximando-as das comunidades que servem.

Na sua 2ª edição (2023–2027), as ações extensionistas e formativas do Cecampe Sudeste/UFU estão ancoradas nos princípios expressos em sua “Carta de Princípios”, orientando-se por eixos fundamentais como gestão democrática, equidade, inclusão, qualidade social da educação e referenciais étnico-raciais. Adota-se, nesse contexto, uma abordagem epistemológica decolonial e contra colonial, que valoriza o direito à diferença e ao pensamento-outro, respeitando as trajetórias, culturas, práticas de convivência e vínculos de reciprocidade que caracterizam os sujeitos envolvidos nas ações formativas.

As formações ofertadas sob o tema *“Caminhos Compartilhantes com o PDDE”* foram organizadas a partir de problemáticas centrais que buscam instigar reflexões críticas e promover a construção coletiva de saberes sobre o programa. Entre as questões norteadoras destacam-se: quem são as pessoas atendidas pelo PDDE?; de que maneira a utilização dos recursos, considerando os marcos jurídicos e normativos do programa, pode impactar cada comunidade escolar e a qualidade da educação ofertada?; e como promover ações que extrapolem o cumprimento formal da execução orçamentária, por meio de uma gestão descentralizada compartilhada, pautada pela participação efetiva da comunidade escolar e pela gestão democrática?

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o processo formativo deve ocorrer a partir de um percurso colaborativo de trocas e construções de saberes, experiências e práticas, no qual o PDDE é compreendido como uma política pública que demanda engajamento coletivo, consciência crítica e compromisso ético com a promoção da educação pública de qualidade.

O Termo de Execução Descentralizada (TED) define como metas o **Produto 4** (formações presenciais para 4.000 participantes) e o **Produto 8** (cursos EaD para 6.400 participantes). O processo formativo envolve diagnóstico prévio, planejamento pedagógico e oficinas temáticas com metodologias ativas, como exposições dialogadas e jogos pedagógicos, fundamentadas na epistemologia genética de Piaget, que valoriza o erro como

parte da aprendizagem. O foco é qualificar a execução e a prestação de contas do PDDE, fortalecendo a gestão descentralizada nas redes públicas de ensino.

As formações presenciais da 2ª edição do Cecampe Sudeste/UFU, realizadas entre fevereiro e setembro de 2024, envolveram gestores educacionais de diferentes municípios mineiros, com foco na qualificação da gestão descentralizada do PDDE. A primeira formação ocorreu em Ituiutaba-MG, com 87 participantes, majoritariamente mulheres cisgênero brancas (41-50 anos), com ensino superior completo. O evento destacou a baixa familiaridade com o PDDE devido à renovação das equipes gestoras por exigências do novo Fundeb (VAAR). As principais dificuldades relatadas foram o desconhecimento técnico sobre a execução e a prestação de contas. A programação incluiu atividades de acolhimento, mesa dialogada e oficinas temáticas com metodologias ativas.

Em Paracatu-MG, o segundo encontro reuniu 132 participantes, majoritariamente da rede municipal. Cerca de um terço teve o primeiro contato com o PDDE. As dificuldades mais apontadas foram a prestação de contas (32%) e a execução dos recursos (22%). A formação seguiu o mesmo modelo metodológico, com oficinas focadas em diferentes níveis de experiência.

O terceiro evento, em Uberlândia-MG, contou com 234 gestores de 13 municípios, representando 594 escolas e impactando mais de 231 mil estudantes. O encontro reforçou a articulação intermunicipal e o fortalecimento da gestão democrática.

Em Patos de Minas-MG, o quinto encontro reuniu 201 profissionais, com 161 avaliações finais. As mesas dialogadas abordaram gestão democrática e políticas públicas, enquanto as oficinas temáticas trabalharam as etapas de adesão, execução e prestação de contas. A avaliação geral foi positiva: 66% classificaram o conteúdo das mesas como “ótimo” e 30% como “bom”. Os cursistas valorizaram a clareza, a interatividade e a competência da equipe formadora, sugerindo maior frequência das formações e aprofundamento temático.

De modo geral, as ações presenciais da 2ª edição do Cecampe Sudeste/UFU evidenciaram altos índices de participação e satisfação, com ênfase em metodologias participativas, formação técnica e promoção da gestão democrática na execução do PDDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) representa um importante instrumento de descentralização financeira e de fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. A análise do IdeGES-PDDE permitiu identificar avanços e fragilidades na implementação, execução e prestação de

contas do programa nos municípios mineiros, revelando a influência de fatores socioculturais, gestoriais e estruturais no desempenho das unidades escolares.

A atuação do Cecampe Sudeste/UFU tem se mostrado fundamental para o aprimoramento da gestão do PDDE, por meio de ações formativas, assessoria técnica e produção de materiais de apoio. As formações presenciais e a distância, ancoradas em metodologias participativas e dialógicas, têm contribuído significativamente para a qualificação dos gestores escolares e conselheiros, promovendo a corresponsabilização e o controle social na aplicação dos recursos.

Apesar dos avanços, persistem desafios como a rotatividade gestora, o desconhecimento técnico e dificuldades na execução e prestação de contas, evidenciando a necessidade de ampliar a formação e o acompanhamento técnico. Recomenda-se aprofundar pesquisas sobre os impactos dessas ações na melhoria do IdeGES-PDDE e na efetividade do programa.

indicação do problema de pesquisa e a contextualização do problema; indicação fundamentada da metodologia utilizada na pesquisa.

Corpo do texto. O texto deve ser escrito em Arial Tamanho 11, justificado e espaçamento 1,5 cm. Recuo de parágrafo no texto de 1,25 cm. As margens devem ter 2,5 cm à direita, esquerda, superior e inferior. A introdução deve conter os seguintes itens textuais: explicitação do objeto e pesquisa; apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos; indicação do problema de pesquisa e a contextualização do problema; indicação fundamentada da metodologia utilizada na pesquisa. Corpo do texto. O texto deve ser escrito em Arial Tamanho 11, justificado e espaçamento 1,5 cm. Recuo de parágrafo no texto de 1,25 cm. As margens devem ter 2,5 cm à direita, esquerda, superior e inferior. Contextualização da pesquisa. Explicitação do objeto de pesquisa, apresentação do objetivo geral e objetivos específicos, apresentação da justificativa e indicação da estrutura do resumo expandido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

CECAMPE SUDESTE UFU. **Carta de Princípios do CECAMPE-UFU-Região Sudeste**: Educação em debate, alternativas em construção, Uberlândia, 2021.

CECAMPE SUDESTE. Relatório de Atividades Cecampe-Sudeste. (Mimeo). Uberlândia, 2024

DE DIRETRIZES, Lei. bases da Educação Nacional. 1996.

FNDE. **Guia de Atuação do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais** – CECAMPE. Brasília, 2020.

FNDE. Manual do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília: FNDE, 2023.

SOUZA, A. R.; OLIVEIRA, J. F. **Políticas de Financiamento da Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.

TORRES, R. M. **Desafios da gestão escolar no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

ENSINO DE CIÊNCIAS: FANZINES COMO FERRAEMNTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Fanny Gonçalves de Lima[299]
Rafael Lima Santos[300]

Resumo

Este artigo discute a utilização do fanzine como estratégia de avaliação formativa no ensino de Ciências, a partir da experiência vivenciada no componente curricular PROINTER IV – Educação e Sociedade, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A proposta teve como objetivo estimular a expressão criativa, a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática na formação docente. Durante o processo, os licenciandos realizaram atividades prévias, como o estudo de obras que abordam a relação entre ciência, sociedade e educação, além da análise crítica de documentários e textos sobre colonialismo e capitalismo. Na elaboração dos fanzines, os estudantes puderam integrar diferentes linguagens, como textos, imagens e elementos gráficos, para expressar suas compreensões acerca das discussões realizadas em aula. A experiência demonstrou que o uso de fanzines como instrumento avaliativo favorece o desenvolvimento de habilidades como síntese, argumentação, autoria e criatividade, além de proporcionar um ambiente inclusivo e menos ansioso para o processo de avaliação. Os resultados indicam que avaliações alternativas, como o fanzine, potencializam a participação estudantil, promovem a liberdade de expressão e estimulam uma aprendizagem mais significativa e crítica. Conclui-se que tal abordagem contribui para uma formação docente mais reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Fanzine; Avaliação formativa; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Os fanzines, historicamente associados à cultura underground e ao DIY (*do it yourself*), são veículos de comunicação visualmente cativantes e altamente personalizáveis (FARIAS, 2014). E podem ser utilizados como recursos pedagógicos, proporcionando aos alunos a oportunidade de sintetizar e reinterpretar o conteúdo estudado de maneira criativa e autêntica. A partir disso, o componente curricular PROINTER IV – Educação e Sociedade, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) se destaca ao incorporar o uso de fanzines como uma estratégia de avaliação.

De acordo com a Resolução SEI número 32/2017, os Projetos Interdisciplinares (PROINTER) são componentes curriculares essenciais que contribuem para a formação dos futuros profissionais de licenciatura para a Educação Básica através da integração entre

[299] Universidade Federal de Uberlândia/ Faculdade de Educação, fanny.lima@ufu.br
[300] Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto de Biologia, rafael.lima.08s@ufu.br

diferentes áreas do conhecimento, preconizando a articulação entre teoria e prática, bem como entre os campos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Uberlândia. Especificamente no caso da licenciatura em Ciências Biológicas na UFU, os PROINTER, numerados de I a IV, constituem-se como uma oportunidade de aplicação dos princípios e concepções fundamentais da formação docente.

O objetivo central desses PROINTER é promover uma abordagem contextualizada dos conteúdos pertinentes à área de Licenciatura em Ciências Biológicas, possibilitando aos estudantes uma compreensão mais ampla e integrada dos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos. Além disso, os PROINTER destacam-se pela sua natureza interdisciplinar, promovendo a conexão entre temas da área da educação e questões específicas das ciências biológicas. Durante esses componentes curriculares, os estudantes são incentivados a demonstrar sua autenticidade ao longo das diversas atividades propostas, o que estimula os alunos a expressarem suas perspectivas individuais de maneira criativa.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Durante o componente curricular Educação e Sociedade, foram realizadas três atividades antes da confecção do fanzine, a primeira atividade foi assistir e discutir ao documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” (2010), que aborda principalmente as complexidades e desafios do sistema educacional dentro do contexto do capitalismo, explorando como as estruturas educacionais ocidentais podem afetar as culturas e comunidades ao redor do mundo.

Posteriormente, a leitura e discussão de dois textos com pontos de vista distintos sobre a relação entre ciência e sociedade, o capítulo “A descoberta da ignorância” do livro “Sapiens: “Uma breve história da humanidade” (HARARI, 2019), e os capítulos “A relação ciência/natureza/sociedade” e “Um olhar para além do conhecimento científico” do livro “Ciência, natureza e sociedade” (SILVA, 2010).

Por último, ler os capítulos “Qual é a tarefa da educação?” e “A escola dos sonhos” do livro “Vence-demanda: educação e descolonização” (RUFINO, 2021), o qual expõe diretamente a ideia de nossas escolas estarem a serviço de um sistema colonizador e a necessidade de transformação dessa realidade.

Ao realizar as atividades os alunos foram expostos a uma variedade de perspectivas sobre a relação entre ciência e sociedade, bem como a relação entre diferentes modelos de educação e sociedade. Pode-se refletir ainda sobre a importância da leitura crítica e das obras cinematográficas no ensino.

Segundo Oliveira (2005), o acesso a diferentes pontos de vista através da leitura apresenta grande relevância para a prática docente, permitindo que os licenciandos entendam

a importância de compreender de maneira fundamental o que foi lido, atribuindo significado à leitura. A etapa posterior neste componente curricular foi o processo de avaliação, que consistiu na confecção do fanzine, no qual o estudante deveria externar o que compreendeu e refletiu a respeito das obras, permitindo que desenvolvêssemos uma visão própria sobre os temas abordados.

CRIAÇÃO DO FANZINE

Durante o processo de criação do fanzine, apesar da proposta ter um caráter informativo relacionado às obras estudadas, houve liberdade para que os participantes expressassem sua individualidade e criatividade. No desenvolvimento da capa, optou-se pela utilização de uma página retirada do livro *Guia das Plantas Medicinais*, especificamente aquela que abordava o tema "Terror Noturno", uma forma de parassonia frequente na infância. O conteúdo da página incluía informações sobre tratamentos homeopáticos e fitoterápicos utilizados para o manejo dessa condição, evidenciando a articulação entre elementos textuais e visuais com temas de saúde presentes nas ciências naturais (Figura 1).Essa escolha se baseou no fato de o assunto se relacionar com temas tratados em aula, como a depreciação de culturas não eurocêntricas e dos saberes tradicionais em detrimento da Ciência moderna.

Também, foram incluídos pequenos textos manuscritos de autoria própria, abordando temas como a produção de alimentos, a miséria e a fome. (Figura 1). Estes manuscritos foram escolhidos como forma de explicitar os problemas sociais e culturais relacionados ao capitalismo, visando mostrar a profundidade destes problemas no contexto educacional.

Essa discussão que permeia os problemas sociais/educacionais do capitalismo surgiu como temática no componente curricular de Educação e Sociedade quando assistimos o documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco”, que trata quase que exclusivamente dos problemas gerados pelo sistema capitalista no contexto educacional.

Além disso, foram inseridos recortes de um desenho, acompanhados de intervenções gráficas em forma de rabiscos, distribuídos ao longo do fanzine. A escolha desses elementos visuais teve como objetivo construir uma estética propositalmente caótica, em diálogo com os temas abordados nas aulas, como as contradições do sistema capitalista e a sua relação com uma educação colonial.

A segunda parte é a porção interna do fanzine, na qual estão descritas as obras, às vezes por um resumo, às vezes pelo meu ponto de vista da obra (Figura 1). O ponto de vista exposto trata dos problemas do sistema capitalista em que vivemos, da desigualdade e violência, da desvalorização da sabedoria tradicional e das crenças em detrimento da ciência, sendo que cada um destes temas se relacionou com uma das obras lidas ou assistidas.

No fanzine foi explicitado um posicionamento crítico, ao defender que os problemas abordados devem ser combatidos e que isso tornaria a sociedade mais justa. O texto referente a cada obra está escrito em direções diferentes e cada um apresenta características únicas, seja pelo direcionamento, presença de desenhos ou forma de escrita. Essas características também visavam trazer esse teor disruptivo ao fanzine, pois se relacionam à cultura que deu maior relevância aos fanzines, o PUNK, embora o fanzine anteceda-o (GUERRA; QUINTELA, 2016).

A terceira parte do fanzine consiste em uma seleção de imagens produzidas especificamente para compor a parte interna da publicação, com o objetivo de complementar visualmente os conteúdos textuais e reforçar as temáticas abordadas. Nela estão presentes dois líderes políticos, sendo eles Malcolm X e Che Guevara, além disso foi adicionada uma frase traduzida de Albert Einstein, que fala sobre a importância da Ciência, que muitas vezes pode não oferecer todas as respostas que precisamos, que pode ser primitiva, mas ainda assim é de extrema importância na nossa vida (Figura 1).

A inserção dessa frase no fanzine teve como objetivo mostrar que não podemos deixar os saberes tradicionais e culturais de diferentes povos de lado, mas que eles devem caminhar em conjunto com a ciência. A escolha dessas personalidades se deu pelo fato de serem pensadores extremamente importantes na história da humanidade. Tanto Malcolm X quanto Che Guevara lutaram por liberdade, justiça, igualdade, condições melhores de vida, cada um em seu respectivo contexto, mas que se relacionam com o fanzine de maneira integral, pois o fanzine em si trata da liberdade de pensamento, além de o tema principal da obra ser sobre a descolonização do conhecimento e da educação, evidenciando como o sistema capitalista mantém o controle de aspectos tão relevantes em nossa sociedade.

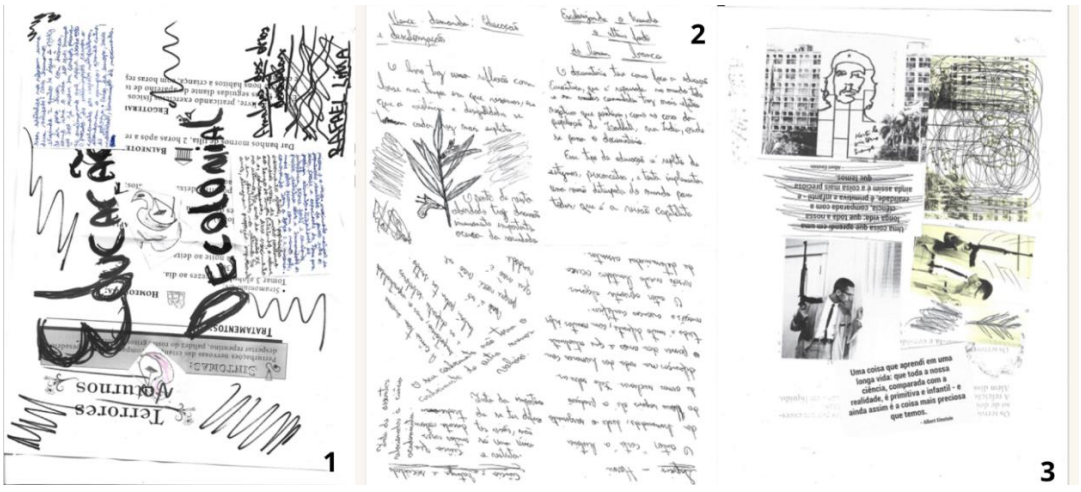


Figura 1 – Fanzine elaborado no componente curricular Educação e Sociedade.
Fonte: Autoria própria

A experiência com a produção de fanzines evidenciou que essa prática não se limita à simples difusão de informações, mas se constitui como uma estratégia pedagógica potente de avaliação formativa, expressão criativa e construção coletiva do conhecimento. Diferente das avaliações tradicionais, centradas na mensuração de resultados, a confecção do fanzine mobiliza processos cognitivos e afetivos que envolvem leitura, releitura, análise crítica e síntese das ideias trabalhadas ao longo do componente curricular.

Segundo Andraus (2014), o processo de elaboração de fanzines favorece o desenvolvimento de habilidades como síntese, pensamento crítico e expressão artística, permitindo que o estudante organize e comunique o conhecimento de modo autêntico e acessível. Essa prática demanda do aluno uma postura ativa diante do aprendizado, pois ele precisa selecionar, hierarquizar e representar visualmente informações, articulando texto, imagem e linguagem gráfica de forma coerente e criativa.

Nessa perspectiva, o fanzine oferece um espaço inclusivo e seguro para a manifestação da subjetividade e da liberdade de expressão dos estudantes, estimulando o engajamento e o pertencimento ao processo de aprendizagem. A autonomia na realização da atividade desperta maior envolvimento e interesse, pois, como ressalta Oliveira (2022), ao serem encorajados a expressar suas ideias e perspectivas de modo livre e autêntico, os alunos tornam-se mais motivados e participativos.

Durante as apresentações dos fanzines em sala de aula, observou-se um rico processo de troca e reflexão coletiva, uma vez que os estudantes puderam conhecer as produções dos colegas e discutir diferentes leituras e interpretações dos conteúdos abordados. Essa diversidade de perspectivas reforça o que Hooks (2020) denomina de educação como prática da liberdade, baseada na valorização da pluralidade de vozes e na tolerância à diferença. Além disso, como aponta Marinho (2022), a liberdade estética e temática do fanzine contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, permitindo-lhes explorar múltiplas linguagens, estilos e modos de pensamento.

Ao situar o fanzine como instrumento de avaliação formativa, evidencia-se seu potencial em romper com a lógica punitiva ou classificatória das avaliações tradicionais. Hoffman (2003) argumenta que a avaliação, quando concebida como processo dialógico e contínuo, deve promover o crescimento intelectual e emocional do aluno, estimulando a autorreflexão e a reconstrução do conhecimento. Assim, os fanzines, ao possibilitarem múltiplas formas de expressão e representação, criam um ambiente de avaliação mais

acolhedor, motivador e significativo, favorecendo o protagonismo discente e o reconhecimento das singularidades de cada aprendiz.

Adotar práticas avaliativas alternativas, como o uso de fanzines, contribui para um ciclo de aprendizagem mais reflexivo e autônomo, permitindo que os estudantes identifiquem suas dificuldades e avancem em direção à consolidação do conhecimento (LABURÚ; DA SILVA; VIDOTTO, 2005). Dessa forma, integrar avaliações tradicionais e alternativas torna-se uma estratégia pedagógica essencial para promover uma avaliação mais inclusiva, dialógica e efetiva.

No campo da formação inicial de professores, a confecção de fanzines assume uma dimensão ainda mais ampla, pois se configura como uma prática formadora capaz de articular teoria e prática, reflexão e ação, ciência e arte. Ao vivenciarem esse tipo de atividade, os futuros docentes experimentam metodologias ativas e criativas que podem ser transpostas para diferentes etapas da educação básica, especialmente para a educação da infância.

Na perspectiva do ensino de Ciências e Matemática, o fanzine pode funcionar como um mediador entre o conhecimento científico e a linguagem sensível e simbólica das crianças. Por meio dele, o professor em formação aprende a traduzir conceitos complexos em representações visuais, narrativas e poéticas, favorecendo o pensamento investigativo, a curiosidade e a experimentação, que são bases fundamentais do aprender infantil. Essa abordagem dialoga com os princípios da aprendizagem significativa e da interdisciplinaridade, permitindo que o ensino dessas áreas seja vivenciado de maneira lúdica, contextualizada e próxima da realidade dos estudantes.

Além disso, ao planejar e produzir um fanzine, o futuro professor exercita competências essenciais à docência na infância, como a escuta sensível, a mediação criativa e a organização estética do conhecimento, elementos indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e humanizadoras. Assim, o fanzine se consolida como uma ferramenta pedagógica de caráter formativo e emancipador, que, ao mesmo tempo em que avalia, ensina, engaja e forma professores críticos e reflexivos, capazes de compreender o ensino de Ciências e Matemática não apenas como transmissão de saberes, mas como produção compartilhada de sentidos e experiências.

Em síntese, o uso dos fanzines na formação inicial docente amplia as possibilidades de articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem, promovendo uma prática formativa mais criativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral do estudante e da criança. Trata-se, portanto, de uma estratégia que contribui não apenas para a inovação da avaliação formativa, mas também para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação da infância, fortalecendo o vínculo entre a formação do professor e a transformação social por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de fanzines como estratégia de avaliação revela-se um instrumento poderoso para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores de Ciências. Ao permitir que os licenciandos expressem suas vozes e experiências de maneira autêntica, os fanzines incentivam uma aprendizagem significativa e uma reflexão profunda sobre os temas estudados. Além disso, ao reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e habilidades, essa abordagem contribui para a formação de professores mais conscientes, criativos e comprometidos com o processo educacional. Assim, os fanzines não são apenas ferramentas de avaliação, mas também veículos de empoderamento e transformação no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Gazy. A não-linearidade mental da juventude: informação e formação interdisciplinar, tecnologias e zines. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 4, p. 58-64, 2014.

ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção de Carol Black. Estados Unidos: Lost People Films, 2010. Documentário (65 min).

FARIAS, Carlos Magno Bezerra De. **Fanzine: cultura underground, leitura e escrita**. Anais I CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7296>. Acesso em: 19/02/2024

GUERRA, Paula; QUINTELA, Pedro. Culturas de resistência e média alternativos: os fanzines punk portugueses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 80, p. 69-94, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: **mito e desafio : uma perspectiva construtivista**. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LABURÚ, Carlos Eduardo; DA SILVA, Dirceu; VIDOTTO, Luiz Carlos. Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 26, n. 1, p. 27-42, 2005.

MARINHO, Cristiane. Bell Hooks:: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade. **Kalagatos**, v. 19, n. 1, p. eK22016-eK22016, 2022.

OLIVEIRA, Bianca et al. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Editora Elefante, 2022.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, p. 118-124, 2005.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, José da. **Ciência, natureza e sociedade**. São Paulo: Moderna, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO AFETIVA NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Eixo temático: Formação de Professores para as Infâncias

Alexander Michael Campos Ferreira[301]

Resumo

O presente trabalho apresenta a importância da comunicação no ambiente escolar, sendo essencial para a construção de um espaço acolhedor e recíproco. Cada turma possui características únicas que exigem do professor flexibilidade metodológica e sensibilidade para adaptar suas estratégias pedagógicas. A comunicação afetiva, baseada no conhecimento do perfil dos estudantes e na escuta ativa, promove a autonomia, o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem e em seu desenvolvimento integral. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo e torna-se um mediador, favorecendo a construção coletiva do saber. A afetividade, influenciada pelo meio social, é um fator determinante na relação entre professor e aluno, impactando diretamente o comportamento e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, assim, o diálogo e a empatia tornam-se ferramentas fundamentais para superar desafios e humanizar a educação.

Palavras-chave: Comunicação Afetiva. Protagonismo Estudantil. Metodologias Diversificadas.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a comunicação, sem dúvida, é uma das coisas mais importantes, não só para o processo de ensino-aprendizagem, mas pensando também no desenvolvimento de um ambiente agradável e promovedor da reciprocidade. Tratando-se do dia a dia de uma escola, já nos primeiros dias de aula conseguimos perceber que cada turma possui características únicas que influenciam a dinâmica comunicativa, e o professor, portanto, desempenha um papel muito importante ao planejar e adaptar sua metodologia, abordagens e estratégias para atender às necessidades específicas de cada grupo na medida do que lhe for possível. O trabalho docente é o lidar com pessoas, por isso, não se deve focar apenas na reflexão teórica, mas também dar atenção de forma assídua aos interesses ou singularidades dos estudantes, (Freire, 1996 p. 53).

Um dos possíveis caminhos para uma comunicação afetiva é buscar conhecer o perfil de cada turma, isso inclui considerar fatores como faixa etária, nível de desenvolvimento, interesses, habilidades e até mesmo a dinâmica de socialização entre os estudantes. Ao compreender essas características, o professor pode planejar suas aulas de maneira mais assertiva e direcionada, pois, cada aluno possui um jeito específico de assimilação e

[301] Mestrando, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, alex22geografia@gmail.com

aprendizagem, alguns aprendem melhor por meio de atividades práticas, outros se dão melhor pela teoria ou até mesmo através da observação. O professor que consiga reconhecer essas diferenças, podendo variar sua abordagem para melhor atender as necessidades específicas[302] de cada turma, usando a diversificação dos métodos como aulas expositivas, atividades práticas em grupo, debates, roda de conversa ou projetos individuais ou até mesmo interdisciplinares. Essa diversidade metodológica enriquece o processo de ensino-aprendizagem, estabelece uma relação de reciprocidade e possibilita ao estudante a desenvolver-se como pessoa (Freire, 1980).

Nesse sentido, os desafios contemporâneos requer um repensar das práticas educativas, diversificando os recursos utilizados e oferecendo novas alternativas para que os indivíduos interajam, aprendam e se expressem. Diferente do tradicionalismo, em que o professor era o centro da sala de aula e detinha o conhecimento, onde o processo era mecânico e cansativo, a realidade do contexto escolar deste tempo requer estratégias pedagógicas para diferenciar as formas de agir e de aprender, essencialmente considerar a cultura e os meios de expressão que a permeiam, dando ao estudante a liberdade para ser ativo e o protagonista no seu processo de aprendizagem. Para Freire (2015, p.24) o ensinar deve ser visto muito além de apenas repassar o conhecimento, mas possibilitar a construção da autonomia.

Para Martins e Santos:

> A criança precisa ser ouvida, ter sua opinião valorizada, ter seu ritmo e seu tempo respeitados, receber estímulos e ser motivada para que possa se desenvolver e aprender de forma efetiva, construir sua autoestima, autonomia e pensar de forma crítica. Assim o professor deixa de ser um transmissor do conhecimento para ser um mediador na aprendizagem em sala de aula, contribuindo para a preparação de crianças inteligentes e felizes. (Martins; Santos, 2020, p.4)

Essa ideia da essencialidade do estudante ter autonomia e ser o protagonista da construção do seu conhecimento é reforçado por Costa (1996, p.65), afirmando que esse protagonismo juvenil ultrapassa sua pessoalidade e o insere na sociedade de forma mais abrangente, possibilitando que o mesmo participe das mudanças decisivas da realidade cultural e política.

É muito importante que o professor favoreça um ambiente que tire o aluno da posição de sujeito passivo, buscando sempre através da comunicação, a interação do mesmo com o conhecimento e com o que está ao seu redor, para que o estudante se sinta capaz de superar desafios com o apoio do educador no papel de mediador. Dessa forma, o diálogo no processo de aprendizagem, onde o aluno não é apenas um receptor de informações, mas alguém que

constrói seu saber por meio de experiências e práticas, fará com que ele amplie sua zona de desenvolvimento e se prepare para as situações mais complexas de forma independente, valorizando a construção coletiva, onde a interação desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Vygotsky, 1984).

A comunicação que considera a singularidade de cada turma, pode favorecer também, a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde o professor fomente e cultive sentimentos de amor, amizade e solidariedade com os alunos, promovendo a confiança mútua. Isso é possível de ser realizado até mesmo por meio de uma simples escuta ativa, quando o docente demonstra interesse genuíno pelas opiniões, diferenças e sentimentos dos estudantes, desenvolvendo assim, um lugar que estimule a participação ativa e aumente o engajamento da socialização, coisas que são fundamentais para um aprendizado significativo (Freire, 1996).

A comunicação afetiva exige que o professor seja flexível em suas abordagens, adapte suas metodologias e crie estratégias para lidar de formas diferentes com cada grupo, pois o que pode funcionar bem com uma turma, talvez não seja eficaz em outra. Portanto, é importante que o educador esteja disposto a ajustar seus métodos conforme necessário, respondendo às diferentes dinâmicas durante as aulas e às reações dos estudantes.

Acerca da adaptação dos métodos de ensino, Paulo Freire diz que:

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Paulo Freire, 1980, p.39).

Sendo assim, a educação no contexto escolar, deve estar aberta a mudanças de suas práticas metodológicas em busca da construção dos estudantes como indivíduos conscientes e responsáveis, que tenham autonomia e capacidade de tomar decisões, que se posicionem e tenham pensamento crítico.

O diálogo é uma parte vital da comunicação no ambiente escolar, por isso é importante que o professor o inclua como parte de sua metodologia de ensino. Isso poderá favorecer retornos claros e construtivos dos próprios alunos para entenderem e demonstrarem suas dificuldades e habilidades. Além disso, dialogar ajudará a resolver eventuais problemas e fará possível o desenvolvimento, de forma natural, o sentimento de respeito e autoridade dos estudantes para com o professor (Freire, 1999).

Não se pode negar que, apesar das várias estratégias que os professores empreguem para lidar com diferentes turmas, existem desafios significativos a serem enfrentados, como por exemplo as dificuldades na comunicação devido à resistência dos alunos, preconceitos, questões emocionais ou problemas familiares que afetam o desempenho escolar. O professor

deve estar atento a esses desafios e buscar entender e considerar o espaço do estudante, tendo empatia e sendo compreensivo. Isso favorecerá a reciprocidade afetiva e trará facilidade na inter-relação aluno-professor.

Inspirado na teoria walloniana, Souza explica que:

> A afetividade depende de dois fatores: o orgânico e o social, que possuem uma importante relação, tanto que as dificuldades de uma situação podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa ligação durante o desenvolvimento do indivíduo modifica a fonte de onde provêm as manifestações afetivas, ou seja, a afetividade, que no início era uma reação basicamente orgânica, passa a sofrer influência do meio social, a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, em que a escolha individual não está ausente, a afetividade tem uma evolução progressiva, se distanciando do fator orgânico e tornando-se mais relacionada ao fator social (Souza, 2013, p. 13-14).

Portanto, se o meio social influencia diretamente na afetividade e suas manifestações, as circunstâncias enfrentadas na escola, como um lugar onde as pessoas passam grande parte de suas vidas, praticamente toda a infância e adolescência, logicamente que essas pessoas serão afetadas por esse meio, seja de forma positiva ou negativa. Pensando nesse poder que o meio tem de influenciar a vida dos estudantes, por que não usar de uma comunicação afetiva e corroborar para que essa experiência seja agradável?

A singularidade comunicativa no ambiente escolar, tem potencial para ser um dos caminhos para a obter êxito em um ensino mais. O professor afetivo desempenha um papel essencial de facilitador e condicionador de um aprendizado mais prazeroso ao adaptar suas abordagens para atender as especificidades de cada grupo de estudantes, ao conhecer seu público e se dispor a diferenciar suas metodologias de ensino e flexibilizar o planejamento, sendo acolhedor e humanizando a aprendizagem, tornando-a mais rica e significativa para todos os alunos e que realmente faça a diferença em um longo percurso de aprendizado na educação básica.

Sobre o vínculo afetivo criado entre o professor e o aluno e a influência que isso causa no comportamento do segundo, Souza afirma que:

> A afetividade é fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivas nas crianças e consequentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professor e aluno, é por meio dela que acontece a identificação com as outras pessoas. O afeto, a sensibilidade e a maneira de se comunicar do professor vão influenciar o modo de agir dos alunos e facilitar o desenvolvimento cognitivo, já que durante o processo de aprendizagem não se consegue separar no aluno o intelectual e o afetivo (Souza, 2013, p. 11).

Dessa forma, fica claro que a maneira como o professor se comunica com os estudantes trará a identificação dos mesmos com o educador. Ou seja, se a comunicação for

afetiva, de maneira a causar bem-estar no relacionamento de ambos, possivelmente fará do ensino-aprendizado um processo agradável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação afetiva no ambiente escolar revela-se fundamental para a construção de uma educação humanizada, significativa e transformadora. Ao reconhecer a singularidade de cada turma e a diversidade de formas de aprender, o professor torna-se um mediador sensível, capaz de adaptar suas práticas pedagógicas com empatia, escuta e respeito às individualidades, assumindo uma postura que não apenas irá favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, como também fortalecer os vínculos de confiança, reciprocidade e pertencimento.

Mais do que transmitir conteúdos, educar é promover autonomia, estimular o pensamento crítico e preparar os alunos para atuarem de forma consciente na sociedade. Nesse processo, o diálogo é essencial, permitindo que os estudantes se expressem, participem e construam conhecimento de forma colaborativa. A afetividade, portanto, não é um elemento secundário, mas sim uma força propulsora que transforma o espaço escolar em um ambiente acolhedor, fértil para o aprendizado e para a formação de sujeitos íntegros e protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003/2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. 36.ed.Riode Janeiro:Paz e Terra. 2003.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

MARTINS, Ana Claudia Amaro; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. *Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil*. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. *A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil*. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

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

PROJETOS PEDAGÓGICOS E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Rayane Regina Scheidt Gasparelo[303]

Resumo

Este ensaio teórico tem como objetivo principal tecer reflexões sobre o planejamento e o currículo na Educação Infantil, abordando também os projetos pedagógicos e práticas interdisciplinares para a organização das ações educativas. Tal objetivo surge da problematização e da necessidade de superar práticas assistencialistas, escolarizantes e tecnicistas ainda persistentes na educação infantil. Os referenciais teóricos estão pautados nos escritos de Vasconcellos (2007), Ostetto (2000), Redin (2017), Fochi (2015) e Finco (2015), entre outros pertinentes às discussões sobre planejamento, currículo e organização do trabalho pedagógico. Conclui-se que o planejamento deve ser flexível, reflexivo e engajado com a realidade das crianças, promovendo suas múltiplas linguagens, brincadeiras e interação social. A organização curricular por Campos de Experiência contribui para uma aprendizagem integrada e significativa, inspirada na pedagogia de Reggio Emilia. Os projetos pedagógicos, entendidos como processos coletivos e interdisciplinares, favorecem o protagonismo infantil e a construção de um ensino contextualizado e democrático, abrindo espaço para que crianças, professores e famílias sejam coparticipantes do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Projetos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999 e 2009), e atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é assegurada como primeira etapa da educação básica indispensável para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, considerando as múltiplas dimensões: física, afetiva, intelectual, social, ética e estética. Em tais políticas, e no campo das pesquisas e estudos sobre a infância, configura-se como um espaço para interações, brincadeiras, socialização, permeado pela ludicidade, tal como as culturas infantis; e a importante defesa da criança como ser social, participativa, ativa e pensante.

[303] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Docente do Curso de Pedagogia/Unicentro/I; Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Práxis Educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas (GEPPEI); Contato via e-mail: rgasparelo@unicentro.br

Partindo desses princípios, as discussões acadêmicas, principalmente no âmbito da didática, têm demonstrado preocupações com a organização do planejamento e o currículo para o trabalho pedagógico com as crianças. Um dos desafios apontados é a superação de práticas e discursos com um caráter assistencialista, escolarizante e de perspectiva tecnicista, que, apesar de serem características do ensino até meados dos anos 1980, ainda persistem. Diante disso, tem-se dado bastante ênfase à indispensável tarefa dos educadores de fundamentar suas práticas e criar contextos de aprendizagem que garantam às crianças um futuro mais digno e uma inserção social efetiva e afetiva.

A partir desses apontamentos, este ensaio teórico tem como objetivo principal tecer reflexões sobre o planejamento e o currículo na Educação Infantil, abordando também os projetos pedagógicos e práticas interdisciplinares para a organização das ações educativas. Para tanto, os objetivos específicos que norteiam a estrutura do desenvolvimento deste resumo expandido são: inferir a relevância do planejamento pedagógico focado na criança, explorando como a escuta e a observação de suas necessidades, interesses e culturas podem orientar a organização do trabalho docente na Educação Infantil; discutir a implementação do currículo por campos de experiência, investigando como essa abordagem, prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribui para a superação de uma visão conteudista e fragmentada do conhecimento na primeira etapa da educação básica; e, por fim, investigar os projetos pedagógicos e a perspectiva interdisciplinar na Educação Infantil, destacando como essa metodologia pode articular as experiências das crianças e os saberes dos educadores, promovendo um ensino significativo e contextualizado.

DESENVOLVIMENTO

1. Planejamento na Educação Infantil: a criança em foco

Para iniciar essa discussão, cabe enfatizar a concepção de planejamento defendida por Vasconcellos (2007). Em sua obra, o autor argumenta, de forma brilhante e segura, sobre o planejamento como um ato inerentemente político na educação, indo muito além de um simples roteiro. Trata-se de uma escolha consciente que pode tanto reforçar práticas opressoras quanto promover a valorização da cidadania. Assim, ao planejar em qualquer nível — escolar, curricular e ensino/sala de aula —, os educadores têm a responsabilidade de decidir o rumo a seguir, conferindo à educação um caráter de emancipação ou de opressão.

O planejamento, como um ato reflexivo e engajado, ainda de acordo com Vasconcellos (2007), significa prever, delinear e organizar intencionalmente as atividades a serem executadas, orientando o agir de forma consciente em relação ao que se pretende. Esse processo possui uma ligação intrínseca com a prática pedagógica, que deve ser racional, cuidadosa e, também, reflexiva. Em outras palavras, se o educador almeja a construção de

uma sociedade mais equitativa, ele precisa orientar sua atuação e planejar suas ações educacionais em busca desse ideal.

Direcionando essa discussão para Educação Infantil, Ostetto (2000) e Redin (2017) sustentam que planejar dá visibilidade às nossas concepções e amplia horizontes, ou seja, o ato de planejar é indispensável, pois refuta a ideia do "espontaneísmo ingênuo", a crença de que a criança aprende de forma isolada e natural. A partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, destaca-se que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil ocorrem em um processo dialético. Isso significa que a criança precisa interagir ativamente com o mundo, sendo mediada por adultos, outras crianças, atividades lúdicas e símbolos culturais. Essa interatividade é o pilar de toda situação educativa. É nela que se estabelecem as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaços nos quais a criança, com o apoio de um mediador, é incentivada de realizar tarefas que ainda não consegue fazer sozinha. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser flexível, com atividades mais ou menos estruturadas, e que proponham desafios e questionamentos, garantindo um suporte adequado para o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, de acordo com Focchi (2015) e Redin (2017) é fundamental questionar as rotinas estabelecidas e cristalizadas, e questionar a valorização de listas de atividades sem sentido, apostilamento na educação infantil, empilhamento de unidades didáticas e datas comemorativas, como determinantes de um planejamento. A heterogeneidade das crianças, considerando suas culturas, grupo social, gostos, jeitos de viver, descobrir e encantar-se, é uma realidade a ser considerada no planejamento e nas práticas educativas. O caráter educativo-pedagógico passa pelas seguintes vivências: interação, múltiplas linguagens e brincadeiras; ludicidade, imaginação e criação; afetos, vínculos e elo, que permitem a crianças ousar sem perder a confiança.

Portanto, ao planejar o cotidiano da Educação Infantil, precisa-se ter bem claro que as propostas pedagógicas não podem ser insossas, tediosas, maçantes. Precisam ser desafiadoras e favorecerem a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social, experiências em torno das quais se estruturem qualitativas interações entre o professor e as crianças, entre crianças e crianças, e entre as crianças e os objetos/mundo físico. Destaca-se, então, a incumbência de colocar à disposição das crianças o legado cultural que a humanidade conseguiu construir e desafiá-las à descoberta, ao conhecimento desse mundo.

Na sensibilidade e na inteireza da docência na Educação Infantil, com legítimo compromisso social, o educador se depara com a riqueza da infância: olhos brilhantes, inquietos e curiosos, risos e choros, inúmeros "porquês", histórias para contar, a necessidade de um colo e a superação de medos e dúvidas. Tudo isso demonstra que, ao estar frente a

frente com a infância, é essencial perceber as crianças como as verdadeiras protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Considerando esses apontamentos, cabe então discutir a organização curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, instituiu os Campos de Experiências para organização do trabalho pedagógico.

2. O currículo por campos de experiência

Apesar das críticas à BNCC, Fochi (2015) aponta um avanço importante para a Educação Infantil: a articulação entre os Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem. Essa união expressa, perfeitamente, os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, *convivendo, brincando, participando, explorando, se expressando e se conhecendo*.

> Os seis verbos são uma espécie de horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto-criança, as microtransições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e investigações que o professor planeja para serem desenvolvidas com as crianças. (Fochi, 2015, p. 65)

Essa perspectiva desafia — ou deveria desafiar — o professor a estruturar o trabalho educativo a partir de uma visão da criança como um ser que age, cria e produz cultura, e, sobretudo, propõe a compreensão da criança como pequenos seres humanos de direitos — direitos que são inquestionáveis — e protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

Aprofundando essa discussão, Finco (2015) define os Campos de Experiência – o eu, o outro e nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e, escuta, fala, pensamento e imaginação – como os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança. Estes, oferecem um conjunto de linguagens, objetos e situações referidas aos sistemas simbólicos da cultura, capaz de evocar, estimular e acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras, subvertendo a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento. Permitem a construção de uma programação pedagógica com contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, uma vez que é isso que faz com que ela se lance a experimentar e a descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las.

Com este olhar, Fochi (2015) defende que a didática do fazer na educação infantil se fundamente em três pilares para atender ao modo de aprender da criança, sendo: a *ludicidade, a continuidade e significatividade*. A primeira como linguagem própria da criança, seu modo de explorar e se expressar — que exigirá a garantia de tempo e o espaço para o brincar livre. A continuidade, por sua vez, exigirá que o trabalho pedagógico seja um tecido

de conexões entre as experiências da criança na escola e fora dela, conduzindo para significatividade, a qual assegurará que as propostas pedagógicas sejam pertinentes e façam sentido para a vida da criança, partindo de seus interesses para a construção do saber, substituindo as atividades estereotipadas, fragmentadas.

Nessa discussão, é importante mencionar que os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram inspirados nos campos de experiência das escolas da infância da Itália, especialmente nas unidades coordenadas por Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia. Faria (2007) comenta que, no sistema municipal de ensino de Reggio Emilia para crianças menores de seis anos, as atividades são desenvolvidas com base em problematizações, pesquisas e ações, por meio de projetos de longa duração. Por isso, é fundamental aprofundar alguns apontamentos sobre essa inspiração.

3. Os projetos pedagógicos na educação infantil

Trabalhar com projetos, de acordo com Barbosa (2017), possui objetivos políticos claros, pois se trata de uma proposta que intenciona ensinar a vida em democracia, a participação social e a capacidade de ‘abrir mão’ de desejos individuais em prol de um coletivo. Essa metodologia substitui planos de aulas estanques e isolados pela construção de projetos coletivos de longo prazo. Entende-se que as crianças que estudam e convivem nesses parâmetros provavelmente se tornarão cidadãos com experiência em processos de tomada de decisão com responsabilidade social.

A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações solidárias, elaborando sentidos tanto para suas vidas quanto para o mundo. Nesse sentido, os projetos abrem a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história de modo relacional, abarcando as múltiplas linguagens e uma perspectiva interdisciplinar, na qual se buscam continuamente os vínculos e as conexões entre os saberes.

A interdisciplinaridade, como aponta Fazenda (1994), é um princípio epistemológico e político-pedagógico que exige dos educadores uma postura de abertura e humildade intelectual para estabelecer pontes entre diferentes campos do saber, construindo, assim, uma compreensão mais completa da realidade. É um desejo, um compromisso e uma atitude constante visando romper com a fragmentação do conhecimento.

Por esse viés, Barbosa (2017) orienta que a organização do trabalho pedagógico deve partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação ou de uma curiosidade que afete o grupo, tanto do ponto de vista cognitivo quanto socioemocional. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas, e, para respondê-las, serão necessárias relações e fusões com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Finco (2015) e Barbosa (2017) destacam que os projetos evocam a ideia de um percurso dinâmico e sensível aos ritmos comunicativos, contendo em si o sentido e o tempo da pergunta, da pesquisa e da criança. Essa abordagem demanda que o professor tenha uma escuta atenta e um olhar perspicaz para perceber o que está circulando no grupo, quais fragmentos estão vindo à tona, e quais são os interesses e as necessidades do coletivo.

Barbosa (2017) aponta alguns elementos que podem ser estruturadores de um *projeto*, como: *problema e tema; etapas do trabalho educativo; coleta, organização e registro das informações; avaliação e comunicação dos resultados*. Quanto maior for o conhecimento do professor sobre a descoberta ou situação em pauta, maior será a abrangência, profundidade e dimensão do projeto. Assim, além dos professores e das crianças, os pais também serão coparticipantes.

Importante ressaltar que não há "modelos" ou "receitas" de projetos para serem seguidos. As crianças precisam pensar, duvidar, argumentar, exercer a crítica e procurar informações do seu ambiente e da atualidade para a vida dentro e, principalmente, fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que a organização do trabalho pedagógico com as crianças requer um olhar sobre elas como coautoras de suas aprendizagens, tirando-as do lugar de passividade para um papel ativo e participativo. A criança é movimento, sensações, delicadeza.

O currículo por Campos de Experiência e os projetos pedagógicos permitem vivências e protagonismos para todos os envolvidos no processo educativo: professores, crianças e famílias. Isso significa que, no centro dessa discussão, está a reflexão coletiva da escola sobre a importância de realizar um trabalho com crianças pequenas que tenha origem na curiosidade, nos interesses e nas hipóteses, valorizando os sentidos e as culturas por elas produzidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 1, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

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

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, J. O.; KHISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FOCHI, P. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 2. ed. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 279-286.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2007.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Waléria Cristina Lima Da Silva[304]
Andréia Luiza Pereira de Carvalho[305]
Marina Gleika Felipe Soares[306]

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas observadas na Educação Infantil durante o estágio supervisionado na Escola Municipal Luzes do Conhecimento, em Oeiras-PI, com a turma do Infantil IV. O objetivo geral foi analisar as contribuições do estágio para a formação docente, estruturando-se a partir de quatro eixos: observar a organização pedagógica, compreender as metodologias utilizadas, identificar limitações no uso do livro didático e refletir sobre a importância da ludicidade e da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. O problema de pesquisa consistiu em compreender de que forma as práticas na Educação Infantil com o uso do livro didático e de atividades lúdicas podem promover aprendizagens significativas e contribuir com o desenvolvimento integral das crianças? A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, fundamentada em observações participantes, diálogos narrativos e análise crítica da prática docente. Os referenciais teóricos utilizados incluem Freire (1987; 1996), Dewey (1979), Zabalza (1998), Barbosa e Horn (2008) e Nora e Vicentini (2017), que defendem uma educação pautada na criticidade, na experiência e na ludicidade. Os resultados mostraram que, embora o livro didático seja uma ferramenta importante, usá-lo de maneira rígida pode limitar a criatividade docente e o envolvimento discente. Em contrapartida, atividades lúdicas e interdisciplinares mostraram-se essenciais para tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes e próximas das necessidades das crianças. Isso reforça a relevância da formação contínua dos professores e de sua autonomia para adaptar o ensino às realidades de cada turma.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado em educação infantil é um componente indispensável na formação em Pedagogia, pois proporciona a vivência concreta da realidade escolar e o confronto entre teoria e prática. Esse momento formativo permite ao estudante refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades da docência, construindo gradualmente sua identidade profissional.

[304] waleriacldasilva@aluno.uespi.br
[305] andreialpereiradec@aluno.uespi.br
[306] marinagleika@ors.uespi.br

Este estudo apresenta a experiência vivenciada na Escola Municipal Luzes do Conhecimento[307], na cidade de Oeiras-PI, com a turma do Infantil IV, composta por crianças de 4 a 5 anos. O objetivo central do trabalho foi analisar as contribuições do estágio supervisionado na Educação Infantil para a formação docente. Estruturando os objetivos específicos em: (I) observar a organização pedagógica da instituição, (II) compreender as metodologias utilizadas, (III) identificar limitações no uso do livro didático e da sequência didática, (IV) refletir sobre a importância da ludicidade e da autonomia docente no processo de ensino-aprendizagem.

O questionamento principal deste estudo é: compreender de que forma as práticas na Educação Infantil com o uso do livro didático e de atividades lúdicas podem promover aprendizagens significativas e contribuir com o desenvolvimento integral das crianças? A Educação Infantil é um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Durante o estágio supervisionado, foi observado que usar apenas o livro didático pode tornar as atividades repetitivas e acabar limitando a criatividade dos alunos. Por outro lado, o uso de atividades práticas mais lúdicas, como contar histórias, fazer brincadeiras e atividades artísticas, ajudam os estudantes a aprender de forma mais significativa e incentivam a participação.

Os conhecimentos seguiram uma abordagem qualitativa, fundamentada em observações participantes, diálogos narrativos, e análise crítica das práticas dos educadores, e todas as observações foram anotadas em diário campo. O estudo apoiou-se nos referenciais teóricos de Freire (1987; 1996), Dewey (1979), Zabalza (1998), Barbosa e Horn (2008) e Nora e Vicentini (2017), os quais reforçam a necessidade de uma educação que valorize a autonomia, a experiência, a ludicidade e a criticidade. Essa vivência possibilitou não apenas o contato direto com a prática docente, mas também reflexões sobre as transformações necessárias à Educação Infantil.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE OBSERVAÇÃO

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e apresenta uma estrutura simples, porém funcional, composta por sala de direção, sala de professores, cantina e pátio com parquinho, que favorece o convívio social e a aprendizagem das crianças. Além disso, conta com recursos como livros, brinquedos, TV e caixa de som, que contribuem, ainda que de forma limitada, para o processo pedagógico.

A escola atende tanto à Educação Infantil, quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a turma em que foi realizado o estágio contava com 24 alunos. Observa-se que,

[307] Nome fictício, para preservar a identidade da escola.

além da qualidade no ensino, a instituição valoriza projetos que ampliam a formação integral, como o Projeto FLOR[308], voltado para a criatividade e expressão artística; o Projeto do Meio Ambiente, que estimula práticas sustentáveis; e o Projeto Junino, que preserva tradições culturais locais. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, por exemplo, está em consonância com os diálogos de Dewey, que defende uma aprendizagem baseada na experiência e na interação com o ambiente ao defender a aprendizagem vinculada à experiência social e cultural, tornando o ensino mais significativo. Nesse viés,

> Pois basta lembrarmo-nos daquilo que se considera, às vezes, nas escolas, como aquisição de conhecimentos, para se ter acordo de sua falta de relações frutíferas com a experiência possuída pelos estudantes — e da amplitude com que se parece acreditar que constitui conhecimento a mera apropriação da matéria armazenada em livros (Dewey, 1979, pág. 376).

Critica a visão reducionista da educação que considera a aquisição de conhecimento como a simples memorização de informações contidas em livros, desconectada da experiência vivida pelos estudantes, ou seja, o aprendizado significativo ocorre quando o conhecimento se associa de maneira orgânica com as experiências prévias e os contextos dos alunos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas. Essa perspectiva reforça a importância de metodologias ativas e experiências educativas que integrem teoria e prática, tornando o processo de ensino mais dinâmico e transformador.

RELATO DAS OBSERVAÇÕES E PRÁTICAS DE ESTÁGIO

O estágio possibilitou observar o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e a interação entre alunos e professores, confirmando a importância da reflexão entre teoria e prática. Como aponta Freire (1987, p. 45):

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nesse sentido, o diálogo esteve presente em contação de histórias, debates em grupo e atividades coletivas, reforçando a construção participativa do conhecimento.

As práticas observadas revelaram não apenas a dinâmica do ambiente escolar, mas também os conhecimentos explorados e as metodologias aplicadas pelos docentes, os quais merecem uma análise mais detalhada.

[308] Seu último evento ocorreu no ano de 2024, ou seja, atualmente este projeto não está mais ativo.

CONHECIMENTOS TRABALHADOS E METODOLOGIAS UTILIZADAS

As atividades contemplaram diferentes áreas do desenvolvimento infantil: linguagem oral e escrita, reconhecimento de letras, identificação de formas geométricas, noções espaciais e contagem. Também foram promovidas atividades artísticas, musicais e motoras, como desenhos, canções e brincadeiras que estimulavam a coordenação motora e a imaginação.

Apesar da presença do lúdico, em alguns momentos as propostas foram aplicadas de forma superficial, o que revela a necessidade de intencionalidade pedagógica. Nesse sentido a ludicidade deve estar integrada ao planejamento, de modo a garantir experiências significativas para a criança,

> Portanto, o professor precisa aprofundar-se no conhecimento da sua matéria, precisa saber a história do seu campo de conhecimento, seus questionamentos atuais, suas fragilidades, refinar os conhecimentos que tem sobre a estrutura da sua disciplina, atualizar seus estudos, pois quanto mais ele sabe, mais ele pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda (Barbosa; Horn, p. 36, 2008).

Dessa forma, percebe-se que o preparo docente contribui diretamente para tornar as aulas mais significativas.

Ao refletir sobre os conhecimentos trabalhados e os métodos adotados, tornou-se possível avançar para uma análise crítica mais ampla do local observado, destacando seus avanços e limitações.

ANÁLISE CRÍTICA DO LOCAL OBSERVADO

A escola se destaca pelo envolvimento em projetos culturais e ambientais, que demonstram alinhamento com a pedagogia crítica. Conforme Nora e Vicentini (2017, p. 728), “a pedagogia crítica [...] pauta-se na capacitação dos estudantes e professores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo.” Nesse sentido, proporciona crescimento da criticidade de professores e alunos o que faz tornarem seres ainda mais atentos do contexto social que está inserido.

Entretanto, observou-se a limitação de recursos tecnológicos e a presença de docentes temporários, fatores que impactam a continuidade pedagógica e a qualidade das práticas. O desafio está em ampliar o uso de tecnologias educacionais e valorizar o corpo docente, promovendo estabilidade e inovação no processo educativo. E esses elementos

institucionais e pedagógicos influenciaram diretamente as práticas vivenciadas no estágio, as quais serão analisadas a seguir de maneira mais específica.

ANÁLISE DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO ESTÁGIO

A prática foi marcada por dois momentos: atividades lúdicas (músicas, diálogos e histórias) e o uso do livro didático. Enquanto o primeiro foi relevante, mas pouco explorado, o segundo revelou dependência excessiva do material, restringindo a autonomia docente e tornando as aulas repetitivas.

Assim, constatou-se a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis, que articulem recursos estruturados e atividades lúdicas para promover aprendizagens significativas. Nesse contexto, Zabalza (1998) propõe uma análise sobre elementos essenciais da educação para garantir um atendimento infantil de excelência. Ele destaca a importância de um currículo bem estruturado, que valorize a cultura e os direitos das crianças, além de promover a organização adequada dos ambientes e o desenvolvimento de rotinas e projetos pedagógicos. Contudo, alcançar esses objetivos requer investimentos nessas áreas, com atenção especial à formação dos professores, que, segundo o autor, são o principal pilar para assegurar a qualidade no processo educativo.

As constatações feitas a partir da prática pedagógica permitiram identificar aprendizados significativos, tanto em relação ao papel do professor quanto ao impacto das metodologias utilizadas no desenvolvimento das crianças.

APRENDIZADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA PRÁTICA

A vivência do estágio possibilitou compreender que a Educação Infantil exige equilíbrio entre atividades estruturadas e lúdicas. Enquanto o livro didático pode servir como recurso, sua utilização rígida limita a criatividade docente e o interesse das crianças.

Além disso, destacou-se a importância da formação continuada, uma vez que professores preparados conseguem romper com práticas mecânicas, criando experiências mais participativas. A esse respeito, Freire (1996, p. 15) afirma que “O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” Portanto, a ludicidade, quando planejada, mostrou-se fundamental para despertar a curiosidade e facilitar a aprendizagem, reafirmando o papel do professor como mediador do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando que a ludicidade, a criatividade e a experimentação devem ocupar lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Voltando ao tema da pesquisa, percebe-se que os desafios enfrentados pelos professores podem ser superados com a realização de formações contínuas, a flexibilização das atividades e a valorização de metodologias que incentivem a participação ativa das crianças.

Articulando a análise realizada com a fundamentação teórica mobilizada, conclui-se que o professor precisa assumir um papel de mediador, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se orienta por práticas inovadoras, dinâmicas e interdisciplinares. Nessa perspectiva, o livro didático deve ser compreendido como recurso complementar, e não como único suporte, abrindo espaço para projetos que promovam a criticidade, a consciência ambiental e a valorização cultural.

Como encaminhamentos futuros, destaca-se a necessidade de aprofundar a investigação sobre práticas pedagógicas lúdicas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à relação entre formação docente e inovação metodológica. Além disso, novos projetos podem ampliar a compreensão sobre como a ludicidade, integrada à BNCC, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de cidadãos críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil** [recurso eletrônico- Dados eletrônicos. -- Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NORA, Joice Aguiar; VICENTINI, Dayanne. A educação crítica no brasil: aspectos indispensáveis para a superação da alienação em Paulo Freire. III Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2017.

ZABALZA, Miguel. **A Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 288.

ATIVIDADES LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Eixo Temático: Ludicidade e Educação.

Francisco Rafael dos Santos Neto[309]
Jamile Diniz de França[310]
Iure Coutre Gurgel[311]

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a utilização de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para garantir a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. O problema de pesquisa que norteou a construção desse estudo buscou compreender sobre de que forma a utilização das atividades lúdicas em sala de aula da Educação Infantil podem contribuir para a inclusão de crianças com TEA. A pesquisa, de caráter bibliográfico, buscou compreender como jogos, brincadeiras e dinâmicas interativas podem contribuir para o desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo dessas crianças, promovendo uma participação mais ativa e significativa no ambiente escolar. A inclusão de crianças com TEA ainda enfrenta desafios relacionados à falta de formação docente específica, à ausência de recursos adaptados e às barreiras atitudinais no contexto educacional. No entanto, os resultados encontrados demonstram que as práticas lúdicas desempenham um papel fundamental nesse processo, ao criar um ambiente acolhedor e motivador que estimula a interação social, a construção de vínculos e o aprendizado. Além disso, foi possível identificar que a ludicidade não apenas facilita o desenvolvimento integral das crianças com TEA, mas também promove um ambiente de respeito às diferenças, fortalecendo a relação entre alunos e professores. Conclui-se que o uso intencional de atividades lúdicas na educação infantil caracteriza-se como uma estratégia eficaz para a inclusão, contribuindo para a superação de barreiras e a construção de uma escola mais acessível e inclusiva

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão. TEA.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento e a comunicação de crianças e adultos. Pessoas com TEA sofrem desafios em áreas como a comunicação, a interação social e o comportamento, variando a intensidade e impacto em cada indivíduo. Crianças com TEA geralmente apresentam dificuldades para estabelecer vínculos com outras pessoas e para se adaptar a rotinas sociais e educacionais convencionais, o que pode limitar suas oportunidades de inclusão e desenvolvimento no

[309] Graduando de Pedagogia do Campus Avançado de Patu (CAP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: francisco20230008590@alu.uern.br
[310] Graduanda de Pedagogia do Campus Avançado de Patu (CAP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: jamile20230009532@alu.uern.br
[311] Docente do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu (CAP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: iuregurgel@uern.br

ambiente escolar. Neste viés, estratégias inclusivas são essenciais para garantir que essas crianças possam se beneficiar plenamente das interações e experiências pedagógicas.

Nesse sentido, este artigo tem como problema de pesquisa entender de que forma a utilização das atividades lúdicas em sala de aula da Educação Infantil podem contribuir para a inclusão de crianças com TEA. O objetivo buscou analisar a utilização de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para garantir a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.

As atividades lúdicas, que incluem jogos, brincadeiras e dinâmicas interativas, têm se mostrado eficazes como ferramentas de inclusão para crianças com TEA. Essas atividades incentivam a comunicação, a interação social e a cooperação, possibilitando que as crianças se expressem e se relacionem com os colegas de maneira mais espontânea e segura. Além disso, o lúdico ajuda a promover o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas de forma leve e adaptada, respeitando as particularidades de cada criança, o que é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. A inclusão das crianças com TEA na educação infantil principalmente, é um desafio constante, por isso é necessário que os profissionais docentes busquem por práticas pedagógicas que estimulem um ambiente de aprendizado, respeito, inclusão, participação e desenvolvimento de cada aluno com ou sem TEA. Assim as atividades lúdicas surgem como estratégia para facilitar que o professor crie ambientes mais amigáveis, acolhedores e que facilitem a interação dos alunos.

Assim sendo, é possível destacar que o trabalho pedagógico desenvolvido para a inclusão das crianças com TEA, requer a criação de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas. Desta forma, a relevância deste estudo se dá pela crescente necessidade de compreender e desenvolver estratégias que promovam e favoreçam a inclusão escolar, especialmente para aqueles alunos diagnosticados com o transtorno do espectro autista. Embora os avanços nas políticas educacionais tenham impulsionado a inclusão, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para planejar e implementar práticas que atendam às demandas desses alunos

Dada a influência da ludicidade como ferramenta pedagógica, torna-se essencial investigar como as atividades lúdicas podem contribuir para superar barreiras no processo de inclusão, valorizando as potencialidades de cada criança e garantindo seu pleno desenvolvimento e participação em sala de aula. Dessa forma, buscamos não apenas atender às demandas legais e éticas da educação inclusiva, mas também construir um espaço de aprendizado mais humano e acolhedor.

Sabendo que a cada dia aumenta a responsabilidade dos profissionais da educação de promoverem um ambiente inclusivo e de respeito mútuo, que não somente trata das diferenças em sala de aula, mas que faça com que as crianças ditas como “diferentes” se sintam acolhidas naquele espaço, podendo assim se desenvolverem de forma plena tal qual

todos os outros, nosso trabalho, através de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo geral explicar a importância das atividades lúdicas para a inclusão das crianças com TEA dentro da sala de aula na educação infantil e como objetivos específicos explicar como os jogos e brincadeiras dentro da educação podem ser utilizados para gerar essa inclusão e por fim mostrar como a ludicidade pode afetar a interação entre os alunos, gerando inclusão e desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, onde foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2024, através de pesquisas bibliográficas fundamentadas em fontes secundárias como artigos científicos e publicações acadêmicas, conforme orienta Gil (2002) na elaboração de projetos de pesquisa.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, buscando interpretar os dados coletados, destacando como as atividades lúdicas podem ser implementadas para superar barreiras no processo de inclusão escolar. O foco está em analisar os efeitos dessas práticas na interação social e os desenvolvimentos das crianças com TEA, considerando seus impactos na construção de um ambiente educacional acolhedor e adaptado às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ministério da saúde define transtorno do espectro autista como sendo um distúrbio “caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento”. Ainda segundo o Ministério, as alterações nas funções do neurodesenvolvimento podem incluir “alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento” É igualmente essencial compreender que as características do autismo estão presentes desde a infância e que dentro do espectro, existem diferentes graus de manifestações que variam de leves a severos, sendo assim, cada nível requer atenção específica e individualizada, para garantir que a pessoa possa desenvolver seu potencial, conquistar sua autonomia e viver com qualidade, respeitando suas particularidades e necessidades.

De acordo com Onzi e Gomes (2015) “Transtorno do Espectro Autista (TEA) define-se por prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades”. Zilbovicius, Meresse e Boddaert (p. 22; 2008) dizem que “as características clínicas centrais desse transtorno incluem

prejuízos nas interações sociais, deficiências na comunicação verbal e não-verbal, limitação das atividades e interesses, e padrões de comportamento estereotipados".

Desta forma, fica evidenciado que principalmente as crianças com TEA necessitam de meios que as permitam interagir dentro de sala de aula para que assim possam se desenvolver de forma plena, além disso é necessário que esses meios façam com que as demais crianças entendam que embora o autismo seja uma condição neurológica atípica, isso não diminui o valor ou a capacidade de quem o possui em comparação com as outras. Estes meios podem ser criados através do uso de atividades lúdicas dentro de sala, pois trazem interação e aprendizado sem que os alunos se sintam forçados.

Entende-se que as atividades lúdicas são práticas que envolvem jogos, brincadeiras e outras formas de interação recreativa. Elas têm como objetivo proporcionar diversão e entretenimento e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. O lúdico promove na educação infantil uma prática educacional de conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido.

Segundo Ribeiro (2013, p.1), "o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano". O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância". Fantacholi ([s/d], p. 5), explica que por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir e respeitar, com as atividades pedagógicas lúdicas as crianças entendem melhor a ideia de que é necessário incluir a todos, assim essas atividades auxiliam o professor a não somente ensinar sobre inclusão, mas fazer com que suas crianças a pratiquem e a entendam. Além disso, o professor faz com que crianças aprendam "brincando", facilitando assim o processo de aprendizado.

Segundo Vygotsky (2009, p.45) "a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico".

Assim, essas atividades funcionam como ferramentas pedagógicas, permitindo que as crianças explorem e experimentem diferentes situações, solucionem problemas, e exercitem a criatividade, a imaginação e a tomada de decisões. Trazendo para o ambiente escolar, é essencial que os educadores reconheçam como essas práticas podem enriquecer o aprendizado, das crianças com ou sem TEA, assim, é imprescindível que o professor passe a utilizar o lúdico de forma adaptada, criando estratégias que potencializam o aprendizado de cada aluno, respeitando suas particularidades e necessidades.

Como identificamos ao longo de nossa pesquisa, as crianças autistas têm como principal característica a dificuldade em se socializar com as demais, no ambiente escolar isso não é diferente, essas crianças apresentam uma série de dificuldades tanto na comunicação como na interação social, o que torna o desafio de lecionar ainda maior. Nesse sentido,

Ribeiro (2013) ressalta que o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim como um recurso de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para uma aprendizagem significativa e auxilia na inclusão das crianças com TEA.

A ludicidade é de extrema relevância no processo de aprendizagem das crianças com ou sem TEA, pois com elas, as crianças são capazes de desenvolverem habilidades sociais, motoras, cognitivas e emocionais, construindo saber de forma prazerosa. Contudo, é fundamental destacar que os professores precisam se habituar ao uso de atividades lúdicas como instrumento pedagógico para facilitar o aprendizado e reconhecer seu valor, especialmente para as crianças autistas, que muitas vezes enfrentam maiores dificuldades.

É fundamental para as crianças autistas que as atividades sejam adaptadas de forma que o aprendizado faça sentido para elas, promovendo, assim, uma inclusão mais efetiva no processo de ensino. Como explicam Santos, Floriano e Dias, com as atividades lúdicas, “as crianças têm a oportunidade de interagir, pois ao participarem das brincadeiras, elas se socializam, e isso é importante para que as crianças descubram e construam o seu próprio significado através de brincadeiras e atividades”.

As atividades podem ser adaptadas de forma simples. Por exemplo, ao invés de apenas revisar a tabuada, podemos criar uma tabela com multiplicações, incorporando um conteúdo relevante a uma 'brincadeira' que geralmente agrada todas as crianças, inclusive as com TEA. Jogos e brincadeiras como jogo da memória, dominó e quebra-cabeça também podem ser adaptados aos conteúdos ensinados em sala de aula, tornando-se mais significativos. Peças de teatro, pintura, uso de música e outros jogos sensoriais também são eficazes na inclusão e no ensino de crianças autistas e não autistas. Com essas práticas, é possível observar que as crianças interagem mais durante as brincadeiras, o que favorece a inclusão, pois as crianças autistas não apenas participam da atividade, mas também interagem com seus colegas, criando conexões sociais.

Desta forma, conclui-se que os jogos e brincadeiras desempenham um papel essencial na promoção da inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Essas atividades oferecem oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, emocionais e de comunicação de maneira natural e adaptada às suas necessidades individuais. Por meio de jogos, brincadeiras e ferramentas interativas, as crianças com TEA podem aprender a trabalhar em equipe, compartilhar materiais e participar de diálogos, permitindo que se sintam mais à vontade para interagir com colegas e professores.

Além disso, as atividades lúdicas, como brincadeiras de roda, dinâmicas de grupo e jogos sensoriais, podem ser ajustadas para atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todos, tanto autistas quanto não autistas, tenham a chance de participar de maneira igualitária. Nesse sentido, os educadores desempenham um papel

fundamental, pois, ao adaptarem essas práticas, criam um ambiente inclusivo que promove a convivência e o aprendizado mútuo. Ao facilitar a interação entre crianças com TEA e seus colegas, os educadores não só estimulam a comunicação e o desenvolvimento emocional, mas também ajudam a reduzir barreiras e preconceitos, promovendo um espaço mais colaborativo e respeitoso.

Por fim, é possível evidenciar a partir dessa pesquisa que as crianças aprendem de forma mais significativa, engajando-se ativamente no processo de construção do conhecimento e no fortalecimento de habilidades fundamentais para a vida adulta. As brincadeiras não são apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica poderosa que favorece a inclusão e o aprendizado de todos. No contexto escolar, elas ajudam a integrar crianças com TEA ao ambiente coletivo, permitindo que se sintam parte de um grupo, enquanto contribuem para a formação de valores essenciais, como empatia, respeito e colaboração. Assim, o lúdico se torna um ponto de convergência onde o aprendizado e a convivência se entrelaçam, promovendo um ambiente escolar mais humano, inclusivo e produtivo para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 15 ago. de 2025.

SANTOS, Cristiane Alves; FLORIANO, Genilson; DIAS, Nelson. A importância do lúdico na inclusão de estudantes com autismo. 2023.

FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. O brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Disponível em: http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78. Acesso em: 16 nov. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, [Nome completo]. [Título da obra]. [Local]: [Editora], 2015.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. de F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. Caderno Pedagógico, v. 12, n. 3, 2015. Recuperado de https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1293. Acesso em: 14 nov. 2024

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia. Acesso em: 16 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBOVICIUS, Mônica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. Autismo: neuroimagem. Revista Brasileira de Psiquiatria, Orsay, França, maio de 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/RjH4QH5TY7Lf3pQbrsFmv8z/. Acesso em: 16 nov. 2025

SOMANDO DIVERSÃO: O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA INFANTIL

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Aline de Limar[312]
Cleudiana Lima da Cunha[313]
Dayane Nascimento Ramos[314]

Resumo

Este trabalho aborda a importância da matemática no cotidiano e sua relevância para a formação integral do estudante, destacando as dificuldades que surgem quando a base de aprendizagem não é consolidada na educação infantil. O problema de pesquisa centra-se na necessidade de identificar estratégias que tornem o ensino da matemática mais atrativo e significativo, especialmente nos anos iniciais. O objetivo geral consiste em analisar como os jogos podem atuar como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da matemática, promovendo interesse, motivação e desenvolvimento cognitivo. A fundamentação teórica foi construída a partir de autores como Vygotsky (1988), Kishimoto (2003), Santos Silva et al. (2022), Pontes et al. (2020), entre outros, que evidenciam a ludicidade como elemento central para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos e documentos acadêmicos que discutem o uso de jogos no ensino da matemática. Os principais achados indicam que os jogos contribuem para a fixação de conceitos, o estímulo ao raciocínio lógico, a resolução de problemas, a socialização e a redução da ansiedade frente à disciplina. Além disso, possibilitam que o aluno assuma um papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia, criatividade e pensamento crítico. Conclui-se que a aplicação intencional de jogos matemáticos, mediada pelo professor, transforma a sala de aula em um espaço mais dinâmico, prazeroso e inclusivo, fortalecendo a aprendizagem e aproximando a matemática da realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Matemática

INTRODUÇÃO

Sabemos da importância da matemática na vida de cada ser humano e os impactos que a falta da matemática faz na vida de cada um de nós, pois a matemática se encontra em todos os lugares, como por exemplo: no supermercado, no banco, no shopping e dentre outros lugares. Essa disciplina para muitos estudantes do fundamental I e fundamental II se torna uma das mais complicadas pelo simples fato que durante a educação infantil não ter suprido

[312] Acadêmico, pedagogia FIED, Alinedelima739@gmail.com
[313] Mestra, docente FIED, cleudiana.l@gmail.com
[314] Acadêmico, pedagogia FIED, dayane.n.ramos@gmail.com

essas necessidades de aprendizado, ou por não haver métodos dinâmicos para essa aprendizagem.

Contudo sabemos que cada fase da criança é importante e significativa, porém também sabemos que a primeira infância é a base que irá sustentar toda a sua trajetória estudantil, se a base não estiver estruturada, consequentemente ao decorrer do percurso dos estudos nos anos iniciais e finais poderão ser comprometidos.

As crianças aprendem brincando e para se aprender matemática também podemos usufruir de muitos jogos que poderão auxiliar no gosto pela matemática focando sempre o aprendizado dos alunos, principalmente na educação infantil, pois quando a criança é estimulada desde pequena pelo gosto e a importância da matemática, no decorrer dos seus anos letivos serão mais leves, tranquilos e prazeroso.

DESENVOLVIMENTO

Ao integrar jogos que envolvem matemática na educação das crianças é uma abordagem notável e produtiva para o desenvolvimento do saber. A diversão, vista como uma brincadeira com propósito educativo, consegue fazer da sala de aula um local de descobertas, colaboração e prazer no aprendizado. De acordo com Araújo e Junior (2025), a ludicidade cria um espaço educativo que impulsiona o crescimento da criança em diversas áreas como o pensamento, as emoções, o movimento e a interação social, mostrando-se vital na sua jornada de desenvolvimento. Os autores ressaltam que o lúdico “é a linguagem universal da infância” e que, por meio dele, o aluno vivencia o conteúdo escolar de forma significativa e prazerosa (ARAUJO; JUNIOR, 2025, p. 5).

Dentro dessa perspectiva, o jogo transcende o mero passatempo, funcionando como uma tática pedagógica que impulsiona a fantasia, a inventividade e o pensamento racional. O aprendizado se mostra mais agradável, natural e produtivo, sobretudo ao empregar recursos recreativos, a exemplo do Tangram, da Escala Cuisenaire ou do Material Dourado, que acendem a curiosidade infantil e simplificam a compreensão de ideias matemáticas complexas. (ANDRADE, 2023). Segundo Santos Silva et al. (2022).

Os jogos de matemática atuam como uma ligação entre o aprendizado da disciplina e o mundo real do estudante, uma vez que incentivam a habilidade de solucionar questões, criar teorias e procurar por respostas. Para os autores, “o uso do lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de Matemática é uma alternativa para diminuir as defasagens entre esta ciência e o dia-a-dia do aprendiz” (SANTOS SILVA et al., 2022, p. 246).

De acordo com Vygotsky (1988, p. 10) destaca que:

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Sob esse ponto de vista, a brincadeira vai além da simples diversão, tornando-se um espaço fundamental para o desenvolvimento completo da criança. Ao se envolver em jogos, ela aprende a lidar com normas, definir metas, descobrir cenários imaginários e conviver com outras crianças, o que impulsiona o crescimento tanto da mente (cognitivo), quanto do coração (emocional). Além de favorecer o aprendizado ativo, os jogos matemáticos trazem diversos benefícios específicos para o processo de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico, eficaz e menos intimidador. Conforme destacam Grawieski Civiero e Goulart (2023), A aplicação de jogos no contexto do aprendizado matemático oferece aos estudantes uma experiência educativa mais relevante e envolvente, incentivando a independência e a capacidade de análise já nas primeiras fases escolares.

Dentre os principais benefícios, destacam-se:

Fixação e introdução de conceitos: Utilizar jogos para ensinar matemática torna o aprendizado mais interessante e significativo para os alunos, estimulando a autonomia e o pensamento crítico desde o início da vida escolar.

Estímulo ao raciocínio lógico: Os obstáculos encontrados nos jogos demandam táticas e raciocínio, incentivando o intelecto dos estudantes a procurar resoluções lógicas;

Desenvolvimento da resolução de problemas: Diante de questões mais difíceis, os estudantes desenvolvem a capacidade de reconhecer, examinar e superar obstáculos matemáticos de forma independente.

Aumento da motivação e do interesse: Transformar o ensino em algo divertido eleva o astral das aulas, incentivando os alunos a se engajarem de verdade nas tarefas propostas.

Melhora da concentração e da atenção: Jogar frequentemente requer que você esteja totalmente concentrado, algo que, por sua vez, ajuda a aprimorar sua capacidade de manter o foco e a atenção.

Promoção da socialização e do trabalho em equipe: Participar de atividades coletivas estimula a cooperação, o cumprimento de normas e um bom relacionamento entre os membros da equipe.

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: Os jogos digitais e de tabuleiro são ótimos para desenvolver qualidades como a calma, a capacidade de lidar com dificuldades e a constância, que são muito importantes para a nossa evolução.

Redução da ansiedade e do medo: Ao introduzir a matemática por meio de atividades lúdicas e palpáveis, os jogos ajudam a reduzir o medo que os estudantes sentem da matéria.

Incentivo ao pensamento criativo e à autonomia: quando elaboram planos e superam obstáculos, os estudantes assumem o controle do próprio aprendizado como protagonistas aprimorando a independência e a capacidade de criar.

Como destaca Pontes et al. (2020), o jogo, quando bem planejado, “é um elemento pedagógico essencial para a produção de conhecimento, fazendo com que o aprendiz possa importar sua curiosidade e aumentar a arte de criar e desenvolver seu meio de convivência” (Pontes et al., 2020, p.117-118) Nesse mesmo sentido, Felippe e Da Silva Macedo (2021) afirmam que as atividades lúdicas, quando bem aplicadas, “despertam o senso crítico e investigador, promovendo a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais”. (Felippe & da Silva Macedo, 2021, p.2)

É essencial, nesse processo, o papel do professor como mediador, planejando, organizando e orientando o uso dos jogos de maneira intencional. Segundo Kishimoto (2003, p.140) ressalta que “as atividades lúdicas quando realizadas em um ambiente de liberdade em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporcionam condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco”, favorecendo a autonomia e a convivência.

Dessa forma, ao trazer os jogos de matemática para a sala de aula, o professor não só deixa suas lições mais interessantes, como também ajuda bastante no crescimento completo dos estudantes. O jogo, então, se torna algo maior: ele liga o aprendizado ao dia a dia. Usar jogos de matemática na escola dá aos alunos a chance de aplicar na prática o que aprendem nas aulas. Jogando, eles conseguem ver e testar as ideias, o que faz a matemática parecer mais real e fácil de entender.

Além disso, o jogo mostra que errar faz parte do aprendizado, incentivando a tentar de novo, a não desistir e a vencer os desafios. O jogo cria chances para os alunos participarem, criarem seus próprios jeitos de fazer e se dedicarem de verdade ao aprendizado. Assim, as aulas ficam mais animadas, agradáveis e pensadas para cada criança. Juntando sentimento, movimento, raciocínio e trabalho em equipe, o jogo aumenta as opções de ensino e ajuda a formar pessoas mais questionadoras, criativas e seguras de si.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho segue os princípios da pesquisa bibliográfica, conforme descrito por Gil (2002), que a define como um processo estruturado e sistemático voltado para a compreensão e resolução de questões previamente delimitadas, por meio da análise de materiais já publicados. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar o levantamento e a discussão de diferentes perspectivas teóricas sobre o papel dos jogos na aprendizagem da matemática.

A pesquisa foi conduzida com base em livros, artigos científicos, dissertações e documentos acadêmicos que abordam a ludicidade como recurso pedagógico e o ensino da matemática por meio de jogos. Foram consultados autores como Vygotsky (1988), Kishimoto (2003), Santos Silva et al. (2022), Pontes et al. (2020), entre outros, que oferecem fundamentos teóricos sólidos sobre o tema.

Essa revisão teórica permitiu refletir sobre os benefícios do uso de jogos na prática pedagógica, evidenciando como os elementos lúdicos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, além de potencializarem o raciocínio lógico e o interesse pela matemática desde os primeiros anos escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Podemos observar que durante todo o contexto a matemática se torna uma ferramenta essencial que poderá nos ajudar no nosso cotidiano e ela é indispensável em nossas vidas.

Durante todo o processo de estudos sobre os jogos de matemática para a educação infantil somando com a fabricação de jogos educativos de matemática podemos perceber a grandeza e importância que esses jogos podem representar na vida de cada criança para que essas mesmas possam aprender de forma prazerosa e espontânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão bibliográfica realizada, conclui-se que o uso de jogos no ensino da matemática é uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de transformar a sala de aula em um ambiente mais significativo, prazeroso e participativo. A ludicidade, quando bem planejada e orientada pelo professor, possibilita aos estudantes desenvolverem competências cognitivas, sociais e emocionais, além de despertar o interesse pelo aprendizado matemático desde os primeiros anos escolares.

Foi possível perceber que os jogos favorecem a construção do conhecimento de forma ativa, promovendo a autonomia, o raciocínio lógico, a criatividade e o trabalho em equipe. Ao relacionar os conteúdos matemáticos com situações do cotidiano, os jogos tornam o processo de aprendizagem mais acessível e menos intimidador, contribuindo para a superação de dificuldades e para a formação de uma base sólida para as etapas seguintes da vida escolar

Dessa forma, reforça-se a importância do papel do educador como mediador do conhecimento, sendo responsável por selecionar e aplicar os jogos de forma intencional, de acordo com os objetivos pedagógicos e o nível de desenvolvimento dos alunos. A matemática, inserida em um contexto lúdico, revela-se não apenas como um conteúdo curricular, mas como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thaís Victória Barbosa. **Explorando conceitos matemáticos básicos com materiais lúdicos**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2023.

ARAUJO, Leandro Aparecido Campos de; JUNIOR, Justo David. **A contribuição da ludicidade ao processo de aprendizagem infantil**. Araras: s.n., 2025.

FELIPPE, Alana Cavalcante; DA SILVA MACEDO, Shirley. Jogos matemáticos e reciclagem: unificação com impactos. **Proceeding Séries of tbem Brazilian Society of Computacional and Applied Mathematics,** v.8, n. 1, 2021.

GRAWIESKI CIVIERO, P. A.; GOULART, D. A. **A importância dos jogos para o ensino de matemática**. Anais da Feira do Conhecimento Tecnológico e Científico, n. 23, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PONTES, Edel Alexandre Silva et al. **Verificação experimental de um produto educacional: um jogo matemático desenvolvido a partir da ideia intuitiva de uma progressão aritmétic**a. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 18, p. 114-122, 2020.

SANTOS SILVA, Bruno Henrique Macêdo dos et al. **Jogos matemáticos como ferramenta educacional lúdica no processo de ensino e aprendizagem de matemática na educação básica.** Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 4, p. 246-254, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A CAIXA E O IMAGINÁRIO INFANTIL: MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E ESPAÇOS PROPOSITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Nitiama Barbosa Farias de Souza[315]
Débora Bento Ortêncio de Oliveira[316]

Resumo

Este resumo expandido apresenta reflexões sobre o papel do professor mediador no desenvolvimento da autonomia de bebês de 1 a 2 anos de idade, a partir do projeto “A Caixa e o Imaginário Infantil – Materiais Não Estruturados e Espaços Propositores”, desenvolvido com o Grupo 2 de um CEI do município de Três Lagoas/MS, em 2024. O estudo evidencia como a mediação docente, aliada ao uso de materiais não estruturados e à organização de espaços propositores, potencializa a curiosidade, a imaginação e a exploração sensorial das crianças, favorecendo o desenvolvimento integral. O documento articula teoria e prática, apresentando exemplos concretos de atividades realizadas, como vivências com caixas, a confecção de caverna sensorial, a construção de espaços propositores, confecção de carrinhos para o drive-in, destacando dessa maneira a importância da participação ativa do professor na mediação de experiências significativas.

Palavras-chave: Autonomia. Imaginário Infantil. Mediação Docente.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período marcado por descobertas e interações que estruturam o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o brincar se configura como eixo central das práticas pedagógicas, pois possibilita que a criança crie, experimente e interaja com o mundo ao seu redor. Conforme Daniel et al. (2022), materiais não estruturados favorecem a imaginação e a autonomia, permitindo que a criança seja protagonista de suas aprendizagens.

O objeto do estudo foi o uso de materiais não estruturados como recursos potencializadores de experiências lúdicas e criativas. O problema que orienta a pesquisa consiste em compreender como a mediação docente pode por meio desses materiais, favorecer o protagonismo infantil e ressignificar a prática pedagógica, promovendo aprendizagens significativas.

[315] Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, Secretaria de Educação de Três Lagoas, prof.nitiamadias@edu.treslagoas.ms.gov.br
[316] Mestre em Educação Física, Secretaria de Educação de Três Lagoas, debora.oliveira@edu.treslagoas.ms.gov.br

O projeto foi realizado em uma turma de bebês de 1 a 2 anos, em uma instituição da rede municipal de Três Lagoas/MS, inspirado nessas perspectivas e nas contribuições de Piaget (1978), Malaguzzi (1999) e Emmi Pikler (1987), o projeto *A Caixa e o Imaginário Infantil - Materiais não estruturados e espaços propositores,* foi desenvolvido como proposta de exploração lúdica e criativa, articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), à BNCC (2017) e às Orientações Curriculares da Rede Municipal. Também contou com a participação das famílias, fortalecendo vínculos e ampliando as experiências de aprendizagem.

O objetivo geral foi favorecer a formação em serviço do docente e promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças por meio da exploração de materiais não estruturados. Entre os objetivos específicos, destaca-se: promover uma mediação docente que respeite os ritmos das crianças; proporcionar reflexão sobre a prática pedagógica do docente; estimular a criatividade e a autonomia; favorecer a socialização e a coordenação motora e fortalecer a parceria família-escola. Dessa forma, o estudo evidencia que a mediação intencional associada ao uso de materiais não estruturados pode transformar as experiências educativas, promovendo não apenas o protagonismo infantil, mas também a reflexão e o aperfeiçoamento da prática docente.

CAMINHOS TRILHADOS

O projeto justifica-se como espaço de exploração lúdica e criativa, em que a criança aprende a decidir, experimentar e interagir com o outro, com o ambiente e com os materiais disponíveis. As atividades contemplaram os Campos de Experiência da Educação Infantil, articulando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- O Eu, o Outro e o Nós: interação social, vínculos afetivos e adaptação ao convívio;
- Corpo, Gestos e Movimentos: exploração corporal, coordenação motora e autonomia;
- Traços, Sons, Cores e Formas: expressão artística e manipulação de materiais diversos;
- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: estímulo à comunicação, criatividade e linguagem;
- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações: exploração do ambiente e compreensão de relações de causa e efeito.

Em todas as vivências, a mediação docente consistia em observar, sugerir e registrar (diários de bordo, registros fotográficos e relatos reflexivos), assegurando a autonomia das crianças e respeitando seus ritmos individuais. O projeto foi estruturado em etapas sequenciais: Reunião com as famílias: apresentação do projeto, integração inicial e autorizações (figura 1); Desenvolvimento de vivências iniciais com caixas no FFE, Fortalecimento Família Escola e exploração livre de caixas de diversos tamanhos, texturas, com materiais riscantes, tintas ou outros materiais não estruturados (figura 2 e 3); Leitura e dramatização do livro “A caixa” de Jótah, como incentivo à imaginação e à linguagem (figura 4); Exploração tátil e visual com a confecção e exploração da caverna sensorial, promovendo decisões autônomas ao permitir que as crianças escolhessem esse material (figura 5 e 6); Montagem dos espaços propositores, ambientes de faz de conta (“Cozinha”, “Lavanderia” e “Forno de pizza”) para interação e exploração do lúdico favorecendo a imitação da realidade do dia-a-dia através do brincar (figura 7 e 8); Realizou-se atividades de sustentabilidade com a confecção de papel machê, palestra dinâmica sobre coleta seletiva e a entrega de recicláveis à Cooperativa Arara Azul (figura 9 e 10); Colaboração da família na escolha e confecção de fantasias com caixas de papelão que foram utilizadas ao final do Projeto, no desfile de culminância com a presença de toda comunidade escolar e a participação ativa dos bebês e suas famílias no desfile (figura 11 e 12).

Figura 1 – Reunião com as famílias. Fonte: Autoria própria.

Figuras 2 e 3 – Vivências iniciais com caixas - FFE e exploração livre. Fonte: Autoria própria.

Figura 4 – Leitura e dramatização do livro “A caixa”, Jótah. Fonte: Autoria própria.

Figuras 5 e 6 – Caverna sensorial. Fonte: Autoria própria.

Figuras 7 e 8 – Espaços propositores. Fonte: Autoria própria.

Figuras 9 e 10 – Atividades de sustentabilidade. Fonte: Autoria própria.

Figuras 11 e 12 – Culminância do projeto. Fonte: Autoria própria.

Conforme Emmi Pikler, o papel do professor mediador é criar condições para que a criança descubra e construa seu aprendizado de maneira autônoma, oferecendo suporte e estímulos adequados sem intervir de forma excessiva. As observações registradas mostraram que a utilização de caixas de papelão e outros materiais não estruturados favoreceu a criatividade, a coordenação motora e a socialização dos bebês. Piaget (1978) destaca que, no estágio sensório-motor, a criança constrói conhecimento por meio da ação e da manipulação de objetos, o que se evidenciou nas atividades de empilhar caixas, criar chapéus e transformar os materiais em elementos simbólicos. Já Malaguzzi (1999) reforça a ideia da criança como sujeito ativo, capaz de atribuir múltiplos significados aos objetos, perspectiva que se materializou nas brincadeiras de faz de conta nos espaços propositores.

A caverna sensorial, por sua vez, possibilitou experiências táteis e visuais que estimulam a curiosidade e a exploração autônoma. Nesse ponto, a mediação docente foi essencial, conforme enfatiza Pikler (1987), ao criar condições para que a criança explore livremente, garantindo segurança sem limitar sua iniciativa. Além disso, a BNCC (2017) prevê que os Campos de Experiência favoreçam a interação, a imaginação e a expressão, dimensões amplamente mobilizadas durante o projeto.

A participação das famílias também foi um diferencial, fortalecendo vínculos com a escola e ampliando as oportunidades de aprendizagem. Esse aspecto dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), que ressaltam a importância da integração família-escola para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto evidenciou a importância da mediação docente nesse processo e que o uso de materiais não estruturados favorece a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. A atuação do docente, ao observar, registrar e refletir sobre as vivências, possibilitou ressignificar sua prática e compreender com maior profundidade o papel do brincar na Educação Infantil. Assim, o projeto não se limitou a promover aprendizagens infantis, mas configurou-se como espaço de formação docente em serviço, fortalecendo a compreensão de que a prática pedagógica precisa estar alinhada à escuta, à observação e ao protagonismo das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, vol. 1. 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf . Acesso em 29 jul. 2025.

DANIEL, A.; FERREIRA, B.; MALAVOLTA, C.; SILVA, D. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

MALAGUZZI, L. **The Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education**. Greenwood Publishing Group, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIKLER, E. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRÊS LAGOAS/MS. **Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino**. Três Lagoas: SEMEC, 2024.

TESOUROS DA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Rafaela Cordeiro Gama[317]
Gabriela Azevedo Moretti[318]

Resumo

O projeto “Tesouros da Natureza” surgiu do interesse genuíno das crianças por elementos naturais encontrados no Parque da Amoreira de uma escola de Educação Infantil. Observar insetos, brincar com terra, folhas e galhos são atividades comuns que demonstram seu encantamento pelo meio ambiente. A proposta visou sistematizar essas experiências, transformando a curiosidade espontânea em aprendizado significativo. Entre as atividades planejadas houve a observação do ciclo de vida de uma borboleta, a exploração de diferentes linguagens por meio de elementos naturais e o conhecimento sobre as árvores e insetos locais, como o tatu-bola de jardim. Um dos destaques do projeto é a participação na “Caixa da Natureza”, uma iniciativa da organização “Ser Criança é Natural”. Por meio dessa brincadeira, as crianças fizeram um intercâmbio cultural e natural com outra escola, enviando e recebendo tesouros coletados em seus parques, enriquecendo ainda mais sua conexão com a natureza e com outras realidades.

Palavras-chave: Tesouro da Natureza. Ser Natural. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

[317] Doutora em Estudos da Criança (Universidade do Minho - Portugal) em cotutela com a Universidade Federal do ABC, no programa de pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática. Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais e em Gênero, raça, etnia e sexualidade na formação de educadoras/es pela Universidade do Estado da Bahia, Licenciada Plena em Pedagogia (UEPA), Professora de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo/SP, EMEI Ângelo Martino. E-mail: rah@rafaela@gmail.com

[318] Bacharel em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes/SP (2011) e licenciada pelo Claretiano (2015). Pós-graduada em Psicopedagogia e Arte-Terapia na Faculdade Paulista de Artes/SP (2012). Cursou Pedagogia (2012-2015) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, porém concluiu Pedagogia no Claretiano (2016). Mestre em Arte-Educação pela ECA/USP (2025) e atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de SP, EMEI Ângelo Martino.E-mail: gabimoretti87@gmail.com

A primeira infância é um período crucial para o estabelecimento de uma relação positiva e respeitosa com o meio ambiente. Nesse contexto, a Educação Infantil assume um papel fundamental ao proporcionar experiências significativas que vão além dos muros da escola, conectando as crianças ao mundo natural que as cerca. Partindo do pressuposto de que "ser criança é natural", este trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto "Tesouros da Natureza", realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil, em São Paulo/SP (EMEI), que teve como um de seus eixos centrais a participação na brincadeira "Caixa da Natureza", proposta pelo movimento "Ser Criança é Natural".

A iniciativa surgiu da observação do interesse genuíno e da curiosidade das crianças pelos elementos naturais encontrados no Parque da Amoreira, espaço da escola. O contato diário com terra, folhas, insetos e galhos revelou um potencial educativo vasto, que foi sistematizado em um projeto pedagógico abrangente. A "Caixa da Natureza" se configurou como uma atividade lúdica e sensorial, onde os "tesouros" coletados foram organizados e enviados por correio para outra escola, promovendo um rico intercâmbio cultural e ambiental.

Este relato de experiência tem como objetivo descrever a implementação dessa atividade, detalhando suas etapas – desde a coleta dos materiais e a exploração sensorial até a criação artística e o envio da caixa. Além disso, o projeto está intrinsecamente alinhado aos direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trabalhando campos de experiências como "traços, sons, cores e formas" e "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", visando desenvolver na criança não apenas habilidades motoras e criativas, mas, sobretudo, uma consciência ambiental crítica e um profundo senso de pertencimento ao mundo natural.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da "Caixa da Natureza" é uma atividade lúdica que promove a conexão das crianças com o meio ambiente. No contexto da brincadeira "Ser Criança é Natural", essa caixa ficou recheada com elementos naturais, como folhas, pedras, sementes e conchas, que as crianças podem explorar.

O projeto foi desenvolvido em duas salas da Rede Municipal de São Paulo/SP, em uma Escola de Educação Infantil, ambas no período da tarde. As salas 7F - Amarela e 7G-Verde enviaram e receberam a Caixa da Natureza da turma do Pré-2A, de outra cidade do estado de São Paulo. Essa brincadeira não apenas diverte, mas também ensina às crianças a importância de respeitar e cuidar do meio ambiente, tornando o aprendizado mais significativo e divertido.

A proposta partiu da observação do interesse das crianças em relação aos elementos naturais encontrados, principalmente, no Parque da Amoreira na escola. O interesse das

crianças em observar insetos, brincar com terra, folhas e galhos e se encantar com as possibilidades da natureza são ações das crianças diariamente. Com isso, o projeto foi denominado “Tesouros da Natureza” e se propõe a possibilitar experiências com a natureza sistematizadas, como a observação do ciclo de vida de uma borboleta, a exploração de diferentes linguagens com elementos naturais, observar e conhecer as árvores dos parques, observar e conhecer os diferentes insetos de jardim, como o tatuzinho de jardim (tatu bola), participação da brincadeira chamada “Caixa da Natureza” promovida pela organização “Ser Criança é Natural”, em que as crianças enviam pelo correio os tesouros das natureza da nossa escola para uma outra escola da rede pública de outra cidade e vice-versa, havendo assim um intercâmbio cultural de tesouros naturais.

Os objetivos das atividades são:

1. Exploração Sensorial: As crianças podem tocar, cheirar e observar os diferentes materiais, desenvolvendo a percepção sensorial.
2. Criatividade: Usar os elementos para criar arte, como colagens e/ou esculturas, incentivando a imaginação.
3. Educação Ambiental: Falar sobre a importância de cada elemento para o ecossistema, promovendo a conscientização sobre a natureza.

Tem-se como objetivo para o desenvolvimento do projeto de acordo com alguns eixos estruturantes da BNCC e do Currículo da Cidade, dentro da faixa etária atendida na EMEI.

Dentro da BNCC foi trabalhado:

-Campo de experiências “traços, sons, cores e formas”

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

-Campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”

-Campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

Assim, esse projeto encontra-se respaldado nos direitos de aprendizagem previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil:

-Direito 1: CONVIVER - interagir, relacionar-se, conhecer culturas e singularidades das pessoas.

-Direito 2: BRINCAR - construir o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade fazendo de conta, jogando com regras, fazendo construções e pesquisas.

-Direito 3: EXPLORAR - explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes e o entorno físico e social para se conhecer e conhecer ao outro: potencialidades, limites, interesses, sentimentos, sensibilidade e demandas.

Direito 4: PARTICIPAR - promover a participação ativa nas situações cotidianas do cuidado de si e do outro, favorecendo a aprendizagem do respeito aos ritmos, interesses e desejos das outras crianças.

-Direito 5: COMUNICAR - favorecer a comunicação por meio das linguagens expressivas e criativas, valorizando e buscando a compreensão da exposição das necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições.

-Direito 6: CONHECER-SE - construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando suas próprias características e as dos outros, com respeito à diversidade.

Para o desenvolvimento do projeto foram feitas as seguintes etapas:

1. Coleta de Materiais: Reunir itens naturais em uma caixa.
2. Atividade em Grupo: Reunir as crianças e permitir que cada uma explore os materiais livremente.
3. Discussão: Conversar sobre as características de cada item e sua importância na natureza.
4. Envio da Caixa da Natureza: Após a confecção da Caixa da Natureza foi enviada pelos Correios para outro grupo de crianças.

Já para o desenvolvimento da caixa da natureza foram desenvolvidas as seguintes etapas de atividades:

- Colagem coletiva (sala verde e amarela) dos tesouros encontrados no nosso parque Amoreira rolo de papel;
- Roda de conversa (sala verde e amarela) sobre o projeto “Ser Criança é Natural” em que há a elaboração de uma caixa com tesouros da natureza para ser enviado pelos correios para outra escola pública;
- Conversa e preparação de vídeo nos apresentando para enviar para a outra escola pública;
- Assistir o vídeo de apresentação da outra escola pública que nos enviará a caixa dos tesouros da natureza;
- Preparação de uma caixa recheada de tesouros da natureza para enviar para outra escola;
- Carta-desenho;
- Trabalho de observação feito no parque Amoreira com colagem de terra e folhas em papel canson reproduzindo as árvores de nossa escola;
- Monotipia folhas do parque em papel: A monotipia botânica é uma técnica de impressão que combina a arte da monotipia com o estudo detalhado das plantas. Nesta

abordagem, a imagem de uma planta é criada diretamente sobre uma superfície e depois transferida para o papel, resultando em uma impressão única que captura a textura e os detalhes da vegetação;

- Coleta individual de pedrinhas e desenho na mesma para enviar na caixa dos tesouros da natureza (criança da outra escola poderá “escolher uma pedrinha da sorte”);
- Desenho de observação da natureza no papel em prancheta;
- Observação dos insetos de jardim, com foco no ciclo de vida da borboleta;
- Desenho das fases da borboleta;
- Desenho e modelagem com argila de tatu bola;
- Molde da folha na argila;
- “Impressão” de uma plantinha com giz seco em papel sulfite;
- Desenho de observação do reflexo das árvores com caneta permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de desenvolvimento e implementação da "Caixa da Natureza" dentro do projeto "Tesouros da Natureza" demonstrou, na prática, o poder das atividades lúdicas e sensoriais como ferramentas pedagógicas de grande impacto na Educação Infantil. Mais do que uma simples brincadeira, a iniciativa se mostrou um projeto multidisciplinar completo, que conseguiu engajar as crianças em um processo de aprendizado profundamente significativo.

Através da exploração tátil, olfativa e visual dos elementos naturais, da criação artística por meio de colagens, monotipias e desenhos de observação, e da troca cultural com outra escola, os objetivos propostos foram amplamente alcançados. As crianças não apenas desenvolveram suas percepções sensoriais e criatividade, mas também construíram, de forma vivencial, um entendimento sobre a importância de cada elemento para o ecossistema, internalizando valores de respeito e cuidado com o meio ambiente.

O alinhamento do projeto com os direitos de aprendizagem da BNCC - Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Comunicar e Conhecer-se - comprova sua relevância e adequação ao currículo formal, transformando o interesse espontâneo das crianças em uma sequência de atividades pedagógicas intencionais e estruturadas. O sucesso da "Caixa da Natureza" evidencia que a educação ambiental na primeira infância deve ser experiencial, afetiva e colaborativa, formando cidadãos mais conscientes e conectados com a natureza desde os primeiros anos de vida. A troca de "tesouros" por correspondência se revelou, portanto, uma metáfora perfeita para o que se espera da educação: uma troca de saberes, afetos e descobertas que enriquece a todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME, 2019.

SER CRIANÇA É NATURAL. Disponível em: https://www.sercriancaenatural.com/. Acesso em: 27 agosto de 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: ENTRE O BRINCAR, O APRENDER E O CONVIVER

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Cleudiana Lima da Cunha[319]
Kaiane Gomes da Silva[320]
Samara Holanda Melo[321]

Resumo

O presente estudo teve como objeto de pesquisa a importância do brincar como ferramenta inclusiva no contexto da Educação Infantil. O objetivo geral foi analisar como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e social das crianças, promovendo a inclusão e a valorização das diferenças. O problema de pesquisa investigou de que maneira o brincar favorece a aprendizagem, a socialização e a convivência com a diversidade na Educação Infantil. A fundamentação teórica apoiou-se em autores como Vygotsky (1991), que destaca a relevância das interações sociais para o desenvolvimento infantil; Piaget (1978), que enfatiza a socialização como base para a construção da moralidade e do respeito mútuo; e Bossa (2007), que ressalta a importância de considerar a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), reforçam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, conforme Gil (2006), por meio da qual foram consultadas bases acadêmicas, livros, artigos científicos, documentos oficiais e sites especializados. Foram utilizados descritores como “educação infantil e inclusão”, “brincadeiras inclusivas” e “educação lúdica”, priorizando estudos que contemplassem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e pedagógicas. Os resultados demonstram que o brincar atua como mediador do processo inclusivo, promovendo interação, empatia, cooperação e fortalecimento de vínculos afetivos. Conclui-se que práticas lúdicas, quando integradas à educação infantil, favorecem ambientes inclusivos, democráticos e participativos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Brincar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e constitui um espaço privilegiado para a formação integral das crianças, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional. Nesse contexto, a inclusão escolar representa um dos maiores

[319] Mestra, docente, FIED, cleudiana.l@gmail.com
[320] Acadêmica, pedagogia FIED, kaianesilva0711@gmail.com
[321] Acadêmica, pedagogia FIED, samara.holanda@outlook.com

desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas no cenário educacional contemporâneo. Entre as estratégias que contribuem para a efetivação da inclusão, o brincar destaca-se como ferramenta pedagógica fundamental, uma vez que possibilita a interação, a aprendizagem e a valorização das diferenças no ambiente escolar.

O objeto de estudo desta pesquisa é a importância do brincar como ferramenta inclusiva no contexto da educação infantil, considerando que as experiências lúdicas permitem que todas as crianças participem, se expressem e construam vínculos, independentemente de suas especificidades.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância do brincar como ferramenta inclusiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil, evidenciando sua contribuição para a socialização, a construção de vínculos e a valorização das diferenças. Como objetivo específico, busca-se: Investigar como o brincar favorece a inclusão de crianças com diferentes necessidades educacionais na educação infantil.

A partir desse objetivo, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o brincar pode contribuir para a inclusão de crianças na educação infantil, favorecendo sua aprendizagem, socialização e convivência com a diversidade? A resposta a esse problema é relevante, pois a inclusão não pode restringir-se ao acesso físico às instituições de ensino, mas deve ser vivenciada no cotidiano escolar, por meio de práticas pedagógicas que respeitem e acolham as singularidades de cada criança.

A presente investigação foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica**,** fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais que discutem a inclusão escolar, o papel do brincar no desenvolvimento infantil e a importância de práticas pedagógicas significativas. De acordo com Gil (2006), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador compreender e sistematizar o conhecimento já produzido sobre determinado tema. Nesse caso, a análise bibliográfica possibilitou refletir sobre a relevância do brincar como recurso inclusivo na educação infantil e identificar como ele pode ser utilizado de forma a promover aprendizagens significativas e relações de convivência mais justas e equitativas.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil configura-se como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural. Nesse cenário escolar, as crianças aprendem a se conhecer e a reconhecer o outro, valorizando suas singularidades e descobrindo a importância de respeitar as diferenças. Tal processo constitui um fator essencial para a

construção de ambientes inclusivos, capazes de favorecer não apenas a aprendizagem, mas também a formação cidadã.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais, sendo o contato com o outro fundamental para que ela avance em suas potencialidades. Quando a escola promove experiências de convívio com a diversidade, favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação e a solidariedade. Piaget (1978) complementa essa perspectiva ao afirmar que o processo de socialização é indispensável para a construção da moralidade e do respeito mútuo, valores necessários para o exercício da vida em sociedade.

No contexto da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza a importância da escola enquanto espaço de todos e para todos, em que as diferenças não são vistas como barreiras, mas como elementos que enriquecem o processo educativo. Assim, a convivência com a diversidade, desde a educação infantil, possibilita que a criança reconheça que cada indivíduo possui ritmos, modos e histórias de vida singulares.

Para Bossa (2007), a aprendizagem é atravessada pelas dimensões afetivas, cognitivas e sociais, e o trabalho educativo deve considerar a criança como sujeito em desenvolvimento, respeitando sua trajetória e potencialidades. Dessa forma, a inclusão não se restringe à presença física de alunos com ou sem deficiência na escola, mas implica a criação de condições pedagógicas que promovam a participação, a aprendizagem significativa e a valorização das diferenças.

Nesse processo, o brincar assume um papel essencial como mediador da inclusão no contexto educacional. Por meio das brincadeiras, as crianças interagem, experimentam diferentes papéis sociais, desenvolvem a empatia e aprendem a respeitar os limites e potencialidades de cada colega. O brincar cria situações em que a diversidade é vivenciada de forma natural e significativa, promovendo a cooperação, a socialização e o fortalecimento dos vínculos afetivos. Dessa maneira, as práticas lúdicas tornam-se ferramentas fundamentais para favorecer a inclusão, uma vez que permitem às crianças aprenderem juntas, respeitando e celebrando suas singularidades.

Assim, compreender a educação infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento da convivência com o diferente é reconhecer que a formação integral da criança passa pela experiência de respeito, acolhimento e valorização da diversidade. Como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o trabalho pedagógico deve articular cuidar e educar, promovendo práticas inclusivas, democráticas e participativas que assegurem o desenvolvimento pleno das crianças.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, recurso metodológico que, segundo Gil (2006, p. 65), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender, a partir de estudos já realizados, como a educação infantil pode se configurar como um espaço inclusivo, no qual o brincar atua como ferramenta fundamental de aprendizagem, socialização e valorização das diferenças.

Para a construção do referencial teórico, foram consultados bases acadêmicas, sites especializados, documentos oficiais da área da educação e revistas eletrônicas, utilizando como descritores os termos: “educação infantil e inclusão”, “brincadeiras inclusivas”, “educação lúdica” e “interação social na infância”.

A seleção do material priorizou estudos que abordassem as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e pedagógicas do brincar no contexto da inclusão, de forma a garantir não apenas a relevância para o tema, mas também o rigor científico necessário para fundamentar a discussão. Além disso, foram considerados documentos orientadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que asseguram a importância da ludicidade e da inclusão como princípios norteadores das práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica realizada evidenciou que o brincar constitui um instrumento central para promover a inclusão na Educação Infantil, permitindo que as crianças com diferentes necessidades educacionais participem de experiências comuns de aprendizagem e socialização. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, e as brincadeiras configuram-se como espaços privilegiados para essas interações, favorecendo o aprendizado coletivo, a cooperação e a empatia.

Os estudos selecionados indicam que atividades lúdicas proporcionam oportunidades concretas para que as crianças compreendam e respeitem as diferenças. Ao participar de jogos, dramatizações, construções coletivas e brincadeiras simbólicas, elas exercitam habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, além de desenvolverem a capacidade de solucionar problemas e negociar com os colegas (Bossa, 2007). Dessa forma, o brincar torna-se um mediador do processo inclusivo, pois permite que a diversidade seja vivenciada de maneira natural, sem estigmas ou barreiras, promovendo a construção de vínculos afetivos e a sensação de pertencimento.

A literatura consultada demonstra que ambientes educativos que incorporam práticas lúdicas inclusivas contribuem para a formação integral da criança. Piaget (1978) ressalta que a socialização, facilitada pelo brincar, é essencial para a construção da moralidade, do respeito mútuo e da cidadania. Nesse contexto, as atividades lúdicas não apenas estimulam o aprendizado de conceitos e habilidades, mas também fortalecem valores sociais fundamentais, preparando a criança para conviver de forma respeitosa e cooperativa com a diversidade.

Por fim, os achados reforçam que a inclusão efetiva na Educação Infantil depende da criação de estratégias pedagógicas que considerem o brincar como ferramenta educativa, favorecendo a participação ativa de todas as crianças. O estudo evidencia que a integração entre ludicidade, socialização e valorização das diferenças potencializa o desenvolvimento integral, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo deixou notório que a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da inclusão, especialmente quando o brincar é compreendido como uma ferramenta pedagógica central. Por meio das atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de interagir, explorar, compartilhar experiências e vivenciar a diversidade de forma natural e significativa. O brincar favorece não apenas a aprendizagem de conceitos e habilidades, mas também o desenvolvimento socioemocional, a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças, elementos essenciais para a formação integral da criança.

A análise bibliográfica mostrou que, conforme apontam Vygotsky (1991) e Piaget (1978), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança. Nesse sentido, experiências lúdicas inclusivas possibilitam que todos os alunos participem de maneira ativa, promovendo vínculos afetivos, senso de pertencimento e valorização da diversidade, elementos indispensáveis para a construção de ambientes educativos democráticos e inclusivos.

Em síntese, a pesquisa destaca a importância de valorizar o brincar como instrumento de inclusão, reafirmando que a Educação Infantil deve ser concebida como um espaço de cuidado, aprendizagem e convivência, em que todas as crianças possam se desenvolver plenamente e se sentir parte de uma comunidade educativa diversa e acolhedora.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:** perspectivas inclusivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PIAGET, J. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENTRE POTENCIALIDADES E DESAFIOS: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Valéria Rodrigues Pereira[322]
Mariana Bethania de Oliveira Costa[323]

Resumo

Apresentamos reflexões e experiências desenvolvidas no âmbito da ação de ensino intitulada "Subprojeto Geografia/Curso de Licenciatura em Geografia/CPTL-PRP/UFMS". Vinculada ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), a iniciativa foi realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), câmpus de Três Lagoas, como parte do Projeto Institucional PRP/UFMS e teve como um de seus principais objetivos aproximar o saber acadêmico do saber escolar. Para isso, adotou uma perspectiva dialógica, buscando a interação entre coordenadores, supervisores, bolsistas, professores, estudantes e comunidade local. Além disso, possibilitou que os licenciandos vivenciassem ambiente escolar como forma de laboratório de prática reflexiva. Dessa forma, o subprojeto que esteve vigente apenas entre 2022 a 2024, contribuiu de modo significativo para a formação de futuros docentes, na prática da docência como um ofício crítico e reflexivo, articulado à construção do perfil profissional, ao ensino de Geografia e às concepções pedagógicas que orientam a escola.

Palavras-chave: Formação. Licenciatura em Geografia. Prática Escolar.

INTRODUÇÃO

Integrando a Política Nacional de Formação de Professores, o Programa de Residência Pedagógica-(PRP), estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES), na Portaria 38/2018 do Ministério da Educação, constituiu uma ação significativa em prol do aprimoramento da formação inicial dos futuros professores. Por meio de projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, nos cursos de licenciatura realizados em parceria com escolas das redes públicas de educação básica, o programa possibilitou a realização de projetos com atividades de articulação entre teoria e prática.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) aderiu ao PRP desde sua criação, em 2018. A partir de então, envolveu diversos cursos de licenciatura, graduandos,

[322] Doutora em Geografia, UFMS, Grupo de Pesquisa EFORGEO- Estudos de Formação docente, Ensino e Produção do Conhecimento Geográfico. valeria.pereira@ufms.br.
[323] Licenciada em Geografia, Grupo de Pesquisa EFORGEO- Estudos de Formação docente, Ensino e Produção do Conhecimento Geográfico, mariana_costa@ufms.br.

docentes e professores de escolas de educação, os quais foram contemplados com bolsas disponibilizadas por editais da CAPES. No último edital do programa, nº 24/2022, a instituição foi novamente contemplada e, o curso de Geografia da UFMS no campus de Três Lagoas (CPTL/UFMS), participou pela primeira vez com um subprojeto de residência pedagógica.

Desse modo, a ação de ensino denominada "SubProjeto Geografia/ Curso de Licenciatura Geografia/CPTL-PRP/UFMS", alinhada ao Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica- PRP/UFMS, teve por finalidade aproximar o saber acadêmico e o saber escolar, numa perspectiva dialógica, de interação entre coordenadores, supervisores, bolsistas, professores, estudantes e comunidade local, além de permitir a vivência dos/das licenciandos/das no ambiente escolar como forma de laboratório de prática reflexiva.

O subprojeto de Geografia foi desenvolvido em escolas públicas, localizadas na área central urbana em Três Lagoas/MS, entre novembro de 2021 a abril de 2024, reuniu acadêmicos e acadêmicas, denominados residentes, professores preceptores- responsáveis pelo acompanhamento na escola-, professora orientadora do subprojeto- docente da universidade-, que receberam bolsa de estudos pela participação no programa, realizando um conjunto de atividades que contribuíram para processo de formação dos estudantes de licenciatura, oportunizando a vivência prática e reflexiva no ambiente escolar. Durante o programa, houve também a participação de residentes na modalidade voluntário.

A metodologia do subprojeto em Geografia foi composta por: reuniões da equipe de trabalho, seminários, observação em sala de aula, regências; estudos dirigidos; orientação para elaboração planos de aula e materiais didáticos, conforme descrevemos a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Realizado no período de novembro de 2022 a abril de 2024 em três escolas públicas localizadas no centro urbano de Três Lagoas/MS, o Subprojeto de Geografia seguiu uma metodologia apoiada em estudos de referenciais teóricos sobre formação docente, prática de ensino e geografia escolar. As atividades realizadas consistiram em seminários, observação em sala de aula, estudos orientados, participação em vivências escolares junto aos preceptores do programa e comunidade escolar, orientação para pesquisa escolar, elaboração de relatórios e textos acadêmicos, orientação para elaboração planos de aula, materiais didáticos e outras produções para o ensino, participação em atividades de pesquisa e extensão, entre outras. As regências se destacaram nesse conjunto de ações por possibilitar a articulação entre teoria e prática docente, conforme mostra a figura 1:

Figura 1 – : Registro de atividades na escola.
Fonte: Autoria própria.

As escolas, figura 1, participantes do PRP- Escola Estadual João Ponce de Arruda, Escola Estadual Afonso Pena e Escola Estadual Fernando Correa- eram denominadas escolas-campo e cada núcleo escolar tinha até seis residentes do Curso de Geografia, CPTL/UFMS, sendo cinco bolsistas e um voluntário, além de três professores preceptores responsáveis pelo acompanhamento nas atividades escolares. Essa vivência cotidiana permitiu uma imersão no contexto educacional, com observações e reflexões sobre diferentes práticas pedagógicas, estratégias de ensino e gestão de sala de aula.

As escolas-campo, unidades públicas estaduais que ofertam o ensino básico, do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio e oportunizaram aos participantes da Residência Pedagógica colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Nesse processo, ressaltamos o papel central da regência por amalgamar conhecimentos teóricos e da prática docente, consolidando frente formativa essencial, ao propor “[...] uma formação inicial e continuada que representa o elo entre universidade e escola na parceria de formar futuros professores”. (Santos et al, 2021; p.3).

Os estudantes integrantes do programa, tanto bolsistas quanto voluntários, podiam contabilizar as horas como parte da disciplina de estágio obrigatório, uma vez que essas atividades estavam incluídas na carga horária cumprida no âmbito do PRP. Em conjunto com os preceptores houve orientações para elaboração planos de aula, materiais didáticos e outras produções para o ensino. Em alguns momentos, para reuniões, estudos e

comunicação, foram utilizados as plataformas virtuais, o AVA UFMS e outros aplicativos e recursos digitais disponíveis.

As reuniões de trabalho eram realizadas quinzenalmente, com a professora orientadora do subprojeto, preceptores e os residentes em locais que alternavam a escola-campo, universidade ou de modo virtual utilizando a plataforma Google Meet. Os encontros desempenharam um papel central no processo formativo. Esses encontros promoviam discussões críticas sobre textos acadêmicos e experiências vividas pelos residentes, estimulando a troca de saberes e o fortalecimento de uma postura reflexiva. Tais espaços foram fundamentais para conectar a prática docente aos referenciais da didática em Geografia.

Os residentes também participaram de ações de ensino e extensão, compartilhando materiais para ensino com outros acadêmicos do curso e recepcionando visitantes na universidade, no qual foi possível apresentar materiais didáticos e expor sobre o programa. Na extensão, se destaca a participação nas palestras do projeto Conexões EFORGeo e a parceira com Programa de Educação Tutorial- PET Geografia, na Expedição MS, Três Lagoas ao Pantanal e Mostra Geográfica, além de parceria em uma ação curricularizada junto ao curso de Pedagogia CPTL/UFMS, conforme mostra a figura 2:

Figura 2 – : Registro de reuniões, oficinas, trabalho de campo e visitação na universidade.
Fonte: Autoria própria.

Nos dezoito meses de execução do PRP em Geografia, foram várias outras ações realizadas dentro e fora da escola. Também podemos destacar a produção de resumo e

banner para o evento Integra UFMS nos anos 2023 e 2024, com a participação de residentes representantes de cada escola-campo, elaboração e aplicação de um “bingo geográfico”, para o público da Universidade da melhor idade-UMI/CPTL/UFMS, visando a retomada de temas e conceitos geográficos, além de propostas de ensino, como a “caça ao tesouro” destinado aos estudantes do ensino fundamental para abordagem das noções de orientação e localização.

Nesse contexto, refletimos sobre o valor do PRP junto à licenciatura. Conforme menciona Cavalcanti (2008, p. 87), “[...] os cursos devem buscar envolver os alunos, futuros professores ou aqueles em exercício, durante toda a formação, na reflexão da necessidade e das possibilidades de se trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo”.

Para os preceptores participantes do programa, o PRP foi uma iniciativa preciosa para a formação de professores, com oportunidades de imersão prática no ambiente escolar, de crescimento profissional docente visando a melhoria da aprendizagem escolar. Ao término do projeto assinalaram que o PRP como qualquer projeto, teve limites e potencialidades a serem considerados para o aprimoramento. Entre os limites, apontaram a descontinuidade do programa, dependente de editais temporários para sua realização, a existência de poucas aulas de geografia no ensino médio, a infraestrutura das escolas parceiras, que por vezes pode ser precária, dificultando a implementação de atividades mais dinâmicas e interativas. Além disso, a carga horária dos residentes, sendo à época composta por 40h de regências, foi desafiadora, para conciliar com outras responsabilidades acadêmicas, limitando seu tempo de dedicação ao planejamento e organização das aulas.

Dessa forma, as experiências proporcionadas pelo programa, incluindo os desafios de gestão do tempo, desenvolvimento das atividades e o conhecimento sobre o cotidiano escolar, foram oportunidades de aprendizado e crescimento profissional, que contribuíram para a formação de professores mais preparados e conscientes de seu papel na promoção de uma educação de qualidade. Contudo, apesar de seus inúmeros êxitos, o PRP que junto ao PIBID -Programa de Iniciação à Docência, compunham uma política de formação para licenciatura, foi remodelado, e nesse processo o PRP foi encerrado em 2024. Tal descontinuidade configurou-se em perda importante para os futuros professores e à educação de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica revelou-se um espaço potente de formação, ao permitir que os residentes vivenciassem os desafios e complexidades do cotidiano escolar, desenvolvendo habilidades para atuar como professores. Essa experiência foi fundamental para consolidar o compromisso ético e pedagógico com uma educação geográfica crítica.

A experiência com Programa de Residência Pedagógica foi transformadora para todos os envolvidos e o programa representou uma iniciativa valiosa para a formação de professores, com oportunidades de imersão prática no ambiente escolar, trazendo experiências pedagógicas e até mesmo pessoais. A prática do estágio e as regências foram atividades intensas para a preparação do futuro professor, proporcionando o pensar a aula, as características das turmas, as estratégias e recursos didáticos aliados à natureza dos conteúdos à serem ensinados, além da boa aproximação entre estudantes e professores, tanto da escola quanto da universidade. Também, os diálogos com o grupo encorajaram no enfrentamento de desafios e os estudos orientados, com textos de Lima (2008), Pereira e Lopes (2021), Pimenta (1999) sobre a formação e ensino escolar, alicerçaram o desenvolvimento dos trabalhos.

Por fim, há que se registrar mais uma vez a reconfiguração da política de formação docente, que conduziu à lamentável finalização do Programa de Residência Pedagógica e deixou, mesmo com ampliação do PIBID, uma lacuna.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Marcelo. Carlos. – **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1989.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia*:* Trabalho Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. **Formação de professores:** reflexos do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 85-102.

LIMA, M. S.L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 8, núm. 23, enero-abril, 2008, pp. 195-205.

PEREIRA, Rodrigues Valéria; LOPES, Sanches Claudivan. Por uma base de conhecimentos docentes: As contribuições de L. S. Shulman na discussão do profissional professor de geografia. In: **Formação docente, ensino de geografia e o livro didático**./ Raimundo Lenilde de Araújo ... [et al.]. (Organizadores.). – Sobral, CE: Sertão Cult, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SANTOS, Amanda Gomes Dos et al.. A relevância do programa residência pedagógica na formação docente em geografia: perspectiva a partir do ensino remoto na escola padre antonino – cg. **VII CONEDU** - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80421>. Acesso em: 06/05/2024 19:34

APOIO: UFMS, CAPES

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Mariana Bethania de Oliveira Costa [324]
Valéria Rodrigues Pereira [325]

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar a experiência do programa Residência Pedagógica do Curso de Geografia, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas. Como objetivo geral, a proposta foi analisar de que maneira o programa contribui para a formação inicial de professores de Geografia, buscando compreender os impactos da prática docente supervisionada no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, evidenciando a importância da participação do residente, visto que essa experiência favorece a compreensão dos conceitos e fortalece as habilidades de ensino. O aporte teórico se fundamenta em autores que discutem a formação docente, o ensino de Geografia, as práticas pedagógicas no contexto da educação básica e relevância do programa residência pedagógica na formação docente em geografia, tais como Freire (1996), Pimenta (1999), Santos et al (2021). Os resultados evidenciam que o Programa de Residência Pedagógica possibilitou ao licenciando vivenciar situações reais de ensino, possibilitando a articulação da teoria aprendida na universidade com a prática vivenciada na escola, além de promover o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da sala de aula, planejamento pedagógico e reflexão sobre a prática docente.

Palavras-chave: Geografia. Residência Pedagógica. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O programa de residência pedagógica se destacou como uma importante iniciativa no processo de formação de futuros professores, proporcionando uma vivência prática e reflexiva no ambiente escolar.

No contexto específico da Geografia, essa experiência se torna ainda mais relevante, visto que o componente curricular demanda uma abordagem multidisciplinar e uma compreensão ampla das dinâmicas socioespaciais. Neste texto, exploramos o processo de formação e desenvolvimento de futuros professores de Geografia por meio do programa de Residência Pedagógica, destacando os desafios e aprendizados dessa experiência.

DESENVOLVIMENTO

[324] Licenciada em Geografia, UFMS, mariana_costa@ufms.br
[325] Doutora em Geografia, UFMS, valeria.pereira@ufms.br

O subprojeto do Programa de Residência Pedagógica teve início no curso de Geografia da UFMS/CPTL em novembro de 2022, que a princípio foram realizadas atividades de orientação para se ter um melhor entendimento de como funciona o programa tanto para os residentes quantos para os professores preceptores e professor orientador, buscando explorar a ampliação dos conhecimentos sobre temas como formação docente, metodologias de ensino e dinâmica escolar, buscando uma abordagem mais dinâmica para o planejamento e ensino da Geografia na escola.

Durante o programa de residência pedagógica em geografia, os participantes foram inseridos em escolas de ensino básico, onde tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. A vivência cotidiana no ambiente escolar permitiu aos residentes uma imersão no contexto educacional, possibilitando a observação e a reflexão sobre diferentes práticas pedagógicas, estratégias de ensino e gestão de sala de aula. Como afirma Santos et al (2021):

> [...] o Programa Residência Pedagógica – PRP busca proporcionar aos residentes uma maior aproximação entre teoria e prática ao inseri-los em escolas da educação básica a partir da segunda metade do curso. Mais do que isso, o programa propõe uma formação inicial e continuada que representa o elo entre universidade e escola na parceria de formar futuros professores. (SANTOS et al, 2021; p.3)

Ao longo do programa, os residentes participaram de diversas atividades formativas, sejam elas em ambiente escolar ou nas reuniões juntamente com o professor orientador do programa. As atividades realizadas contaram com reuniões quinzenais visando o acompanhamento das atividades desenvolvidas em ambiente escolar pelo professor orientador, leitura de textos e discussões dos mesmos em grupo com residentes e professores, e no ambiente escolar as observações em sala de aula, regências e planejamento junto ao professor preceptor.

Ao inserir os residentes em escolas de ensino básico, proporcionou-se a oportunidade de vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Essa aproximação entre teoria e prática é essencial, pois, como afirma Pimenta (1999, p. 20), “é na prática que o professor constrói e reconstrói seus saberes, ressignificando-os à luz da realidade escolar”.

A vivência cotidiana no ambiente escolar permite aos residentes a observação de diferentes práticas pedagógicas, estratégias de ensino e gestão de sala de aula. De acordo com Nóvoa (2019), a identidade docente se constrói no diálogo entre a experiência individual e a prática coletiva, o que reforça o papel do PRP na constituição profissional dos futuros professores.

As atividades desenvolvidas tiveram como foco aprofundar a compreensão sobre a prática docente e estimular a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da geografia. Além disso, a orientação e o acompanhamento por parte de professores preceptores e coordenadores do programa são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos residentes, fornecendo suporte e orientação em relação às demandas e dificuldades encontradas no contexto escolar. Sobre isso, Santos et al (2021) diz que “o PRP se constitui como elemento norteador, visto que, potencializa o protagonismo do residente além de contar com a participação e auxílio de professores coordenadores e preceptores que o orientam as dinâmicas do projeto.” (Santos et al,2021. p. 3).

A experiência no programa de residência pedagógica em geografia proporcionou aos futuros professores uma formação mais ampla e significativa, que vai além dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. A vivência prática no ambiente escolar permite aos residentes uma compreensão mais profunda das realidades educacionais e das necessidades dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e eficazes. Sobre essas questões Garcia (1989) afirma que:

> A formação de professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos, através dos quais os individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Garcia, 1989, p. 26).

Durante o programa, foram realizadas todas as atividades propostas pelo programa, abrangendo desde o planejamento de aulas e as regências até as observações, a produção teórica, as leituras, as rodas de conversa e outras práticas relevantes.

O Programa de Residência Pedagógica do curso de Geografia da UFMS/CPTL foi desenvolvido em três escolas do Ensino Fundamental II, do 6º ano até o Ensino Médio, da cidade de Três Lagoas – MS. Dessa forma, três professores da rede pública de ensino participaram do programa, compartilhando suas experiências e auxiliando os residentes, refletindo e ajudando a propondo novas formas de se realizar o Ensino de Geografia.

Durante o percurso do programa, foi observado que cada docente desenvolveu procedimentos específicos com seus residentes em consonância com as normas da instituição escolar, tendo sua própria abordagem pedagógica, levando em consideração o contexto socioeconômico da escola, os recursos educacionais disponíveis e como essa interseção de variáveis influenciou as dinâmicas estabelecidas nas relações interpessoais dentro da sala de aula.

No entanto, o programa também enfrentou desafios, como a adaptação ao ambiente escolar, o enfrentamento de situações de conflito em sala de aula e a conciliação entre teoria

e prática. Esses desafios são oportunidades de aprendizado e crescimento profissional, que contribuem para a formação de professores mais preparados e conscientes de seu papel na promoção de uma educação de qualidade. Para Freire (1996, p. 22), “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, o que reforça a importância da postura crítica e reflexiva do professor em formação.

No cenário brasileiro, a formação de professores enfrenta desafios como a fragmentação entre teoria e prática, a carência de políticas públicas contínuas e a necessidade de adaptação às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017). Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica surgiu como estratégia fundamental, alinhado à Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao buscar consolidar uma formação docente mais articulada às demandas da escola básica.

Os resultados obtidos por meio do programa de residência pedagógica em geografia foram expressos não apenas em termos de conhecimentos adquiridos, mas também de habilidades desenvolvidas e de mudanças de atitude em relação à prática docente. Os residentes, ao realizar as atividades propostas pelo programa, adquiriram uma maior confiança em sua capacidade de ensinar geografia, uma maior sensibilidade às necessidades dos estudantes e uma maior disposição para buscar alternativas e inovações no processo de ensino e aprendizagem. Como participante do programa, pude vivenciar e aprender sobre os desafios e possibilidades da docência. Por meio do programa, compreendi a complexidade do processo educativo e a necessidade de articular teoria e prática para promover um ensino de geografia mais significativo para os estudantes.

Portanto, o programa contribuiu para a construção de uma rede de apoio e colaboração entre os residentes, os professores supervisores e os coordenadores do programa, que se tornam parceiros na busca por uma educação mais inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no programa de residência pedagógica em geografia se mostrou fundamental para a formação e o desenvolvimento de futuros professores, proporcionando uma vivência prática e reflexiva no ambiente escolar. Os desafios enfrentados ao longo do programa foram oportunidades de aprendizado e crescimento, que contribuíram para a construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a promoção de uma educação de qualidade.

Além disso, o Programa de Residência Pedagógica proporcionou aos residentes a possibilidade de articular a teoria aprendida na universidade com a prática vivenciada na

escola e em sala de aula a partir da realidade escolar. Com isso, o residente fortalece suas habilidades pedagógicas, a capacidade de analisar os contexto da escola e dos estudantes e refletir sobre sua atuação docente.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a troca de saberes entre residentes, professores supervisores e estudantes da educação básica, enriquecendo a prática pedagógica tanto dos residentes quanto dos supervisores, ampliando desta forma as possibilidades no ensino de Geografia.

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica constitui-se como uma experiência formativa de grande importância para os licenciandos, pois contribui para o desenvolvimento profissional dos mesmos, consolidando, dessa forma, o compromisso ético e social com a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

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

GARCIA, Marcelo. Carlos. – Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora 1989.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Amanda Gomes Dos et al.. A relevância do programa residência pedagógica na formação docente em geografia: perspectiva a partir do ensino remoto na escola padre antonino – cg. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80421>. Acesso em: 06/05/2024 19:34

TANTAS FORMAS DE SE COMUNICAR: UMA RODA DE CONVERSA SOBRE DIVERSIDADE E ARTE

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural.

Cristiane da Silva Garcia[326]

Resumo

"Tantas formas de se comunicar: uma roda de conversa sobre diversidade e arte" foi um projeto desenvolvido na Educação Infantil, em uma turma de Pré-Escolar II, que contava com a inclusão de uma aluna com deficiência visual (baixa visão). A proposta teve início a partir da leitura do livro infantil "O Amarelinho" e possibilitou a abordagem de temas relacionados à valorização das diferenças e à inclusão das pessoas com deficiência. Por meio de uma abordagem lúdica, o projeto integrou o ensino das cores e a interação com a arte, buscando promover a valorização das diferenças, desenvolver habilidades socioemocionais, estimular a empatia e a autoapreciação, além de ampliar as formas de expressão, de comunicação e de interação interpessoal. As atividades incluíram o uso do Braille e da Libras, contribuindo para a formação de sujeitos mais justos, democráticos e inclusivos.

Palavras-chave: Diversidade. Arte. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Promover ações inclusivas na primeira etapa da educação básica é possibilitar que a conduta de indivíduos, deficientes ou não, seja impactada, de modo que se tornem agentes de transformação no meio em que vivem, combatendo estigmas e preconceitos vigentes na sociedade contra as pessoas com deficiência. A escola, nesse sentido, constitui-se como um espaço privilegiado para a vivência da diversidade, favorecendo experiências que ampliam o olhar das crianças sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo.

Como afirma Vygotski (1997, p. 82), "O cego seguirá sendo cego, e o surdo, seguirá sendo surdo, mas deixarão de ser deficientes, porque a deficiência é um conceito social (...). É um signo da diferença (...). A educação social vencerá a deficiência". Essa perspectiva destaca a importância da mediação pedagógica e da interação social na superação das barreiras impostas pela sociedade, deslocando a ênfase da limitação individual para o potencial de desenvolvimento humano.

[326] Pedagoga, com especialização em Educação Infantil e Educação Especial. É mestranda em Docência para Educação Básica pela Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru. Autora do livro infantil "O Amarelinho" - GARCIA, C. S. O Amarelinho. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa KIDS, 2024. 28p.

É nesse contexto que se insere o projeto “Tantas formas de se comunicar: uma roda de conversa sobre diversidade e arte”, desenvolvido com uma turma de Pré-Escolar II na Educação Infantil, que contou com a participação de uma aluna com deficiência visual (baixa visão). A partir da leitura do livro infantil “O Amarelinho”, a proposta buscou valorizar as diferenças e promover a inclusão por meio de atividades lúdicas envolvendo arte, cores, Braille e Libras. O objetivo foi estimular habilidades socioemocionais, empatia e autoapreciação, além de ampliar possibilidades de comunicação e de expressão, contribuindo para a formação de sujeitos mais justos, democráticos e inclusivos.

Considerando esse cenário, a proposta foi estruturada de modo a dialogar com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo à criança oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017), em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam práticas pedagógicas fundamentadas na inclusão e no respeito à diversidade (BRASIL, 2009). As atividades foram planejadas para articular experiências significativas, em que a ludicidade, a arte e a diversidade cultural fossem caminhos para a valorização das diferenças e para a promoção da inclusão.

Nesse percurso, os objetivos específicos consistiram em: iniciar a vivência a partir da leitura lúdica do livro "O Amarelinho” (de autoria da professora Cristiane da S. Garcia), ressaltando a importância de cada indivíduo por meio do ensino das cores; ampliar o modo de perceber a si mesmo e aos outros; garantir o acesso às produções culturais por meio da arte; valorizar a identidade cultural e a diversidade brasileira a partir da releitura de obras de Tarsila do Amaral; oportunizar a interação com diferentes formas de comunicação, com a apresentação do Sistema de Leitura e Escrita Braille e da Libras (Língua Brasileira de Sinais); e, por fim, compartilhar informações sobre a aprendizagem e a inclusão escolar de alunos com deficiência.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho com as crianças teve início com a leitura do texto “O Amarelinho”, que possibilitou, de forma lúdica e interativa, o desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento, à valorização das diferenças e à compreensão de si mesmo na diversidade, contemplando o campo de experiências “O eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2017).

Para aprofundar essas experiências, foram realizadas atividades práticas que incentivaram a expressão pessoal e a interação entre os alunos. Destacou-se a dinâmica das cores, na qual as crianças combinaram as tintas amarela, azul e vermelha para formar as

cores secundárias. Neste primeiro momento, também ocorreu a apresentação individual das crianças, estimulando o reconhecimento da própria identidade e o respeito pelo outro, por meio de uma câmera que reproduzia suas imagens na tela, permitindo que cada criança se visse projetada enquanto realizava sua apresentação. A música foi incorporada como recurso lúdico: os alunos assistiram ao clipe da canção “Aquarela” de Toquinho e, em seguida, executaram movimentos e danças ao som da música “Normal é Ser Diferente” (Jair Oliveira, álbum Grandes Pequeninos), favorecendo o desenvolvimento de habilidades de socialização, cooperação e expressão corporal, ao mesmo tempo em que reforçava a compreensão de que ser diferente é normal.

Na segunda etapa, o trabalho se concentrou em arte e diversidade cultural, por meio da releitura de obras da artista Tarsila do Amaral. As crianças exploraram cores, formas e sons presentes nas pinturas, utilizando atividades de desenho com interferência, pintura e colagem, promovendo percepção estética, criatividade e imaginação, integrando o campo de experiências Traços, sons, cores e formas. A visualização do vídeo “Os sons nas obras de Tarsila do Amaral” permitiu às crianças relacionarem imagens e sons, estimulando atenção, curiosidade e capacidade de análise.

A terceira etapa envolveu a apresentação do sistema de leitura e escrita tátil Braille, destacando o protagonismo da aluna com baixa visão. As crianças participaram de atividades práticas, como manuseio de livros com diferentes texturas, identificação de letras e numerais em Braille e registro da inicial de seus nomes com apoio da colega, em uma representação da cela braille ampliada. Essas ações favoreceram o respeito à diversidade, a inclusão e o desenvolvimento da autonomia, em consonância com as orientações do Guia de práticas de acessibilidade na educação infantil (BRASIL, 2012), que ressalta a necessidade de recursos adaptados para garantir a participação plena das crianças.

Em outro momento, correspondente à quarta etapa, foram realizadas rodas de conversa sobre deficiência visual, conduzidas por duas jovens cegas. A primeira compartilhou suas experiências de vida, os recursos que utiliza no dia a dia e realizou a leitura de uma obra infantil em Braille. Durante a atividade, as crianças também participaram de jogos táteis, como dominó e memória, estimulando a atenção, a memória e a interação social. A segunda convidada abordou a interação cotidiana, apresentando como convive com sua mãe surda e demonstrando diferentes formas de comunicação. Ao final da ação, as
crianças puderam fazer perguntas e participar de brincadeiras sensoriais, incluindo trilhas, caixas sensoriais e desafios de paladar. O contato com as experiências das convidadas e a utilização de recursos lúdicos favoreceram a escuta ativa, o pensamento crítico e a socialização, integrando o campo de experiências Pensamento, fala e escuta.

A quinta etapa concentrou-se na exploração de sons, movimentos e acessibilidade, por meio de jogos digitais da plataforma Opet Inspira e da leitura do livro “Chico” de Le Melo,

que aborda personagens com diferentes deficiências. As crianças foram introduzidas à Libras, cantaram músicas gesticulando e assistiram a histórias com recursos de acessibilidade, promovendo o desenvolvimento do corpo, do gesto e do movimento, bem como o reconhecimento da diversidade de modos de comunicação, dentro do campo Corpo, gesto e movimento.

Por fim, recebemos a visita de um ator surdo, que proporcionou às crianças o contato com experiências reais de superação e expressão artística. A oficina de Libras permitiu que todos os participantes explorassem formas de comunicação inclusiva, valorizando diferentes saberes e vivências culturais, em consonância com as competências da BNCC para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto evidenciou que as crianças tinham conhecimento limitado sobre a Língua Brasileira de Sinais e desconheciam o sistema de leitura e escrita em Braille. Inicialmente, ao serem questionadas sobre como os surdos se comunicam, muitas acreditavam que seria necessário falar mais alto para que pudessem ouvir, demonstrando concepções equivocadas acerca da diversidade humana.

Ao final da intervenção, observou-se uma ampliação significativa da percepção das crianças sobre a diversidade, assim como o aprendizado de noções básicas de convivência com pessoas surdas e com deficiência visual, incluindo atitudes como evitar conversação oral na presença de surdos e utilizar saudações em Libras, como “bom dia”, “obrigada”, “amei”, “gostei”, “olá”, “tchau”, além do alfabeto manual.

Além do impacto nas crianças, o projeto envolveu as famílias, que compartilharam vídeos e registros das atividades, inclusive brincadeiras e tutoriais, ampliando a difusão do conhecimento e estimulando a função de multiplicadores de informação, com potencial para gerar transformações no olhar da sociedade sobre pessoas com deficiência.

Assim, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais, respeito às diferenças e inclusão, reforçando a importância de experiências educativas que promovam empatia, protagonismo e valorização da diversidade desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Guia de práticas de acessibilidade na educação infantil.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. V - Fundamentos da Defectologia**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. Citado em: COELHO, Talitha Priscila C.; BARROCO, Sônia Mari S.; SIERRA, Maria Angela. *O conceito de compensação em L. S. Vygotsky e suas implicações para educação de pessoas cegas*. X Congresso Nacional de Psicologia Educacional e Escolar (CONPE). Universidade Federal de Maringá. Maringá – PR. 3 a 6 de julho de 2011.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: UM MAPEAMENTO EXPLORATÓRIO DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS NO GT 07 DA ANPED

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Altino José Martins Filho[327]
Cristiane Brusco das Chagas da Silva[328]
Eliane Brusco das Chagas[329]

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões de uma pesquisa de mestrado em andamento, de caráter exploratório, que analisa as pesquisas com crianças desenvolvidas entre 2015 e 2024 no GT 07 da ANPEd, no âmbito da Educação Infantil. O objetivo central é mapear e compreender qual lugar as crianças ocupam nas investigações acadêmicas, que dizem torná-las interlocutoras no processo de investigação. A pergunta que orienta o estudo, busca indagar de que modo as vozes, gestos e jeitos de ser das crianças são considerados nos trabalhos acadêmicos. Ancorada nos referenciais da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011), da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; KRAMER, 1999) e das Pesquisas com Crianças (FERNANDES, 2016; DELGADO, 2005; MARTINS FILHO, 2011, 2020), a investigação adota a metodologia do Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2021), realizando o levantamento e análise de 205 trabalhos apresentados no período do recorte temporal, dos quais 32 atenderam aos critérios de inclusão. Os resultados, mesmo parciais, revelam tendências significativas na valorização das diferenças e na construção de práticas pedagógicas mais equitativas, porém evidenciam lacunas preocupantes: até o presente momento, não foram localizadas pesquisas que envolvam, como interlocutoras, crianças público-alvo da Educação Especial. Conclui-se, portanto, que ampliar metodologias participativas, éticas e sensíveis à pluralidade das infâncias é fundamental para consolidar a inclusão e a participação efetiva das crianças nas pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Infâncias. Pesquisas com Crianças.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de uma investigação inicial de projeto de mestrado, ao qual tem analisado as pesquisas publicadas com crianças entre os anos de 2015 e 2024 no GT 07 da ANPEd, com foco na Educação Infantil. Durante o processo exploratório, chamou-nos a atenção o índice encontrado quando buscamos trabalhos que relacionassem ‘pesquisas com crianças’ e ‘Educação Inclusiva’ no âmbito da Educação Infantil. Muitos afirmavam considerar as crianças como participantes de suas próprias experiências investigativas.

[327] Pós-doutorado, UDESC, FAED, NAPE, Orientador da referida Pesquisa, altinojosemartins@gmail.com
[328] Pedagoga, Bibliotecária, Especialista em Mídias na Educação, PMF, cristiane.chagas@prof.pms.sc.gov.br
[329] Mestranda, UDESC, FAED, NAPE, eliane.chagas@prof.pmf.sc.gov.br

Sendo assim, a pergunta que orienta a pesquisa é: qual lugar as crianças ocupam nas pesquisas acadêmicas que as anunciam como interlocutoras? O problema se desdobra em uma provocação ampla: como os gestos, vozes e modos de ser da infância têm sido escutados, considerados e materializados nas práticas metodológicas que reivindicam a escuta das crianças como princípio?

Sabemos que a criança é um sujeito ativo no processo educativo, capaz de construir conhecimento através de suas experiências no mundo. Ela é protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, explorando, questionando, interagindo e ressignificando as vivências, mas no contexto da educação infantil, ela é compreendida como sujeito ativo? E na perspectiva da educação inclusiva, ela é um sujeito do qual valorizam sua voz, escolhas e a forma como interage com o outro e com o meio?

A partir disso, é objetivo geral desta pesquisa, mapear as pesquisas científicas nas quais a criança ocupa um lugar de voz, tomando-as como interlocutoras de suas próprias experiências.

Propõe-se ainda: identificar trabalhos que afirmam envolver crianças como interlocutoras; compreender os fundamentos teórico-metodológicos dessas pesquisas; analisar as formas de escuta, participação e autoria presentes nos estudos; e verificar se as crianças público-alvo da Educação Especial têm sido reconhecidas como sujeitos epistêmicos nas produções acadêmicas.

A investigação ancora-se em três campos teóricos que se interligam: a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011), a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; KRAMER, 1999) e os Estudos sobre Pesquisas com Crianças (FERNANDES, 2016; DELGADO, 2005; MARTINS FILHO, 2011).

Esses referenciais sustentam uma perspectiva ética e política que reconhece a criança como sujeito social, histórico, produtor de cultura e de conhecimento, cuja escuta não pode ser delegada, suavizada ou romantizada, deve ser assumida como compromisso com a pluralidade das infâncias.

Metodologicamente, a pesquisa adota o método do Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2021), que permite compreender tendências, invisibilidades e emergências em um campo determinado de produção científica. No primeiro momento da pesquisa, foram localizados 205 trabalhos apresentados no GT 07 da ANPEd, entre 2015 e 2024. Após a leitura e aplicação dos critérios de inclusão (como a presença da criança como participante direta do estudo), foram selecionados 32 trabalhos para compor o corpus da análise qualitativa para este estudo.

A escolha metodológica, longe de ser um gesto neutro ou meramente técnico, constitui-se como ato político e ético que reivindica a escuta qualificada das crianças e a legitimação de seus lugares como sujeitos epistêmicos. Nesse sentido, cada decisão investigativa, desde a definição do problema até a forma de análise, opera como posicionamento diante do direito inalienável das crianças de participarem da construção do conhecimento que as afeta e as representa.

Ao assumir esse compromisso, o processo investigativo busca tensionar os alicerces teórico-metodológicos do campo das pesquisas com crianças, produzindo deslocamentos epistemológicos capazes de questionar paradigmas consolidados e desafiar práticas adultocêntricas. Para este estudo, tal tensionamento se torna ainda mais urgente quando se evidencia a ausência de investigações que reconheçam as infâncias com deficiência como interlocutoras legítimas.

Essa lacuna, identificada já na etapa inicial, não se limita a um dado estatístico: ela materializa um silêncio estruturante que expõe os limites da inclusão quando esta não se expande ao território investigativo, perpetuando exclusões históricas e restringindo o horizonte de pluralidade que a pesquisa acadêmica poderia e deveria alcançar.

DESENVOLVIMENTO

A fundamentação desta pesquisa se sustenta em três campos teóricos que dialogam entre si e conformam um olhar ético, político e epistemológico sobre e com a infância. Tais campos compartilham o princípio de que a criança é um sujeito social, histórico e produtor de cultura, e não um vir-a-ser ou uma etapa de desenvolvimento em direção à adultez.

A Sociologia da Infância, a partir dos estudos de Sarmento (2005), Corsaro (2011), James e Prout (1997), rompe com as visões adultocêntricas e essencializadas da infância, propondo um deslocamento epistemológico que reconhece as crianças como atores sociais competentes, participantes ativos de suas culturas e capazes de interpretar e transformar o mundo que habitam. Essa perspectiva é decisiva para compreendê-las como sujeitos epistêmicos, cujas vozes, gestos e saberes são fontes legítimas de conhecimento para a investigação.

A Pedagogia da Infância, por sua vez, fundamenta-se em autores como Rocha (1999), Kramer (1999), Martins Filho (2011), Barbosa (2008) e Rosemberg (1993), e propõe uma ruptura com as práticas escolarizantes e homogeneizadoras que marcaram a história da Educação Infantil.

Esse campo defende a escuta como eixo estruturante da relação educativa, a valorização do cotidiano como território formativo, o reconhecimento das culturas infantis, a

centralidade do brincar, a articulação entre cuidado e educação e a infância como tempo presente.

O projeto pedagógico que emerge dessa perspectiva é o de uma educação estética, política e relacional, comprometida com a pluralidade das infâncias e com o enfrentamento de todas as formas de exclusão e desigualdade.

Por fim, os estudos sobre Pesquisas com Crianças (FERNANDES, 2016; DELGADO, 2005; MARTINS FILHO, 2011, 2020), trazem contribuições metodológicas essenciais para pensar uma investigação que não apenas fala sobre crianças, mas que fala com elas. O desafio posto por essa abordagem é duplo: de um lado, pensar metodologias que acolham a singularidade da infância em sua multiplicidade de formas de expressão e linguagem; de outro, assumir uma ética da escuta que se traduz em coautoria, em um fazer investigativo que reconhece a criança como interlocutoras de seus modos de compreender o mundo e produzir as culturas infantis.

Ao articular esses campos, a pesquisa, inicialmente, analisa 32 trabalhos acadêmicos. Os resultados parciais revelam avanços importantes no reconhecimento das infâncias como múltiplas e potentes, mas, também, denunciam ausências significativas.

Até o presente momento, não foram localizadas pesquisas que envolvam crianças, historicamente invisibilizadas na Educação Infantil, como participantes ativas do processo investigativo. Esse dado evidencia uma lacuna epistemológica e, também, uma urgência política: é preciso ampliar as formas de escuta e participação para que “todas” as crianças, com seus modos diversos de existir, comunicar e criar, sejam reconhecidas como produtoras de sentido e história.

Carneiro (2012) evidencia que a trajetória histórica da educação destinada a sujeitos com deficiência foi marcada por um profundo processo de invisibilidade social e exclusão sistemática. Durante décadas, essas pessoas eram segregadas em instituições denominadas “especializadas”, afastadas do convívio comunitário e do acesso às experiências sociais compartilhadas. Nesse arranjo, a escola regular permanecia como espaço interdito, reproduzindo uma lógica de apartação que legitimava a marginalização sob o pretexto de proteção e cuidado.

Em seus estudos, Carneiro (2012) já apontava para a educação inclusiva como um modelo educacional norteado por princípios consagrados em políticas públicas, discursos oficiais e documentos internacionais de direitos humanos. No entanto, a autora também alertava para a distância entre o que prescrevem as normativas e a realidade concreta das escolas, onde barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas continuam a restringir a participação plena e efetiva desses sujeitos. Esse hiato entre a promessa e a prática reflete um cenário que, no campo científico, ainda não corresponde ao horizonte de inclusão que gostaríamos de constatar.

A construção de uma sociedade inclusiva ultrapassa a mera promulgação de leis e decretos. Ela exige uma transformação cultural e pedagógica que reposicione o sujeito com deficiência como protagonista de sua própria trajetória. Nessa perspectiva, “dar voz às crianças”[330], expressão que implica reconhecer e legitimar suas narrativas, experiências e demandas, é condição fundamental para que a educação inclusiva se realize em sua dimensão ética e política.

Reconhecer as diferenças individuais não deve significar reforçar hierarquias ou estereótipos, mas, sim, criar condições para que todas as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, produtores de sentidos e participantes legítimas dos processos sociais e educativos. Isso implica uma revisão profunda das investigações com crianças, adotando abordagens que valorizem a diversidade como um recurso e um princípio ético, capaz de sustentar a construção de práticas investigativas dialógicas, inclusivas e transformadoras.

Neste contexto, mapeamento dos trabalhos do GT 07 da ANPEd, realizado entre os anos de 2015 e 2024, evidenciou importantes desafios metodológicos e éticos em pesquisas que afirmam envolver crianças como interlocutoras. Ao adotar o método do Estado do Conhecimento (2021), a investigação partiu da leitura ampliada dos títulos, resumos, objetivos e metodologias dos 205 trabalhos inicialmente encontrados.

O primeiro estranhamento surgiu da recorrente desconexão entre os títulos e os conteúdos metodológicos dos textos: muitos estudos que declaravam pesquisar “com” crianças não explicitavam, de fato, como se deu a participação infantil no processo investigativo. Essa ausência de informações nos levou a problematizar se as vozes, gestos e narrativas de ser das crianças foram reconhecidos, ou se permaneceram silenciados sob uma lógica adultocêntrica.

Na primeira etapa da análise, denominada Bibliografia Anotada, dos 205 trabalhos apresentados, foram, inicialmente, identificados 32 com indícios de escuta das crianças.

Em muitos estudos, por exemplo, no resumo, a observação participante era mencionada como ferramenta, mas sem qualquer registro de falas, interações ou produções das crianças. As análises iniciais baseavam-se unicamente na percepção do pesquisador, ignorando a coautoria das infâncias e fragilizando os próprios achados.

Essa situação indica, como já alertavam Marli André (1983, 2010) e Morosini (2021),

[330] Fernandes e Souza (2020), no texto *Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz*, problematizam o uso da expressão “dar voz às crianças”, ressaltando que tal formulação parte de uma perspectiva adultocêntricas, que subentende a inexistência de voz antes da intervenção adulta. As autoras defendem que as crianças já possuem voz e agência, cabendo à pesquisa “criar condições metodológicas e epistemológicas” para reconhecê-las e acolhê-las, inclusive em suas dimensões não verbais, silenciosas ou subversivas.

um problema recorrente nas pesquisas qualitativas, em que a falta de perceptibilidade quanto aos modos de geração e análise dos dados, e a ausência de coerência entre os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados, problema recorrente nas pesquisas qualitativas, que contradiz justamente a proposta da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011), ao deixar de reconhecer as crianças como sujeitos epistêmicos.

Entre esses 32 trabalhos, notou-se que nenhum deles envolvia as crianças que são público-alvo da Educação Especial como interlocutoras diretas. Uma lacuna nas pesquisas em relação a inclusão no âmbito educacional. Essa ausência revela um vazio temático, uma urgência ética e política. Se as pesquisas com crianças têm avançado no reconhecimento de suas múltiplas formas de expressão, ainda, é necessário tensionar os limites do que se entende por participação, garantindo a inclusão efetiva de todas as infâncias, em suas heterogeneidades, idiossincrasias e subjetividades nas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa revelam que, embora haja um avanço teórico nas discussões sobre a centralidade das crianças nas práticas pedagógicas e investigativas, ainda é necessário aprofundar e tensionar o campo das pesquisas com crianças, especialmente no que diz respeito à sua efetiva participação como sujeitos epistêmicos.

Dos 205 trabalhos analisados no GT 07 da ANPEd, apenas 32 apresentaram indícios claros de escuta sensível, coautoria ou protagonismo infantil na produção dos dados, das quais seguiram para a segunda etapa, denominada Bibliografia Sistematizada. A maioria das pesquisas segue ancorada em uma lógica que, embora bem-intencionada, mantém a criança como objeto, exatamente o que esses campos teóricos procuram superar ao defender a infância como tempo presente e produtora de cultura.

Essa constatação dialoga diretamente com os campos interdisciplinares elencados para esse estudo, dos quais apontam a urgência de práticas éticas e metodologias capazes de reconhecer as crianças como produtoras de cultura, sentido e conhecimento. No entanto, a ausência de estudos que incluam as crianças com deficiência como parceiras nas investigações, aponta para uma lacuna crítica no campo educacional, revelando um viés excludente que ainda persiste nos modos de pesquisar.

Julgamos importante o desenvolvimento de pesquisas científicas com crianças, historicamente invisibilizadas nas investigações, para que possamos compreender e aprender sobre os mundos que são construídos pelas crianças com deficiência, e para que esses mundos sejam pauta nas discussões sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil.

A escolha metodológica, longe de ser um gesto neutro ou meramente técnico, constitui-se como ato político e ético que reivindica a escuta qualificada das crianças e a legitimação de seus lugares como sujeitos epistêmicos.

Nesse sentido, cada decisão investigativa, desde a definição do problema até a forma de análise, opera como posicionamento diante do direito inalienável das crianças de participarem da construção do conhecimento que as afeta e as representa.

Ao assumir esse compromisso, o processo investigativo busca tensionar os alicerces teórico-metodológicos do campo das pesquisas com crianças, produzindo deslocamentos epistemológicos capazes de questionar paradigmas consolidados e desafiar práticas adultocêntricas.

Para este estudo, tal tensionamento se torna ainda mais urgente quando se evidencia a ausência de investigações que reconheçam crianças com deficiência como interlocutoras legítimas.

Como encaminhamento, a pesquisa seguirá para a segunda etapa metodológica, da pesquisa exploratória, em que apresentaremos as principais temáticas, localização geográfica de onde essas pesquisas ocorreram, nível das pesquisas, ferramentas mais utilizadas e demais achados que considerarmos pertinentes apresentar neste momento da pesquisa. Ainda, serão analisadas teses e dissertações disponíveis na BDTD, com o mesmo recorte temporal, buscando ampliar a compreensão sobre os modos de escuta e participação das crianças na produção do conhecimento acadêmico, com especial atenção às infâncias invisibilizadas nos espaços de investigação.

Além disso, vislumbramos a construção de uma bibliografia propositiva que, mais do que descrever, inspire e fundamente metodologias dialógicas, plurais e inclusivas, capazes de afirmar as infâncias em sua diversidade, complexidade e potência criadora.

Assim, reafirmamos que pesquisar com crianças é não apenas um gesto metodológico, mas um compromisso ético e político com o direito de todas as infâncias de participarem da produção do conhecimento que as afeta e as representa

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF. Acesso em 22/07/2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Acesso em 22/07/2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012 Acesso em 9 ago. 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/content>.

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

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

FERNANDES, N. **Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação com implicações na formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2015.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Teorizando a infância**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS FILHO, A. J. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd.** In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

SARMENTO, M. J. **A construção social da infância: novas perspectivas**. 3. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA INFÂNCIA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Viviane de Jesus Guedes[331]
Taís Viana Villa Ribeiro[332]
Juliana de Jesus Souza[333]

Resumo

A literatura infantil, enquanto recurso pedagógico, apresenta-se como uma ferramenta de mediação potente para a formação docente e para a promoção de uma educação inclusiva e comprometida com a diversidade sociocultural. Este trabalho discute o papel da literatura infantil na educação da infância, com enfoque na valorização das diferenças culturais, étnico-raciais, sociais e de gênero. A pesquisa tem como objetivo geral analisar o potencial da literatura infantil como recurso para trabalhar inclusão e diversidade, destacando a importância da formação de professores como mediadores críticos desse processo. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, sustentada em autores como Abramovich (2003), Zilberman (2005) e Freire (1996), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que, quando utilizada intencionalmente, a literatura infantil pode favorecer a construção de identidades positivas, o respeito às diferenças e a formação de sujeitos críticos e empáticos. Conclui-se que investir na formação docente é fundamental para que a literatura cumpra seu papel social e educativo na infância.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Inclusiva. Diversidade Sociocultural.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui-se como espaço essencial para a formação integral da criança, em que se iniciam as primeiras experiências sociais, culturais e de convivência com a diversidade. Nesse contexto, a literatura infantil surge como ferramenta potente para trabalhar valores, despertar o imaginário e criar oportunidades de reflexão sobre o respeito às

[331] Mestre em Educação de Jovens e Adultos. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC I). Grupo de Pesquisa e Estudos). Grupo de Pesquisa e Estudos Formacceinfância, Linguagens e EJA (FORINLEJA/DEDCI/UNEB). E-mail: vi.guedes@live.com

[332] Mestre em Educação e Contemporaneidade. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC I). Grupo de Pesquisa e Estudos Formacceinfância, Linguagens e EJA (FORINLEJA/DEDCI/UNEB). E-mail:.taiis.viiana@gmail.com.

[333] Mestre em Educação e Contemporaneidade. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC I). Grupo de Pesquisa e Estudos em Literatura e Contação de Histórias (GPELCH/DEDCI/UNEB). E-mail: anajujesus3@gmail.com

diferenças. Por meio das histórias, as crianças podem se reconhecer, reconhecer o outro e ampliar sua visão de mundo, aprendendo desde cedo a valorizar a pluralidade cultural e social (ABRAMOVICH, 2003).

Entretanto, para que a literatura cumpra essa função, é necessário compreender que o professor atua como mediador das leituras, sendo responsável por selecionar obras que não apenas encantem, mas que também transmitam mensagens de inclusão e respeito. Como afirma Zilberman (2005), a literatura infantil, quando utilizada pedagogicamente, contribui para a formação cidadã e para a construção de uma consciência crítica nas crianças. Nesse sentido, a formação docente é central, pois prepara o educador para exercer esse papel com intencionalidade e sensibilidade.

O problema de pesquisa que se coloca é: como a literatura infantil pode contribuir para a promoção da inclusão e da diversidade sociocultural na educação da infância? A hipótese que se sustenta é a de que, quando utilizada de forma consciente e crítica, a literatura atua como mediadora cultural, favorecendo o fortalecimento de identidades, a valorização da cultura de origem das crianças, a percepção das diferenças existentes entre as pessoas e a construção de relações sociais mais igualitárias.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar o potencial da literatura infantil como recurso pedagógico para a inclusão e valorização da diversidade sociocultural na infância. Especificamente, busca-se refletir sobre o papel da contação de histórias e das práticas de mediação literária na educação infantil; discutir como a literatura pode contribuir para a formação de crianças críticas e conscientes; e destacar a importância da formação docente para a efetiva utilização da literatura como recurso inclusivo.

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO INCLUSIVO

A formação inicial e continuada dos professores é essencial para que a inclusão seja, de fato, uma prática concreta na educação infantil. Não basta apenas que o docente conheça teorias, mas é necessário que tenha subsídios para escolher ferramentas pedagógicas que promovam a valorização das diferenças e a equidade no espaço escolar. Como afirma Gatti (2019, p. 45), “a formação de professores deve preparar para lidar com a diversidade de contextos, de linguagens e de sujeitos que compõem a escola, favorecendo práticas educativas que contemplem a pluralidade cultural e social”. Assim, a formação docente torna-se o alicerce para que o educador selecione recursos capazes de potencializar a aprendizagem e a inclusão.

Nesse sentido, os livros didáticos e paradidáticos, especialmente os de literatura infantil, precisam ser escolhidos de forma crítica, de modo que tragam representatividade e valorizem diferentes culturas, etnias, gêneros e condições. Obras que contemplam

personagens negros, indígenas, pessoas com deficiência ou diferentes configurações familiares colaboram para a desconstrução de preconceitos e para a construção de identidades positivas. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância de que os materiais pedagógicos estejam alinhados ao princípio da equidade, garantindo que todas as crianças aprendam a respeitar as diferenças e a reconhecer-se como parte integrante de uma sociedade plural.

Outro aspecto fundamental é a escuta atenta do contexto social das crianças, trazendo suas vivências, culturas e identidades para a sala de aula. Quando a escola valoriza o repertório cultural das infâncias, fortalece o pertencimento e contribui para que a criança compreenda que ser diferente é natural e enriquecedor. Como enfatiza Freire (1996, p. 25), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que significa considerar suas histórias de vida e reconhecê-las como ponto de partida para o processo educativo. Assim, o professor torna-se mediador entre a experiência das crianças e os conhecimentos formais, construindo uma prática pedagógica inclusiva.

Por fim, cabe destacar que o compromisso com a inclusão e com a diversidade exige que os professores estejam em constante processo de atualização e reflexão crítica. A formação continuada possibilita o aprimoramento de práticas e o alinhamento com documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mas, sobretudo, com as demandas reais da sala de aula. É nesse movimento de formação permanente que o docente se torna capaz de criar um ambiente escolar que respeite as diferenças, valorize as identidades e promova a cidadania. Como lembra Candido (2004, p. 182), a literatura e a educação cumprem uma função humanizadora, pois “confirmam no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como a dignidade, o respeito ao próximo e a solidariedade”.

A literatura infantil é uma das principais formas de aproximação da criança com o universo simbólico e cultural. Por meio dela, é possível vivenciar histórias que exaltam diferentes modos de ser e estar no mundo, valorizando tanto a cultura local das crianças quanto a diversidade global. Quando a criança reconhece sua cultura nos livros, sente-se representada e fortalecida em sua identidade, o que contribui para o desenvolvimento de sua autoestima e pertencimento social (CANDIDO, 2004).

Outro aspecto fundamental é a prática da contação de histórias, que vai além da leitura silenciosa ou mecanizada dos textos. Abramovich (2003) destaca que ouvir histórias é um direito da infância, pois essa experiência desperta a imaginação, promove vínculos afetivos e possibilita diálogos sobre valores humanos. A contação de histórias, realizada com intencionalidade pedagógica, amplia as possibilidades de compreensão da diversidade, permitindo que as crianças se coloquem no lugar do outro e exercitem a empatia.

Além disso, a literatura infantil pode ser utilizada como recurso pedagógico para trabalhar as questões relacionadas às pessoas com deficiência. A presença de personagens

com diferentes deficiências nas histórias auxilia na desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão positiva da diferença. Essa prática contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e reflexivos, capazes de respeitar e conviver de forma solidária em uma sociedade plural (FREIRE, 1996). De acordo com Sisto (2005, p. 01),

> Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! (SISTO, 2005, p.01).

Compreende-se que, por meio dos livros e da contação de histórias, as crianças são estimuladas a ressignificar narrativas, relacionando-as com sua própria realidade. Nesse processo, atribuem novos sentidos às experiências vividas e encontram, nos personagens, referências que as auxiliam na resolução de conflitos do cotidiano

É importante considerar que a literatura infantil também possibilita discussões sobre gênero, etnia, religião e diferentes configurações familiares. Zilberman (2005) argumenta que a literatura não é neutra e carrega em si representações sociais que podem ser ressignificadas em sala de aula. Dessa forma, ao selecionar obras que contemplem a diversidade, o professor contribui para ampliar a visão de mundo das crianças, oferecendo-lhes referências positivas e plurais.

Por fim, destaca-se que a efetividade desse processo depende diretamente da formação docente. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) aponta a valorização da diversidade como princípio fundamental da educação infantil, o que exige dos educadores uma postura crítica e consciente em relação às escolhas pedagógicas. Assim, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, garantindo que estejam aptos a utilizar a literatura como ferramenta de inclusão e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a literatura infantil é uma ferramenta pedagógica indispensável para a promoção da inclusão e da valorização da diversidade sociocultural na educação da infância. Ao permitir que crianças se reconheçam em suas histórias e percebam as diferenças existentes entre seus pares, a literatura fortalece identidades, valoriza culturas e possibilita a construção de vínculos sociais mais igualitários.

A contação de histórias, enquanto prática pedagógica, é especialmente significativa nesse processo, pois aproxima a criança da experiência estética, fortalece laços afetivos e favorece a construção de valores de respeito e solidariedade. Trata-se de um recurso que deve ser resgatado e valorizado no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, a literatura contribui para desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados às pessoas com deficiência, ampliando a visão de mundo das crianças e formando cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. Esse aspecto é fundamental para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, destaca-se que a formação docente é elemento estruturante para que a literatura seja utilizada de maneira efetiva e transformadora. Investir em professores conscientes de seu papel como mediadores culturais é condição essencial para que a literatura infantil cumpra sua função social e educativa, colaborando para uma infância mais democrática, plural e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso em 11 set 2025.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

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

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil:** Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de Contar Histórias.** Curitiba: Positivo, 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2005.

AFETO E INFÂNCIA: O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORGANIZADO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E O PLANEJAMENTO EM PROJETOS

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Alana Camila Ferreira[334]
Rayane Regina Scheidt Gasparelo[335]

Resumo

Este trabalho investiga de que maneira o afeto está contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como pode ser articulado à metodologia de projetos e às práticas lúdicas na Educação Infantil. O objetivo é compreender o papel da afetividade no desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, fundamenta-se em autores como Wallon (1995), Barbosa e Horn (2008) e Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), além da análise da BNCC para crianças de 4 a 5 anos. Os resultados iniciais indicam que a afetividade, aliada ao brincar e à metodologia de projetos, constitui dimensão essencial para a construção de aprendizagens significativas, evidenciando a necessidade de um currículo que valorize vínculos, interações e a criança como sujeito ativo no processo educativo.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Projetos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um desdobramento da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia da Unicentro[336], que tem como objetivo geral analisar a abordagem do afeto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e verificar como a metodologia de projetos e as práticas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Deste, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar como o afeto está conceituado e contemplado no documento oficial da BNCC, com foco nos Campos de Experiência da Educação Infantil; conhecer de que forma a metodologia de projetos pode ser utilizada para promover práticas pedagógicas afetivas e integradas ao universo lúdico na Educação Infantil; e por fim, analisar o impacto da articulação entre afeto, brincadeiras e jogos no desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

[334] Discente do Curso de Pedagogia/Unicentro; Contato via e-mail: ferreiraalanacamila@gmail.com
[335] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Docente do Curso de Pedagogia/Unicentro/I; Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Práxis Educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas (GEPPEI); Contato via e-mail: rgasparelo@unicentro.br
[336] É importante ressaltar que a pesquisa ainda não foi finalizada.

Portanto, a questão que orienta esta investigação é: De que forma o afeto é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como a sua articulação com a metodologia de projetos e o universo lúdico pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

O trabalho adota uma abordagem bibliográfica a partir dos escritos de Henri Wallon (1995) para o fundamento teórico sobre a afetividade; as autoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008) estudadas para compreensão da metodologia de projetos na Educação Infantil; e, Júlia Oliveira Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza (2007) que contribuem para a discussão sobre a pedagogia da infância. Ainda, discussões de Daniela Finco, Maria Carmem Barbosa e Ana Lúcia Goulart de Faria (2015), sobre Campos de Experiência na escola da infância e a reflexão sobre o currículo.

Além da pesquisa bibliográfica, o trabalho inclui uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um recorte específico para as crianças de 4 a 5 anos. Essa faixa etária, que marca o início da escolarização obrigatória, foi selecionada por representar o primeiro contato formal de muitas crianças com o ambiente escolar. A análise busca entender como a BNCC orienta o desenvolvimento integral e o reconhecimento da criança como protagonista do próprio aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do artigo apresenta uma discussão em torno de três eixos principais, inicialmente, aborda-se a relação entre afetividade, aprendizagem e desenvolvimento na infância, destacando que as experiências afetivas, manifestadas por meio de carinho, cuidado e acolhimento, que são fundamentais para a inserção da criança no ambiente escolar e para a construção de vínculos que favorecem o processo de aprendizagem. Autores como Wallon (1995) e Vygotsky (1987) são referências centrais nessa análise, pois evidenciam o papel das emoções e da Zona de Desenvolvimento Proximal no avanço das funções cognitivas e sociais, ressaltando também a importância do brincar e da ludicidade como elementos indispensáveis no desenvolvimento infantil.

> Uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem contudo, reduzi-los uns aos outros. Assim podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até

> alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (Ferreira e Régnier, 2010, p. 26)

No contexto da Educação Infantil, a concepção de afetividade é de extrema relevância, pois evidencia a importância dos educadores valorizarem e observarem as manifestações afetivas das crianças, reconhecendo que as emoções e sentimentos são fatores indispensáveis na formação do indivíduo, diante disso, ao considerar a afetividade como um campo complexo faz com que a prática pedagógica se torna mais sensível às necessidades emocionais, sociais e intelectuais das crianças, permitindo que o currículo e as experiências educativas favoreçam **o desenvolvimento integral, equilibrando aprendizagem, bem-estar e relações interpessoais.**

Em seguida, o texto discute os Campos de Experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendidos como orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nesse ponto, destaca-se a necessidade de práticas flexíveis que considerem a criança como protagonista do processo educativo e que favoreçam interações, autonomia e identidade, com ênfase nos campos “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, nos quais a relação entre afeto e aprendizagem se torna mais evidente. Neste eixo Barbosa e Richter (2015) destacam que é necessário pensar em um currículo flexível, olhando a criança pequena como possuidora de muitas potencialidades, competências e co-construtura do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil produtores de cultura.

> Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo. (Barbosa e Richter, 2015, p. 196)

Sendo assim, fica expresso que o currículo para crianças pequenas deve ser situado, estando de acordo com a cultura que as crianças estão inseridas, seu cotidiano, procurando não se restringir a conteúdos pré-estabelecidos ou sendo voltado apenas a resultados quantitativos, pelo contrário, ele deve partir da realidade concreta das crianças, considerando o seu desenvolvimento integral, incluindo aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Além disso, nessa perspectiva o currículo irá proporcionar uma relação de pertencimento das crianças com a escola, permitindo que se sintam parte da comunidade escolar, nesse sentido, a imaginação e a ludicidade se tornam instrumentos centrais no desenvolvimento das mesmas, propiciando que as crianças explorem, criem hipóteses e estabeleçam novas descobertas.

Por fim, o trabalho analisa a metodologia de projetos como recurso pedagógico capaz de articular a afetividade e ludicidade na construção de aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, os projetos são entendidos como instrumentos que permitem maior autonomia, participação ativa e cooperação entre as crianças, enquanto o brincar e os jogos são reconhecidos como atividades essenciais para o desenvolvimento intelectual, social e emocional.

> Uma importante característica desta proposta educativa neste contexto é a aprendizagem pela convivência e a ênfase no caráter coletivo. Nas turmas de creche e pré-escola, a criança convive com outras crianças – ela passa a ter um grupo para brincar, viver interessantes experiências e significativas trocas. Nestes grupos, ela aprende as regras da convivência: expressar suas opiniões, ouvir, dividir, partilhar, fazer valer seus direitos, respeitar o espaço e o direito do outro. Assim, o trabalho por projetos busca dar visibilidade à criança protagonista, investigadora, capaz de descobrir os significados das novas relações por meio de um trabalho que permita a expressão de diferentes linguagens, sem necessidade de priorizar nenhuma delas. (Finco, 2015, p. 238-239)

Dessa forma, destaca-se a importância do trabalho por projetos como uma estratégia que valoriza a criança como protagonista e investigadora, logo, a criança é estimulada a explorar, investigar e descobrir novos significados, podendo utilizar várias linguagens de expressão, como verbal, corporal, artística, entre outras. Desenvolvendo o cognitivo das crianças, bem como o emocional, e ao mesmo tempo, valorizando a diversidade de formas de aprender e se expressar.

Finco (2015) ainda ressalta que um trabalho pedagógico flexível em seus diferentes formatos e possibilidades envolve a curiosidade e o interesse das crianças pelo assunto, como também cria condições para as crianças conhecerem, descobrirem e dar novos significados para as suas experiências e os seus sentimentos, valorizando as suas ideias e culturas.

Portanto, elaborar os conteúdos curriculares para a Educação Infantil vai muito além de simplesmente fazer com que as crianças memorizem uma lista de conteúdos, é preciso pensar na construção de um currículo que permita uma mudança de postura do professor em relação ao processo educativo aproximando as crianças o máximo possível do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que as reflexões postas aqui são iniciais e estão em processo de conclusão, diante disso, já foi possível compreender-se de início que a afetividade, a ludicidade e a metodologia de projetos constituem dimensões indissociáveis para o

desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A partir da BNCC, que orienta as práticas pedagógicas por meio dos Campos de Experiência, evidencia-se a necessidade de um currículo que não se limite à transmissão de conteúdo, mas que valorize o brincar, as interações e a construção de vínculos. Nesse processo, o professor desempenha papel central como mediador, promovendo experiências que articulam emoções, aprendizagens e descobertas.

Portanto, a educação infantil precisa ser entendida como um espaço de acolhimento e criação, no qual a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem, e onde afeto e conhecimento caminhem juntos na formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. ***Projetos pedagógicos na Educação Infantil.*** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. ***Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.*** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Campos de Experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas SP: Edição, Leitura Crítica, 2015. p. 185-198

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Campos de Experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas SP: Edição, Leitura Crítica, 2015. p. 233-245

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 143-160, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003. Acesso em: 28 ago. 2025.

PIMENTEL, Alessandra. ***A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural.*** **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 109–133, junho 2008.

RELAÇÕES COOPERATIVAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES NA PRÉ-ESCOLA

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Paula Santos da Silva[337]

Resumo

Este trabalho de pesquisa tem como objeto as relações cooperativas. O objetivo geral é compreender de que maneira as propostas pedagógicas com o uso da literatura infantil podem promover as relações cooperativas e favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período pré-escolar. A problemática é compreender como o conceito de cooperação pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores durante as práticas pedagógicas com a literatura infantil. Fundamentar-se-á na perspectiva da psicologia histórico-cultural com referenciais teóricos como Vygotsky (2018), Leontiev (1998), Luria (1991) e demais autores contemporâneos. A metodologia da pesquisa é qualitativa de natureza teórico-bibliográfica com foco na análise conceitual e interpretativa das categorias centrais da investigação. Os resultados apontam que a literatura infantil, quando intencionalmente integrada às práticas pedagógicas, pode atuar como mediadora simbólica no processo de apropriação da cultura, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio de interações cooperativas entre as crianças. Assim, este estudo contribui para a reflexão sobre a intencionalidade pedagógica no uso da literatura infantil como instrumento cultural potente, ampliando o repertório das práticas educativas voltadas à formação integral da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Relações Cooperativas. Funções Psíquicas Superiores. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as relações cooperativas no período pré-escolar, com foco específico em como essas relações podem ser promovidas por meio de práticas pedagógicas mediadas pela literatura infantil. O interesse em compreender o papel da cooperação no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar parte da concepção de que esse período é essencialmente propício ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento conceitual.

O objetivo geral deste trabalho é compreender de que maneira as propostas pedagógicas com o uso da literatura infantil podem promover as relações cooperativas e favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período pré-escolar. Para

[337] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. paula.s.silva@ufms.br

isso, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (1) Investigar como o conceito de cooperação é concebido por pesquisadores da psicologia histórico-cultural no contexto do desenvolvimento infantil; (2) compreender o papel das relações cooperativas no processo de formação das funções psíquicas superiores, com base na perspectiva histórico-cultural; e (3) analisar o potencial da literatura infantil como instrumento mediador no desenvolvimento das funções psíquicas superiores em crianças no período pré-escolar.

A problemática que orienta esta investigação consiste em compreender de que forma o conceito de cooperação pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas práticas pedagógicas mediadas pela literatura infantil. Esse questionamento emerge em um contexto educacional no qual, apesar da cooperação ser amplamente reconhecida como um valor educativo, ela ainda é frequentemente abordada de forma superficial e indistinta, sendo generalizada em um conjunto de conceitos correspondentes, sem o devido destaque e distinção conceitual. E, muitas vezes distanciada dos fundamentos teóricos consistentes.

A pesquisa está fundamentada na perspectiva da psicologia histórico-cultural, tendo como principais referenciais teóricos os autores Vygotsky (2018), Leontiev (1998) e Luria (1991) cujas contribuições enfatizam a relevância das interações sociais, a teoria da atividade e a importância da organização e intencionalidade das propostas pedagógicas. A literatura infantil é concebida aqui como linguagem cultural, repleta de signos e significados com vasto potencial para favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especialmente quando articulada a propostas pedagógicas que favoreçam a cooperação entre as crianças.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com caráter teórico-bibliográfico, pautada na reflexão crítica e interpretativa de obras e artigos acadêmicos que abordam os conceitos centrais da pesquisa: cooperação, funções psíquicas superiores, e literatura infantil. Essa escolha metodológica visa aprofundar a compreensão conceitual dos fenômenos investigados, fornecendo subsídios teóricos que sustentem a elaboração de práticas pedagógicas intencionais à luz da teoria histórico-cultural.

A pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer a intencionalidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil, de modo que estas favoreçam, de forma fundamentada, o desenvolvimento das crianças em sua dimensão cognitiva e social. Ao integrar a literatura infantil a propostas que estimulam relações cooperativas, busca-se contribuir para a formação docente e para o debate pedagógico, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de humanização e de desenvolvimento integral.

Este resumo expandido está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, no qual são aprofundados os conceitos centrais desta pesquisa — cooperação, funções psíquicas superiores e literatura infantil —, destacando suas definições, relações e proposta pedagógica. Em seguida, exemplifica-se, de maneira prática,

um planejamento de proposta pedagógica fundamentado nos conceitos, evidenciando como a literatura infantil pode ser utilizada para promover ações cooperativas e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Posteriormente, são discutidos os principais resultados e reflexões obtidos, apontando as contribuições teóricas e práticas da pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com destaque para as implicações pedagógicas e sugestões para estudos futuros.

DESENVOLVIMENTO

No período pré-escolar, a criança amplia sua relação com o mundo social e o vivencia por meio do brincar em diversas situações. À medida que esse processo se desenvolve, ela passa a assimilar os objetos da cultura como instrumentos repletos de sentido humano, reproduzindo ações sociais durante sua atividade (Leontiev, 1998, p. 59). Nesse contexto, a literatura infantil emerge como um importante mediador simbólico entre a criança e o universo cultural, oferecendo muitas possibilidades.

A partir dessa concepção, e com base nas contribuições da teoria histórico-cultural, compreendemos que, à medida que o mundo de possibilidades simbólicas se expande, especialmente por meio de práticas culturais como a literatura, as relações sociais — em particular as de cooperação — desempenham papel essencial para a apropriação da cultura. Tais relações favorecem o processo de internalização de conceitos, ou seja, o movimento do social para o individual, no qual a criança passa a atribuir significados próprios às suas ações, estabelecendo um vínculo entre os elementos da cultura e sua experiência singular no mundo.

Neste cenário, a literatura infantil, atua como catalisadora de interações significativas, pois cria situações em que as crianças compartilham interpretações, constroem sentidos em conjunto e vivenciam, de forma lúdica e simbólica, as múltiplas dimensões da vida social. Dessa forma, o uso intencional da literatura possibilita a criação de ambientes pedagógicos ricos em relações, que favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Dado o caráter resumido deste estudo, nosso foco se voltará, ainda que brevemente, para componentes específicos da estrutura geral da atividade, conforme proposto por Leontiev (1998), com o objetivo de compreender como o fenômeno da cooperação se manifesta na realidade concreta nas práticas pedagógicas. Nessa estrutura, a literatura infantil pode ser analizada como um dos elementos culturais mais potentes para fomentar experiências cooperativas, promovendo, assim, o desenvolvimento integral da criança.

Compreendemos que, ao abordar a atividade do ser humano sobre o mundo, referimo-nos ao processo no qual a transformação da natureza se torna possível, permitindo a criação de instrumentos úteis às suas ações. Ao mesmo tempo, essa relação ativa com o meio também transforma o próprio sujeito, favorecendo o desenvolvimento de seu psiquismo. De acordo com Luria:

> As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na *forma histórico-social de atividade,* que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. Essas formas de vida não existem nos animais, e a transição da história natural do animal à história social da humanidade deve ser considerada um importante passo assim como a transição da matéria inanimada à animada ou da vida vegetal a animal. (Luria 1991. p 74-75)

Nesse mesmo direcionamento, ampliamos nosso foco para os processos que estruturam a atividade humana e para a forma como esses fenômenos podem ser identificados nas interações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente durante as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de referência. De acordo com Leontiev:

> Os principais “componentes” de cada atividade humana isolada são as ações que a realizam. Chamamos ação o processo que se vê: subordinado a um objetivo consciente [...] A gênese da ação está nas relações de troca por meio de atividades; toda operação é resultado da transformação da ação que decorre de sua inclusão em outra ação e subsequente tecnização (Leontiev, 2021, p. 124-128).

A partir dessa perspectiva, as ações estão diretamente relacionadas a objetivos conscientes, enquanto as operações referem-se à execução motora dos procedimentos, ajustando-se às condições específicas da situação concreta. A apropriação desses conceitos permite compreender como o fenômeno da cooperação se manifesta na realidade escolar: é na ação em comum e na operação conjunta que se constrói o espaço coletivo de aprendizagem. O ambiente escolar, nesse sentido, constitui um campo fértil para a organização de práticas pedagógicas intencionais que favoreçam, de modo articulado, ações, operações e relações cooperativas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral da criança.

Essa compreensão permite reconhecer que determinadas ações conscientes como escutar uma história, interagir com os pares e participar de uma atividade cooperativa, podem favorecer diretamente o desenvolvimento psíquico. Vigotski (2018, p. 91), “as funções psicológicas superiores, [...] surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança”. A prática educativa quando organizada

intencionalmente, favorece o desenvolvimento integral ao promover situações em que ações e operações se articulam de maneira dinâmica no processo de apropriação da cultura, possibilitando à criança o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da cooperação.

Para elucidar quais são as funções psíquicas superiores, lanço mão da explicação de Castro (2023) que destaca que as funções psíquicas superiores incluem processos como o pensamento verbal, a consciência, o controle, a memória lógica, a formação de conceitos e a atenção voluntária, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, a literatura assume um papel central, sendo compreendida, à luz da teoria histórico-cultural, como uma criação humana, histórica e cultural, fruto do trabalho criativo e do processo de significação que constitui os sujeitos e suas relações com o mundo. Enquanto prática simbólica, ela mobiliza signos e significados que não apenas expressam, mas também produzem sentidos, possibilitando a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Coelho (1981, p. 17) conceitua a literatura como um "fenômeno da criatividade humana", marcada pelo uso de uma linguagem específica que configura a "experiência". Essa concepção converge com a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual a literatura não se restringe a um conteúdo escolar a ser transmitido, mas se configura como um espaço simbólico dinâmico, no qual se produzem e se ressignificam sentidos. Nessa dimensão, a literatura atua como mediadora de interações significativas entre as crianças, entre elas e o professor, e entre a criança e o universo cultural mais amplo, revelando-se, assim, como uma via privilegiada para a formação e o desenvolvimento de conceitos.

Dessa forma, é possível observar a correspondência entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a literatura no que diz respeito às relações cooperativas, isto porque a cooperação favorece a internalização de conceitos e a literatura aqui pode ser vista como um contexto rico em apropriações culturais. O desafio, portanto, aqui proposto está em organizar a prática pedagógica a partir desses conceitos teóricos, buscando a manifestação consciente desses fenômenos, de modo que possam ser evidenciados na realidade escolar. Parece um grande desafio teórico-prático, mas a compreensão da teoria situa os procedimentos necessários para o alcance desse objetivo.

O planejamento reflexivo proposto nesse estudo não busca apresentar um modelo de prática pedagógica ideal, mas sim de explorar as possibilidades de uma literatura a fim de aproximar o máximo possível a proposta pedagógica da teoria discutida anteriormente, com o objetivo de intencionalizar a proposta pedagógica e evitar que o desenvolvimento psíquico esteja à mercê de eventos acidentais. A obra literária escolhida, *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg, o livro conta com um leque amplo de gêneros textuais (conceitos) e múltiplas possibilidades em que a cooperação possa estar presente caminhando com o

desenvolvimento do pensamento conceitual. O livro conta a história de um carteiro da comarca que em seu dia de trabalho possui a missão de entregar cartas a diferentes personagens, cada carta possuí informações diferentes, propagandas, convite, cobranças e diversos textos informativos.

Essa literatura oferece muitas possibilidades de trabalho com as crianças, uma delas consiste no desafio de recordar e fazer uma lista em cartaz do percurso que o carteiro precisou fazer para entregar as cartas aos destinatários. Essa prática favorecerá a cooperação por meio da escrita espontânea coletiva. Diante dessa ideia, o professor pode organizar as crianças ao redor do cartaz e a cada nome na lista, uma criança pode se responsabilizar pela escrita a modo de considerar as sugestões hipotéticas do grupo. A cooperação nesse momento acontecerá quando as sugestões do grupo orientarão a operação (ato motor da escrita) do escriba.

No período pré-escolar, é comum que as crianças ainda não reconhecem todas as letras do alfabeto. No entanto, em ambientes cooperativos, esse reconhecimento tende a ampliar, especialmente quando o fenômeno “cooperação” está presente. Isto ocorre porque a mediação de colegas mais experientes contribui significativamente para construção e o aprofundamento desse conhecimento. A atuação em grupo revela-se mais rica do que a ação isolada de um único indivíduo; assim, quando uma criança não consegue associar o som à letra correspondente, a intervenção colaborativa de um par mais experiente pode orientar sua operação, evidenciando um ambiente potencialmente desenvolvente. Neste sentido, conforme apontam Marino Filho e Mello (2022), o ensino que promove a cooperação cria uma comunidade de aprendizagem onde as necessidades de todos são atendidas de forma compartilhada, favorecendo o desenvolvimento integral dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender de que maneira as propostas pedagógicas mediadas pela literatura infantil podem promover relações cooperativas e favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período pré-escolar. A partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, evidenciou-se que as interações sociais, especialmente as baseadas na cooperação, são fundamentais para que as crianças internalizem elementos da cultura e desenvolvam processos cognitivos complexos, como atenção voluntária, memória lógica e pensamento conceitual.

A literatura infantil, nesse contexto, demonstrou ser um recurso pedagógico potente, uma vez que, ao funcionar como mediadora simbólica, favorece a construção coletiva de sentidos e a vivência de práticas culturais significativas. Ao ser intencionalmente articulada às

práticas educativas, ela contribui para a formação de ambientes cooperativos nos quais as crianças se envolvem em ações compartilhadas e operações conjuntas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Verificou-se que a cooperação, mais do que uma habilidade social desejável, configura-se como um fenômeno essencial ao desenvolvimento humano. Por meio dela, a criança experimenta formas coletivas de agir, pensar e significar o mundo, processo esse que, segundo Vigotski, antecede a formação das funções psíquicas superiores no plano individual. Assim, a cooperação deixa de ser vista apenas como um valor a ser cultivado e passa a ser compreendida como um fundamento da própria aprendizagem e do desenvolvimento na infância.

A proposta pedagógica exemplificada neste estudo evidenciou que é possível planejar atividades baseadas na literatura infantil que favoreçam não apenas o contato com a linguagem escrita, mas também cooperação, a escuta ativa, atenção concentrada, o respeito às hipóteses dos colegas e a construção coletiva do conhecimento. Tais experiências demonstram que um desenvolvimento qualitativo, exige uma organização pedagógica intencional e fundamentada em referenciais teóricos consistentes.

Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas ancoradas na teoria histórico-cultural e mediadas pela literatura infantil podem, de forma significativa, promover a cooperação e impulsionar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A pesquisa, ainda que de caráter teórico-bibliográfico, oferece subsídios para o fortalecimento de uma prática docente mais consciente, crítica e comprometida com a formação integral das crianças.

Como encaminhamento para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que analisem, em contextos reais de sala de aula, como diferentes propostas com literatura infantil favorecem os comportamentos cooperativos e impactam diretamente no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Além disso, destaca-se a importância de continuar refletindo sobre a formação docente no campo da Educação Infantil, para que o educador possa compreender profundamente os fundamentos teóricos que embasam sua prática e, assim, criar experiências pedagógicas mais significativas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

CASTRO, R. F. Funções psicológicas superiores na pesquisa stricto sensu brasileira: uma revisão sistemática na BDTD. *Quaestio*, Sorocaba, v. 25, p. 1–15, 2023.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL/MEC, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência, personalidade*. Trad. P. Marques. 1. ed. Bauru, SP: Mireveja, 2021. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvimental, v. 12).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e personalidade*. Trad. M. P. Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. cap. 4, p. 57–72.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. v. 1, cap. 3. 2. ed. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARINO FILHO, A.; MELLO, S. A. Possibilidades e limites do ato educativo para o ensino desenvolvente: a autoformação da personalidade como expressão da liberdade consciente. *Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1–20, 2022.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Org. e trad. Z. Prestes; E. Tunes; trad. C. C. G. Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

O CONCEITO DE COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CATEGORIA TRABALHO PARA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Lidiane Duarte Pardinho Munis[338]

Resumo

O artigo integra uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objeto de estudo é a cooperação nas atividades de ensino. Parte-se da constatação de que a atual organização da aula cria obstáculos à cooperação entre professores e estudantes, levantando a hipótese de que tal organização dificulta o processo de ensino-aprendizagem. O estudo, de caráter teórico, qualitativo e descritivo, analisa a cooperação como prática social vinculada ao trabalho e à humanização, em contraposição à forma como é apropriada pelo capitalismo. A partir de Marx, Lukács, Leontiev, Gramsci e Vigotski e outros, evidencia-se que, nos primórdios da civilização, a cooperação era condição objetiva de sobrevivência coletiva, mas foi transformada pelo capital em instrumento de exploração da mais-valia. Discute-se ainda como a divisão social do trabalho gera alienação, fragmentando a atividade humana em manual e intelectual, contribuindo para a desintegração da consciência. Defende-se, por fim, a necessidade de repensar a formação docente em uma perspectiva crítica e emancipadora, capaz de resgatar a cooperação como princípio humanizador e transformador da realidade social e educacional.

Palavras-chave: Cooperação. Trabalho. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo integra uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objeto de estudo é a cooperação nas atividades de ensino. Parte-se da constatação de que o modelo atual de organização da aula cria obstáculos à cooperação entre os sujeitos envolvidos nas atividades em sala de aula. Diante disso, busca-se compreender de que forma a organização da aula interfere na cooperação entre estudantes do ensino fundamental e entre estes e seus professores. A partir dessa problemática, a hipótese central é que a forma como a aula está organizada dificulta a cooperação durante o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, no presente estudo, o conceito de cooperação será discutido no contexto da formação docente, tendo como principal instrumento teórico de análise a categoria trabalho, conforme concebida por Karl Marx. De acordo com Marx (1983, p. 498), “a cooperação constitui a forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo

[338] Mestranda do PPGEDU-CPTL - UFMS, integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem. E-mail para contato: lidiane.pardinho@ufms.br

planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, porém conexos".

Contudo, a cooperação não se reduz à simples interação entre pares, mas constitui-se uma prática comunitária, ligada à vida coletiva e à produção social. Está associada ao trabalho como atividade humana coletiva e criadora, em oposição ao que impõe o modo de produção capitalista.

> A cooperação no processo de trabalho tal como a encontramos predominantemente nos primórdios da civilização humana, entre os povos caçadores ou, por exemplo, na agricultura da comunidade indiana, baseia-se, por um lado, na propriedade comum das condições de produção e, por outro, no fato de que o indivíduo isolado desvencilhou-se tão pouco do cordão umbilical da tribo ou da comunidade quanto uma abelha da colmeia. Essas duas características distinguem essa cooperação da cooperação capitalista (Marx, 2013, p. 508).

"O trabalho humano é, por natureza, uma atividade originalmente social, fundamentada na cooperação entre indivíduos, mesmo que envolva uma divisão técnica incipiente de funções" Leontiev (2004, p. 352). Assim sendo, o trabalho é uma atividade vital para o desenvolvimento e a manutenção da espécie, a atividade humana é sempre mediada socialmente, e à sociedade está constantemente mediando e direcionando as ações dos indivíduos.

Por conseguinte, é por meio do trabalho que o homem interfere na natureza, promovendo a transformação tanto do meio em que vive quanto de si mesmo. O trabalho para Asbahr (2011, p. 27) "é primado ontológico para a compreensão da humanização do homem, ou, em outras palavras, a condição universal para que o homem se torne humano".

Dessa forma, como o modo de produção capitalista transformou a cooperação e como é possível, mesmo diante de todas as imposições do capital, transformá-la em um processo humanizador que contribua para a formação de professores. A hipótese inicial é que originalmente, a cooperação constituía-se como uma forma de trabalho que mantinha as comunidades unidas por vínculos sociais e pela solidariedade. Esse modo coletivo de produzir fez da cooperação um processo essencial para a humanização; no entanto, com o advento do modo de produção capitalista, esse processo foi transformado, adquirindo as contradições e características próprias do capital.

Nesse sentido, o objetivo central da pesquisa é analisar como a cooperação, compreendida como prática social coletiva vinculada ao trabalho e à humanização, pode contribuir para a formação de professores comprometidos em questionar e transformar a realidade do ensino.

A relevância da pesquisa, por sua vez, justifica-se diante da necessidade de repensar os processos de formação docente em um contexto historicamente marcado pela intensificação de políticas educacionais de orientação neoliberal. Tais políticas têm promovido processos formativos acelerados, centrados na produtividade e na lógica da individualização, os quais contribuem para a desumanização do trabalho docente.

Desse modo, realizou-se um estudo teórico, com abordagem qualitativa e de natureza descritiva, no qual foram selecionados livros e artigos científicos que apresentam contribuição teórica relevante para a delimitação e o aprofundamento do objeto de estudo.

A COOPERAÇÃO, O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme já observado, nos primórdios da civilização humana, a cooperação constituía -se uma necessidade objetiva para a sobrevivência coletiva, unindo os povos em torno do trabalho como forma de produzir e reproduzir a vida. Nesse sentido, para a perspectiva marxiana a cooperação é compreendida fundamentalmente, como a forma mais antiga de produção social do trabalho e representa uma força produtiva coletiva que excede a soma dos esforços individuais.

Marx (2013, p.167) afirma, [...] “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Lukács, (2018, p. 8), complementa: “A essência do trabalho humano se baseia, contudo, em que ele, primeiro, emerge em meio à luta pela existência, segundo, que todas as suas etapas são produtos de sua autoatividade”. Leontiev (2004, p. 80) atesta: [..] “o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade.”

Nesse contexto, na propriedade coletiva, a relação dos indivíduos com o trabalho e com os produtos dele gerados era pautada pela cooperação, e não pela competição. Os produtos não eram concebidos como mercadorias destinadas à troca ou ao lucro, mas como bens comuns, portadores de valor tanto pessoal quanto social. Com as mudanças no modo de produção, a cooperação foi incorporada pelo capitalismo e teve seu sentido transformado. Assim, os ganhos de produtividade decorrentes da ação coletiva passaram, por meio da compra da força de trabalho individual, a constituir propriedade do capitalista.

> É a primeira alteração que o processo de trabalho efetivo experimenta em sua subsunção ao capital. Tal alteração ocorre natural e espontaneamente. Seu pressuposto, a

> ocupação simultânea de um número maior de trabalhadores assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista, que por sua vez coincide com a existência do próprio capital (Marx, 2013, p. 509).

Dessa forma, as transformações ocorridas na cooperação, na organização da vida comunitária e no trabalho tornaram-se evidentes a partir da incorporação da divisão social do trabalho ao processo produtivo. Embora tenha possibilitado a produção em grande escala, a divisão social do trabalho suprimiu a criatividade, as habilidades e o desempenho individual dos trabalhadores. Para Marx (2013), a produção em larga escala faz com que tais diferenças desapareçam estatisticamente, resultando no valor do trabalho social médio, que, por sua vez, determina o valor da mercadoria.

> Mas para o capitalista que emprega uma dúzia de trabalhadores o que existe é a jornada de trabalho como jornada de trabalho total da dúzia. A jornada de trabalho de cada indivíduo existe como parte alíquota da jornada de trabalho total, não importando se os doze homens cooperam uns com os outros no trabalho ou se a conexão entre seus trabalhos se resume ao fato de trabalharem para o mesmo capitalista (Marx, 2013, p.495).

Nesse sentido, Marx (2013) reitera que, para o capitalista, o trabalho coletivo é apenas a soma de esforços individuais. E que a ele não interessa as relações humanas entre os trabalhadores nem uma cooperação autêntica, baseada em vínculos sociais, solidariedade ou objetivos comuns, pois tais aspectos são irrelevantes para o capital. O que importa é o resultado coletivo do trabalho, ainda que a relação entre os trabalhadores seja puramente instrumental ou até mesmo inexistente.

Assim, no capitalismo, a forma e a função da cooperação são modificadas, mas sua existência permanece determinada pelo capital. A organização do trabalho mantém-se coletiva, mas orientada para a exploração da mais-valia. Dessa maneira, o trabalhador não detém o controle sobre o seu trabalho, sua produtividade ou os meios de produção, encontra-se subordinado ao empregador e, mesmo diante de ganhos de produtividade, não se beneficia diretamente deles.

> Resumidamente, apontam-se as diferentes alienações como consequência uma da que lhe antecede; assim tem-se: 1º) alienação do produto, 2º) alienação do processo, 3º) alienação da humanidade, 4º) alienação das relações sociais.[...] A divisão do trabalho acaba por dividir o próprio ser humano, que já não pode desenvolver-se como ser inteiro, mas que vale mais pela capacidade de repetição e especialização em determinada parte do processo produtivo (Cenci, 2012, p.8).

Para Leontiev (2014), a divisão social do trabalho no capitalismo gera alienação, pois separa o homem de seus meios de produção e transforma o processo produtivo ao distinguir funções e especializações. Essa divisão fragmenta o trabalho em atividade manual e atividade intelectual, ou seja, enquanto uns pensam, outros apenas executam. “Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho” (Gramsci, 2010, p.21).

> Tal separação do pensamento da atividade prática ocorre historicamente, entretanto, não através de si mesmo e não somente através da força de sua própria lógica de desenvolvimento, mas é engendrada por uma divisão do trabalho que resulta em atividade mental e atividade material, prática, sendo assinada a pessoas diferentes. Quando a propriedade privada dos meios de produção se desenvolve e a sociedade é diferenciada em classes sociais antagonistas, a atividade do pensamento é separada do trabalho físico e contrastada com a atividade prática. Agora ela aparece completamente independente da última, que possui uma fonte diferente e uma natureza diferente. Tais representações da atividade do pensamento são também encontradas na teoria idealista do pensamento (Leontiev, 2014, p.26).

“Engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada, a alienação econômica leva à alienação e desintegração da consciência humana” Leontiev (2014, p.22). Nesse sentido, a alienação econômica promove a desintegração da consciência, pois o homem deixa de ver sentido objetivo no próprio trabalho, na sua atividade, e nos produtos que cria. Para Leontiev (2014), a consciência deixa de ser uma unidade viva, entre o que o homem pensa, faz e produz. E essa inadequação de sentido é o que arruína a realização humana. “Essa desintegração da consciência é eliminada somente quando as atitudes em direção à propriedade privada que dão origem a ela são eliminadas com a transição de uma sociedade de classes para o comunismo” (Leontiev, 2014, p. 22).

Desse modo, a consciência orienta as ações dos indivíduos no cotidiano, fornecendo referências, valores, ideais e significados que direcionam a forma como cada sujeito age e se relaciona com o mundo. Contudo, a consciência alienada oculta as contradições sociais, na medida em que o homem não consegue efetivar plenamente seu potencial criativo, crítico e humano, uma vez que vive em uma sociedade marcada pela alienação, exploração e desigualdades. “A incompreensão do mundo, dos seus motivos, das suas formas e necessidades, é, ao mesmo tempo, imediato estranhamento de si mesmo” (Marino Filho, 2012, p.2). Para ele, tais limitações não se apresentam de modo evidente ao indivíduo; ao contrário, aparecem como naturais ou externas, quando, na realidade, resultam de relações sociais históricas e, portanto, transformáveis.

Segundo Vigotski (2004, p.5), “a organização social capitalista tem conduzido a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento, em

lugar de elevar a humanidade a um nível mais alto". Para Martins, Abrantes, Facci (2017), a educação assume um papel fundamental no processo de transformação humana, atuando no desenvolvimento e no fortalecimento da consciência dos indivíduos.

> Não se trata de qualquer educação, mas daquela que se organize tendo por base esse objetivo, que favoreça o pensamento teórico, por meio do qual o sujeito pode compreender a realidade social, em seu movimento, em suas múltiplas determinações e, a partir daí, exercer uma ação com vistas à transformação dessa realidade.[...] Como dito anteriormente, é o trabalho que pode explicar a formação do homem e o conhecimento humano, que não só é parte dessa atividade prática que organiza a natureza corno é determinado por ela, visando à satisfação de necessidades, que se vão tomando cada vez mais numerosas e universais, dirigindo-se à totalidade do objeto, da natureza e do homem (Martins, Abrantes, Facci, 2017, p. 224).

Nessa perspectiva, a formação de novos educadores assume papel central no processo de transformação social. É imprescindível que, ainda no período de formação inicial, à docência seja compreendida não apenas como exercício profissional, mas como compromisso ético-político orientado para a construção de uma educação emancipada dos desígnios do capital. "A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo" (Mészáros, 2008, p.76). Para ele, a educação não existe de forma isolada; deve ser constantemente redefinida em relação dialética com as transformações sociais. Seu êxito depende do êxito da própria sociedade em processo de mudança. Por isso, é essencial reconhecer que os próprios educadores também necessitam de formação contínua.

> De fato, o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderia ser maiores. Pois, como José Martí deixou claro, a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação. Ele insistia que "ser cultos es el único modo de ser libres". E resumia de uma bela maneira a razão de ser da própria educação: "Educares depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive (Mészáros, 2008, p.58).

"Os embates em torno da formação têm de situar-se em subsolos mais sólidos, mais determinantes e mais desafiantes. Têm de ser questionadas as lógicas em que equacionamos a formação dos profissionais da Educação Básica"(Arroyo,2003, p.8). Segundo Arroyo (2003), a tradição escolar brasileira não se consolidou sobre bases enciclopédicas, eruditas ou humanistas, e tampouco associou o professor à figura de um intelectual ou humanista ligado às artes e à cultura. Mesmo as escolas privadas mantiveram-se distantes dessa concepção, limitando-se a reforçar a função utilitarista da escola como transmissora de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, concursos e vestibulares.

> Penso que o dever dos governos e das universidades para com a formação de educadores começa por aí, por superar esse imaginário e essa prática de educação básica. Somente a superação dessa visão e dessa prática recriará o perfil de um novo profissional menos primário em seu papel sociocultural e em sua qualificação. Essa tarefa exige um novo olhar sobre os destinatários da educação básica (Arroyo, 2003, p.12).

Nesse cenário, compreende-se que a cooperação, o trabalho e a formação docente se articulam dialeticamente como dimensões indissociáveis da emancipação humana. Assim, o desafio que se impõe é o de conceber a formação de professores não apenas como qualificação técnica, mas como processo político e cultural capaz de possibilitar a apropriação consciente dos conhecimentos produzidos historicamente e, desse modo, fomentar práticas pedagógicas que rompam com a lógica fragmentária e mercantilizada do ensino, abrindo caminho para uma educação voltada à liberdade, à solidariedade e à construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a cooperação, o trabalho e a formação docente constituem categorias centrais para compreender as contradições e as possibilidades de transformação da educação no contexto capitalista. O percurso histórico demonstra que a cooperação, inicialmente concebida como prática vital para a sobrevivência coletiva, foi apropriada e ressignificada pelo capital, passando a operar como mecanismo de exploração e alienação do trabalhador. Essa lógica repercute diretamente na organização do trabalho docente e nos processos formativos, que muitas vezes se reduzem a uma perspectiva utilitarista voltada às demandas do mercado.

Contudo, a perspectiva marxiana, articulada com as contribuições de Vigotski, Leontiev, Lukács, Mészáros e outros pensadores críticos, permite compreender que o trabalho, em sua essência, é atividade vital e criadora, capaz de humanizar o homem e desenvolver sua consciência. Nesse sentido, a formação docente precisa ser compreendida como prática social e política, que ultrapassa a mera qualificação técnica, assumindo o compromisso com a emancipação humana e com a construção de uma educação crítica, teórica e transformadora.

Portanto, a tarefa que se impõe é a de ressignificar a formação de professores a partir da centralidade do trabalho como princípio educativo e da cooperação como fundamento social. Somente assim será possível superar a fragmentação imposta pela divisão social do

trabalho e constituir práticas pedagógicas capazes de promover não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação integral do ser humano. A educação, nesse horizonte, torna-se condição necessária para a luta por uma sociedade livre, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educação em Revista** , *[S. l.]*, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44988. Acesso em: 27 jul. 2025.

ASBAHR, F. S. F. "**Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011.220 f. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/135452. Acesso em: 15 jul. 2025.

CENCI, A. O conceito de trabalho em Vygotsky: apropriação e desenvolvimento das proposições de Marx/Engels. **Revista Trabalho Necessário**, *[S. l.]*, v. 10, n. 15, 2018. DOI: 10.22409/tn.10i15.p6867. Disponível em: https://www.periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6867. Acesso em: 27 jul. 2025.

FILHO, A. M. **Sentido de comunidade e formação da consciência:** bases orientadoras para o fazer do psicólogo. 2012. Trabalho apresentado no Eixo Temático: Psicologia e Educação. UNESP/Bauru; FATEB/Birigui.

GRAMSCI, A. **A escola do trabalho.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/. Acesso em: : 27 jul. 2025.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva, 2014, 157p. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/. Acesso em: 27 jul. 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo : Centauro, 2004, 352p.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social II.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/. Acesso em: : 27 jul. 2025.

MARX, K. **O capital***:* crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/. Acesso em: : 27 jul. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/. Acesso em: : 27 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução Nilson Dória, Marxists Internet Archive, jul. 2004. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/. Acesso em: 27 jul. 2025.

DO BRINCAR AO PENSAR: CAMINHOS MATEMÁTICOS NA INFÂNCIA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Ana Heloisa Viana Borges339
Cleudiana Lima da Cunha340
Micaele Cardoso de Oliveir341

Resumo

A pesquisa tem como objeto de estudo o brincar como ferramenta pedagógica no ensino da Matemática na Educação Infantil, compreendido como um recurso essencial para promover aprendizagens significativas e integradas ao cotidiano da criança. O objetivo geral consiste em investigar de que maneira o brincar pode ser articulado no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O problema de pesquisa pauta-se na seguinte questão: como transformar as experiências lúdicas em oportunidades reais e eficazes para o ensino da Matemática? Para responder a essa indagação, recorreu-se a referenciais teóricos como Vygotsky (1984), que compreende o brincar como instrumento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores; Piaget (1990; 2010), que destaca a importância da manipulação e da imaginação na construção do conhecimento; Wallon (2007), que enfatiza o papel da afetividade e do movimento; Kishimoto (1994), que relaciona o brinquedo à liberdade e criatividade; e Brougère (1995), que atribui ao brincar um significado social. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica, conforme orientação de Gil (2006), com análise de livros, artigos e revistas eletrônicas. Os resultados indicaram que a utilização do brincar no ensino da Matemática potencializa a motivação, o engajamento e a participação das crianças, possibilitando a construção de conceitos matemáticos como números, formas, medidas, tempo e espaço de forma concreta, prazerosa e contextualizada. Ademais, evidenciou-se que a mediação intencional do professor é fundamental para alinhar o brincar aos objetivos pedagógicos, promovendo tanto o desenvolvimento lógico-matemático quanto competências socioemocionais, como cooperação, criatividade e autonomia, revelando-se, assim, uma estratégia indispensável à prática pedagógica.

Palavras-chave: Brincar. Matemática na Infância. Aprendizagem Lúdica.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase importante para o desenvolvimento das crianças, marcada por descobertas, interações e construção de saberes que influenciarão toda a vida escolar e social. É nesse período que o brincar se manifesta como uma atividade central e essencial, pois por meio dele a criança se comunica, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação e explora o mundo à sua volta. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental ao reconhecer

339 Acadêmica, discente UNINTA, anaheloisavianaborges@gmail.com
340 Mestra, docente UNINTA, cleudiana.l@gmail.com
341 Acadêmica, discente UNINTA, mikaellesilva557@gmail.com

o valor pedagógico do brincar, especialmente no ensino de áreas como a matemática, que muitas vezes é vista como abstrata e desafiadora desde os primeiros anos escolares.

Ensinar matemática por meio de práticas lúdicas envolve muito mais do que jogos e atividades recreativas. Trata-se de uma proposta que reconhece a criança como sujeito ativo da própria aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1984), o brincar é um instrumento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que a criança aprenda ao interagir com o outro em situações imaginárias. Quando brinca, a criança manipula objetos, resolve problemas, testa hipóteses e constrói significados e habilidades fundamentais para o pensamento lógico-matemático.

O uso do brincar como ferramenta de ensino favorece a aprendizagem de conteúdos como números, formas, medidas, noções de tempo e espaço de forma concreta e prazerosa. Além disso, possibilita o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da cooperação. Autores como Wallon (2007) e Piaget (1990) também reforçam que a afetividade, o movimento e as experiências práticas são indispensáveis no processo de construção do conhecimento. Mas como transformar essas experiências lúdicas em oportunidades reais e eficazes para o ensino da matemática?

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira o brincar pode ser articulado como ferramenta pedagógica no ensino da Matemática, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, busca-se identificar e analisar estratégias lúdicas capazes de tornar a aprendizagem matemática mais significativa, contextualizada e prazerosa, contribuindo para que a criança vivencie o conhecimento de forma ativa, criativa e integrada ao seu cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma atividade essencial na infância, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Quando utilizado de forma intencional no ensino da matemática, o brincar transforma-se em uma estratégia pedagógica eficaz, tornando a aprendizagem mais significativa, prazerosa e próxima da realidade infantil.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo à criança avançar em suas capacidades com o auxílio de interações sociais. Piaget (1990) afirma que, ao brincar, a criança entende o mundo do seu jeito, sem se preocupar com a realidade, pois o mais importante é a função que ela dá aos objetos, e não o que eles realmente são.

Brougère (1995), também vê o brincar com um significado social e, por isso, envolve um processo de aprendizagem que começa logo nos primeiros momentos de vida, como nas

brincadeiras entre o bebê e a mãe, quando escondem partes do corpo. Ele mostra que essas brincadeiras ajudam a criança a se comunicar, a se relacionar com os outros e a começar a entender o mundo ao seu redor. Nesse sentido, Moura (2007) destaca que devemos pensar o ensino da matemática na educação infantil de forma adaptada às necessidades da criança, promovendo sua integração e desenvolvimento junto ao grupo em que está inserida.

Kishimoto (1994) afirma que o brinquedo está ligado à forma como a criança se relaciona com ele, sendo algo aberto, sem regras fixas, o que permite diferentes formas de uso e muita liberdade para a imaginação.

Portanto, reconhecer o brincar como ferramenta pedagógica no ensino da matemática é assumir um olhar integral sobre o desenvolvimento infantil. Através do jogo e da ludicidade, é possível construir uma base sólida para o pensamento matemático, respeitando o tempo da criança e proporcionando experiências significativas que promovam o aprender com prazer, criatividade e sentido.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, recurso metodológico que, segundo Gil (2006, p. 65), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. Para a construção do referencial teórico, foram consultadas bases acadêmicas, sites especializados e revistas eletrônicas, utilizando como descritores os termos: “brincadeira na Educação Infantil”, “ensino da Matemática” e “estratégias pedagógicas lúdicas”.

A seleção do material priorizou estudos que contemplassem dimensões cognitivas, socioemocionais e pedagógicas, de forma a garantir não apenas a relevância para o tema, mas também o rigor científico necessário para fundamentar a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A utilização do brincar como estratégia pedagógica no ensino da Matemática demonstrou-se altamente eficaz na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral das crianças. As práticas observadas evidenciam que, quando as propostas matemáticas são mediadas por jogos e brincadeiras, os educandos se mostram mais motivados, participativos e engajados, favorecendo a construção de conceitos matemáticos de maneira natural e prazerosa.

Percebeu-se que, ao manipular materiais concretos e participar de atividades lúdicas, as crianças ampliam suas habilidades cognitivas, desenvolvendo noções de quantidade, espaço, tempo, medida e classificação. O brincar, nesse contexto, atua como um facilitador do raciocínio lógico e da resolução de problemas, contribuindo para que o pensamento matemático seja construído de forma contextualizada e significativa.

Além do desenvolvimento cognitivo, as interações sociais estabelecidas durante as brincadeiras mostraram-se fundamentais para o avanço das competências socioemocionais. O ambiente lúdico propiciou a cooperação, a negociação de regras, o respeito ao outro e a valorização do trabalho coletivo, aspectos que, conforme Vygotsky (1984) defende, são essenciais para a formação das funções psicológicas superiores.

Outro aspecto relevante observado foi o papel da mediação docente. O professor que planeja e orienta as brincadeiras com intencionalidade pedagógica favorece a aprendizagem, garantindo que as experiências lúdicas estejam alinhadas aos objetivos educacionais. Assim, o brincar transcende o simples entretenimento, assumindo um caráter educativo que potencializa o desenvolvimento infantil.

A liberdade e a criatividade, aspectos ressaltados por Kishimoto (1994), também estiveram presentes nas atividades propostas, permitindo que as crianças experimentassem diferentes formas de utilizar os brinquedos e os jogos matemáticos. Essa flexibilidade favoreceu a expressão individual e a autonomia, possibilitando que cada criança avançasse de acordo com seu ritmo e suas necessidades, como preconiza Moura (2007).

Os resultados obtidos reforçam a importância de considerar o brincar como elemento central no processo de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil. As experiências analisadas indicam que, quando valorizadas as características lúdicas da infância, a aprendizagem matemática ocorre de forma mais efetiva, prazerosa e significativa.

Portanto, a discussão evidencia que o brincar é uma prática pedagógica indispensável, que promove o desenvolvimento integral da criança e contribui para a construção das bases do pensamento lógico-matemático, essenciais para sua trajetória educacional futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontam que o brincar constitui uma das estratégias mais eficazes para o ensino de Matemática na Educação Infantil, uma vez que transforma a aprendizagem em uma experiência prazerosa, envolvente e altamente significativa para as crianças. Por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, o processo de construção do conhecimento matemático torna-se mais acessível, despertando a curiosidade e favorecendo a exploração ativa dos conceitos. Quando o professor planeja e organiza intencionalmente tais

experiências, cria oportunidades para que as crianças desenvolvam não apenas o raciocínio lógico e a compreensão numérica, mas também habilidades socioemocionais, como a cooperação, a convivência com os colegas e a capacidade de resolver conflitos.

Além disso, o brincar possibilita a ampliação da criatividade e estimula a autonomia, já que a criança passa a tomar decisões, testar hipóteses e elaborar estratégias próprias para lidar com os desafios propostos. Nessa perspectiva, brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de lazer ou de descontração, mas como um recurso pedagógico essencial, que integra aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e formação integral. Assim, a ludicidade assume um papel central na prática pedagógica da Educação Infantil, revelando-se como uma forma eficaz e prazerosa de ensinar e aprender Matemática, promovendo não apenas o domínio de conteúdo, mas também o crescimento global da criança.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MOURA, Maria Lúcia. **Matemática na educação infantil: possibilidades a partir de atividades lúdicas.** In: MACHADO, Nilza Alves (Org.). Matemática na educação infantil. Campinas: Papirus, 2007. P. 77-92.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 9. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 8. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **Psicologia do desenvolvimento infantil**. 7. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DE HENRI WALLON

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias.

Elisangela de Souza Martins Nascimento[342]
Sílvia Adriana Rodrigues[343]

Resumo

O trabalho apresentado faz parte de uma investigação em formato de dissertação de mestrado, ainda em andamento. Tem como objetivo compreender como se estabelecem as relações afetivas entre crianças e professores na Educação Infantil, tendo como base a teoria de Henri Wallon. Busca-se, também, verificar e discutir formação docente para atuar com crianças pequenas considerando a afetividade como tema de relevância. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com trabalho de campo para obtenção dos dados e encontra-se na fase de organização e agendamento de entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com cinco professoras da rede municipal de ensino de Três Lagoas, que trabalham com crianças de 3 a 6 anos. Os dados serão tratados e analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Professores.

INTRODUÇÃO

A afetividade domina todas as condutas do início da vida (Wallon, 2007)

A afirmação acima revela o papel dado a afetividade no desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana, que é adotada neste trabalho. Desde os primeiros momentos da vida, o ser humano estabelece vínculos, reage ao ambiente e constrói sua relação com o outro a partir das emoções e afetos. O interesse por compreender como a afetividade se manifesta nas interações cotidianas entre as crianças e os adultos e como ela é percebida e valorizada pelos professores da educação infantil foi o que motivou a realização do estudo ora apresentado. A escolha pelo referencial de Wallon se deu justamente por sua compreensão da afetividade como um eixo fundamental e indissociável dos processos cognitivos e motores no desenvolvimento da criança. Essa escolha foi também incentivada pela professora

[342] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Três Lagoas, GEPIEI, E-mail: elitwister@hotmail.com .
[343] Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: silvia.rodirgues@ufms.br
.

orientadora, que indicou a relevância da teoria walloniana para sustentar a proposta desta pesquisa.

Assim, o trabalho apresentado – em andamento no formato de dissertação de Mestrado - tem como objeto de pesquisa as relações afetivas entre professores e crianças na Educação Infantil. A investigação foi motivada por observações realizadas durante estágios obrigatórios no Curso de Pedagogia e pela participação no Programa Residência Pedagógica, que revelaram fragilidades nas interações adulto-criança, a prevalência do cuidar sobre o educar e dificuldades de condução nas práticas em turmas numerosas que não possuem auxiliares. Com isso, tem-se como pergunta norteadora da pesquisa: de que forma os afetos, especialmente os negativos, são percebidos no contexto escolar infantil e quais fatores institucionais podem influenciar essas manifestações?

Tem-se como objetivo geral compreender como se estabelecem as relações afetivas entre crianças e professores na Educação Infantil, à luz da teoria de Henri Wallon. Os objetivos específicos são: (1) identificar se os docentes possuem formação específica sobre a temática da afetividade; (2) verificar o suporte institucional oferecido aos professores participantes; discutir a importância de compreender e considerar a dimensão afetiva nas relações interpessoais na Educação Infantil.

Para tanto, a investigação adota uma abordagem qualitativa, pois busca compreender significados e interpretações atribuídas pelos professores às relações afetivas com as crianças. Segundo Minayo (2014,p. 22), "[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica, ainda, por sua ênfase no processo mais do que no produto, e por buscar retratar a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Segundo os mesmos autores, este tipo de abordagem "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada" (Ludke; André, 1986, p.13).

Como instrumento de coleta de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco docentes, da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS, que atuam com crianças de 3 a 6 anos, cujas falas serão transcritas integralmente e analisadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Os princípios éticos serão garantidos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, a proposta é aprofundar o conhecimento sobre como a afetividade influencia no desenvolvimento infantil e como se dá a interação entre professores e crianças quando essa afetividade é estabelecida ou não, além disso, propomos refletir sobre o papel

do educador na construção de vínculos afetivos. Todo esse percurso será fundamentado na teoria walloniana, buscando também discutir como a afetividade se articula às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

É consenso entre os educadores, pesquisadores e a sociedade que se tratando da educação, a aprendizagem é um dos maiores desafios . Neste estudo, estamos tomando como princípio e temática central a afetividade como um veículo fundamental, que é responsável pela mediação entre a necessidade do professor de ensinar e a curiosidade das crianças para aprender algo novo. Especificamente na Educação Infantil, a afetividade pode ser um elo entre as experiências de aprendizagens promovidas pelos docentes e o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A temática aqui discutida ressalta a necessidade de integrar a afetividade de forma mais eficaz nas práticas educacionais com crianças pequenas, pois, conforme questiona Freire (1974, p. 75) “[...]como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo?”. Para esse educador, a amorosidade faz parte do humano e é parte essencial do processo de educação. É importante considerar que a afetividade desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, uma vez que ela está intrinsecamente ligada ao aprendizado e ao seu bem-estar.

Henri Wallon (2007) compreende o desenvolvimento humano como um processo integral, em que afetividade, cognição e motricidade estão interligadas e se influenciam mutuamente. Na primeira infância, a afetividade ocupa papel predominante e determina a forma como a criança percebe o mundo, estabelece vínculos e constrói sua relação com o conhecimento. Para o autor, as interações emocionais vividas na escola são fundamentais para o desenvolvimento global, pois favorecem a segurança, a autoestima e a motivação para aprender.

Tassoni e Leite (2013) reforçam que na sala de aula, diferentes situações provocam sentimentos como alegria, insegurança, orgulho ou frustração, e isso impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Codo e Gazzotti (1999) definem a afetividade como um conjunto de fenômenos psíquicos que se expressam por meio de emoções, paixões e sentimentos, acompanhados de sensações de prazer, dor ou insatisfação.

No campo normativo, documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) orientam que educar, cuidar e brincar sejam práticas indissociáveis. No entanto, observações preliminares realizadas em estágios e no Programa Residência Pedagógica indicam que, em muitas situações, o cuidar prevalece sobre o educar, e que turmas numerosas, muitas vezes sem auxiliares, dificultam a atenção individualizada.

Sob a ótica walloniana, tais condições podem comprometer o clima emocional da sala de aula, limitando a qualidade das interações e, consequentemente, o desenvolvimento integral das crianças. Assim, compreender as relações afetivas na Educação Infantil implica considerar tanto os referenciais teóricos quanto as condições reais de trabalho docente.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Embora a pesquisa esteja em andamento, a fundamentação teórica baseada em Henri Wallon e em autores como Piaget, Vygotsky, Tassoni e Leite, Codo e Gazzotti evidencia que a afetividade é elemento central no desenvolvimento infantil e nas práticas pedagógicas. Observações preliminares indicam que condições estruturais, como turmas numerosas e ausência de auxiliares, podem comprometer a qualidade das interações professor–criança, impactando negativamente o desenvolvimento integral. Espera-se que a análise das entrevistas permita identificar de que forma os professores compreendem e vivenciam a afetividade em seu trabalho, bem como quais estratégias adotam para favorecer vínculos positivos. Acredita-se que os resultados poderão oferecer subsídios para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a implementação de políticas públicas mais sensíveis às necessidades da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infanti**l. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação:** carinho e trabalho**.** Petrópolis: Vozes/Brasília CNTE; Brasília: LPT, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: paz e Terra, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

TAGLIAFEERO, A. R.; LEITE, S. A. S. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

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

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: AS CULTURAS INFANTIS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Fernanda Aparecida Barroso[344]
Ione da Silva Cunha Nogueira[345]

Resumo

O presente estudo de Mestrado, que se vincula à linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, é uma pesquisa que está em andamento e tem como principal objetivo investigar de que maneira as culturas infantis estão relacionadas ao processo de alfabetização das crianças, um processo complexo, difícil e que pode ocorrer por meio das interações e brincadeiras entre os pares e nas trocas umas com as outras. Partindo de uma metodologia qualitativa, com foco na autonarrativa, pretende-se compreender como as práticas culturais das crianças se manifestam no ambiente escolar e como podem facilitar o desenvolvimento da leitura e escrita. O estudo no que se refere à alfabetização se baseia nas contribuições teóricas de Magda Soares, Telma Weisz, Ana Teberosky, Teresa Colomer. Enquanto em relação às culturas infantis os principais autores são Manoel Sarmento e William Corsaro, explorando a intersecção entre-as e as práticas pedagógicas de alfabetização. Espera-se que os resultados forneçam subsídios para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e culturalmente sensíveis no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Culturas Infantis. Sociologia da Infância

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é uma fase fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo influenciado por diversos fatores culturais e sociais. É importante destacar que as crianças não são apenas receptores passivos do conhecimento, mas sim agentes ativos que trazem para o ambiente escolar suas próprias experiências e práticas culturais.

Sabe-se que as oportunidades de acesso das crianças à materiais de leitura e escrita fora do ambiente escolar ou no ambiente doméstico são bem variadas, enquanto algumas possuem acesso aos mais variados materiais impressos ou até mesmo por meio das tecnologias digitais, outras ainda carecem de meios para alcançar esses bens, principalmente as crianças das camadas populares e de escolas públicas periféricas.

[344] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, GEPES, barrosomarim@gmail.com .
[345] Doutora em Educação, professora permanente pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, GEPES, ione.silva@ufms.br .

Compreendemos que as crianças se desenvolvem e aprendem nas relações que estabelecem com seus pares. Conforme argumenta William Corsaro (2011), as crianças desenvolvem e participam de suas próprias culturas, que incluem brincadeiras, linguagens e interações sociais, as quais impactam diretamente na maneira como aprendem a ler e a escrever. Assim, entender a alfabetização em um contexto mais amplo, que considera as culturas infantis, torna-se essencial para uma educação mais humana e equitativa.

Além disso, o estudo visa compreender como as práticas pedagógicas integram essas culturas, promovendo uma educação que respeite a diversidade cultural e contribua para a inclusão social das crianças ao mundo letrado, ou seja, o mundo da cultura escrita. O trabalho propõe uma análise aprofundada de como as práticas pedagógicas estabelecem a ponte entre as culturas infantis e a cultura escrita. O intuito é, portanto, promover uma educação que não apenas respeite a diversidade, mas que também assegure a inclusão social das crianças, facilitando seu acesso ao mundo letrado.

As experiências acumuladas na pratica em conjunto com demais professores alfabetizadores, permitem afirmar que muitas práticas pedagógicas realizadas são desafios aos educadores, uma vez que o número de crianças por turma e as condições de trabalho docente são incompatíveis com as possibilidades em sala, especialmente nas turmas de alfabetização quando nem sempre é possível o planejamento de boas tarefas que atendam às necessidades e habilidades específicas de cada criança.

No campo educacional, pesquisas demonstram dois lados da aprendizagem, a que ocorre e a falta dela, tais lados são apresentados pelos resultados das avaliações externas, sem considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores no desempenho da docência, seja em relação aos déficits das crianças, especialmente àquelas que estão para além dos aspectos pedagógicos.

De acordo com Batista (2005) os déficits enfrentados por docentes dentro de uma instituição são diversos, todavia há aqueles para os quais deve-se olhar com prioridade, como:

- dificuldades de concentração, visual, auditiva, fonológicas;
- dificuldades em relação aos materiais pedagógicos, e sobre a própria formação docente para ser professor alfabetizador, além da falta de apoio familiar ou até mesmo dentro da instituição escolar;
- número de crianças nas turmas de alfabetização;
- difícil acesso à livros;
- falta da valorização profissional;
- dificuldades para ensinar e aprender a ler sem acesso a bons livros literários, bibliotecas, salas de leitura, cantinhos de leitura;

- crianças com laudos sem profissionais especializados para apoio, crianças faltosas, entre outros.

O autor ainda elenca que dificuldades enfrentadas no presente não são atuais, consistem em uma persistência do país em que estamos, o qual assegura a todos os brasileiros o acesso à escolarização de qualidade, que promova o efetivo domínio da língua escrita. (BATISTA, 2005, p. 45).

> É em sala de aula que assim como os alunos, professores se redescobrem, assim como, conhecem e descobrem o individualismo de cada criança e seu comportamento social. Nesse âmbito, é pertinente que cotidianamente professor busque a formação, aprender, aprimorar conhecimentos para que seja possivel contribuir com os alunos, uma vez que todas as crianças merecem ter a melhor educação, uma educação de qualidade e com equidade.

O analfabetismo, embora esteja com menores índices, ainda recobre uma parcela da população, bem como o fracasso escolar, devido a muitos não terem acesso a escola, algo básico e que deveria ser alcance de todos. A SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) exemplifica o fracasso de alfabetização e evidencia números maiores entre crianças que vivem em situações precarizadas, que trabalham e negras. Portanto, Batista (2005), discorre que “o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior de natureza política: o da desigualdade, injustiça e exclusão social.”

> Se o fracasso escolar recai sobre as crianças com mais fragilidades ou com mais vulnerabilidade social dentro da escola, precisamos identificá-las e de modo equitativo promover ações que vão ao encontro de suas necessidades de aprendizagem, o que não é fácil para um professor alfabetizador realizar sozinho, pois, na grande maioria das vezes, este, se encontra sozinho dentro de uma sala de aula, cercado por um sistema cheio de cobranças e sem condições até para refletir acerca desses aspectos.

> Diante dos desafios encontrados no contexto da sala de aula, indaga-se acerca das incompletudes da formação pedagógica do professor. O curso de Pedagogia possibilita uma gama de conhecimentos essenciais, todavia o ingresso na carreira docente, fica a cargo da formação continuada, isto é, a continuidade da formação, que nunca estará completa, sempre será necessário evoluir, aprender e adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Telma Weisz (2002) destaca a importância do diálogo entre ensino e aprendizagem. Segundo a autora, a alfabetização é um processo interativo que depende da mediação pedagógica do professor e da participação ativa das crianças, que traz consigo experiências culturais e sociais distintas. O papel do educador, nesse contexto, é valorizar as culturas infantis e utilizá-las como ponto de partida para o ensino da leitura e escrita. Ao considerar a importância dessas vivências, o professor cria uma ponte entre o conhecimento prévio e os

novos conteúdos a serem ensinados, tornando o processo de alfabetização mais significativo e eficaz.

Teberosky e Colomer (2003) também destacam a importância das interações sociais no processo de alfabetização, seguindo uma linha construtivista. Para as autoras, o ato de aprender a ler e escrever está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem e às interações que ocorrem entre crianças e adultos. Essas interações são essenciais para a construção do conhecimento, as autoras argumentam que, para permitir que as crianças explorem suas próprias experiências e práticas culturais no ambiente escolar, a alfabetização se torna um processo mais natural e conectado com a realidade social.

Corsaro (2011) discute uma visão aprimorada sobre a maneira como as crianças constroem e participam de suas próprias culturas. Ele defende que não são apenas receptoras passivas das influências culturais dos adultos, mas sim agentes ativos que criam suas próprias culturas no decorrer de suas interações. Em outros termos, incluem brincadeiras, linguagens e formas de interação, influenciam diretamente o processo de alfabetização, uma vez que as crianças utilizam essas práticas para fazer sentido do mundo ao seu redor, incluindo o mundo da leitura e da escrita. Ao considerar essas práticas culturais no ambiente escolar, o processo pode ser ajustado para se alinhar melhor às necessidades e interesses das crianças.

Ao considerar que as diferentes formas como a infância foi compreendida em diferentes épocas e culturas, podemos entender que as expectativas e abordagens relacionadas à alfabetização mudaram. Atualmente com maior valorização das culturas infantis, há um reconhecimento crescente da importância de adaptar as práticas de ensino às realidades culturais e sociais, respeitando suas vozes e promovendo uma alfabetização que seja sensível e inclusiva.

Assim, a integração das culturas infantis no processo de alfabetização é fundamental para garantir uma educação que valorize o contexto social das crianças e promova o letramento de forma significativa. Ao conectar o conhecimento das crianças às suas vivências culturais, como sugerido por Soares (2003), Weisz (2002) e Teberosky (2003), e ao reconhecer a importância das interações sociais como defendido por Corsaro (2011), o processo de alfabetização torna-se mais eficaz e alinhado com as necessidades reais das crianças no contexto escolar atual.

DESENVOLVIMENTO

Para investigar as culturas infantis e sua contribuição no processo de alfabetização, essa pesquisa, de abordagem qualitativa, estará embasada teoricamente na Sociologia da Infância e será realizada, por meio de observação das crianças em uma turma de 1º ano.

A ênfase estará na observação das interações, práticas culturais e expressões das crianças no ambiente escolar, investigando de que maneiras essas experiências se conectam com o aprendizado da leitura e escrita. A análise dos dados será composta de dois momentos, o primeiro, será dedicado a análise do referencial teórico acerca de cultura de pares, o segundo será destinado à observação de como essas culturas estão presentes dentro do ambiente escolar e os contributos para a aprendizagem das crianças.

Para a produção dos dados, haverá o diário de campo, imagens fotográficas e fílmicas os quais contribuirão para a análise e as discussões necessárias na pesquisa. O diário de campo será um instrumento fundamental, o pesquisador registrará a forma descritiva e reflexiva os comportamentos observados, as interações sociais, as dinâmicas culturais entre as crianças, e as práticas relacionadas à alfabetização.

Na análise dos dados será considerado os materiais pedagógicos utilizados em salas de aula, como livros didáticos, paradidáticos e literários, cartelas e jogos educativos, fichas, cartazes, encartes e et. A finalidade é verificar se esses materiais refletem as culturas infantis e apoiam o processo de alfabetização. Os dados coletados e produzidos serão analisados com base em uma abordagem interpretativa e será guiada por etapas, isto é, transcrever os diálogos das crianças e organizar as notas de campo e gravação, categorizando os dados de acordo com temas centrais, como "práticas culturais infantis", "interações no processo de alfabetização" e "estratégias pedagógicas".

A segunda etapa consiste em identificar e analisar os padrões nos dados que revelam como as culturas infantis influenciam o processo de alfabetização. A análise será baseada em categorias como as sugeridas por Corsaro (2011) sobre culturas infantis e Soares (2003) sobre práticas de letramento.

Por conseguinte, terá a interpretação, o qual, com base nas categorias indicadas, o pesquisador fará uma análise de como as culturas infantis se manifestam no contexto escolar e de que forma estas contribuições para o processo de alfabetização, dialogando com o referencial teórico.

Findando assim com as considerações éticas, no qual, a pesquisa respeitará todas as diretrizes éticas relacionadas à pesquisa com crianças, seguindo as orientações do comitê de ética da UFMS. Após a análise do comitê, a primeira ação é a solicitação de permissão à secretaria municipal de educação e cultura para a realização da pesquisa no contexto escolar. O segundo momento é a seleção da unidade escolar onde se desenvolverá a pesquisa e contato com a gestão escolar para as tratativas necessária à realização do trabalho investigativo. Os pais e ou responsáveis pelas crianças serão orientados sobre a realização da pesquisa, assim como as crianças, tudo de acordo com os protocolos éticos.

Será enviado registro informando os pais ou responsáveis e a direção da escola para realizar as observações e as entrevistas. O anonimato das crianças e dos professores será garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, espera-se que esta revele como as culturas infantis se manifestam no contexto escolar, especialmente durante o processo de alfabetização. As observações devem mostrar que as crianças criam e mantêm suas próprias culturas por meio de brincadeiras, linguagens e interações, como sugere Corsaro (2011). Essas práticas não podem apenas refletir os valores e conhecimentos que as crianças trazem de suas casas e comunidades, mas moldar a forma como elas se envolvem com a leitura e a escrita.

Outro resultado esperado é a identificação de práticas pedagógicas experimentais que compartilham as vivências culturais das crianças. Com base nas dúvidas e nos diálogos captados das falas das crianças, a pesquisa deve revelar como algumas estratégias educativas incorporam brincadeiras, histórias e narrativas que fazem parte do universo cultural das crianças, facilitando o processo de alfabetização. Espera-se também identificar lacunas onde as práticas pedagógicas ainda não estão alinhadas com as culturas infantis, oferecendo recomendações para melhorias, conforme defendido por Telma Weisz (2002).

Com base nas observações e interações das crianças, esperamos encontrar se o processo de alfabetização é ou não influenciado pelas interações sociais entre as crianças e entre elas e os adultos. As crianças devem ser vistas colaborando e aprendendo em conjunto, utilizando o ambiente social como suporte para a compreensão e prática da leitura e escrita. Esse resultado deve destacar a importância das interações de pares no desenvolvimento da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 60 p. _ (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 1) ISBN: 85-99372-17-3.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1982.

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

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média a época contemporânea do Ocidente**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, P. S.; JORGE, N. M.; NOGUEIRA, K. F. P. **O empoderamento docente e a aproximação entre a Universidade e a Escola: alguns desafios**. Roteiro, *[S. l.]*, v. 46, p. e23899, 2021. Disponível em: >https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23899< Acesso em: 15 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros** . 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: Uma Proposta Construtivista** . 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003

WEISZ, Telma. **O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem** . 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

A GESTÃO PRIVADA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EDUCACIONAIS: RISCOS IMINENTES À GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Jhonatan da Silva Rocha[346]
Telma Aparecida Teles Martins Silveira[347]

Resumo

A presente pesquisa examina criticamente a Portaria nº 305/2025 (Goiânia, 2025), que autoriza a implantação de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) na gestão de instituições públicas de Educação Infantil em Goiânia revelando os riscos e retrocessos que tal medida representa para a educação pública. A investigação, fundamentada no método materialista histórico-dialético, busca analisar o fenômeno em movimento buscando apreender as contradições que o constituem. Para tanto, utilizamos como metodologia o levantamento bibliográfico e a análise documental a fim de apreender o objeto em seus múltiplos determinantes. Os resultados demonstram que a transferência da gestão para OSCs ameaça diretamente os princípios da gestão democrática estabelecidos pela legislação nacional, ao enfraquecer a participação da comunidade educacional e reduzir a tomada de decisões coletivas de modo democrático. Em seu lugar, impõe-se uma lógica neoliberal, mercadológica e financeirista, que subordina o direito à educação aos interesses do mercado. Tal movimento configura não apenas a erosão do caráter público e social da Educação Infantil, mas também um grave retrocesso no processo de municipalização e na responsabilidade da administração pública frente aos direitos sociais das crianças e de suas famílias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organizações Sociais (OS). Financeirização.

INTRODUÇÃO

A forma como a educação é financiada dentro do contexto brasileiro envolve um campo de disputa que vai ao encontro da relação público/privado, gestão, acesso, financeirização, e a qualidade do serviço prestado. Diante dessa realidade, encontra-se em debate a gestão da Educação Infantil em Goiânia, a partir da publicação da Portaria SME nº 350/2025**,** que autoriza o credenciamento de Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Essa medida pode favorecer processos de financeirização e mercantilização do serviço público, com efeitos sobre a autonomia curricular, as condições de trabalho, e a formação continuada

[346]Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (PPGE/IFG). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). E-mail: jhonatanrocha1995@gmail.com
[347]Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e docente do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE/IFG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). E-mail: telma.silveira@ifg.edu.br

dos/as docentes. Torna-se urgente problematizar não só os argumentos apresentados pela prefeitura, tais como ampliação de vagas e eficiência, mas também os riscos para a garantia do caráter público, democrático e de qualidade da educação infantil em âmbito municipal.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a proposta de implantação de Organizações Sociais na gestão da educação infantil em Goiânia**.** Considera que tal iniciativa, ao destinar para órgãos privados o que é de dever do Estado, nesse caso, o município, pode intensificar processos de financeirização e mercantilização da educação infantil, com consequências para organização do trabalho, e para essa etapa inicial da educação básica.

Este estudo tem como objetivo analisar criticamente os riscos e as implicações da adoção de Organizações Sociais na gestão da educação infantil em Goiânia. Para alcance desse objetivo de característica geral, propõe-se como objetivos específicos, mapear o contexto político-institucional e jurídico que fundamenta a proposta de gestão por OSCs no município; identificar e discutir as dimensões da financeirização presentes nas argumentações favoráveis à terceirização da gestão; e analisar os possíveis impactos dessa oferta para o setor privado, nas condições de trabalho e na qualidade pedagógica ofertada às crianças.

Desse modo, apresenta-se como problema de pesquisa: quais os riscos e implicações para a qualidade da educação infantil decorrem da possível adoção de Organizações da Sociedade Civil na gestão pública em Goiânia? Esta questão ganha relevância no contexto nacional de ampliação de parcerias público-privadas e convênios com entidades privadas na oferta de vagas para a primeira infância, bem como frente à crescente divulgação do tema na mídia local e pelo executivo municipal, e a movimentação contrária de grupos de estudo, sindicatos e fóruns, tais como Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos- Nepiec, Fórum Goiano de Educação Infantil- FGOEI, Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás- Adufg.

Nesse sentido, buscamos como método de análise pressupostos do materialismo histórico-dialético, por reconhecer a importância de tal método e a possibilidade que o mesmo fornece de enxergar o objeto em sua totalidade, dentro de um contexto permeado por múltiplos determinantes, que não se encontra neutro ou isolado, mas que se estabelece a partir de uma realidade em movimento, na qual considera sua contradição, historicidade, construção do conhecimento. Organizamos como procedimentos abordagem qualitativa, por meio da pesquisa de natureza bibliográfica e documental**,** complementada por análise de material de imprensa, documentos oficiais e notas de movimentos e grupos sociais contrários. Será analisada a temática proposta, articulando referenciais teóricos sobre financeirização da educação, privatização de serviços públicos, contextualização da infância e da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

A relação entre o setor público e o privado na educação é um campo de disputa que continuamente está atrelada a uma lógica capitalista de interesses. Nesse cenário, a educação muitas vezes é relegada a um segundo plano, onde seu propósito principal é ofuscado por outras metas, e torna-se um meio para o lucro, precarização do trabalho, negligência das infâncias e da etapa inicial da educação básica.

Diante desse contexto, sabe-se que é de responsabilidade do Estado gerir a educação, especialmente a partir da década de 1980, período em que se intensificaram as reflexões e discussões sobre os direitos das crianças. Nesse cenário, leis fundamentais sobre o direito da infância passaram a ganhar espaço, entre as quais se destacam a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que regulamenta o sistema educacional brasileiro; e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), que garante a proteção integral e o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes.

Todavia, esse movimento em prol da garantia dos direitos das crianças passa a despertar o interesse de diferentes classes. Dentro da realidade brasileira, tal interesse e a disposição para assumir responsabilidades próprias do Estado encontram-se enraizados em grupos religiosos e empresariais. O interesse desses grupos aumenta tendo em vista o crescente avanço do neoliberalismo no país influenciados por grupos nacionais e internacionais, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (SILVEIRA; GALVÃO, 2020).

Com isso, fica evidente que a crescente presença de arranjos público-privados na oferta da educação infantil exige uma leitura que articule histórico, marco normativo e processos contemporâneos de financeirização e mercantilização, pois estes elementos atravessam tanto a relação entre Estado e terceiro setor quanto às condições e qualidade do trabalho.

Na trajetória histórica brasileira, a educação da primeira infância esteve, por muito tempo, vinculada a práticas assistencialistas e a instituições filantrópicas, o que moldou formas de provisão que ainda hoje persistem por meio de convênios e parcerias. No contexto local de Goiânia, observa-se que a educação da infância também carrega esse histórico marcado pelo assistencialismo, evidenciado pelo processo de municipalização tardio das instituições de creche e pré-escola, realizado a partir da desvinculação dessas entidades do terceiro setor. Todavia, tal prática não foi totalmente superada, uma vez que sua presença ainda se faz presente na atualidade.

A partir do estudo de Silveira e Galvão (2020) é possível identificar que em Goiânia, arranjos institucionais e normativos (editais, leis municipais e termos de convênio) articulam práticas históricas de terceirização, deslocando ao setor privado responsabilidades que, constitucionalmente, cabe ao Estado enquanto garantia de um direito social (SILVEIRA; GALVÃO, 2020).

Essa realidade não se restringe somente ao contexto Goiano, é possível identificar expansão das Organizações Sociais e de outras entidades do terceiro setor na educação básica dentro de um contexto nacional. Essa prática marca um descompromisso com a educação pública brasileira, por mais que de forma velada tenham sido operacionalizada por marcos legais que positivam a possibilidade de oferta de ensino por entidades privadas, frequentemente sem clareza sobre a garantia da gratuidade, acompanhamento e prestação de contas dos serviços prestados, dispositivos que permitem cessão de servidores ou transferência de encargos, elementos que criam zonas de ambiguidade quanto à responsabilidade pública pela educação (SILVA; TRIPODI, 2021, p. 1-18).

Diante dessas práticas, Silveira e Galvão (2020, p. 98) defendem que a “deliberação das responsabilidades do Estado transferidas para as instituições privadas, organizações da Sociedade Civil, constitui o Estado como regulador, por meio do repasse de verbas, e regulamentação da parceria pelo viés legal”.

Estudo de caso, no contexto municipal de Campinas (SP), apontam como a inclusão de entidades sem fins lucrativos nas contagens de matrículas pelo FUNDEB e a formalização de convênios e contratos de gestão produziram uma expansão significativa da oferta privada em detrimento da oferta pública direta, evidenciando que incentivos normativos e fiscais convergem para reconfigurar a provisão da educação infantil em chave privatizante (CECCON; DRABACH, 2020). Concordando com o que é apontado nesse estudo, a administração pública se exime de sua responsabilidade ao justificar que cobranças de diferentes demandas sejam repassadas para quem está oferecendo o serviço.

Uma vez que:

> A transferência da gestão de serviços públicos às organizações sociais civis deixa evidente a intenção dos governantes de escaparem do regime jurídico imposto às entidades da administração direta e indireta, como licitação, concurso público e controle, e permitirem que o serviço seja ofertado sob o regime jurídico de direito privado (CECCON; DRABACH, 2020, p. 15)

Dentro desse contexto, o capital se sobrepõe às demais dimensões do debate. A noção de financeirização oferece um caminho para compreender por que e como essas transformações ocorrem. A financeirização permeia as justificativas para a oferta da educação por meio das Organizações da Sociedade Civil (OSCs), onde se observam discursos voltados à retenção de gastos públicos por parte da administração pública. Todavia, tais recursos

acabam sendo destinados a essas organizações sem uma definição sólida e sem um direcionamento claro acerca de como serão administrados.

A educação assume um lugar de mercadoria e, para além da financeirização, evidencia-se também a mercantilização do ensino. Ademais, estudos recentes, como os de Adrião, Quibao e Mori (2024), apontam a financeirização acompanhada do termo *assetização*, este último referindo-se a uma consequência da própria financeirização, na qual a *assetização* compreende-se como a transformação de algo em um ativo rentável, que não depende necessariamente da comercialização imediata, mas sim do retorno futuro (ADRIÃO; QUIBAO; MORI, 2024, p. 5). Isso deixa claro o interesse por escalabilidade, regulação, padronização, indicadores de desempenho, e mostra como a educação, em seu contexto pedagógico, tende a se inserir nessas métricas e na lógica de mercado.

Essa lógica não só favorece a expansão de empresas e instituições (lucrativas ou sem fins lucrativos) nos serviços educacionais, como também recruta instrumentos públicos (fundos, cômputo de matrículas, convênios) para viabilizar transferência de recursos ao setor privado.

Quando esse mecanismo alcança a educação infantil, as consequências tornam-se ainda mais específicas para a formação docente, gestão democrática, qualidade do ensino e para as condições de trabalho. Trata-se de um retrocesso que insiste em recolocar a educação infantil sob a lógica do assistencialismo, um ponto histórico evidente em Goiânia, onde a municipalização das creches demorou a acontecer. Esse processo revela-se cíclico: lutou-se para que esses espaços fossem reconhecidos não apenas como lugares de cuidado, mas como espaços de ensino, retirando-os da gestão de órgãos terceirizados e assistenciais para que o Município pudesse assumi-los. Contudo, as parcerias sempre persistiram e, no governo atual, avança-se novamente na direção de retirar a educação infantil da esfera municipal, transferindo sua gestão para organizações da sociedade civil (OSCs).

A gestão por organizações sociais vem acompanhada de práticas que flexibilizam vínculos, precarizam o trabalho, criam instâncias de contratação e avaliação externas ao regime estatutário, desvalorizam carreiras e comprometem a formação inicial e continuada.

Nesse contexto, a qualidade da educação se perde, pois a concepção de infância e de educação infantil é reduzida apenas a cuidados, negligenciando o ensino e prejudicando o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o discurso de quem defende esses mecanismos se torna problemático ao sugerir que a educação tende a melhorar por meio deles, subestimando o papel dos servidores públicos de carreira, que realizam e seguem trajetórias de estudo contínuo para exercer suas funções. Sabe-se, no entanto, que tais argumentos não correspondem à realidade, estando vinculados a outras questões que demandam investigações em estudos futuros.

O posicionamento da atual gestão municipal de Goiânia, voltado à implementação de parcerias público-privadas por meio do credenciamento de organizações da sociedade civil (OSCs), costuma articular argumentos como “ampliação de vagas”, “redução das filas de espera”, “eficiência” e “déficit de professores e servidores”, fornecendo autonomia para contratação própria por essas entidades. Nesse contexto, a autonomia pedagógica e a concepção de educação centrada nos direitos da criança correm risco, pois critérios gerenciais e contratos de gestão podem subordinar projetos pedagógicos a indicadores que privilegiam metas e avaliações, em detrimento dos processos formativos e do cuidado com a primeira infância (SILVEIRA; GALVÃO, 2020; SILVA; TRIPODI, 2021).

Além disso, a transferência da gestão de creches e pré-escolas para organizações sociais em Goiânia evidencia uma ameaça aos princípios da gestão democrática estabelecidos pela legislação nacional. Ao credenciar OSCs para gerir unidades da Educação Infantil, a participação da comunidade educacional é enfraquecida, e a tomada de decisões coletivas se reduz. Em seu lugar, observa-se a imposição de uma lógica neoliberal e mercadológica, na qual o direito à educação passa a ser subordinado a indicadores de eficiência e metas quantitativas, comprometendo o caráter público da educação e a responsabilidade da administração municipal frente aos direitos sociais das crianças e de suas famílias.

Em suma, estudos revelam que, sem mecanismos de controle social, transparência e garantia de gratuidade, esses arranjos tendem a reproduzir formas históricas de assistencialismo e a transformar serviços públicos em objetos de contratos e incentivos, impondo aos profissionais da educação novos formatos de formação alinhados a demandas gerenciais e de curto prazo, em detrimento de políticas públicas duradouras que valorizem a carreira, qualidade do ensino, formação inicial e continuada (CECCON; DRABACH, 2020; SILVA; TRIPODI, 2021; ADRIÃO; QUIBAO; MORI, 2024).

Por fim, a fundamentação teórica aqui apresentada aponta que qualquer análise crítica sobre a proposta de gestão por OSCs em Goiânia deve combinar análise documental (portarias, decretos e editais), historicidade dessa prática no território goiano, mapeamento das argumentações pró-parceria e atenção às experiências municipais já documentadas, de modo a articular diagnóstico normativo e impactos esperados caminho metodológico que também vem sendo adotado por pesquisas em âmbito nacional que problematizam a financeirização e as novas formas de provisão educacional (SILVEIRA; GALVÃO, 2020;; ADRIÃO et al., 2024; CECCON; DRABACH, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) na educação tem crescido de uma forma que torna-se necessário discutir esses mecanismos e evidenciar os riscos de tais propostas. Desse modo, atualmente tem-se levantado uma proposta de implantação de Organizações Sociais (OSCSs) para a gestão da educação infantil em Goiânia a partir da Portaria SME nº 350/2025.

As considerações aqui apresentadas articulam-se diretamente aos objetivos propostos e à fundamentação teórica mobilizada. A análise inicial documental e bibliográfica realizada mostrou que a publicação de atos normativos municipais, como a Portaria SME nº 350/2025, insere-se em uma realidade mais ampla, visto que foi possível identificar tendências de terceirização já observadas em outros contextos municipais.

Tópicos como a financeirização e a *assetização* (ADRIÃO; QUIBAO; MORI, 2024) mostrou-se adequada para explicar por que a oferta educacional é orientada por critérios de eficiência, escalabilidade e indicadores de desempenho, colocando questões pedagógicas e de ensino a lógicas de mercado.

Concluo evidenciando que de fato a gestão por OSCs apresenta riscos concretos e imediatos: flexibilização de vínculos, gestão democrática, precarização do trabalho docente, fragilização de carreiras, redução de espaços institucionais para formação inicial e continuada, e a redução da Educação Infantil a uma dimensão assistencial apenas de cuidado, prejudicando a qualidade pedagógica ofertada às crianças. Além disso, a transferência de recursos públicos a entidades privadas, sem mecanismos de transparência, evidencia o desinteresse e a responsabilidade da administração pública em oferecer e gerir esses serviços, de modo a se eximir de suas obrigações e prestações de contas para a sociedade de modo geral.

Esses apontamentos encontrados previamente respondem ao problema de pesquisa ao demonstrar como, mesmo em fase de discussão, a adoção de arranjos de gestão por OSCs pode comprometer os princípios da gestão democrática estabelecidos pela legislação nacional e a qualidade do ensino nessa primeira etapa da educação básica. Para aprofundamento do estudo, proponho como os próximos passos da pesquisa: realização de análise documental das normas municipais (Portaria SME nº 350/2025, Decreto 1.267/2025 e demais portarias e convênios), comparar com outros mecanismos semelhantes já adotado dentro de Goiânia, posicionamento de diferentes grupos com o objetivo de mapear percepções, experiência empírica e impactos esperados, possíveis impactos financeiro dos recursos públicos.

Em termos de encaminhamentos futuros, propõe-se também investigar a relação entre modelos de gestão por OSCs e indicadores de qualidade da educação infantil (processos pedagógicos, formação docente, participação da comunidade, concepções de infância e do ensino na infância). Por fim, em consonância com a fundamentação teórica

apresentada, tais propostas por gestão por OSCs não são caminhos para zerar filas de espera, e oferecer serviço de qualidade, mas sim, precarizar o trabalho e colocar a Educação Infantil em uma iniciativa mercadológica e irresponsável. Estas considerações sintetizam os resultados alcançados, e apontam caminhos concretos e urgentes para a continuidade da pesquisa e para a atuação política em defesa de uma educação infantil pública, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. *A privatização da educação básica no Brasil: estratégias e repercussões.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 21-41, jan./mar. 2018.

ADRIÃO, Theresa; QUIBAO, José; MORI, Andrey da Silva. *Financeirização e assetização da e na educação básica: análise da literatura em publicações internacionais.* Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.140252. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140252. Acesso em: 09 ago. 2025.

CECCON, Maria Lúcia Lemos; DRABACH, Nadia Pedrotti. *Privatização da educação infantil: as instituições sem fins lucrativos na educação infantil.* Educação em Revista, v. 36, e231107, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; GALVÃO, Priscila Kelida Assis. *A relação público/privado na educação infantil: aspectos históricos e sociais.* Tecnia, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 91-111, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/997. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Ariane; TRIPODI, Zara Figueiredo. *Organizações sociais e educação: perfis e tendências em marcos legais nordestinos.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e241677, 2021. DOI: 10.1590/ES.241677. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/. Acesso em: 07 ago. 2025.

TRIPODI, Zara Figueiredo. *Permeabilidade estatal e atores privados na oferta da educação infantil: o que dizem os Planos Municipais de Educação (2014-2024).* Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/848/84849792012.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA OBRA DE MANOEL BOMFIM

Eixo Temático: Fundamentos da Educação, Educação Estética e Arte

Bianca Nunes Rodrigues[348]
Ligiane Aparecida da Silva[349]

Resumo

Este trabalho tem como propósito investigar as contribuições do intelectual Manoel Bomfim (1868-1932) para a pedagogia, a educação escolar e a formação docente. A análise foi realizada a partir da obra “Noções de Psychologia”, publicada em 1916, fruto das aulas ministradas pelo autor na Escola Normal do Rio de Janeiro, na disciplina de Psicologia Aplicada. A obra em questão foi produzida no contexto da Primeira República, período marcado por intensas transformações relacionadas à mudança de regime político. Em um cenário de transição, intelectuais e parlamentares passam a discutir a construção da identidade nacional e o papel da escola na formação do cidadão almejado, em consonância com as exigências do mundo do trabalho. Contudo, o elevado índice de analfabetismo representava um obstáculo significativo para os projetos de modernização defendidos por grande parte dos pensadores do período. Os debates sinalizavam para a necessidade de universalizar o acesso à escola primária, estabelecendo a obrigatoriedade por meio da oferta de um ensino gratuito e pautado em princípios científicos. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, desenvolvida a partir do estudo de intérpretes da realidade brasileira e de estudiosos da vida e obra do autor, tais como: Alves Filho (1979); Carvalho (1989); Aguiar (2000) e Silva (2017). Como resultado, pode-se afirmar que os estudos ampliaram a compreensão sobre questões ligadas ao processo de modernização social que, segundo Bomfim, somente se concretizaria por meio de investimentos públicos na instrução primária e de mudanças curriculares, incluindo-se a psicologia como subsídio para o trabalho docente.

Palavras-chave: História História da Educação. Manoel Bomfim. Psicologia. Educação Escolar.

INTRODUÇÃO

[348] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. E-mail: bianca.n@ufms.br
[349] Docente da área de Fundamentos da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. E-mail: ligiane.silva@ufms.br

Em seu artigo 70, parágrafo primeiro, a Constituição Federal de 1891 determinou que analfabetos estavam impedidos de alistar-se para eleições federais ou estaduais, ou seja, o voto ficara restrito a uma parcela ínfima da população. A escola primária pública, por sua vez, ainda não abarcava as grandes levas de crianças a serem instruídas, e seu caráter facultativo acabava por delegar às famílias a decisão de escolarizar ou não os filhos. Neste contexto, a função social da escola primária é repensada no período conhecido como Primeira República, assim como os métodos de ensino, os materiais e recursos didáticos, a formação de professores e a própria infraestrutura das escolas (Carvalho, 1989).

Os debates intelectuais sinalizavam para a necessidade de universalizar o acesso, por meio da oferta de um ensino obrigatório e gratuito, pautado em princípios científicos que assegurassem, com a máxima precisão possível, a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos estudantes. A dinâmica econômica, política e social, portanto, acaba por incidir nas questões pedagógicas, tendo como desdobramento uma aproximação à psicologia na busca de aporte científico para a compreensão do processo de aprendizagem do indivíduo, no intuito de planejar intervenções pedagógicas eficazes.

Ante o exposto, este estudo tem como propósito investigar as contribuições do intelectual Manoel Bomfim (1868-1932) para a pedagogia, a educação escolar e a formação docente no alvorecer da República. Enquanto professor da Escola Normal e pesquisador na área da educação e da psicologia, Bomfim desenvolveu extensa pesquisa sobre a aprendizagem infantil, defendendo a necessidade de tornar científica a investigação sobre a escolarização de crianças. Além disso, sua formação em medicina possibilitou reflexões pertinentes sobre o cérebro humano e suas possibilidades, o que se evidencia no referido livro.

Bomfim é considerado, pela historiografia brasileira, um autor rebelde e praticamente esquecido (Aguiar, 2000). Portanto, o estudo de sua obra, sobretudo do que produziu sobre educação é relevante porque traz à cena a obra pouco conhecida de um pensador original (Alves Filho, 1979) que lutou com energia pela construção de uma escola pública, obrigatória, gratuita e para as camadas populares, segundo os princípios democráticos legalmente vigentes no país.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de estudo bibliográfico, de caráter qualitativo. Esse tipo de pesquisa pauta-se nas fundamentações teóricas registradas em artigos científicos, livros, teses e dissertações, entre outros (Severino, 2007), com vistas à investigação e análise da realidade por meio de métodos e técnicas que permitam o conhecimento do objeto de estudo em suas diferentes dimensões e de forma contextualizada. Assim, além de parte da obra de Manoel Bomfim, investigaremos produções biográficas e a historiografia dedicada ao exame do período histórico em questão.

Como resultado, pode-se afirmar que os estudos ampliaram a compreensão sobre questões ligadas ao processo de modernização social que, segundo Bomfim, somente se concretizaria por meio de investimentos públicos na educação primária gratuita. Neste sentido, a pesquisa oferece contribuições relevantes para a análise desse período histórico fundamental à compreensão do processo de formação da escola pública no Brasil. Além disso, o trabalho aponta para a proposição de mudanças curriculares com aporte na psicologia para se pensar a formação docente ofertada nas Escolas Normais.

PROPOSIÇÕES DE MANOEL BOMFIM EM NOÇÕES DE PSYCHOLOGIA[350]

Manoel Bomfim, alinhado com os pressupostos da pedagogia moderna, defendia que ensino no Brasil deveria ser repensado e reestruturado, para que se garantisse a formação adequada do novo cidadão, de modo a possibilitar o almejado progresso. A concretização desse objetivo, por sua vez, dependia do estabelecimento de um vínculo estreito entre pedagogia e psicologia, no intuito de garantir à educação a cientificidade necessária, característica das nações modernas, e a aprendizagem efetiva das crianças consideradas aptas aos desafios próprios do universo escolar.

A obra em tela, fonte primária para o desenvolvimento desta pesquisa, constitui-se em uma contribuição significativa para o entendimento das articulações entre psicologia e educação escolar. Os conteúdos das aulas ministradas pelo autor foram por ele organizados e transformados em livros, dentre os quais se destacam “Lições de Pedagogia” (1915/1926) e “Noções de Psychologia” (1916/1928). Seu caráter introdutório e didático visa oferecer aos educadores da instrução primária conhecimentos básicos sobre processos mentais e afetivos, com o propósito de promover uma educação mais eficaz e adequada às características das crianças naquele momento histórico.

A educação, apresentada no livro como um processo de adaptação ao meio, exigiria da escola o cumprimento de um papel primordial. Se “[...] a actividade psychica tem por fim a adaptação ou accommodação das exigências internas ás condições externas [...]” (Bomfim, 1928, p. 14), os professores deveriam estar cientes de sua função social e da influência que exerciam sobre a criança no espaço escolar e fora dele.

[350] Optamos pela manutenção da gramática original do período em relação ao título do livro e nas citações diretas da obra em análise.

De acordo com Silva (2017), as funções psíquicas, para Bomfim, poderiam ser submetidas a intervenções externas pelo fato de serem reformáveis, o que delega ao professor um papel importante. A citação a seguir expressa este princípio defendido pelo autor:

> [...] são funcções variaveis, instaveis, reformaveis, dependentes das possibilidades internas e das condições e situações externas, frequentemente modificadas; funcções que só se organisam e se normalisam depois que o indivíduo nasce. São estas actividades que se manifestam na consciencia; quer dizer, directa ou indirectamente, ellas repercutem sempre na consciencia. Todos estes actos, todas estas reações exteriorizam-se por meio de órgãos livres, e que formam, no seu conjunto, o systema motor voluntario, capaz de se prestar ás mais complicadas combinações (Bomfim, 1928, p. 13).

Cabe ressaltar que Bomfim dedicou-se à formação de professores primários ao longo de sua vida, atuando como professor e diretor da Escola Normal e de outras instituições de caráter educativo, e parte de sua obra expressa seu compromisso em pensar o processo educativo e apresentar diretrizes aos professores.

Para Carvalho (1989), a educação republicana das primeiras décadas do século passado assentou-se sob um tripé – educação intelectual elementar, educação física, educação moral cívica – e delegou às jovens professoras o papel de construtoras da nação, na medida em que formariam os cidadãos em conformidade com os princípios do novo regime. A obra de Bomfim, por sua vez, está marcada por esse louvor ao magistério primário e exaltação da “missão” assumida por essas profissionais.

Sobre os modelos educacionais da época, o autor reivindica uma educação que, em substituição ao autoritarismo, dedicasse as atenções ao planejamento de boas sugestões às crianças, no intuito de convencê-las e conscientizá-las, como se pode verificar pelo excerto a seguir:

> A substituição correctiva póde ser determinada: por uma imposição, que despreza a consciencia da criança, e lhe domina a acção; ou por uma sugestão, que procura captar a consciencia, e obter, a acceitação convencida e franca da modificação indicava. Dahi, os dous programmas educativos: o autoritario e o liberal (BOMFIM, 1928, p. 329).

A psicologia apresentada por Bomfim é uma ciência voltada para fins práticos, realizada a partir da observação atenta do comportamento infantil. Ele orienta os educadores para a importância de compreenderem os sinais do desenvolvimento psíquico e moral das crianças como base para uma intervenção pedagógica eficaz, alinhada aos pressupostos educacionais modernos, já vigentes nos países desenvolvidos.

Além disso, a valorização do contexto nacional é outro elemento relevante em sua obra. Em um campo historicamente dominado por autores estrangeiros, a obra de Manoel Bomfim representa um esforço para a construção de um saber psicológico vinculado à realidade brasileira, considerando suas condições sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão histórica sobre a escola pública brasileira se apresenta como condição para um trabalho docente qualificado, consciente e transformador e, neste sentido, o trabalho em tela assume relevância, visto que foi construído a partir do estudo da obra de um dos maiores intérpretes da realidade nacional, ainda pouco investigado nos cursos de Pedagogia no Brasil.

Isto posto, espera-se que ofereça novas interpretações sobre o período histórico analisado e a obra do autor. Além disso, almeja-se ampliar a compreensão acerca das propostas para a modernização da sociedade brasileira no início da República, diretamente ligadas à defesa da instrução primária pública como ferramenta para o desenvolvimento social.

Para Manoel Bomfim, o modelo educacional vigente carecia de revisões e de reestruturação para atender às demandas de formação do novo cidadão, processo por ele concebido como condição para o progresso do país. Para tanto, o estabelecimento de uma relação mais estreita entre pedagogia e psicologia se fazia necessário, assegurando à educação um caráter científico e eficiente.

Em vista disso, este trabalho pretende colaborar com a compreensão das transformações educacionais ocorridas nas primeiras décadas do Brasil republicano, período chave para a consolidação da escola pública no país. Neste sentido, a pesquisa oferece contribuições para a análise desse período histórico fundamental ao entendimento do processo de formação da escola pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALVES FILHO, Aluizio. **Pensamento político no Brasil** – Manoel Bomfim: um ensaísta esquecido. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

BOMFIM, Manoel. **Lições de Pedagogia**: theoria e practica da educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

BOMFIM, Manoel. **Noções de Psychologia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A Escola e a República.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ligiane Aparecida da. **Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim** (1897-1932). 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, PR, 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A HORTA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DE PESQUISAS ACADÊMICAS, DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES OFICIAIS

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Carmen Andrade Machado[351]
Telma Aparecida Teles Martins Silveira[352]

Resumo

Esta pesquisa investiga as concepções presentes na educação infantil sobre educação ambiental , no contexto da horta . O objetivo é analisar as concepções sobre educação ambiental e horta abordadas na educação infantil que se apresentam nas teses ,dissertações e periódicos das CAPES, realizando um levantamento bibliográfico, articulando os aspectos históricos, políticos e sociais da educação infantil no Brasil e sua relação com a educação ambiental e horta .O estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, percorrendo o caminho teórico-metodológico da pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico apoia-se na perspectiva crítica da educação ambiental, entendida como essencialmente transformadora e voltada para a formação de sujeitos na concretude das relações.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Horta. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de compreender as possibilidades de uma educação ambiental na educação infantil, através de práticas desenvolvidas no contexto da horta escolar,essa pesquisa científica se propõe a realizar um levantamento bibliográfico no Banco de Teses , Dissertações e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Buscando identificar se o espaço pedagógico, horta , promove uma aprendizagem significativa, ao articular teoria e prática por meio do contato direto com o solo, com as plantas e com o processo de cultivo. Essa vivência torna-se ainda mais relevante diante do afastamento progressivo das crianças do ambiente natural, sobretudo em contextos urbanos.Pretendemos analisar se as práticas pedagógicas envolvendo a horta contribuem para a formação de atitudes socioambientais e alimentares desde os primeiros anos de vida,

[351] Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado stricto sensu) pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Especialista em Planejamento Educacional (Universo, 1998) e Docência Universitária (Universo 2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 1996). ORCID https://orcid.org/0009-0007-3244-8781.E-mail: mestradocarmemifg@gmail.com
[352] Telma Aparecida Teles Martins Silveira, professora doutora do Instituto Federal de Goiás IFG-Campus Goiânia Oeste, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educaçao em diferentes Contextos (NEPIEC)telma.silveira@ifg.edu.br

estimulando a curiosidade, observação, cooperação e cuidado com a vida. Ao mesmo tempo, observar a inserção numa proposta de educação crítica e transformadora, ultrapassando os limites da sala de aula tradicional se afirmando como uma práxis educativa ambiental.

Por meio de uma leitura crítica das produções, possibilitando a interpretação das ideias centrais, a identificação dos referenciais teóricos e o mapeamento das formas de constituição das pesquisas sobre a horta escolar como potencial espaço educativo ambiental na educação infantil.

Marcos Reigota (2008) defende que a educação ambiental crítica visa construir um novo patamar social de existência, interligando todas as espécies vivas em harmonia com o mundo. Carlos Frederico Loureiro (2004) destaca a necessidade de romper com a dicotomia sociedade/natureza e superar a visão utilitarista da educação ambiental como mera minimização de impactos ambientais. Para Loureiro, é preciso transformar as relações entre ser humano e natureza, numa dinâmica de constante tornar-se/formar-se histórico e social.

A horta emerge como espaço de educação ambiental prática, promovendo uma agricultura sustentável e orgânica. Suas ações contribuem para a superação de problemas socioambientais gerados pelo sistema capitalista e agravados por uma cultura consumista própria da pós-modernidade. Assim, a horta não apenas educa para o meio ambiente, mas também forma sujeitos críticos, capazes de refletir sobre a realidade e atuar na transformação social.Dessa forma, a educação ambiental crítica, integrada à prática da horta , se configura como uma educação política, democrática, libertadora e transformadora.

A Lei nº 9.795/1999 ,que institui a Política Nacional de Educação Ambiental é considerada um avanço significativo no reconhecimento da educação ambiental como essencial à formação humana integral e perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Neste estudo, verticalizamos para a educação infantil, primeira etapa da educação básica, articulando o conhecimento acerca da educação ambiental e a prática pedagógica.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, DCNEI Resolução 05/2009, o ensino ambiental deve integrar os aspectos físicos, históricos, sociais e culturais. Desta forma , a Educação Infantil é reconhecida como espaço privilegiado para a construção da consciência crítica, voltada à transformação das relações entre sociedade e natureza.

A questão investigada é **:**O que as pesquisas acadêmicas e os documentos oficiais expressam sobre o trabalho com a Educação Ambiental e a horta no cotidiano da Educação Infantil? O objetivo geral: Analisar as concepções sobre educação ambiental e horta abordadas na educação infantil que se apresentam nas teses ,dissertações e periódicos das CAPES. E objetivos específicos:Analisar a constituição da Educação Ambiental e da horta no âmbito da educação brasileira;Investigar as políticas educacionais para as crianças de 0 a

6 anos de idade, a partir da Constituição Federal de 1988; Pesquisar a produção acadêmica e de documentos oficiais acerca das práticas da horta , e da educação ambiental, na educação infantil.

MÉTODO E METODOLOGIA

A tessitura desta pesquisa orienta-se pela busca de uma compreensão crítica e dialética do objeto de estudo, o que exige sua constante (re)construção ao longo do processo investigativo. Com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a análise articula dados teóricos e empíricos, permitindo a elaboração de categorias que possibilitam apreender o objeto em sua totalidade.

Para Marx (2003), o conhecimento científico exige partir da realidade concreta, captando-a em sua totalidade e não em seus aspectos isolados. Nessa perspectiva, as categorias de análise não são abstrações fixas ou universais, mas expressões das condições concretas de existência, historicamente determinadas, que só podem ser compreendidas quando problematizadas no conjunto das relações sociais.

As categorias analíticas do objeto de estudo são construídas por meio da reflexão crítica e ativa do pesquisador, que, ao interpretar as relações e múltiplas determinações que o constituem, contribui para a atribuição de uma nova configuração ao próprio objeto. Essas categorias não são fixas nem estabelecidas previamente, mas se delineiam no decorrer do processo investigativo, enraizadas na realidade concreta e em constante transformação. Nesta pesquisa, busca-se ultrapassar a superficialidade dos fenômenos e apreender as relações internas que estruturam o objeto, bem como seus múltiplos condicionantes históricos e sociais. Segundo Marx (2003, p. 255), “as categorias devem expressar condições concretas de existência, frequentemente como aspectos específicos de uma determinada forma societária, a qual só pode ser cientificamente compreendida quando problematizada em sua totalidade”.

Gaudêncio Frigotto(2002) afirma que a educação deve ser compreendida como uma prática social que se insere na totalidade das relações sociais. Não pode ser analisada isoladamente, mas em relação com a estrutura econômica, política e ideológica da sociedade. Assim, a educação é condicionada pelas contradições da sociedade capitalista.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, a educação ambiental surgiu com uma concepção conservacionista e naturalista, centrada na transmissão de conhecimentos ecológicos e na preservação do meio ambiente. Essa visão compreende o ser humano como um ser externo à natureza, ou seja, separado dela. O meio ambiente como algo a ser protegido ou preservado pelo homem, em vez de ser compreendido como parte integrante de sua existência .Ao reforçar essa separação entre o ser humano e a natureza, a educação ambiental tradicional perde seu potencial transformador e impede a construção de uma consciência ecológica mais ampla, crítica e emancipatória. Esse paradigma reflete a relação antropocêntrica e utilitarista, em que a natureza é percebida como um recurso a ser conservado para uso futuro, e não como um sistema complexo de interdependências que inclui o ser humano como parte ativa.

Ao desconsiderar as inter-relações entre natureza e sociedade, a educação ambiental tradicional compromete a construção de uma consciência ecológica crítica, emancipatória e situada historicamente. Ao desvincular o meio ambiente de suas dimensões sociais, culturais e políticas, ela inviabiliza a análise das causas estruturais da degradação ambiental, tais como o consumismo, a desigualdade social e o modelo econômico baseado na exploração desenfreada dos bens naturais (LOUREIRO, 2012).

Com isso, a educação ambiental torna-se superficial e ineficaz, pois se limita a promover comportamentos isolados, como o uso consciente da água ou a separação do lixo, sem questionar os padrões de produção e consumo que sustentam essas práticas. Além disso, essa abordagem pode levar à culpabilização do indivíduo, ignorando o papel das estruturas sociais e políticas na perpetuação dos problemas ambientais.

Embora tenha representado um passo inicial importante na inserção das temáticas ambientais no espaço educativo, essa visão reducionista mostrou-se limitada diante da complexidade dos desafios socioambientais contemporâneos, exigindo, assim, uma ressignificação do papel da educação ambiental no processo formativo.

A superação dessa lógica reducionista exige um movimento profundo de conscientização de que o ser humano não está fora ou acima da natureza, mas que é parte constitutiva dela, inserido em uma teia de interdependências que atravessa todas as dimensões da vida.

Nesta pesquisa o referencial teórico utilizado fundamenta-se na educação ambiental crítica através dos seus principais autores: Marcos Reigota, Genebaldo Dias, Isabel Carvalho, Enrique Leff ,Carlos Loureiro, que enfatizam a importância de uma abordagem que articule questões sociais, ambientais, econômicas e culturais, em uma perspectiva emancipatória.

Marcos Reigota(2008) traz em sua obra o foco sobre a Educação Ambiental Política, e defende a ideia de que a mesma não poderia ser considerada como uma simples disciplina dentro do sistema educacional, mas, como uma perspectiva que se insere em todas as disciplinas, ou seja, transitando entre as várias áreas do conhecimento e trabalhada de forma

contextualizada, possibilitando a interação mediadora e a construção de novos conhecimentos de forma colaborativa e dialógica entre professores e alunos.

A educação ambiental crítica é considerada uma prática transformadora e emancipatória, permitindo que os professores atuem como agentes de mudança neste ambiente. Esta proposta emerge dos contextos sociais, e utiliza metodologias participativas e colaborativas aspirando uma transição para o sustentável. O referencial teórico desta pesquisa situa-se nesta perspectiva crítica , pois acredita- se que por meio dela há possibilidade para formação de sujeitos reflexivos, capazes de reivindicar direitos e propor uma organização social que os leve ao bem estar social.

Para fundamentar as concepções da Educação Infantil , os autores serão : Ivone Barbosa (1997; 2006; 2013); Telma Silveira (2007; 2015; 2019) Tiriba (2005, 2018); Zilma Oliveira (2004; 2012) Suely Mello (2007; 2022)

Ivone Barbosa (1997) ,na sua tese de doutorado *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética* , define a prática pedagógica na educação infantil como atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores. De acordo com a autora , a infância deve ser compreendida em sua historicidade, vinculada às práticas sociais e atravessada pelas contradições próprias das relações entre educação e trabalho.A educação infantil não deve ser uma etapa preparatória para fases posteriores da escolarização, pois a infância é, em si mesma, um momento pleno de constituição do humano, em que se articulam dimensões culturais, afetivas e cognitivas. Nessa perspectiva, o brincar, o aprender e o conviver são expressões históricas da atividade infantil, nas quais se materializam mediações sociais e culturais. Barbosa também problematiza a formação docente e as políticas públicas voltadas à educação infantil, ressaltando a necessidade de superação de práticas fragmentadas e positivistas por meio de uma abordagem metodológica que revele as contradições entre essência e aparência dos fenômenos. Assim, analisar a horta escolar no contexto da educação infantil significa reconhecê-la como espaço de práxis pedagógica crítica, em que a criança é compreendida como sujeito histórico em processo de humanização, cuja relação com a natureza, a cultura e o trabalho é mediada por práticas educativas intencionais e socialmente situadas

A infância deve ser analisada a partir da realidade social, pois ela é produzida em meio às relações de produção e reprodução da vida. O modo como a sociedade organiza o trabalho, distribui a riqueza e estrutura a educação incide diretamente sobre as experiências das crianças, determinando quais infâncias são possíveis de serem vividas. Em outras palavras, infância, trabalho e educação são dimensões interdependentes, atravessadas pelas desigualdades e pelas lutas históricas entre classes sociais.

Desta forma as pesquisas em educação infantil devem revelar as contradições próprias do capitalismo, onde coexistem avanços em políticas educacionais e,

simultaneamente, processos de precarização, privatização e exclusão, permitindo contribuir para a construção de práticas pedagógicas que, em vez de naturalizar a desigualdade, se coloquem a serviço da emancipação humana desde os primeiros anos de vida.

A Educação Infantil, enquanto política pública, é resultado de lutas sociais e, ao mesmo tempo, expressão de tensões entre políticas emancipadoras e projetos neoliberais . Isso significa que a infância, enquanto tema de políticas públicas, permanece controversa e disputada, refletindo interesses e ideologias diversas.

Barbosa, Silveira e Soares (2021), discutem que infância, educação e trabalho não podem ser compreendidos como categorias naturais, mas sim como construções sócio-históricas, situadas em um contexto marcado pelas lutas de classes. Nesse sentido, afirmam que as experiências infantis estão atravessadas por relações de exploração e desigualdade que negam direitos fundamentais, e defendem a necessidade de uma educação infantil integral e emancipadora, constituindo-se como espaço de resistência à exploração e à reprodução das desigualdades sociais.

A partir dessa compreensão da infância é possível situar a horta na educação infantil como um espaço contraditório e, ao mesmo tempo, potencialmente emancipador. A horta, nesse contexto, não deve ser reduzida a uma atividade utilitarista ou meramente conservacionista, para ensinar a plantar, para trabalhar ou para preservar o ambiente,mas deve ser compreendida a partir dos pressupostos da educação ambiental crítica, que busca superar a lógica instrumental e problematizar as relações entre sociedade, natureza e os modos de produção (LOUREIRO, 2004; CARVALHO, 2008).

Sob essa perspectiva, a horta se torna uma mediação pedagógica capaz de promover experiências significativas em que as crianças, desde a educação infantil, entram em contato direto com a terra, as plantas e os ciclos naturais, construindo vínculos afetivos e sociais que se contrapõem ao distanciamento imposto pelo mundo urbano e midiático. Mais do que aprender técnicas de cultivo, as crianças vivenciam processos de cooperação, coletividade e cuidado, fundamentais para a formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2008). Isso significa que a horta pode assumir o papel de um espaço educativo humanizador, onde a infância é reconhecida em sua plenitude e não como preparação para etapas futuras da escolarização ou para o trabalho alienado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a analisar as concepções de educação ambiental e horta no contexto da educação infantil, a partir de um levantamento bibliográfico em teses, dissertações e periódicos disponíveis na CAPES, além de documentos oficiais. Nessa pesquisa foi possível perceber que as produções científicas e normativa reconhecem a horta

como espaço pedagógico relevante, que articula teoria e prática, favorece aprendizagens significativas e contribui para a formação de atitudes socioambientais e alimentares desde os primeiros anos de vida.

Também revelou um movimento de valorização das práticas educativas na horta como alternativa ao distanciamento crescente das crianças em relação ao ambiente natural, especialmente em contextos urbanos. Nesse sentido, a horta escolar emerge como estratégia pedagógica que amplia os horizontes da sala de aula, integrando aspectos físicos, sociais, culturais e históricos e promovendo experiências que fortalecem a constituição do sujeito ecológico desde a infância.

Foi possível reconhecer que as práticas de educação ambiental na educação infantil têm ênfase em atividades lúdicas, reciclagem e horta escolar, observam-se avanços significativos no que se refere à sensibilização das crianças em relação ao meio ambiente. Contudo, sob a lente crítica do materialismo histórico-dialético, as propostas apresentam limitações estruturais ao adotar uma concepção essencialmente conservadora de educação ambiental.

Como alerta Loureiro (2004), a formação de atitudes individuais voltadas à preservação ambiental, embora necessária, não é suficiente para enfrentar os determinantes históricos e econômicos da crise ecológica. Ao centralizar a solução dos problemas ambientais em ações individuais e comportamentais, os trabalhos analisam a questão de forma despolitizada e desprovida de mediação com as contradições sociais mais amplas. Leff (2001) já advertia que o discurso do desenvolvimento sustentável — utilizado como fundamento do projeto — mascara os conflitos de classe e legitima a exploração da natureza como um recurso econômico, sem ruptura com as lógicas de acumulação.

Além disso, conforme aponta Frigotto (2003), a prática pedagógica apresentada opera dentro de uma lógica pragmática e tecnicista, ainda que envolta em ações pedagógicas atraentes. A ausência de uma leitura crítica das relações entre educação, trabalho, produção de alimentos, território e soberania ambiental demonstra o quanto a educação ambiental pode ser instrumentalizada como recurso pedagógico adaptativo, sem transformação real da realidade social.

Dessa forma, a horta escolar, embora com potencial transformador, é tratada na maioria das vezes, apenas como prática de apoio à alimentação e ao consumo saudável, esvaziando seu poder de crítica às contradições do agronegócio e às formas de exploração do trabalho e da terra. Os estudos , portanto, revelam os limites de uma educação ambiental que não se ancora em um projeto de emancipação social, como propõe a abordagem crítica

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. . Acesso em: 16 ago. 2025.

__. MARTINS, Telma A. T. Formação de conceitos em educação infantil: o enfoque da revista nova escola. Relatório Final/PROLICEN/UFG, 1999. 15 p.

__.SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Infância, educação e trabalho: relações contraditórias na vida da criança no contexto capitalista. *Revista Polyphonía*, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 39-58, jul./dez. 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70889. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70889. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB, 2009.
BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um olhar crítico sobre a organização do trabalho pedagógico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos F. B. (org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da formação*. São Paulo: Cortez, 2004

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza: educação ambiental na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Kátia Adair Agostinho[353]

Resumo

As (pre)ocupações em torno da docência na Educação Infantil – no âmbito da formação, das práticas e políticas públicas – mobilizam este trabalho. O objetivo central da deste ensaio crítico é aprofundar nossos saberes sobre o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil nas Instituições de Educação Superiores (IES) públicas brasileiras. Para tanto, faremos uma incursão no enfrentamento dos desafios e dilemas do estágio curricular supervisionado nessa etapa educacional que tem sido vivido em uma IES do sul do país. Destacaremos o peso e a força da precarização do trabalho e da formação docente, as dificuldades das/dos estudantes diante do exercício praxiológico e do fazer por meio do pensamento e da atencionalidade às crianças e, finalmente, os desafios que se colocam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação (2024). Buscamos com os resultados deste estudo contribuir para o debate e pesquisas em torno da formação de professoras(es) da educação infantil, assim como para as práticas pedagógicas e políticas públicas na área.

Palavras-chave: Docência na Educação Infantil. Formação de Professoras e Professores. Estágio Curricular Supervisionado.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Como professora orientadora de estágios curriculares na Educação Infantil no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de longa data, coordenadora dos estágios do referido curso (3 mandatos) e membro da comissão de coordenações dos estágios no Departamento de Metodologia de Ensino MEN (3 mandatos), tenho os estágios curriculares supervisionados como temática de grande importância na minha profissão e compromisso com a formação de professoras (es) para a Educação Infantil e a educação que defendemos – pública, laica, plural e democrática.

Este trajeto de longos anos no estágio curricular supervisionado tem sido marcado por dilemas, desafios e retrocessos nem sempre enfrentados com a atenção e profundidade que necessitam; atravessado pela desqualificação da profissão, pelo ataque ferrenho que vivemos à educação pública e pela alta demanda de tarefas que recaem sobre os diferentes sujeitos

[353] Doutora em Estudos da Criança, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN em Pós-Doutorado no PPGED/UEA, e-mail para contato katia.ufsc@gmail.com

que compõem a relação de estágio: estudantes, supervisoras(es), secretarias de educação e profissionais das instituições que colaboram como campo de estágios.

O enfrentamento é dificultado, em larga medida, pela precarização do trabalho e formação docente, sendo necessário considerar a “valorização do professor, os salários, os benefícios, as formas de contratação, a educação continuada e as condições materiais da escola, especialmente as demandadas pela educação inclusiva [...].” (Kuenzer, 2024, p.12). Neste quesito, no nosso caso, como professora supervisora, destaco a meritocracia e o volume, cada vez mais substancial, das tarefas burocráticas, que acabam se sobrepondo às atividades de ensino, e a dificuldade crescente de estabelecer diálogo com as instâncias responsáveis pelos acordos de estágios das redes de ensino; quanto aos estudantes-estagiárias(os), o número quase total delas(es) com carga horária elevada de trabalho e/ou estágio não obrigatório e com baixa remuneração, os cortes das bolsas que tínhamos nas universidades para os estudantes de estágio obrigatório etc.

Esse crescente e exponencial processo de precarização do trabalho e da formação que as(os) professoras(es) vêm sofrendo, principalmente nas últimas duas décadas, é perceptível e contundente no cotidiano das instituições educacionais públicas com as quais estabelecemos a relação de estágio, com um número elevado de professoras(es) substitutas(os), o que fragiliza a continuidade, compreensão, ampliação e consolidação do projeto educativo-pedagógico da unidade e do projeto de estágio que temos; essa mesma rotatividade aparece cada vez mais relativa as/aos supervisoras/es pedagógicos e aos profissionais terceirizados; a formação docente frágil e aligeirada proliferada em cursos de licenciatura com qualidade discutível e/ou a distância, decorrente do empresariamento da educação, e a progressiva desqualificação das universidades, prioritariamente as públicas, fruto de um projeto conservador; o corte substancial dos tempos para as reuniões pedagógicas, espaço rico de trocas e formação; os agrupamentos com um número máximo e/ou extrapolado de crianças, o que aumenta as demandas de educação e cuidado etc. Nesse panorama, como instaurar a articulação da formação inicial com a formação continuada?

Assim, protelado, o enfrentamento de nossos desafios e dilemas nos estágios obstaculiza e implica em pequenas-grandes inviabilizações do projeto de educação transformadora, crítica e emancipatória que defendemos. Vivemos assim os semestres sucessivos acumulando o desejo de realizá-lo em suas diferentes frentes. Assumi então como tarefa desta proposta focar nessa problemática, na perspectiva de instaurar o debate que possa aprofundar os saberes sobre o estágio curricular supervisionado nessa etapa educacional, com o intento de suscitar possíveis caminhos para os avanços necessários, urgentes e sonhados.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E ESTÁGIO

Campo de disputas, a formação docente que defendemos é aquela com uma sólida base teórica, em que a relação teoria-prática se instaura na perspectiva do exercício praxiológico, junto à defesa da gestão democrática e da valorização dos seus profissionais. Essa temática, especificamente a formação docente para a Educação Infantil, foi e é sempre meu objeto de estudo, (pre)ocupações e compromisso com a formação, práticas e políticas públicas em nosso pais. Nela tenho concebido o estágio curricular supervisionado, nos cursos de formação de professoras(es), como uma *disciplina de novo tipo*, para atentarmos às suas especificidades.

> O estágio compreende o espaço-tempo curricular que permite o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças e à prática pedagógica, por meio da imersão no cotidiano educativo em creches e pré-escolas públicas, no encontro com o coletivo de sujeitos que dele participam: crianças, profissionais, familiares e comunidade. Nesse encontro, aprofunda a compreensão dos contextos educacionais, prevendo diferentes níveis de observação, análise e proposições, cultivando e qualificando a interlocução com os envolvidos direta e cotidianamente com a educação das crianças pequenas, ensaiando alternativas de atuação, potencializando o diálogo teoria-prática, como um ato/exercício que se inscreve pela não dicotomização. (Agostinho, 2016, p.52).

O estágio como um exercício praxiológico – articulação teórico-prático –, lócus onde se exercita a docência, retoma os conhecimentos construídos ao longo do curso e outros que se somam no próprio percurso do estágio, na busca de pensar a instituição educativa, as práticas pedagógicas e as crianças observadas e vivenciadas à luz das teorias, pelos sujeitos em processo de formação no encontro com as crianças, as professoras que recebem o estágio, a professora orientadora e as/os estudantes do grupo. Sendo o estágio um lugar de reflexão, vivência e experiência de conhecimento e diálogo, e de constituição da profissão em uma inserção acompanhada.

O exercício praxiológico enfatiza a importância da vivência prática e do envolvimento ativo e direto com o contexto educativo-pedagógico com a atencionalidade às bases dos conhecimentos da área, na construção e incorporação dos saberes sobre o que é ser professora de Educação Infantil. Nele o conhecimento sobre a profissão é gerado através da interação das/dos estudantes-estagiárias/os com o contexto, instaurando-se um fazer por meio do pensamento, exercitando-se um dos elementos fundantes de ser professor/a – ser estudioso/a, com uma abordagem mais holística sobre o conhecimento – como uma forma de estar no mundo e de se relacionar com ele, em que instauram-se um fazer por meio do

pensamento, um exercício de presença, envolvimento direto e percepção aguçada do contexto e a *simultaneidade múltipla de relações* (Schmitt, 2014).

Assim, a aprendizagem da docência – o principal objetivo do curso de Pedagogia – na disciplina de estágio curricular supervisionado na Educação Infantil se dá com o intuito de aprofundar e ampliar os conhecimentos da especificidade de ser professor/a para atuar em creches e pré-escolas, reconhecendo as características próprias da prática pedagógica a ser desenvolvida com bebês e crianças pequenas. Com este intuito o estágio curricular supervisionado tem centralidade na formação, oportunizando o contato direto com os contextos educativo-pedagógicos e, neles, seus profissionais, os bebês e crianças pequenas, seus responsáveis e a comunidade em que estão inseridos e vivem cotidianamente a vida coletiva da instituição educativa.

Nesse encontro que o estágio proporciona, em que há o cruzamento de diversos olhares e concepções, instaura-se um tempo de pensar-sentir a profissão encharcado de vida e sua multiplicidade, em que a tarefa do estudo faz mais sentido porque é sentida na pele e com a urgência dos olhares que inquietam pedagogias formatadas e reprodutoras do *mesmo,* enquanto as crianças e as infâncias são todas elas *a novidade.* Como temos construído os tempos e espaços para apreender a contribuição dessa novidade infantil na docência, com grande capacidade de (re)existência aos modos formatados e de continuísmo da barbárie?

A (re)existência necessária incide em sermos capazes de, nas relações educativo-pedagógicas cotidianas nas creches e pré-escolas, potencializá-las como lócus democráticos, de construção e partilha da vida coletiva.

> A ação docente nessa direção expande o tempo, provê e apoia oportunidades de debate, negociação e estruturação coletiva da jornada diária, criando outros espaços, outros tempos para a expansão da potência, do possível e necessário encontro, da partilha da vida comum, contrapondo-se à crise de presença com e na vida a nossa volta. A presença posiciona-se contra a passividade e submissão, nos inscreve como cidadãos que se ocupam com o que nos diz respeito. (Agostinho, 2020, p.386).

As complexas dimensões que envolvem a formação de professoras(es) encontram-se ainda mais em tensão e disputa neste momento em que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação (Parecer CNE/CP nº 04/2024) deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior (IES), sem que espaços amplos de discussão coletiva fossem viabilizados no processo de elaboração e com divergências com as nossas perspectivas de formação.[354]

Em seu Art. 13. a referida diretriz prevê que os cursos de formação inicial de professoras/es sejam constituídos por núcleos, sendo o núcleo IV o que trata sobre o Estágio Curricular Supervisionado:

[354] Ver em: ANFOPE (2024, *online*) e GT 08 da ANPED (2024).

> componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula. (Brasil, 2024, p.10).

Destacarei para o debate desta proposição alguns elementos que necessitam de um olhar cuidadoso e crítico: i) a ausência da defesa e ênfase das instituições públicas como espaços dos estágios; ii) a narrativa no masculino descuida a ampla presença feminina nos cursos de licenciatura; iii) a ideia de aplicação nos estágios tão contrária à nossa perspectiva relacional; iv) a dicotomia entre observação e atuação; v) a atuação prevista em sala de aula que reduz apenas à sala a intencionalidade/ação pedagógica e que enfraquece nossa perspectiva de não reprodução do modelo escolar para a Educação Infantil. Saliento ainda a grande preocupação com a indicação na alínea § 5º das diretrizes de que os estágios sejam realizados desde o primeiro semestre do curso.

PALAVRAS FINAIS

Tal perspectiva de formação aqui defendida exige a contraposição em relação às formas de vida instituídas para o mercado, contraria a coerção, assujeitamento, a submissão das subjetividades, fortalecendo a capacidade de pensar outras maneiras de viver, novas formas de (re)existência, inventadas nos encontros cotidianos e públicos, com cooperação, escuta e sensibilidade, com nova e renovada relação e percepção com o tempo, com o corpo, com a infância, com os sonhos; acentuando as relações participativas nas práticas pedagógicas inclusivas de todos os sujeitos envolvidos, intensificadoras da diferença, pensando a educação pública na contramão da comercialização da vida!

Corroboro Nóvoa (2022, p.69) quanto ao compromisso das universidades com a valorização dos professores e da sua profissão, para que possamos originar “um movimento geracional de transformação profunda da situação da escola pública e das condições de trabalho e de formação dos professores”. No Brasil vivemos a fragmentação das licenciaturas e a desvalorização do campo da formação de professores. Considero, como o autor, que “não é possível nenhuma mudança de fundo se os dirigentes universitários, da Reitoria às Faculdades e Institutos, não derem um papel de relevo às licenciaturas.”

Assim, salientamos o papel que o estágio curricular supervisionado cumpre na formação de professoras e professores para a Educação Infantil. Considerando que

> Não podemos permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação às licenciaturas, como se fosse possível formar um professor sem nos investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem construirmos um conhecimento pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão. (Nóvoa, 2022, p.71).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A.. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim**.** ***Zero a seis***, v. 18, n. 33 p. 50-64, Florianópolis, jan-jun, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p50. Acesso em: 04/08/2025.

AGOSTINHO, K. A.. A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. ***Revista Espaço Pedagógico***, v. 27, n. 2, p. 375-388, 28 jul. 2020. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11428. Acesso em: 15/08/2025.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024.** 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/. Acesso em: 30/07/2025.

ANPED. **GT 8 divulga nota de repúdio às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.** 2024. Disponível em: https://anped.org.br/news/gt-08-divulga-nota-de-repudio-proposta-de-diretrizes-curriculares-da-formacao-inicial-de-professores. Acesso em: 28/07/2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-pcp004-24/file. Acesso em: 01/07/2025.

KUENZER, A. Z.. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. ***Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica***, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, Jun. 2024. Disponível em**:** https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282. Acesso em: 08/07/2025.

NÓVOA, A.. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SCHMITT, R. V. **As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

A ATIVIDADE PRINCIPAL DA INFÂNCIA NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Elaine Ribeiro Santos[355]

Resumo

A pesquisa em andamento tem como objeto de estudo a alfabetização. O objetivo geral é compreender a atividade principal da infância no período pré-escolar e sua relação com o processo de alfabetização nas escolas de Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O problema de pesquisa é a relação entre o jogo protagonizado de papéis sociais no período pré-escolar com o processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os estudos terão por base as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, destacando os pontos fundamentais em relação à atividade principal da infância no período pré-escolar e o processo de alfabetização. A análise abordará as contribuições de autores como Vygotski (2007), Leontiev (2019), Luria (2019), entre outros. A metodologia da pesquisa baseia-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético por meio de estudo teórico, com abordagem qualitativa e de natureza descritiva. Os resultados preliminares da pesquisa indicam que o planejamento das práticas pedagógicas que inclua a atividade principal da infância pré-escolar favorece a vivência de experiências que contribuirão com o processo de alfabetização da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Período pré-escolar.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a alfabetização na infância pré-escolar na perspectiva histórico-cultural. Nessa perspectiva, a alfabetização infantil é um processo social e mediado, no qual a criança aprende a ler e escrever por meio de experiências significativas. A alfabetização, assim, vai além da técnica, integrando-se ao desenvolvimento cognitivo e cultural da criança. Para Mello *et al*. (2009), [...] é preciso esclarecer que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas, sim, pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a atividade principal da infância no período pré-escolar e sua relação com o processo de alfabetização nas escolas de Educação

[355] Especialista em Alfabetização, Mestranda em Educação (UFMS/CPTL), membro do Grupo de Pesquisa CNPQ A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem – GEPEA. E-mail: elaine.ribeiro@ufms.br

Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os objetivos específicos são: analisar a relação entre a atividade principal da infância no período pré-escolar e o processo de alfabetização; abstrair da Teoria Histórico-Cultural subsídios para a orientação da prática pedagógica com as crianças no período pré-escolar; identificar como a organização do espaço, dos materiais e da interação social contribui para a realização do jogo protagonizado na Educação Infantil.

A problemática é: qual é a relação entre o jogo protagonizado de papéis sociais no período pré-escolar e o processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural? Diante dessa problemática, parte-se da hipótese de que a atividade principal da infância no período pré-escolar, o jogo protagonizado de papéis sociais, quando intencionalmente planejado pelos professores, potencializa o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil.

A metodologia da pesquisa fundamenta-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, por meio de um estudo teórico com abordagem qualitativa e caráter descritivo. Para isso, foram selecionados livros e artigos científicos que oferecem contribuições teóricas relevantes para a delimitação e o aprofundamento do objeto de estudo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem o objetivo de potencializar e promover condições para o desenvolvimento integral da criança. Na perspectiva histórico-cultural, as crianças são concebidas como seres sociais e que se desenvolvem por meio de um processo dialético. Sendo assim, Mello e Miller (2008, p. 40) destacam a importância da escola de Educação Infantil no processo de desenvolvimento da criança por meio de vivências que ampliem o modo de pensar e agir sobre o mundo, em que a leitura e a escrita exercem um papel essencial nas relações humanas.

A educação escolar desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento psíquico do ser humano desde a primeira infância. As relações sociais que a criança estabelece no contexto escolar são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o autocontrole da vontade, a atenção, o pensamento, a fala, a imaginação e a memória. O desenvolvimento dessas capacidades, portanto, nas palavras de Mello (2012), pela educação, formam as qualidades humanas que não nascem com as crianças e precisam ser construídas ao longo da vida.

A criança inicia seu processo de desenvolvimento desde seu nascimento, por meio de vivências relacionadas com seu mundo objetivo. Ao ser inserida na escola de Educação

Infantil, ela entra em contato com a diversidade cultural construída ao longo da história da humanidade.

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

A construção do processo de desenvolvimento na infância do período pré-escolar requer organizar e potencializar as atividades das crianças. Para a Teoria Histórico-Cultural, por meio da atividade principal desse período, o jogo protagonizado, é possível contribuir com o desenvolvimento do psiquismo. A atividade principal do período pré-escolar, de acordo com Mello *et al*. (2009, p. 50), pode:

> [...] permitir a experimentação de inúmeras outras atividades que descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do pensamento infantil por intermédio de suposições e conjecturas – que, se confirmadas, permitem a criação de teorias temporárias ou não e, se rechaçadas, apontam para outras hipóteses – e, finalmente, por favorecer as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

A ATIVIDADE PRINCIPAL DA INFÂNCIA NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

A atividade principal, conforme Leontiev (2019, p. 65), é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo período de seu desenvolvimento. O autor afirma que, já na infância pré-escolar, surgem, na atividade de brincar, as bases para formação das capacidades essenciais que vão impulsionar a criação de necessidades para a instrução escolar. Em outras palavras, no brincar está a gênese da atividade de estudos.

> [..] chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2019, p. 122).

De acordo com Leontiev (2019, p. 59), “[...] a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

No período pré-escolar (entre 4 e 5 anos de idade), na escola de Educação Infantil, a criança está inserida em experiências sociais intensificadoras da atividade infantil, e o brincar é parte essencial dessas experiências.

O jogo protagonizado de papéis sociais é atividade propulsora do desenvolvimento psíquico e da humanização das crianças. Nas palavras de Marino Filho, Mello e Magalhães (2021, p. 160),

> Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais, gestada no período anterior de manipulação de objetos, surge como possibilidade de resolver a contradição que impulsiona o desenvolvimento nessa idade: a criança deseja realizar ações do mundo adulto, no entanto, só pode fazê-lo substituindo os objetos reais por objetos com os quais possa realizar o gesto adequado corresponde às ações do mundo adulto e substituindo as ações reais por ações imaginadas.

A RELAÇÃO ENTRE O JOGO PROTAGONIZADO DE PAPÉIS SOCIAIS COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA PRÉ-ESCOLAR

O período pré-escolar é um momento importante, no qual a criança deve ser motivada para as necessidades mais complexas, por exemplo, o desejo pela leitura e a escrita. A aprendizagem nesse período é essencial para que a criança se aproprie de uma formação inicial com vistas ao estudo escolar. Assim sendo, como afirma Mukhina (1996), ensinar à criança os elementos que constituem a atividade escolar significa despertar nela o interesse por conhecer e prepará-la para aprender. Nesse período da infância, o adulto tem papel fundamental sobre o desenvolvimento da criança, despertando nela a curiosidade e o interesse sobre o mundo que a circunda.

Nas situações vivenciadas no jogo protagonizado, a criança desenvolve, de acordo com Mukhina (1996), a atenção ativa, a memória ativa, a linguagem, a imaginação e a personalidade. A criança, nesse sentido, começa seu processo de apropriação da cultura brincando. As vivências das crianças precisam ser permeadas de experiências criativas, e o jogo protagonizado é considerado parte essencial dessas experiências.

Na perspectiva histórico-cultural, o ensino da leitura e da escrita deve ter significado social para a criança. A criança deve compreender que a escrita é importante como meio de comunicação e expressão do sujeito no mundo. Assim, é relevante a formação nas crianças da necessidade de ler e escrever desde pequenas.

O jogo protagonizado é essencialmente responsável pela constituição da função simbólica da consciência. Para Mello (2012), ao brincar de faz de conta, a criança faz

inúmeras tentativas para reconhecer a função social de um objeto e temporariamente suspende essa função e lhe atribui outra.

O processo de alfabetização, aqui compreendido como a apropriação da leitura e da escrita, de acordo com os pressupostos histórico-culturais, requer formar, na criança pré-escolar, por meio da atividade principal desse período o controle da conduta. Mello (2012) afirma que, como a escrita envolve a produção de um produto, a criança precisa controlar a vontade de agir de forma imediata. No jogo protagonizado, quando a criança assume papéis mais complexos, ela desenvolve suas capacidades de autodisciplina e planejamento.

Tais atitudes e capacidades formam as bases necessárias para a apropriação da escrita. Conforme explica Vigotski (2009, p. 23):

> Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

O desenvolvimento dessas capacidades na escola de Educação Infantil é essencial para a formação das bases necessárias para a apropriação da leitura e da escrita. Nas palavras de Mello *et al*. (2009), as práticas docentes precisam criar nas crianças a necessidade de escrever, por meio de vivências nas quais elas possam se expressar, interagindo com o outro no brincar. Nesse sentido, o papel do professor, no jogo protagonizado, consiste em propor um repertório rico de temas para a brincadeira e distribuir conjuntamente os papéis, discutir e apresentar a realização do jogo protagonizado e o conteúdo de cada papel antes da brincadeira.

Luria (2019, p. 143) afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Sendo assim, a vivência da leitura e da escrita pela criança, mesmo antes de ser inserida no espaço da Educação Infantil, é considerada uma experiência rica e motivadora de seu desenvolvimento psíquico. Na Educação infantil, ao fazer de conta que está lendo uma história infantil, brincar de supermercado ou representar um papel, por exemplo, de professora, a criança já está se apropriando do processo de alfabetização compreendido na Teoria Histórico-Cultural como vivência de atos de leitura e de escrita.

Miller (2013) define que a alfabetização é o processo que implica o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (vivência de atos de leitura de texto e vivência de atos de escrita de textos), desenvolvido de tal forma que possibilite ao educando a compreensão da natureza da linguagem escrita e a utilização dos meios que lhe permitam exercer suas funções de autor e de leitor de textos. No período pré-escolar, esse processo de aquisição da

leitura e da escrita pode ser potencializado por meio de situações que possibilitem a expressão das crianças, como na atividade principal: o jogo protagonizado de papéis sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais teóricos estudados, compreende-se a relevância do jogo protagonizado de papéis sociais na Educação Infantil como atividade promotora do desenvolvimento das crianças no período pré-escolar. Por meio do brincar de faz de conta, a criança inicia seu processo de apropriação da cultura e desenvolve as funções psicológicas superiores responsáveis pelas capacidades de apropriação da leitura e da escrita.

Na perspectiva histórico-cultural, o ensino da leitura e da escrita deve ter um significado social. O papel da escola de Educação Infantil é contribuir para formar as bases necessárias para aquisição da leitura e da escrita, respeitando o processo de desenvolvimento de cada criança. A organização do espaço e práticas docentes promotoras de vivências ricas em que as crianças se expressem, são essenciais para a formação das necessidades de ler e escrever.

Pelo exposto, é importante destacar que o brincar é considerado como uma necessidade da criança. Essa necessidade precisa ser respeitada e potencializada, por meio de experiências significativas. Portanto, o papel central da Educação Infantil é ofertar experiências capazes de promover a humanização das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo, SP: Centauro, 2004. p. 277-302.

MARINO FILHO, A.; MELLO, S. A.; MAGALHÃES, C. O currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização no desenvolvimento de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 150-167, 2021.

LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Universidade de São Paulo, 2019.

MELLO, S. A. *et al.* O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, A. L. G. *et al*. (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 23-40.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. **Educação Infantil e Sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 75-87.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos.** Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008 (Coleção Educação Infantil).

MILLER, S. **Conceitos fundamentais para a prática pedagógica nas séries iniciais.** Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/conceitos-fundamentais-educaoensinostela-miller/21961101. Acesso em: 15 ago. 2025.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Marins Fontes, 2009.

INFÂNCIA, NATUREZA E ESTÉTICA NA OBRA EMÍLIO: CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Eixo Temático: Fundamentos da Educação, Educação Estética e Arte

Bianca Polli Rodrigues[356]

Resumo

Este ensaio teórico-filosófico tem como objeto de análise as contribuições do pensamento de Jean-Jacques Rousseau para a compreensão da infância como abertura ontológica à fruição estética proporcionada pela natureza. A partir da leitura crítica da obra Emílio, ou Da Educação (1995), com ênfase nos dois primeiros livros, o trabalho propõe refletir sobre os sentidos formativos atribuídos à experiência sensível, ao contato com a natureza e ao tempo próprio da infância, em confronto com os desafios contemporâneos da educação. O objetivo geral consiste em tensionar as concepções rousseaunianas à luz da Filosofia da Educação, investigando em que medida sua proposta ainda ressoa como provocação ética e epistemológica no contexto atual. A pergunta norteadora que orienta o estudo é: em que medida o pensamento de Rousseau, formulado no século XVIII, pode colaborar criticamente para a construção de práticas educativas sensíveis às infâncias plurais e ao vínculo com o mundo natural? Metodologicamente, o trabalho assume a forma de ensaio, conforme Severino (2013), articulando análise conceitual, interpretação filosófica e revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Os referenciais teóricos incluem, além do próprio Rousseau, autores como Larrosa (2002), Santos (2016), Dala Santa (2020), Paiva (2023), Louv (2016), Tiriba (2018) e Silva (2024). Conclui-se que, embora atravessada por limitações de classe, gênero e cultura, a proposta rousseauniana ainda oferece subsídios para a construção de uma ética educativa sensível e biofílica, capaz de valorizar o tempo, o corpo e a imaginação como fundamentos da formação humana.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Experiência Sensível. Tempo da Infância.

INTRODUÇÃO

O pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), especialmente expresso na obra Emílio, ou Da Educação (1995), permanece como uma das referências fundamentais nos estudos sobre a infância, a natureza e a formação humana. Sua proposta de uma educação fundada nos tempos da natureza e da sensibilidade, ao mesmo tempo que tensiona os ideais iluministas de sua época, também provoca reflexões urgentes frente aos desafios contemporâneos da Educação Infantil. Revisitado por sua densidade teórica e por seu potencial crítico, Rousseau ocupa lugar singular na tradição moderna da Filosofia da Educação.

[356] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI e biancapollirodrigues@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo geral refletir criticamente sobre as contribuições do pensamento rousseauniano para a compreensão da infância como abertura à fruição estética proporcionada pela natureza. De modo mais específico, propõe-se: (i) analisar as concepções de infância, natureza e formação presentes na obra Emílio; (ii) discutir como o autor articula as dimensões do sentir, do perceber e do formar na constituição da experiência estética da infância; e (iii) evidenciar as possibilidades, limites e atualizações que esse pensamento pode oferecer à Filosofia da Educação e às pesquisas sobre a infância no contexto atual.

O problema de pesquisa que orienta este ensaio pode ser formulado nos seguintes termos: em que medida o pensamento de Rousseau, concebido no século XVIII e centrado em uma infância idealizada, ainda pode contribuir criticamente para pensar as infâncias contemporâneas, marcadas pela institucionalização, pela artificialização das vivências e pelo distanciamento crescente da natureza?

Neste contexto, compreende-se “abertura” como a disposição ontológica da criança à descoberta do mundo, à escuta sensível e à receptividade espontânea às experiências. Já a “fruição estética” refere-se à vivência sensível, não utilitária, imaginativa e direta da beleza natural, anterior às imposições da razão disciplinadora e às mediações das instituições escolares. Tais categorias dialogam com autores contemporâneos como Paiva (2024) e Larrosa (2002), que compreendem a natureza como condição de possibilidade da experiência sensível e ética com o mundo.

A proposta do presente estudo não é aplicar o modelo rousseauniano como um paradigma a ser seguido, mas analisar sua obra como provocação filosófica e epistemológica, reconhecendo tanto sua potência quanto suas limitações. Nesse sentido, este ensaio busca estabelecer uma interlocução situada com o pensamento de Rousseau, considerando seu contexto histórico e as exigências éticas e políticas da prática educativa contemporânea, levando em consideração as abordagens de autores como Louv (2016), Fochi (2023) e Tiriba (2018).

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no âmbito da disciplina “Fundamentos Teórico-Epistemológicos da Pesquisa em Educação I”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Assume-se, metodologicamente, como um ensaio teórico-filosófico, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise interpretativa da obra Emílio e no diálogo com autores clássicos e contemporâneos da área da Educação (Severino, 2013; Meneghetti, 2011).

DESENVOLVIMENTO

Para compreender a proposta rousseauniana de formação humana e suas possíveis contribuições à educação contemporânea, faz-se necessário mergulhar em sua obra Emílio, ou Da Educação, na qual o autor delineia os fundamentos filosóficos e pedagógicos que sustentam sua concepção de infância, natureza e liberdade. Ao apresentar uma narrativa educativa ficcional, Rousseau propõe não apenas um modelo alternativo à escolarização formal de sua época, mas também uma crítica profunda às estruturas sociais que moldam o processo formativo. Nesta seção, serão examinados os principais conceitos presentes na obra, com ênfase na centralidade da infância como tempo sensível e na natureza como espaço formador. A partir dessa análise, busca-se evidenciar como a teoria rousseauniana articula os sentidos do sentir, do perceber e do formar, bem como suas implicações éticas, estéticas e políticas para os debates atuais sobre a Educação Infantil.

Reflexões a partir da obra Emílio, de Jean-Jacques Rousseau

A atualidade do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, sobretudo no que tange à educação, torna sua obra um referencial relevante a ser debatido na formação docente. Para compreender suas proposições educacionais, é necessário situar o autor em seu contexto histórico. Rousseau, nascido em Genebra, atuou no cenário iluminista do século XVIII, mas adotou uma postura crítica frente aos ideais predominantes de seus contemporâneos.

Enquanto muitos pensadores do Iluminismo celebravam o progresso científico e a racionalidade como vias para a emancipação humana, Rousseau questionava se esse progresso, de fato, conduzia à liberdade e à felicidade. Para ele, o avanço técnico não necessariamente implicava uma melhoria nas relações sociais ou no bem-estar humano, perspectiva que atravessa sua produção filosófica. Ainda que diversas de suas obras contribuam para esse debate, este estudo centra-se na análise da obra Emílio, ou Da Educação (1995).

Nesse livro, Rousseau propõe uma teoria educacional ancorada na natureza humana, apresentada por meio de uma narrativa ficcional que acompanha o personagem Emílio desde o nascimento até a vida adulta. A finalidade é formar um sujeito livre, autônomo moralmente e em harmonia com sua essência. Parte-se da premissa de que o ser humano é naturalmente bom, sendo a sociedade a principal responsável por sua corrupção. Cabe, portanto, à educação preservar essa bondade original, protegendo a criança da influência social precoce.

Emílio é orientado por um preceptor que acompanha seu desenvolvimento ao longo das fases da vida, baseando-se em uma "educação natural". Rousseau discute nessa obra aspectos relacionados à liberdade individual, à moralidade, à infância, à religião e ao papel da mulher. Como afirma: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo,

precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação" (Rousseau, 1995, p. 8).

Desde o início, Rousseau expressa sua convicção de que a natureza humana é essencialmente boa: "Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem[...]" (Rousseau, 1995, p. 9). Para ele, a sociedade é a principal responsável pela degradação do ser humano. Como resposta, propõe uma educação gradual e respeitosa aos ritmos da criança, evitando a antecipação de etapas e a imposição de valores artificiais.

Rousseau também apresenta o conceito de tríplice educação: aquela que provém da natureza (independente da ação humana), das coisas (resultante da interação com o meio) e dos homens (ligada às influências sociais). Discute ainda o papel das mães e amas, a aquisição da linguagem e do pensamento. Segundo ele: "Os primeiros desenvolvimentos da infância ocorrem quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer, a andar quase ao mesmo tempo. É em verdade a primeira fase de sua vida [...]" (Rousseau, 1995, p. 57).

Na fase seguinte (dos 2 aos 12 anos), o autor observa: "[...] é então que a criança toma consciência de si mesma. [...] Importa começar a considerá-la um ser moral" (Rousseau, 1995, p. 60). A educação nesse período deve ser negativa, ou seja, não consiste em transmitir conteúdo ou valores morais diretamente, mas em evitar que a sociedade perturbe a formação espontânea da criança. O preceptor, nesse sentido, deve atuar com discrição, respeitando o tempo infantil e criando situações que favoreçam o desenvolvimento autônomo.

Assim, ele "age ao não agir", utilizando-se da educação pelas coisas, sem intervir de maneira diretiva, permitindo que a criança desenvolva corpo e ação antes da razão. Rousseau afirma: "Quereis cultivar a inteligência de vosso aluno, então cultivai as forças que ela deve governar; [...] que seja homem pelo vigor e em breve ele o será pela razão" (Rousseau, 1995, p. 111).

A natureza assume lugar central na obra. Ela é compreendida como espaço privilegiado de aprendizado, contemplação e formação moral. O distanciamento do mundo natural, para Rousseau, é um dos principais fatores que contribuem para a alienação humana. Ele também reconhece a importância do erro como parte do processo educativo, por meio do qual a criança aprende com suas próprias experiências.

Para Rousseau, ser livre não é fazer tudo o que se deseja, mas agir segundo a razão, de forma consciente e autônoma. A educação, portanto, deve formar sujeitos capazes de pensar, julgar e agir moralmente. Quando a razão desperta, na adolescência, cabe ao preceptor oferecer experiências que desenvolvam o senso crítico, a empatia e a justiça. Embora a criança pequena não tenha ainda maturidade para distinguir o certo do errado, é necessário que a educação a prepare para essa capacidade futura.

A passagem da liberdade natural para a liberdade moral exige que o educador favoreça situações que revelem a importância da vida em sociedade e da renúncia consciente a desejos individuais em prol do bem comum. A formação moral, portanto, é também formação social. O homem moral, em Rousseau, é aquele que compreende as consequências de seus atos sobre os outros e escolhe agir com base na razão e na responsabilidade.

Segundo o autor, a natureza nos faz humanos, mas é a educação que nos constitui como cidadãos. Mesmo ao defender a proteção da infância frente às influências sociais iniciais, Rousseau não recusa a vida coletiva. Ao contrário, sua proposta educativa busca formar sujeitos aptos a viver em sociedade de modo livre, ético e crítico. Emílio também deve aprender um ofício manual, pois o trabalho prático contribui para a autonomia e para a formação do caráter: “Eis portanto o tempo dos trabalhos, das instruções, dos estudos [...]” (Rousseau, 1995, p. 173-174).

Entre os 15 e os 20 anos, entra em cena a educação moral e religiosa. Essa etapa visa ao desenvolvimento pleno da razão e da consciência. Para Rousseau, a liberdade moral se opõe à liberdade natural, pois exige que o indivíduo aja não por impulso, mas por convicção racional. A moralidade é compreendida como sentimento inato, que se consolida por meio da reflexão. A compaixão é vista como base ética primordial, antecedendo a própria razão. A religião, nesse contexto, deve ser vivida sem dogmas, sustentada por uma fé sensível e racional, que valoriza a voz da consciência como universal e inviolável.

Na fase conclusiva da formação de Emílio, Rousseau apresenta Sofia, a mulher idealizada como futura esposa. Com isso, revela suas concepções sobre o papel feminino na sociedade e na educação. A mulher, segundo o autor, deve receber uma educação distinta, voltada para o cuidado, o afeto e a esfera doméstica.

Adotar Rousseau como referência teórica implica compreendê-lo criticamente, reconhecendo que sua visão de infância foi pioneira ao romper com a ideia da criança como "adulto em miniatura", mas também marcada por limitações de classe, gênero e cultura. Sua proposta parte de uma infância idealizada, eurocentrada e burguesa, pouco sensível à diversidade e às desigualdades sociais. A educação rousseauniana também se dirige a um sujeito masculino, negligenciando as experiências femininas e submetendo-as à lógica patriarcal vigente.

Mesmo assim, seu pensamento permanece atual enquanto provocação epistemológica. Como alerta Rousseau: “No estado em que agora as coisas estão um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a [a criança] natureza e nada poriam em seu lugar” (Rousseau, 1995, p. 7).

Utilizar Rousseau como lente de leitura da educação exige, portanto, evitar leituras normativas. Trata-se de reconhecer as lacunas de sua proposta sem desconsiderar sua força teórica. Como observa Moura (2014, p. 225), "[...]Emílio está e não está presente; é uma obra que, curiosamente, traz aspectos de um particular virtualmente dado, mas que, por fim, alcança uma linguagem que é universal. Nisso reside a genialidade de Rousseau". Sua obra segue oferecendo possibilidades de ressignificação à luz das infâncias contemporâneas, afirmando o valor da sensibilidade, da experiência e do vínculo com a natureza como elementos formadores do ser.

Metodologia

As reflexões desenvolvidas neste trabalho têm origem nas leituras, diálogos e provocações epistemológicas suscitadas ao longo da disciplina Fundamentos Teórico-Epistemológicos da Pesquisa em Educação I, componente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A disciplina teve como uma de suas finalidades a problematização crítica dos fundamentos teóricos e epistemológicos que sustentam as diferentes formas de produção do conhecimento em Educação, desafiando os estudantes à construção de uma postura investigativa autônoma e situada.

Nesse processo, reconheceu-se na obra Emílio, ou Da Educação, de Jean-Jacques Rousseau, uma epistemologia implícita que oferece aportes significativos para pensar a pesquisa com e sobre a infância. Trata-se de uma abordagem que valoriza a experiência concreta, a escuta dos ritmos naturais do desenvolvimento infantil e a confiança nas potencialidades do ser em formação. Integrando sensibilidade e razão prática, essa epistemologia recusa tanto o autoritarismo dogmático quanto o empirismo fragmentado, abrindo espaço para formas mais éticas, críticas e humanizadas de conhecer a infância (Theodoro, 2019).

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na concepção de ensaio teórico, entendido como uma prática legítima e potente de produção de conhecimento no campo da Educação. De acordo com Severino (2013, p. 180), o ensaio é "um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal". Embora não se apoie na coleta empírica de dados, o ensaio exige rigor lógico, coerência interna, densidade conceitual e maturidade argumentativa, sendo reconhecido como forma válida de investigação em diferentes níveis da pós-graduação.

O próprio Severino (2013, p. 180-181) destaca que:

> [...] No ensaio há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. Às vezes, são encontradas teses, sobretudo de livre-docência e mesmo de doutorado, com características de ensaio que são bem aceitas devido a seu rigor [...].

A essa perspectiva, soma-se a contribuição de Meneghetti (2011), para quem o ensaio teórico não se pauta pela rigidez dos modelos metodológicos tradicionais, mas por uma orientação movida por perguntas fundamentais, oriundas da subjetividade do autor, que busca refletir e tensionar os sentidos da realidade. O ensaio, nesse contexto, é mais do que um gênero textual: é um gesto epistêmico e formativo, no qual o pesquisador se implica na construção do conhecimento e exercita a liberdade crítica de pensar.

Como ressalta Chauí (2000), o ato de filosofar está sempre ligado ao desejo de compreender, e não à reprodução de respostas prontas. O ensaio, nesse sentido, articula-se à dimensão formativa da filosofia e da pesquisa, pois possibilita a emergência de um pensamento interrogativo, que não teme a incerteza. Trata-se de um movimento de exposição e elaboração das ideias, no qual o autor arrisca, interroga, elabora e se posiciona. Essa perspectiva reforça o papel do ensaio na formação de pesquisadores capazes de pensar a educação para além da técnica e da reprodução normativa.

No contexto do mestrado, a adoção do ensaio como metodologia se apresenta, portanto, como um exercício de maturidade intelectual, de autoria e de experimentação conceitual. Ao invés de buscar respostas objetivas ou generalizáveis, o ensaio mobiliza uma postura investigativa que valoriza a escuta, a interpretação e o diálogo entre tradição e contemporaneidade.

Neste trabalho, o ensaio foi construído a partir da articulação entre fontes primárias (a obra Emílio, de Rousseau) e referenciais contemporâneos, operando uma leitura crítica que visa compreender os fundamentos filosóficos e pedagógicos da proposta rousseauniana à luz das demandas atuais da Educação Infantil. A análise privilegia as categorias de infância, natureza, sensibilidade e formação, buscando identificar os sentidos e as tensões que atravessam a concepção de educação apresentada por Rousseau e sua possível contribuição à construção de uma ética formativa ecológica e não utilitarista.

Mais do que reproduzir os argumentos do autor clássico, o texto propõe uma leitura situada e dialógica, que confronta seus limites históricos com os desafios contemporâneos, especialmente aqueles relacionados ao emparedamento da infância, à crise ambiental e à necessidade de reinvenção dos vínculos entre criança, corpo, tempo e natureza. Com isso, afirma-se o ensaio como um caminho metodológico potente para produzir conhecimento crítico, enraizado na tradição, mas comprometido com a transformação do presente.

Rousseau e a abertura da infância à fruição estética proporcionada pela natureza

Partindo do objetivo deste trabalho, que se volta à compreensão da infância como abertura à fruição estética da natureza, destacam-se elementos da obra de Rousseau que contribuem para uma abordagem epistemológica da educação infantil. Os dois primeiros livros de Emílio são especialmente significativos por proporem uma formação ancorada na sensibilidade, no tempo próprio da criança e no contato direto com o mundo natural. Entende-se por fruição estética uma experiência sensível e não utilitarista com o mundo, que se constrói no viver, e não no ensino. Como afirma Larrosa (2002), “a experiência estética não é algo que se ensina, mas algo que se vive”. A proposta rousseauniana, nesse sentido, não busca ensinar sobre a natureza, mas possibilitar que a criança a vivencie com plenitude sensível.

O vínculo com a natureza, para Rousseau, possui uma dimensão filosófica profunda. Ele defende que “[...] a partir da educação natural, um longo processo formativo do indivíduo, que deve começar, já desde a infância, o contato direto com a natureza” (Santos, 2016, p. 97). Em sua compreensão, natureza é mais do que um espaço físico: é também princípio formador, ordem interna e exterior, fundamento existencial e campo estético. Como explica Paiva (2023, p. 26):

> Em Rousseau, o termo retém um pouco a compreensão aristotélica da natureza como ordem de coisas. Mais do que isso, o sentido se expande e abarca o estado de natureza, a natureza humana e a Natureza como princípio ontológico do princípio e da essência universal que se aproxima do sublime [...].

O autor ainda afirma, as ideias e vivências apresentadas por Rousseau evocam tanto os aspectos interiores do ser humano, vinculados à sua essência natural, quanto o ambiente externo, visto como um espaço sagrado, de recolhimento e expressão do divino. É nesse contato com a natureza que o indivíduo encontra serenidade e isolamento, afastando-se das contradições e violências impostas pela sociedade civilizada (Paiva, 2023).

De forma ampla, o termo “natureza” em Rousseau pode assumir múltiplos significados, a depender do contexto: pode designar a *physis* grega, as condições originárias da existência humana, a paisagem ao redor, a essência interior do indivíduo ou até mesmo uma representação do divino. Ainda que esses usos variem ao longo de sua obra, o conceito de natureza, em sua totalidade, ocupa um lugar central nas reflexões do autor, sendo entendido como núcleo da experiência estética e origem do bem autêntico, capaz de despertar o juízo do gosto.

A sensibilidade estética de Rousseau manifesta-se de forma eminentemente poética, especialmente em sua relação com a natureza. Como observa Paiva (2023), o filósofo não se preocupa em oferecer uma definição conceitual ou sistemática da natureza, mas sim em

evocá-la poeticamente, tal como faz ao abordar o ser humano em estado natural. Em suas descrições, Rousseau busca expressar a vivacidade da paisagem, a densidade das florestas e o movimento das águas, distanciando-se da concepção das artes visuais que, segundo ele, reduzem a natureza a uma representação estática e sem vida.

Assim, a paisagem descrita por Rousseau (1995, p.299), ao projetar "as longas sombras das árvores, dos outeiros, das casas", revela uma estética que não separa razão e sensibilidade, mas que convida o sujeito a ser afetado pelo mundo. Trata-se de uma contemplação que não exige domínio técnico, mas disponibilidade interior — uma abertura para deixar-se tocar pelos mil acidentes de luz que compõem a cena cotidiana.

Nessa visão, a natureza não é objeto passivo de análise, mas agente formador da sensibilidade, campo vivo de experiência estética. A educação, portanto, ao reconhecer a importância dessas impressões sutis, pode se tornar um espaço que cultiva o olhar demorado, o encantamento diante do ordinário e a fruição de um tempo não funcional. Essa perspectiva nos instiga a repensar os ambientes educativos como lugares que favoreçam o encontro entre infância e paisagem, entre luz e sombra, entre corpo e mundo. Afinal, como nos mostra Rousseau, o olho humano só se impressiona quando há liberdade para ver — e sentir.

Nessa leitura, a natureza pode ser compreendida como condição de possibilidade da experiência sensível e estética, o que confere ao pensamento rousseauniano uma força ética que ressoa em debates contemporâneos sobre infância e meio ambiente. No Brasil, experiências como o movimento Quintais Brincantes (2022) evidenciam essa articulação. Trata-se de uma iniciativa pedagógica que reconhece os espaços naturais, dinâmicos e imprevisíveis como territórios educativos legítimos.

Esses quintais, muitas vezes localizados fora da lógica escolar tradicional, valorizam o brincar livre, o contato direto com diferentes texturas, sons e ritmos, e rejeitam a estrutura rígida das instituições que impõem regras moralizantes e tempos fragmentados. Ao propor uma escuta ativa aos gestos e às curiosidades da criança, os Quintais Brincantes promovem uma formação que se dá pelo corpo, pela presença e pelo vínculo afetivo com o ambiente vivido — o que se aproxima, de maneira potente, da proposta rousseauniana de educação pelas coisas e não pelos discursos.

Nesse mesmo sentido, Louv (2016) cunha a expressão “transtorno do déficit de natureza” para descrever as consequências negativas do distanciamento da infância em relação ao mundo natural. Ainda que não se trate de um diagnóstico clínico, o termo aponta para uma série de implicações reais e crescentes: crianças que não brincam ao ar livre tendem a apresentar maiores níveis de estresse, déficit motor, dificuldades de atenção, menor repertório sensorial e até baixa autoestima.

Além disso, o afastamento da natureza compromete a construção do sentimento de pertencimento ao mundo e reduz significativamente a oportunidade de experiências culturais

e cognitivas situadas. O tempo da infância, então, é capturado por dispositivos tecnológicos, ambientes higienizados e relações mediadas por controle, o que limita sua potência formativa. Esse cenário se agrava no contexto escolar, onde o emparedamento – entendido como a permanência em espaços fechados, controlados e artificiais – priva a criança da vivência de ritmos naturais, de experiências abertas e de conexões espontâneas com o mundo que a rodeia.

Tais condições contrariam frontalmente o ideal de formação sensível proposto por Rousseau, no qual a natureza não é apenas cenário, mas agente formador. Quando defendemos, com base em Rousseau, a valorização da fruição estética proporcionada pela natureza, falamos de um vínculo essencial à constituição de sujeitos autônomos, criativos e eticamente comprometidos com o mundo. Ainda que a concepção de natureza em Rousseau seja múltipla e marcada por seu tempo, é possível estabelecer diálogos consistentes com práticas pedagógicas contemporâneas, como os projetos de desemparedamento da infância propostos por Tiriba (2018) e as abordagens heurísticas trabalhadas por Fochi (2023).

Neste último caso, o brincar heurístico, sustenta princípios que guardam grande afinidade com o pensamento rousseauniano: há a valorização do tempo da criança, do não direcionamento adulto, da escuta atenta e do respeito às descobertas singulares. A liberdade de exploração, o não julgamento e a organização sensível do ambiente substituem a imposição de regras e o controle da ação, o que aproxima o brincar heurístico de uma experiência educativa fundada na natureza, na autonomia e na potência do sensível.

Experiências como as das Escolas da Floresta, na Europa e no Brasil, atualizam a visão de Rousseau, propondo uma formação integral em contato com a natureza. Nessas práticas, escuta, tempo e paisagem se tornam parte do ato educativo. Tais propostas não apenas evocam Rousseau, mas também o reinventam em uma chave ética, ecológica e pedagógica em face das urgências do mundo contemporâneo. Como destaca Casanova (2018), essas escolas operam por meio da imersão contínua das crianças em ambientes naturais, substituindo a sala de aula convencional por bosques, praias e campos, onde o jogo livre, o espírito explorador e a vivência sensível com o mundo são eixos centrais do processo educativo.

A ideia de que não há mau tempo, apenas roupas inadequadas sintetiza o ethos dessas instituições, que se firmam como contraponto à lógica escolar tradicional e ao emparedamento da infância. Além disso, esse modelo dialoga diretamente com os princípios do Romantismo e da educação ativa, influenciando movimentos contemporâneos de educação ambiental voltada à infância e sinalizando a potência transformadora do retorno à natureza como campo de experiência, liberdade e cuidado.

Essas práticas propõem uma educação menos mediada por objetos industrializados e mais conectada ao corpo, ao sensível e ao coletivo, favorecendo o desenvolvimento motor,

emocional, social e cognitivo. Além disso, a figura do adulto é ressignificada: o educador assume o papel de facilitador e observador, que acolhe o ritmo da criança, promove a escuta e organiza o ambiente para favorecer experiências significativas — em consonância com a concepção de preceptor rousseauniano.

Tais propostas não apenas evocam Rousseau, mas também o reinventam em uma chave ética, ecológica e pedagógica, respondendo às urgências do mundo contemporâneo: a crise ambiental, o empobrecimento da infância, a medicalização do comportamento infantil e a perda do vínculo com o mundo sensível. Ao reintegrar o ser humano à natureza e ao tempo da vida, as Escolas da Floresta tornam-se exemplo de pedagogias do essencial, que cultivam a presença, a curiosidade e o encantamento — valores tão ausentes na lógica acelerada e tecnicista que marca grande parte das instituições escolares atuais.

A escola atual, muitas vezes regida por lógicas de produtividade, antecipação e padronização, contrasta com a proposta rousseauniana de respeito ao ritmo da infância. Nesse contexto, sua filosofia surge como um convite à desaceleração, à escuta e à contemplação. A natureza deixa de ser um mero cenário e passa a ser compreendida como agente educativo, capaz de formar sujeitos mais sensíveis, autônomos e críticos.

Dala Santa (2020, p. 1) reforça esse ponto ao afirmar que a educação natural exige “[...] compreensão da criança como ser completo em sua condição especial de desenvolvimento, o que a insere em um plano pedagógico cujo mote seria a formação do homem em sentido amplo”, no qual a natureza desempenha papel essencial.

Entretanto, é preciso reconhecer que "é muito difícil pensar a 'educação negativa' em sua prática" (Silva, 2024, p. 13). A proposta rousseauniana não apresenta um método fechado, mas princípios que devem ser reinterpretados criticamente. Sua radicalidade funciona como lente analítica para questionar as lógicas do adestramento e da artificialização da infância.

Essa leitura, ainda segundo Silva (2024), valoriza a infância como fase plena e autônoma do desenvolvimento humano, exigindo tempo, escuta e cuidado. A criança é reconhecida como sujeito de direitos e não mais como um ser passivo em formação. Tal compreensão tensiona a figura de Emílio e desloca Rousseau do lugar de modelo único para o de referência crítica e provocadora.

Como afirma Silva (2024, p. 12), "[...] esse é um mundo governado por adultos que precisa urgentemente amadurecer 'crianceiramente' e espiritualmente". Essa constatação reforça a pertinência da proposta rousseauniana de valorizar o tempo da infância. Mas, para que isso se concretize, é necessário enfrentar os limites institucionais: salas lotadas, tempos acelerados, espaços empobrecidos.

Mesmo assim, surgem possibilidades no interior da escola. A educação "pelas coisas", como propõe Rousseau, deve "[...] substituir a educação discursiva, vertical e moralizante do

adulto em relação à criança. Daí emerge a posição destacada da função pedagógica da natureza como professora e da mediação do adulto na relação da criança com as coisas" (Santos, 2016, p. 102).

A figura do preceptor, proposta por Rousseau, inspira uma nova compreensão sobre o papel do adulto na relação entre criança e natureza. Zanon (2018, p. 18) afirma que "a criança precisa que o adulto crie essas oportunidades, plantando, inicialmente, sementes de curiosidade pela natureza". Mais do que ensinar, o adulto deve preparar o ambiente para que o mundo ensine, respeitando o tempo e o processo da criança.

Ao distinguir entre educação da natureza, das coisas e dos homens, Rousseau legitima a ideia de que a natureza possui uma força educativa anterior à intervenção adulta. Essa visão pode embasar propostas pedagógicas que favoreçam o contato direto com o mundo natural como experiência formadora. No atual contexto de crise ambiental e urbanização crescente, a defesa rousseauniana da natureza adquire novo significado. O distanciamento das crianças do ambiente natural representa uma ruptura sensível e ética. A pergunta que Rousseau antecipa segue atual: como formar sujeitos capazes de sentir e cuidar do mundo?

Como observa Silva (2024), a educação negativa propõe uma mudança de paradigma, mas essa mudança exige a superação das contradições entre o projeto de Rousseau e o modelo escolar moderno. Seu pensamento, longe de ser um modelo a ser replicado, funciona como ferramenta crítica para questionar como a escola tem se relacionado com a infância, com a sensibilidade e com o tempo.

Assim, revisitar Rousseau à luz das demandas do presente não significa buscar um retorno ao passado, mas acolher uma provocação que ainda pulsa: como garantir à infância tempo, espaço e experiências autênticas em um mundo marcado pelo adestramento precoce e pela desconexão com o sensível? A fruição estética proporcionada pela natureza, tal como delineada nos primeiros livros de Emílio, continua a oferecer uma chave potente para pensar uma educação mais humana, sensível e conectada com a singularidade da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teve como objetivo refletir criticamente sobre as contribuições do pensamento de Jean-Jacques Rousseau para a compreensão da infância como abertura à fruição estética proporcionada pela natureza, com base na análise filosófica da obra Emílio, ou Da Educação. A partir da problematização sobre os sentidos atribuídos à natureza, ao tempo da infância e à experiência sensível, foram discutidas as contribuições conceituais de Rousseau para a educação contemporânea, em especial diante do empobrecimento das

relações entre criança e mundo natural. O estudo demonstrou que, mesmo com suas contradições e limitações históricas, a proposta rousseauniana conserva potência crítica ao denunciar o adestramento precoce e a artificialização das vivências infantis.

A fruição estética da natureza, tal como delineada por Rousseau, revela-se um caminho formativo não utilitarista, que valoriza a autonomia, o corpo, o sentir e a experiência direta com o real. A epistemologia implícita em sua obra, ancorada na observação dos ritmos naturais da criança, na experiência concreta e na confiança em suas capacidades, oferece subsídios para repensar as relações entre educação, sensibilidade e cuidado. Em diálogo com autores contemporâneos como Larrosa, Dala Santa, Paiva, Tiriba e Silva, conclui-se que a leitura rousseauniana pode subsidiar uma perspectiva ético-ontoepistemológica para a educação infantil.

Entretanto, tais contribuições só se efetivam se reinterpretadas à luz das infâncias diversas e das desigualdades que atravessam o contexto atual. As lacunas de gênero, classe e etnia presentes na obra de Rousseau demandam uma leitura situada e crítica, que considere os atravessamentos sociais da educação. Ao final, reafirma-se que mobilizar Rousseau hoje não significa adotar um modelo a ser aplicado, mas provocá-lo a partir das urgências do presente, em busca de uma educação que respeite o tempo da criança, seu corpo e sua relação sensível com o mundo.

Como encaminhamento para estudos futuros, considera-se relevante ampliar o diálogo entre as proposições rousseaunianas e as práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente aquelas voltadas ao desemparedamento da infância e à valorização da natureza como espaço formativo. Também se aponta a importância de investigar como os princípios da educação negativa podem inspirar experiências mais respeitosas ao tempo infantil, sem reproduzir idealizações, mas promovendo rupturas com as lógicas escolares hegemônicas.

REFERÊNCIAS

CASANOVA, A. Escolas da floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha. Sarmiento. **Revista Galego-Portuguesa de História da Educación**, A Coruña, n. 22, p. 51–67, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.17979/srgphe.2018.22.0.5462. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2000.

DALA SANTA, Fernando. A criança e o seu mundo: considerações acerca da educação natural nos dois primeiros livros do Emílio de Rousseau. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644431798. Acesso em: 16 jun. 2025.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil** – *OBECI*. 2. ed. São Paulo: Diálogos Embalados: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2023. ISBN 978-65-980068-1-5.

QUINTAIS BRINCANTES (Brasil). **Quintais Brincantes***:* Sobrevoos por vivências educativas brasileiras. 1. ed. [*S. l.*: *s. n.*], 2022. p. 110. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos- por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 jul. 2025.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza***:* Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. p. 412. ISBN 978-85-7217-174-8.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. Disponível em: http://www.anpad.org.br/rac. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOURA, Rosana Silva de. A interpretação da estética da infância em Rousseau e Benjamin. **Revista Contrapontos** (Online), Itajaí, v. 14, n. 1, p. 220–233, jan./abr. 2014. ISSN 1984-7114. Disponível em: https://www.univali.br/periodicos. DOI: 10.14210/contrapontos.v14n1.p220-233. Acesso em: 27 jun. 2025.

PAIVA, Wilson Alves de. **Rousseau e a estética dos jardins**. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. (Coleção Cultura, Estética e Educação, v. 3). e-book. ISBN 978-85-495-0688-7.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Almir Paulo dos. Educação “pelas coisas”, princípio pedagógico no iluminismo de Rousseau. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp., p. 96–105, dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21898. Acesso em: 27 jun. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulgação/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Científico_-_1ª_Edição_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, Diógenes Galdino Morais. A educação da criança segundo o conceito de educação negativa em Rousseau. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 29, e2410419, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v29e2024a6041. Acesso em: 16 jun. 2025.

THEODORO, Ana Carolina. Natureza, sociedade e educação: elementos para uma leitura contextualizada de Emílio, de Jean Jacques Rousseau. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico:** olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 43-69. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Disponível em: https://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-04.pdf Acesso em: 16 jun. 2025.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria***:* Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308. ISBN 978-85-7753-339-8.

ZANON, S. **Educando na Natureza.** [Organização: Instituto Ecofuturo; Coordenação: Michele Martins; Ilustração: Paloma Portela]. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018. 69 p. ISBN 978-85-60833-26-9. DOI 18-16219. Disponível em: http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

LUDICIDADE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES COM A ABORDAGEM HEURÍSTICA

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Bianca Polli Rodrigues[357]

Resumo

Este trabalho tem como objeto de investigação as concepções de professoras da Educação Infantil acerca do brincar heurístico, a partir da vivência em uma oficina formativa realizada na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR). O objetivo geral foi compreender os sentidos atribuídos pelas professoras ao brincar heurístico após a participação na ação formativa. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os deslocamentos teórico-práticos provocados pela formação e analisar as contribuições da proposta para a ressignificação das práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas. O problema que orienta esta pesquisa é: quais sentidos formativos emergem da vivência do brincar heurístico por professoras da Educação Infantil? A pesquisa está fundamentada nas contribuições de Fochi (2023) e Luckesi (2014), que sustentam o brincar heurístico como prática pedagógica sensível, investigativa e promotora da autonomia infantil. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com produção de dados a partir de registros voluntários das participantes em um espaço colaborativo virtual (*Padlet*). Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1997), com base em núcleos de sentido. Como principais achados, destacam-se duas categorias emergentes: (1) o brincar como potência investigativa e sensível da criança, e (2) natureza, autonomia e encantamento como dimensões do brincar. Conclui-se que a oficina oportunizou a ampliação das concepções das professoras, promovendo deslocamentos formativos que reforçam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na creche.

Palavras-chave: Brincar heurístico. Ludicidade. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem se afirmado, nas últimas décadas, como um campo específico do conhecimento pedagógico, que demanda práticas formativas sensíveis, éticas e comprometidas com os direitos das crianças pequenas. Entre os inúmeros desafios que se impõem aos profissionais dessa etapa, destaca-se a necessidade de qualificar as práticas com bebês e crianças de zero a três anos a partir de abordagens que respeitem sua singularidade, seu tempo e seu modo próprio de aprender e se expressar.

Nesse contexto, a proposta do brincar heurístico, sistematizada por Elinor Goldschmied e difundida no Brasil por autores como Fochi (2023), apresenta-se como uma estratégia pedagógica potente para promover experiências investigativas e sensoriais desde

[357] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI e biancapollirodrigues@gmail.com

os primeiros anos de vida. Sua ênfase no uso de materiais não estruturados, na escuta ativa da criança e na presença de um educador de referência comprometido com vínculos afetivos revela-se especialmente significativa frente às práticas tradicionalmente diretivas que ainda predominam em muitas instituições.

Este estudo tem como objeto de pesquisa a abordagem do brincar heurístico como estratégia formativa na Educação Infantil. Especificamente, busca compreender os sentidos atribuídos por professoras da rede municipal de Ponta Grossa (PR) ao participarem de uma oficina formativa sobre o brincar heurístico. Parte-se do reconhecimento de que muitas educadoras, embora interessadas em aplicar a proposta em seus contextos pedagógicos, sentem-se inseguras quanto a seus fundamentos, seus objetivos e suas possibilidades práticas — evidenciando uma lacuna entre a teoria e a realidade vivida nas instituições.

Com base nesse cenário, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender os sentidos atribuídos por professoras da Educação Infantil à abordagem do brincar heurístico a partir de uma experiência formativa, vivenciada no contexto de uma oficina pedagógica realizada em 2024. Como objetivos específicos, busca-se: (1) analisar como as professoras compreendem os princípios fundamentais do brincar heurístico; (2) identificar os deslocamentos conceituais e afetivos produzidos pela vivência formativa; e (3) refletir sobre os impactos da formação na reconfiguração das práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas.

A partir dessas questões, delineia-se o problema de pesquisa que orienta este trabalho: quais sentidos as professoras da Educação Infantil atribuem à proposta do brincar heurístico após participarem de uma formação teórico-prática voltada à abordagem, e como esses sentidos podem contribuir para o ressignificar de suas práticas cotidianas? Essa pergunta emerge de um contexto concreto e situado, no qual professoras da rede municipal de ensino manifestaram, em diálogo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre a proposta de Goldschmied e enfrentar os desafios encontrados em sua implementação.

Para responder a essa problemática, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa (Gil, 2008), voltada à escuta dos sujeitos e à interpretação dos sentidos atribuídos às experiências vividas. A metodologia consistiu na realização de uma oficina formativa com professoras da rede municipal, organizada em três eixos: os fundamentos teóricos do brincar heurístico, a organização dos espaços e materiais, e o papel do educador de referência. Ao

final da oficina, as participantes foram convidadas a compartilhar registros espontâneos em um espaço colaborativo virtual (*Padlet*[358]), incluindo textos, imagens, reflexões e comentários.

Esses registros foram utilizados como corpus de análise e interpretados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1997), com foco na identificação de núcleos de sentido emergentes. A partir da leitura e categorização dos dados, foram construídas duas categorias analíticas: (1) Brincar como potência investigativa e sensível da criança e (2) Natureza, autonomia e encantamento como dimensões do brincar. Ambas dialogam com os referenciais teóricos da pesquisa e revelam como a formação experienciada pelas professoras foi capaz de provocar deslocamentos sensíveis em suas concepções e práticas pedagógicas. Ao tornar visíveis esses sentidos formativos, o presente trabalho busca contribuir para a valorização do brincar heurístico como eixo estruturante da Educação Infantil e como estratégia ética de formação docente.

ABORDAGENS TEÓRICAS BASILARES

Nos últimos anos, tem ganhado destaque no Brasil um debate cada vez mais presente: qual pedagogia é realmente adequada ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas? A consciência de que essa faixa etária demanda práticas específicas tem desafiado tanto professores quanto instituições de Educação Infantil. Nesse cenário, as contribuições de Elinor Goldschmied surgem como referenciais significativos para enfrentar essas questões.

Sua proposta pedagógica voltada à primeira infância — desenvolvida a partir de uma longa trajetória profissional na Itália e na Inglaterra, em parceria com outras educadoras — oferece fundamentos valiosos para pensar o cuidado e a educação de bebês de forma integrada. Assim, tanto no Brasil quanto em diversos contextos internacionais, suas ideias vêm impulsionando a construção de uma pedagogia da creche e provocando transformações relevantes nas práticas dos profissionais que atuam com as infâncias.

O brincar heurístico, concebido a partir das contribuições da pedagoga inglesa Goldschmied, constitui uma abordagem pedagógica centrada na experiência investigativa e sensorial das crianças pequenas, especialmente de zero a três anos. Sua proposta nasce da escuta atenta ao cotidiano de instituições voltadas à primeira infância, marcadas por precariedades materiais e emocionais, e da profunda observação dos modos de ser e estar dos bebês no mundo. A atuação de Goldschmied em orfanatos no período do pós-guerra, aliada à sua formação em saúde mental na *London School*, permitiu-lhe desenvolver um olhar agudo para a relação entre o brincar e os sinais de sofrimento psíquico nas crianças. A

[358] Plataforma digital colaborativa que permite a criação de murais virtuais em tempo real< https://padlet.com/dashboard?mobile_page=Collection&filter=combined_recents>

ausência de brincadeiras espontâneas, como ela observou, não é apenas uma questão de ociosidade, mas pode indicar traumas, fragilidades afetivas e falta de estímulos adequados ao desenvolvimento integral.

> A proposta pedagógica de Goldschmied parte de uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma. Para a pedagoga, é fundamental que o trabalho pedagógico se constitua a partir da perspectiva de escuta e respeito com e para as crianças, reconhecendo seu direito e competência em participar e expressar-se enquanto indivíduo. Também, tem como premissa que a creche é direito dos meninos e meninas e de que as experiências mais precoces das crianças afetam profundamente sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (Fochi, 2023, p. 50).

Segundo Fochi (2023), há uma série de valores e princípios estruturantes que devem orientar o trabalho cotidiano com bebês e crianças bem pequenas na perspectiva do brincar heurístico. Para que uma escola de qualidade voltada à primeira infância se efetive, é imprescindível que haja uma política educativa comprometida com essa etapa da vida. Os direitos das crianças pequenas à educação e aos cuidados não se realizam de forma abstrata, mas nas relações que estabelecem com os adultos que as acompanham diariamente. É nesse vínculo que se assenta a possibilidade de uma experiência educativa significativa.

Outro princípio central dessa abordagem é a valorização do brincar como atividade vital, por meio da qual os bebês aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. O binômio cuidado e educação também aparece como um valor basilar da proposta, pois expressa a indissociabilidade entre garantir o bem-estar físico e emocional da criança e promover seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a constância e a continuidade das relações tornam-se fundamentais, destacando o papel do educador de referência como figura de segurança e afeto. Esses princípios delineiam um horizonte ético e pedagógico que orienta a ação de quem atua na educação de bebês e crianças pequenas (Fochi, 2023).

A proposta do brincar heurístico emerge, portanto, como um contraponto à lógica adultocêntrica e diretiva que, historicamente, marcou a educação de crianças pequenas. Em vez de brinquedos prontos e jogos com finalidade definida, Goldschmied propõe o uso de materiais não estruturados, que convidam à exploração ativa, à investigação livre e à criação de sentidos próprios pelas crianças. Essa materialidade diversa e sensorial — composta por objetos do cotidiano como colheres, tecidos, caixas, rolhas, peneiras e potes — permite que a criança descubra o mundo por meio da relação concreta com as coisas, ativando seus sentidos e sua curiosidade inata.

Fochi (2023), afirma que na abordagem de Goldschmied, um dos aspectos fundamentais do trabalho com bebês é a presença de uma figura adulta estável e afetivamente disponível, denominada educador de referência, ou pessoa chave. Essa concepção parte da compreensão de que, na primeira infância, os vínculos afetivos seguros são estruturantes

para o desenvolvimento integral da criança. O educador de referência é aquele adulto com quem o bebê estabelece uma relação de confiança, capaz de acolher suas necessidades, interpretar suas expressões e sustentar emocionalmente suas experiências no ambiente coletivo. Tal vínculo não apenas oferece segurança, mas também constitui a base para a autonomia e a exploração ativa do mundo, sendo necessário:

> Continuidade com um adulto em especial: quando uma criança percebe que um mesmo adulto se ocupa de determinadas situações como aquelas relativas ao sono, higiene e alimentação, ela também compreende que é a esse adulto que ela pode recorrer quando sentir algum tipo de necessidade. [...] Participação e colaboração: por se tratar de uma situação de tamanha intimidade, a criança precisa ir "lendo" o diálogo corporal do adulto que se ocupa dessas situações para, então, poder responder de modo colaborativo e participativo. [...] Segurança emocional: como os bebês estão chegando cada vez mais cedo nas creches, com cerca de 4 meses, e, ainda, permanecendo uma carga horária bastante expressiva, é salutar que estabeleça vínculos afetivos com alguns adultos em especial, contribuindo para que se sinta seguro na ausência dos seus pais[...] (Fochi, 2023, p. 53).

Assim, o educador de referência não é apenas um cuidador, mas um mediador sensível do processo de aprendizagem e desenvolvimento, cuja presença contínua e atenta possibilita ao bebê construir sentidos sobre si e sobre os outros. Essa proposta rompe com lógicas rotativas e impessoais de cuidado, reivindicando o direito das crianças pequenas a relações significativas no cotidiano institucional.

Além do vínculo entre bebê e educador de referência, a abordagem destaca a importância de estreitar os laços entre escola e família. Para que o trabalho com bebês se efetive com qualidade, é fundamental investir na criação de uma relação de intimidade e confiança com os pais ou responsáveis. Essa aproximação fortalece o sentido de continuidade entre os espaços de cuidado e promove segurança emocional para a criança. Para tanto, é imprescindível que a instituição conte com recursos humanos adequados, garantindo que cada educador possa acompanhar um número reduzido de crianças, favorecendo a construção de vínculos individualizados (Fochi, 2023).

Outro aspecto essencial diz respeito à prática da observação e do registro sistemático. Observar atentamente os bebês em suas interações com o educador e com o grupo, anotar seus gestos, expressões e modos de estar no mundo permite a constituição de um conhecimento profundo sobre cada criança e sobre o contexto familiar ao qual pertence. É esse conhecimento que sustenta uma prática pedagógica situada, ética e responsiva às singularidades do desenvolvimento infantil.

Fochi (2023) também destaca a relevância da organização do espaço nos contextos de educação infantil, entendendo-o como um elemento ativo do processo educativo. Para o autor, o espaço pode “pode ser um outro EDU-CADOR, destaca-se aspectos importantes com

a criação de um ambiente satisfatório, a organização do espaço da sala para grupos, a organização dos grupos, o papel do adulto e o espaço externo" (p.56). É necessário, portanto, que seja um ambiente satisfatório, confortável e prático, que promova harmonia, bem-estar e segurança para os pequenos. Nesse sentido, o espaço precisa ser pensado em sua função estética, funcional e afetiva, principalmente os externos, como afirma o autor:

> Do mesmo modo que o espaço interno das escolas infantis é importante, o espaço externo também se mostra um potente ambiente de aprendizagem às crianças. Isso torna-se possível a partir do planejamento e olhar atento do educador, pois brincar ao ar livre em contato com a natureza é dar tempo à criança para ela se conectar a si mesma, ter a oportunidade da experiência, do contato com elementos naturais, de imaginar, de explorar. Nesse sentido, os espaços são os provocadores dessas ações não demandando da mediação direta do adulto, já que o próprio espaço, quando satisfatório, pode fazer isso (Fochi, 2023, p.58).

A organização do ambiente e dos materiais não é um detalhe técnico, mas um gesto pedagógico intencional. A estética do espaço, a acessibilidade dos objetos, a qualidade tátil e sonora dos materiais são elementos que comunicam à criança o valor do brincar e da sua experiência naquele contexto. A diversidade, a polimaterialidade e a multissensorialidade não são apenas estímulos — são convites à construção de hipóteses, ao ensaio e erro, à criação de narrativas sensíveis que expressam a forma singular como cada criança experimenta o mundo.

Assim, a proposta se estrutura em três modalidades fundamentais: o cesto de tesouros, o jogo heurístico e as bandejas de experimentação. Cada uma dessas modalidades respeita o estágio de desenvolvimento da criança e propõe uma forma singular de interagir com o mundo, mantendo, no entanto, princípios comuns estruturantes: a valorização do tempo da criança, o silêncio e a não intervenção como forma de respeito ao seu processo investigativo, a organização estética e funcional do espaço, e o papel do adulto como observador sensível e escutador atento, mais do que como transmissor de saberes (Fochi, 2023).

Em sua essência, o brincar heurístico estabelece diálogos com as pedagogias de Rousseau, Montessori e Pikler, especialmente na defesa de uma infância ativa, investigadora e sensível. A infância é reconhecida como tempo legítimo de vida e não como mera preparação para a fase adulta. Assim como Rousseau propõe em Emílio a valorização dos ritmos naturais da criança e a defesa de uma educação negativa — que não antecipa, mas acompanha —, o brincar heurístico propõe uma desaceleração da prática pedagógica, uma escuta profunda do corpo e da linguagem não verbal infantil, e a criação de espaços que respeitem a liberdade investigativa das crianças.

É evidente que a abordagem também convida à reconfiguração do papel do adulto na educação infantil. Em vez de orientar, corrigir ou conduzir, o professor é chamado a observar, registrar e interpretar os gestos epistêmicos da criança, compreendendo-os como formas legítimas de conhecimento. Como destaca Goldschmied, observar é a forma mais honesta de educar— pois parte da confiança no outro, da suspensão do juízo, e da escuta ética do que o corpo e os objetos podem dizer. O educador que observa com profundidade se forma junto da criança, num movimento de coautoria do ato educativo.

O brincar heurístico, especialmente em suas modalidades mais elaboradas como o jogo heurístico e as bandejas de experimentação, permite identificar traços de um pensamento lógico em formação, expressos na repetição de gestos, na escolha de estratégias, na comparação entre objetos, na organização espontânea dos materiais. Trata-se de uma epistemologia da infância que reconhece o brincar como ato de conhecer, como forma sensível, intuitiva e relacional de habitar o mundo (Fochi, 2023).

Segundo Fochi (2023) essa concepção se articula fortemente com o conceito de documentação pedagógica. Registrar os gestos, as escolhas e as falas infantis — não apenas para avaliá-los, mas para interpretá-los e visibilizá-los — é uma forma de valorizar a infância como tempo de pensamento potente, e o professor como pesquisador de sua prática. Ao documentar, o educador torna visível a trajetória de aprendizagem, transforma o cotidiano em campo de investigação e se compromete eticamente com a escuta e com a construção compartilhada de conhecimento.

O brincar heurístico, nesse sentido, transcende uma técnica ou uma atividade escolar. Ele configura-se como uma proposta epistemológica, ética e política que valoriza o corpo, o tempo, o silêncio, a curiosidade, a experiência e a autoria da criança. É também uma estratégia de formação docente, pois exige do professor uma postura reflexiva, investigativa e afetiva, que se abre ao desconhecido e aceita aprender com as crianças e com os processos que emergem do cotidiano.

Ao sustentar esse modo de educar, o brincar heurístico rompe com os modelos tradicionais, marcados pela antecipação de conteúdos e pela normatização dos comportamentos infantis. Propõe, em seu lugar, uma educação centrada na confiança, na liberdade e no respeito à singularidade da infância — princípios que são, também, os fundamentos de uma escola mais justa, sensível e humanizadora.

Ainda dentro dessa perspectiva, o autor enfatiza que a qualidade das oportunidades lúdicas ofertadas às crianças depende, também, da organização do ambiente. O brincar, nessa abordagem, é compreendido como atividade vital e estruturante da infância, devendo estar presente como eixo central do cotidiano. Assim, o espaço não apenas abriga a ludicidade, mas a impulsiona, oferecendo materiais diversos, tempos alargados e liberdade de movimentos para que cada criança possa expressar-se por meio do jogo e da exploração

ativa do mundo (Fochi, 2023). A ludicidade, nesse contexto, deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a ser reconhecida como linguagem formativa essencial na vida dos bebês e das crianças bem pequenas.

A ludicidade, tal como desenvolvida por Luckesi (2014), deve ser compreendida para além do senso comum que a reduz a atividades de lazer, brincadeiras ou momentos recreativos. O autor afirma que “ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito” (Luckesi, 2014, p. 13). Essa definição enfatiza que o estado lúdico não está na atividade em si, mas na maneira como o sujeito a vivencia. Assim, uma ação só será verdadeiramente lúdica se provocar no sujeito envolvido um sentimento de bem-estar, alegria e entrega plena ao momento vivido.

Essa concepção é fundamental para pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao lidar com bebês e crianças bem pequenas, é preciso abandonar visões mecanizadas ou simplistas do brincar, reconhecendo que o verdadeiro valor da experiência lúdica reside na forma como ela é acolhida internamente pela criança. Isso se conecta diretamente com a proposta do brincar heurístico, desenvolvida por Elinor Goldschmied, cuja essência reside na promoção da autonomia investigativa da criança e na possibilidade de ela construir sentidos próprios a partir da exploração livre de materiais não estruturados.

No brincar heurístico, não se trata de entreter a criança ou oferecer-lhe atividades prontas, mas de criar condições para que ela possa investigar o mundo com o corpo, com os sentidos e com a curiosidade. Trata-se, como bem define Luckesi (2014), de favorecer uma experiência de inteireza e plenitude, algo que não se pode impor, mas apenas possibilitar. Isso exige do educador uma postura atenta, respeitosa e sensível, capaz de observar e acolher os modos singulares como cada criança vivencia suas ações.

Luckesi chama a atenção para o fato de que uma atividade considerada lúdica pode não ser vivenciada como tal, dependendo do estado emocional e das experiências prévias do sujeito. Ele relata, por exemplo, o caso de uma aluna de pós-graduação que se recusou a participar da brincadeira da “cabra cega”, pois tinha lembranças traumáticas associadas a essa prática na infância (Luckesi, 2014, p. 15). Essa narrativa evidencia a importância de respeitar a subjetividade da criança e reforça a perspectiva do brincar heurístico, em que não há imposições ou estímulos externos excessivos — o protagonismo é da criança, que explora conforme suas motivações e interesses.

O educador, nesse contexto, precisa estar preparado para criar contextos nos quais o brincar possa emergir como experiência significativa. Para isso, é indispensável cuidar de sua própria relação com a ludicidade. Como destaca Luckesi, “não há como, na educação em geral, o educador atuar sem estar atento às suas próprias reações emocionais” (2014, p. 21). Um educador que não vivencia estados lúdicos dificilmente poderá sustentar um ambiente onde a ludicidade se manifeste com potência para seus educandos. Esse cuidado com a

formação emocional do professor é essencial para práticas como o brincar heurístico, que exigem presença afetiva, escuta e disponibilidade.

A formação do educador, portanto, não pode se restringir à dimensão técnica ou ao domínio de métodos. Ela precisa incluir o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta ativa e da capacidade de observar com profundidade os processos de aprendizagem das crianças. Como argumenta Luckesi, “se seus olhos brilharem com o que faz, os olhos dos seus liderados também brilharão” (2014, p. 22). Essa metáfora reforça a ideia de que o educador é, antes de tudo, um sujeito que deve se encantar com os processos de aprendizagem para poder provocar encantamento.

Essa visão encontra eco nas práticas do brincar heurístico, em que o papel do adulto é justamente criar as condições para que a criança possa se encantar com o mundo. A seleção dos materiais, a organização do espaço, a definição do tempo e a observação atenta são partes fundamentais desse processo. Como aponta Goldschmied (apud Fochi, 2023), a criança tem o direito de brincar, de se expressar e de participar ativamente das experiências que lhe são propostas — e cabe ao adulto garantir que esse direito se efetive com qualidade e intencionalidade pedagógica.

Além disso, a relação entre ludicidade e o brincar heurístico também se manifesta na valorização do prazer na ação. Para Luckesi, “a ludicidade pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem” (2014, p. 18). No brincar heurístico, o brilho no olhar da criança aparece quando ela encontra um objeto que lhe desperta curiosidade, quando descobre um som ao bater uma colher em uma tigela, quando experimenta a textura de um tecido ou o peso de uma pedra. Esses momentos são expressão viva da ludicidade como estado de plenitude.

Outro ponto central para essa articulação é a compreensão de que o brincar é a principal atividade da criança na Educação Infantil. Como defende Luckesi (2014, p. 18), “a ludicidade pode se fazer presente em todas as fases da vida”, mas é na infância que ela se expressa com maior autenticidade, pois a criança vive o presente com intensidade e abertura. Por isso, é fundamental que o educador compreenda que brincar não é apenas um direito da criança, mas uma forma legítima de conhecer, de sentir e de aprender.

Por fim, Luckesi (2014) aponta que formar educadores comprometidos com a ludicidade exige mais do que cursos ou manuais — exige experiências formativas que despertem no professor a consciência de sua própria dimensão lúdica. Isso significa proporcionar vivências que integrem razão, emoção e sensibilidade, cultivando um olhar investigativo e respeitoso sobre a infância. O brincar heurístico, nesse sentido, é uma trilha potente para essa formação, pois convida o educador a viver a pedagogia como um ato de cuidado, escuta e encantamento.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa (Gil, 2008), orientando-se pela compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras da Educação Infantil à abordagem do brincar heurístico, a partir da participação em uma ação formativa. A oficina, desenvolvida com educadoras da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR), teve como objetivo central promover um espaço de vivência, escuta e aprofundamento teórico-prático sobre a proposta do brincar heurístico. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa do objeto investigado, valorizando as experiências, percepções e narrativas das participantes como elementos centrais para a produção do conhecimento.

A construção deste trabalho está entrelaçada à trajetória investigativa da autora, marcada por um contínuo interesse pela temática do brincar heurístico desde a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). No âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Escola e Diferença (GEPEEDI/CNPq), a autora passou a investigar as práticas de exploração sensorial e investigativa com crianças pequenas, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Posteriormente, esse olhar foi aprofundado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual o brincar heurístico foi abordado como possibilidade metodológica para a promoção do contato entre criança e natureza na Educação Infantil. Atualmente, no mestrado, a abordagem foi retomada e consolidada na construção de um Estado do Conhecimento, no qual o brincar heurístico emergiu novamente como estratégia sensível, ética e potente para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

A realização da oficina decorreu de uma demanda concreta das professoras da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR), que procuraram o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG) em busca de subsídios teóricos e metodológicos para qualificar suas práticas com crianças de 0 a 3 anos. As docentes manifestaram insegurança quanto à aplicação do brincar heurístico em seus contextos, relatando desde desconhecimento conceitual até práticas equivocadas que confundiam a abordagem com brincadeiras tradicionais ou o uso de brinquedos convencionais.

Frente a essa demanda, a autora — enquanto mestranda — organizou uma oficina pedagógica estruturada em três eixos: (1) os princípios do brincar heurístico, (2) a organização do espaço e dos materiais, e (3) o papel do educador de referência. A oficina articulou momentos de leitura e discussão teórica, análise de vídeos, rodas de conversa e vivências práticas com os materiais não estruturados, em consonância com os fundamentos da abordagem sistematizada por Elinor Goldschmied (Fochi, 2023).

A coleta de dados foi realizada ao final da oficina, por meio de um espaço virtual colaborativo construído no *Padlet,* no qual as participantes registraram livremente suas impressões, reflexões e aprendizados. As postagens foram espontâneas e multiformes, incluindo textos, imagens, comentários e emojis, o que proporcionou uma devolutiva sensível e situada da experiência vivida. Ressalta-se que os registros constituem feedbacks voluntários das 11 professoras participantes, oferecidos como parte do processo formativo, e não como respostas estruturadas a um questionário fechado.

Para análise dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1997), com foco na identificação de núcleos de sentido recorrentes nas postagens. As unidades de registro foram agrupadas por afinidade temática, permitindo a construção de duas categorias emergentes de análise: (1) Brincar como potência investigativa e sensível da criança e (2) Natureza, autonomia e encantamento como dimensões do brincar.

Essas categorias foram elaboradas a partir dos significados atribuídos pelas professoras às experiências vivenciadas durante a oficina e articulam-se com os referenciais teóricos que embasam a proposta do brincar heurístico. A análise visa compreender como as participantes ressignificaram suas práticas e concepções a partir do contato com a abordagem, destacando os deslocamentos formativos produzidos pelo processo.

Destacamos que as professoras, todas mulheres, foram identificadas numericamente de acordo com a participação e ordem das respostas nas análises. Dessa forma, este estudo não se propõe a generalizar conclusões, mas a dar visibilidade aos sentidos formativos emergentes de uma experiência concreta de formação docente, assumindo a escuta das professoras como eixo ético e epistemológico da investigação. A oficina é, portanto, tomada como espaço de pesquisa e formação, no qual teoria e prática se entrelaçam para produzir conhecimento situado, sensível e comprometido com a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos a partir dos registros realizados pelas professoras no *Padlet* — criados ao final da oficina sobre o brincar heurístico — permitiu identificar sentidos recorrentes, potentes e afetivos em torno da experiência vivida. Ainda que em processo de elaboração teórica, os núcleos de sentido emergentes vêm sendo articulados com base nos referenciais adotados neste estudo, em especial nas contribuições de Elinor Goldschmied (Fochi, 2023), da abordagem da ludicidade (Luckesi, 2014).

Com base nessa leitura interpretativa, duas categorias foram construídas: (1) Brincar como potência investigativa e sensível da criança, que evidencia o reconhecimento do brincar

heurístico como experiência epistêmica e sensorial; e (2) Natureza, autonomia e encantamento como dimensões do brincar, que revela como as professoras passaram a compreender a relação com a natureza como uma via de formação sensível, potente e libertadora. A seguir, serão discutidas cada uma dessas categorias à luz dos registros realizados e dos referenciais teóricos que sustentam este estudo.

Brincar como potência investigativa e sensível da criança

A oficina realizada com professoras da Educação Infantil permitiu observar o modo como o brincar heurístico foi compreendido como uma experiência formativa, sensorial e investigativa pelas participantes. A partir das falas registradas no *Padlet*, percebe-se uma reconfiguração das concepções tradicionais de brincar, deslocando-se de uma visão restrita à diversão ou à distração para uma compreensão ampliada, que reconhece o brincar como forma de conhecer e habitar o mundo.

A professora 1 expressa essa mudança ao afirmar: “O brincar não é apenas entretenimento ou diversão, mas sim movimento; desenvolvimento”. A frase revela a compreensão do brincar como um ato de construção de si e do outro, alinhada à concepção defendida por Goldschmied (Fochi, 2023), em que o gesto lúdico é também gesto epistêmico.

Ao entrarem em contato com os materiais não estruturados, as professoras relataram vivências que evocaram curiosidade, surpresa e reflexão. A professora 6 resumiu sua experiência em duas palavras: “Curiosidade e exploração”. Essas expressões remetem à dimensão investigativa do brincar, em que a ação da criança se ancora em perguntas que, embora não sejam verbalizadas, orientam sua relação com o mundo: “o que é isso?” e “o que eu posso fazer com isso?”, como anotou a professora 3.

Figura 1 – Jogo heurístico.
Fonte: Autoria própria.

Essa compreensão é profundamente coerente com os pressupostos do brincar heurístico, que valoriza a relação entre o corpo e os objetos como forma de elaboração cognitiva e emocional. Como destaca Fochi (2023), o brincar heurístico parte da imagem de uma criança ativa, competente e curiosa, que se constitui como sujeito no ato de investigar.

Outras participantes enfatizaram a riqueza da experiência sensorial proporcionada pelos materiais: “As texturas me impressionaram e as milhares de possibilidades também”, declarou a professora 4. Essa observação remete à polimaterialidade como um dos elementos essenciais da proposta: a diversidade de formas, temperaturas, pesos, sons e cheiros que compõem os objetos não estruturados possibilita à criança acessar diferentes camadas de experiência, tornando o brincar uma ação sensível e singular, e essencialmente lúdica, dialogando com as abordagens de Luckesi (2014).

Figura 2 – Cesto dos tesouros.
Fonte: Autoria própria.

Ao relatarem suas vivências com os materiais, as professoras também se colocam em um lugar de aprendiz, ressignificando sua própria relação com a ludicidade (Luckesi, 2014). Isso revela um movimento formativo importante, em que o educador, ao se permitir brincar, também investiga, experimenta e aprende.

A professora 5 sintetiza esse processo ao dizer: “Voltei a ser criança por um momento e percebi que aquele gesto simples de bater duas tampas pode abrir uma pergunta: 'qual é o som que isso faz?'”. Essa reflexão revela a potência do brincar heurístico como experiência de formação docente: ao vivenciar o processo, o educador é convidado a deslocar-se de seu lugar habitual e a adotar uma postura de escuta, de abertura ao novo e de suspensão do julgamento.

Figura 3 – Cesto dos tesouros.
Fonte: Autoria própria.

Os relatos registrados no *Padlet* indicam que o brincar heurístico foi compreendido como ferramenta para favorecer a autonomia da criança, sua expressividade e seu pensamento criativo. Essa leitura se articula ao que Fochi (2023) chama de ethos investigativo da infância — um modo singular de estar no mundo, que deve ser reconhecido e valorizado pelas práticas pedagógicas.

Ao final da oficina, foi possível observar que muitas professoras passaram a considerar a inserção do brincar heurístico como eixo estruturante de suas práticas, deixando de tratá-lo como uma atividade pontual ou alternativa. A formação, nesse sentido, produziu deslocamentos: provocou a revisão de concepções, ampliou olhares e despertou encantamentos, como expresso nas palavras da professora 2: “Volto para a sala com novos olhos. Agora, vejo cada colher, cada tecido, como um mundo de possibilidades”.

Esse movimento de ressignificação revela a força da formação vivencial e dialógica, capaz de articular teoria e prática de maneira significativa. Ao convidar as educadoras a viverem o brincar heurístico na própria pele, a oficina tornou possível uma aproximação autêutentica com os princípios da abordagem e abriu caminhos para que o brincar seja reconhecido, de fato, como potência formativa, sensível e investigativa da criança pequena.

Natureza, autonomia e encantamento como dimensões do brincar

As devolutivas das participantes da oficina evidenciam um deslocamento significativo na forma como compreendem o papel da natureza no cotidiano da Educação Infantil. As professoras demonstram que passaram a reconhecer o contato com a natureza não apenas como um recurso complementar, mas como uma dimensão fundante da experiência infantil.

O brincar heurístico, nesse contexto, é entendido como uma prática que potencializa a relação entre criança e natureza, estimulando a autonomia, o encantamento e o sentido de pertencimento ao mundo natural (Fochi, 2023).

A professora 1 expressa esse reconhecimento ao afirmar: “Semente de exploração e reconhecimento da importância da natureza na infância.” A metáfora da “semente” é potente: sugere não apenas o início de um processo, mas também sua ligação orgânica com o crescimento, com a curiosidade, com o tempo próprio da infância. É como se o brincar heurístico, ao lançar essa semente, abrisse caminhos para que as crianças enraízem seus corpos, sentidos e saberes no solo da experiência natural.

A professora 2, por sua vez, pontua: “Hoje, reafirmamos como a natureza deve ser explorada dentro do contexto educacional infantil.” A fala aponta para uma reconfiguração do olhar docente, que passa a considerar a natureza como parte do currículo sensível e formativo. Nesse sentido, a natureza deixa de ser apenas um “fundo de cena” para se tornar agente pedagógico ativo, em diálogo com os princípios do brincar heurístico, evidenciando traços dos escritos de Fochi (2023).

Já a professora 3 afirma: “Oportunizar o contato com a natureza, por meio do brincar heurístico, é também semear curiosidade, liberdade e encantamento.” Aqui, três palavras-chave emergem: curiosidade, liberdade e encantamento. Elas traduzem de forma sintética o que se deseja promover na infância: um tempo-espaço em que seja possível descobrir o mundo com autonomia, sendo afetado pelas texturas, pelos cheiros, pelas cores e sons da natureza.

As imagens publicadas no *Padlet* reforçam essa perspectiva ao revelarem cenas em que as educadoras, durante a oficina, experienciam diretamente os materiais naturais e os espaços abertos. O gesto de tocar, observar, comparar, investigar — tão comum nas crianças — parece ter sido vivido pelas próprias professoras durante o processo formativo, permitindo uma compreensão sensível e encarnada dos princípios do brincar heurístico.

Figura 4 – Interações.

Fonte: Autoria própria.

A partir dessas narrativas, é possível compreender que as participantes passaram a enxergar o ambiente natural como aliado na promoção da autonomia infantil. Tal entendimento está alinhado às proposições de Fochi (2023), que destaca a importância da organização dos espaços internos e externos como elementos que favorecem o protagonismo da criança e sua capacidade de estabelecer conexões autênticas com o mundo ao seu redor. O autor defende que o espaço, especialmente o espaço natural, pode funcionar como um “outro educador”, provocando ações investigativas e garantindo experiências mais espontâneas, sem a mediação direta do adulto.

Nesse cenário, a autonomia não é entendida como independência precoce, mas como possibilidade de experimentar o mundo com segurança emocional, tempo dilatado e liberdade de ação — condições favorecidas pelo educador de referência e pela organização sensível dos ambientes, como já destacado anteriormente.

Ao promover o reencontro com os elementos naturais — folhas, sementes, texturas, sombras, aromas —, o brincar heurístico proporciona à criança a possibilidade de sentir-se parte do mundo, e não apenas espectadora dele. O que se vê nas falas é uma ressignificação do próprio fazer pedagógico, que deixa de estar centrado em planejamentos rígidos e objetivos externos, e passa a acolher os gestos espontâneos, os interesses genuínos e os ritmos singulares das crianças, dialogando com Luckesi (2014).

Por fim, essa categoria revela que as oficinas não apenas apresentaram a abordagem do brincar heurístico, mas também provocaram deslocamentos sensíveis nas práticas e concepções das professoras. O contato com a natureza, mediado por uma pedagogia da escuta e da autonomia, emerge como estratégia potente para devolver à infância sua liberdade, sua curiosidade e sua capacidade de encantamento com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelas professoras da Educação Infantil à abordagem do brincar heurístico, a partir de uma ação formativa realizada com educadoras da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR). A pesquisa buscou, ainda, identificar como as participantes ressignificaram suas concepções e práticas pedagógicas com crianças pequenas e bebês, especialmente em relação à ludicidade, à organização do ambiente e ao papel do educador de referência. Fundamentado nas contribuições dos autores, o estudo permitiu evidenciar que o brincar heurístico pode se constituir como uma via potente de formação docente, ao conjugar sensibilidade, reflexão e encantamento como dimensões formativas essenciais.

A partir da análise das devolutivas registradas no *Padlet*, duas categorias principais emergiram. As narrativas revelaram que a oficina proporcionou às professoras a vivência de uma experiência estética e epistêmica, na qual a escuta, o contato com os materiais e a reconexão com a própria infância mobilizaram deslocamentos significativos no modo como compreendem e praticam o brincar em seus contextos educativos. A abordagem do brincar heurístico foi compreendida não como técnica, mas como uma ética do cuidado e da escuta ativa, que demanda do educador uma postura atenta, disponível e afetiva diante das crianças pequenas.

As falas das participantes também revelaram a importância do contato com a natureza como dimensão estruturante da prática pedagógica. Ao relacionarem os princípios do brincar heurístico à experiência ao ar livre e ao uso de materiais naturais, as professoras demonstraram reconhecer a natureza como agente formador e provocador de autonomia, pertencimento e fruição estética — aspectos que dialogam diretamente com a concepção de infância proposta por autores como Rousseau e com os princípios da documentação pedagógica defendida por Fochi (2023).

Como resultado da ação formativa, foi possível perceber uma reconfiguração do olhar docente, tanto em relação ao papel do educador quanto à organização dos espaços e tempos na Educação Infantil. As professoras passaram a considerar a abordagem do brincar heurístico não como uma prática pontual, mas como possibilidade transversal e estruturante de suas rotinas pedagógicas, capazes de promover aprendizagens significativas, vínculos afetivos e respeito aos ritmos da infância.

Enquanto processo em andamento, este estudo indica a necessidade de ampliar as investigações sobre os efeitos formativos do brincar heurístico junto a diferentes públicos e contextos educativos. Como encaminhamento da pesquisa, pretende-se aprofundar a análise dos registros das professoras, incluindo o acompanhamento de suas práticas após a oficina, por meio de observações e rodas de escuta. Outra possibilidade futura é o desenvolvimento de novos encontros formativos voltados à articulação entre brincar heurístico e currículo da Educação Infantil, bem como à formação de educadores de referência capazes de sustentar vínculos éticos e afetivos com os bebês.

O estudo aponta que a abordagem do brincar heurístico, quando vivenciada de forma situada, dialógica e sensível, pode contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas na creche, instaurando uma pedagogia da escuta, da curiosidade e do encantamento — aspectos fundamentais para uma educação mais humana, justa e atenta à singularidade da infância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Salvador: Diálogos Embalados, 2023. 140 p. ISBN 978-65-980068-15-5.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13–23, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-maranhao/estagio-em-docencia-na-educ-infantil/ludicidade-e-formacao-do-educador/14450829. Acesso em: 15 jul. 2025.

PADLET. **Plataforma colaborativa digital**. Disponível em: https://padlet.com. Acesso em: 15 jul. 2025.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA HAITIANA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Maxo St Victor[359]

Resumo

Este artigo discute a relação entre a formação de professores e a valorização da identidade cultural na infância haitiana, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo central é analisar como uma formação docente crítica, enraizada na cultura local e orientada pelo ensino na língua materna, pode contribuir para a constituição da consciência identitária das crianças no contexto haitiano. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como a formação de professores, ancorada em uma perspectiva histórico-cultural, pode promover uma educação da infância que afirme a identidade cultural haitiana e enfrente os legados da colonização? O estudo adota uma abordagem teórica e qualitativa, fundamentada na análise bibliográfica de autores como Vygotsky (1991, 1995), Leontiev (1978), Freire (2013) e Price-Mars (1944), articulando contribuições do pensamento pedagógico crítico e das ciências humanas haitianas. Os resultados indicam que a negação da cultura e da língua crioula nas práticas escolares compromete o desenvolvimento pleno das crianças e reforça desigualdades históricas. Por outro lado, evidenciam que a valorização da cultura afro-haitiana e a formação docente voltada à mediação cultural e à prática pedagógica emancipadora possibilitam avanços significativos na construção da identidade e na afirmação da infância como sujeito histórico e cultural. Conclui-se que uma formação docente comprometida com o reconhecimento da diversidade linguística e cultural é condição essencial para transformar a educação da infância haitiana em um espaço de resistência, pertencimento e desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Infância Haitiana. Formação Docente. Identidade Cultural.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação da infância em contextos historicamente marcados por desigualdades sociais, colonização e apagamento cultural constitui um dos desafios centrais das políticas educacionais contemporâneas. Em tais cenários, a infância é frequentemente submetida a processos de escolarização que desconsideram suas especificidades históricas, culturais e linguísticas, reforçando dinâmicas de exclusão e silenciamento.

No caso do Haiti, país cuja trajetória está profundamente ligada à luta por soberania, à resistência negra e à pluralidade cultural, a educação tem sido tensionada por uma estrutura que, historicamente, desvalorizou a língua crioula, marginalizou os saberes locais e promoveu

[359] Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, stvictormaxo@gmail.com.

modelos escolares importados, frequentemente descolados da realidade vivida pela maioria da população. Esse processo não pode ser compreendido de forma isolada, pois se insere em uma lógica mais ampla de colonialidade do saber e do poder, conforme apontam autores do pensamento descolonial.

Ao longo da história haitiana, a imposição de modelos escolares eurocêntricos contribuiu para a manutenção de desigualdades estruturais, inclusive no campo da formação docente. Nesse cenário, torna-se urgente repensar os processos formativos dos professores da infância haitiana, considerando os vínculos entre educação, identidade cultural e emancipação social. É preciso reafirmar o papel da escola como espaço de valorização da diversidade, de resistência simbólica e de construção de pertencimento.

O objeto desta pesquisa é a articulação entre formação docente e construção da identidade cultural na infância haitiana, em uma perspectiva que valorize as especificidades linguísticas, históricas e culturais do país. O objetivo geral é analisar como uma formação docente crítica, enraizada na cultura local e orientada pelo ensino na língua materna, pode contribuir para a constituição da consciência identitária das crianças no contexto haitiano.

Essa perspectiva parte do reconhecimento da infância como categoria histórica e culturalmente situada, que se constrói na relação com os outros, mediada pela linguagem, pela cultura e pelas práticas sociais. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os impactos do desrespeito à língua materna no processo educativo haitiano; b) examinar o papel da formação docente na promoção da cultura afro-haitiana; e c) identificar contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural para a educação da infância nesse contexto.

A proposta assume que a valorização do crioulo como língua de ensino e a incorporação dos saberes afrodescendentes são dimensões essenciais para o desenvolvimento integral da criança haitiana. O problema que orienta esta investigação é: como a formação de professores, ancorada em uma perspectiva histórico-cultural, pode promover uma educação da infância que afirme a identidade cultural haitiana e enfrente os legados da colonização?

Essa pergunta emerge da constatação de que a escola, quando alheia à realidade sociocultural das crianças, reproduz formas sutis de violência simbólica e exclusão identitária. Por outro lado, quando pautada por uma prática crítica e culturalmente situada, ela pode tornar-se um espaço potente de emancipação, de reconhecimento e de afirmação da infância como sujeito histórico e coletivo.

Para responder a essa questão, opta-se por uma metodologia qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com base em autores como Vygotsky (1991, 1995), Leontiev (1978), Freire (1996, 2013), Price-Mars (1944) e outros estudiosos que articulam os campos da educação, cultura e desenvolvimento humano. A escolha por esse referencial teórico está

ancorada na compreensão de que o desenvolvimento da consciência e da identidade se dá por meio da mediação simbólica, em contextos sociais concretos e historicamente determinados.

A Psicologia Histórico-Cultural, nesse sentido, oferece instrumentos conceituais relevantes para pensar tanto a formação docente quanto o processo educativo da infância em territórios marcados por processos históricos de colonização e resistência. A análise se constrói por meio da articulação entre conceitos teóricos e o contexto histórico-social haitiano, buscando iluminar caminhos possíveis para uma formação docente crítica, culturalmente situada e comprometida com a infância como sujeito histórico e coletivo.

Ao mesmo tempo, a investigação insere-se no debate sobre o papel da educação na superação das desigualdades e no fortalecimento de projetos decoloniais. A valorização da língua crioula, das tradições afrodescendentes e dos saberes populares emerge, assim, como dimensão estratégica de uma proposta pedagógica que reconhece a pluralidade cultural haitiana e afirma o direito das crianças a uma formação completa em sua dimensão humana.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque teórico-bibliográfico, e está ancorada nos pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo da investigação é analisar como uma formação docente crítica, enraizada na cultura local e orientada pelo ensino na língua materna, pode contribuir para a constituição da consciência identitária das crianças no contexto haitiano.

A escolha dessa abordagem decorre do compromisso com uma compreensão profunda dos fenômenos educacionais, em sua complexidade histórica, cultural e simbólica, e não da busca por generalizações estatísticas ou experimentais. Optou-se por uma abordagem teórica justamente por se tratar de uma análise crítica que visa interpretar a realidade educacional haitiana à luz de referenciais conceituais e filosóficos, sem a utilização de dados empíricos ou procedimentos experimentais.

Trata-se de uma investigação que assume o conhecimento como construção histórico-social e que compreende a educação como prática cultural situada, mediada pela linguagem, pelas relações sociais e pelas contradições que atravessam o campo formativo. A pesquisa é estruturada com base na análise de obras clássicas e contemporâneas que abordam o desenvolvimento humano, a mediação cultural, a formação da consciência e a educação como prática social, buscando, a partir disso, traçar caminhos para a transformação das práticas formativas no Haiti.

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1991, 1995; Leontiev, 1978; Pasqualini, 2006), da pedagogia crítica (Freire, 1996, 2013), do pensamento haitiano

descolonial (Price-Mars, 1944), assim como de autores que tratam o sistema educacional haitiano e o problema linguístico que permanece no sistema (Charles, 2015; Perciney, 2022; St Victor, 2025; St Victor e Martiniak, 2025), são essenciais para a construção do arcabouço analítico desta investigação.

A articulação entre esses referenciais permite compreender a infância não como uma fase genérica do desenvolvimento humano, mas como uma experiência singularmente situada em contextos históricos, culturais e linguísticos específicos. A análise bibliográfica seguiu critérios de relevância temática e densidade teórica, priorizando fontes que contribuíssem para a articulação entre cultura, infância, linguagem e formação docente.

Buscou-se, ainda, considerar a pluralidade de perspectivas — incluindo autores haitianos — como forma de evitar leituras eurocentradas e reafirmar o compromisso da pesquisa com a valorização do pensamento situado e com a descolonização do conhecimento. Essa opção metodológica expressa uma postura crítica diante das hierarquizações epistemológicas ainda presentes na produção acadêmica, e busca contribuir para o fortalecimento de perspectivas educativas que partam das realidades locais e dos sujeitos que as habitam.

A estratégia metodológica envolveu a leitura crítica, a categorização temática e a síntese interpretativa do material selecionado. Tais procedimentos permitiram organizar o corpus teórico em torno de eixos analíticos que conectam os objetivos da pesquisa com os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural e com os desafios concretos enfrentados pela educação da infância no Haiti. A organização do texto foi guiada por esses eixos estruturantes, buscando construir uma análise que dialogue com a formação docente como prática transformadora e com o direito da infância haitiana a uma educação enraizada em sua língua, cultura e história.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO DOCENTE NA INFÂNCIA HAITIANA

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev S. Vygotsky (1991, 1995) e ampliada por seus colaboradores, como Leontiev (1978), parte da premissa de que o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas por instrumentos e signos, sobretudo a linguagem. Nesse referencial, a formação da consciência, da personalidade e da identidade dos sujeitos ocorre no interior das práticas culturais historicamente constituídas.

O sujeito não nasce pronto, mas se constitui por meio da apropriação ativa dos instrumentos culturais de seu meio, mediada pelas relações sociais. A infância, nesse contexto, é compreendida como um período essencial do desenvolvimento humano,

caracterizado por intensas transformações psíquicas e sociais que se realizam por meio da mediação do outro (adulto, educador, coletivo social). Vygotsky (1991) sustenta que o desenvolvimento infantil é impulsionado pela aprendizagem mediada culturalmente.

Nesse processo, a criança internaliza os signos sociais e constrói suas funções psicológicas superiores, como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento reflexivo. “[...] Elas os recebem das pessoas que as rodeiam e apenas depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos” (Vygotsky, 1995, p. 179). A linguagem, nesse sentido, constitui-se como ponte entre a experiência subjetiva e o mundo objetivo, mediando não apenas a comunicação, mas também a formação da consciência e da identidade (Bakhtin, 1993; Martins, 2011).

Conforme Martins (2013, p. 201), “[...] o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas invariavelmente volta. [...] o conhecimento abandona sempre o concreto, retornando a ele por meio do abstrato”. A língua materna, portanto, desempenha papel decisivo na constituição do sujeito, pois é por meio dela que a criança organiza suas vivências, reconhece sua coletividade e elabora seu pertencimento social.

No Haiti, a valorização do crioulo como meio de instrução representa não apenas uma medida pedagógica eficaz, mas uma estratégia de resistência simbólica frente à exclusão linguística e cultural. A exclusão histórica da língua crioula no espaço escolar haitiano compromete o desenvolvimento da consciência e da identidade cultural das crianças. Quando a língua materna é substituída por uma língua imposta, como o francês, estabelece-se uma ruptura entre a criança e seu universo sociocultural, comprometendo sua autoestima, seu enraizamento e sua aprendizagem.

A superação dessa lógica requer a valorização da cultura afro-haitiana e o reconhecimento da infância como sujeito histórico e coletivo. Trata-se de uma exigência teórica e ética, que reposiciona a formação docente como prática social e culturalmente situada. Nesse ponto, as contribuições de Paulo Freire (2013) reforçam a importância da educação como prática de liberdade, centrada no diálogo e no respeito à cultura do educando.

Ensinar, segundo o autor, “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2013, p. 47). Essa perspectiva exige do educador um compromisso com a leitura crítica da realidade e com a mediação pedagógica como prática emancipadora. Freire (2013) e Vygotsky (1995) convergem ao compreender o conhecimento como resultado de interações humanas, historicamente situadas, onde a linguagem desempenha papel constitutivo da consciência.

Leontiev (1978), ao desenvolver a teoria da atividade, afirma que o psiquismo humano se constitui na prática social, ou seja, na relação do sujeito com o mundo por meio de ações motivadas coletivamente. Esse princípio é inevitavelmente crucial para pensar a formação de professores comprometida com a transformação social. Pasqualini (2006) complementa essa

perspectiva ao afirmar que a consciência se forma nas interações sociais, mediadas por práticas culturais específicas.

Assim, a atividade pedagógica não é neutra: ela expressa visões de mundo, valores e projetos de sociedade. O professor, nesse cenário, deve ser preparado para atuar criticamente diante das contradições do contexto, reconhecendo a cultura local como base para a construção do conhecimento. No Haiti, esse compromisso ético e pedagógico demanda que o educador reconheça a criança como sujeito histórico-cultural, enraizado em uma realidade linguística e simbólica própria.

Esse reconhecimento amplia o papel do docente, que passa a atuar como mediador entre os saberes escolares e a experiência vivida pelas crianças. A revalorização da língua crioula e das tradições afrodescendentes torna-se, assim, fundamento de uma pedagogia comprometida com a dignidade e o pertencimento. Como afirma Price-Mars (1944), a emancipação do povo haitiano depende do reconhecimento de suas raízes culturais e da valorização daquilo que constitui sua “alma coletiva”.

O autor defende a legitimidade do folclore, da religião vodu, da oralidade e dos saberes populares como expressões legítimas da identidade haitiana. Para ele, a cultura popular deve ser base para um projeto de educação nacional e descolonizadora. Ao afirmar que a identidade cultural é uma construção coletiva, Price-Mars (1944) antecipa debates contemporâneos sobre currículo, identidade e justiça epistemológica, convocando os educadores haitianos a se posicionarem diante das heranças coloniais ainda presentes na escola.

Por fim, autores como Martins (2013) e Pasqualini (2006) aprofundam a interface entre a Psicologia Histórico-Cultural e a formação docente na infância, destacando que o desenvolvimento humano é sempre um processo dialético entre o sujeito e a sociedade. Conforme Vygotsky (1996, p. 258), o desenvolvimento é um “processo dialético” que, em cada período da vida, constitui uma totalidade única e estruturada.

A intersecção entre a trajetória individual e as condições sociais permite compreender como o contexto histórico-cultural influencia a constituição da personalidade. Martins (2007) reforça que a compreensão da relação entre indivíduo e sociedade já estava presente em Marx (2006), cuja obra fundamenta a noção de que o ser humano se constitui nas relações sociais.

“Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, [...] são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...]” (Marx, 2006, p. 108). Como afirma Santos (2008), compreender como os significados são construídos socialmente é essencial para compreender os processos de identidade coletiva — e, no caso haitiano, para potencializar o papel da educação como ferramenta de transformação.

Assim, os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa possibilitam compreender que a formação docente, quando situada histórica e culturalmente, torna-se uma ferramenta de resistência e transformação. A Psicologia Histórico-Cultural, articulada ao pensamento pedagógico crítico e às epistemologias do Sul, oferece subsídios teóricos consistentes para pensar uma formação de professores voltada à justiça linguística, à valorização das culturas locais e ao reconhecimento da infância como sujeito pleno de direitos.

IDENTIDADE CULTURAL E INFÂNCIA NO CONTEXTO HAITIANO

A infância haitiana se constitui historicamente em um contexto de complexas contradições sociais, linguísticas e culturais remontando ao período colonial. Após a Revolução Haitiana (1791–1804), o Haiti emergiu como a primeira república negra independente, mas permaneceu tensionado por uma elite dirigente que manteve a centralidade do francês na educação formal, ao custo da invisibilização da cultura popular — revelando uma tensão entre liberdade política e exclusão simbólica.

A construção do sistema educacional voltado à infância enfrentou desde o início tensões entre valorização da cultura local e imposição de modelos estrangeiros. Embora o crioulo seja falado pela maior parte da população, o francês permaneceu como língua oficial da escolarização, especialmente nos anos iniciais. Essa escolha linguística reforçou lógicas de distinção simbólica e cultural, dissociando a escola da realidade das crianças.

Esse distanciamento linguístico impõe obstáculos significativos à aprendizagem infantil e à formação da identidade. Essa, no imaginário da elite haitiana assim foi construída sobre as diferenças de língua, de religião, de cor e práticas étnicas, diferenças essas por vezes invisíveis" (Charles, 2015, p. 39). A criança haitiana escolarizada em língua não materna vive uma dissonância que atinge seu processo cognitivo e afetivo.

A Psicologia Histórico-Cultural mostra que a apropriação dos signos culturais, especialmente da linguagem, ocorre na relação com o outro: se ensinados em língua alheia, tais signos perdem potência formadora, afetando a constituição da subjetividade.

Ademais, iniciativas recentes reforçam essa análise: por exemplo, Jocelyne Trouillot, pedagoga e autora de literatura infantil em crioulo, lançou materiais didáticos e livros para crianças (como 126 lèt damou, 2011) destinados à alfabetização bilíngue e à visibilidade da língua materna (Trouillot, 2011). Essas iniciativas representam tentativas efetivas de articular ensino e cultura local na infância haitiana, ilustrando um caminho concreto de resistência simbólica.

A desvalorização da cultura afro-haitiana por longo tempo foi denunciada por intelectuais desde o século XIX. Nau (1837), por exemplo, questionou "a ideia amplamente aceita na época na Europa, segundo a qual os "povos negros" eram incapazes de participar

da civilização e desempenhar um papel significativo na história". No século XX, Price-Mars (1944) propôs a revalorização da "alma haitiana", incluindo vodu, oralidade e saberes populares como pilares da identidade nacional.

Essa proposta é retomada por Michel-Rolph Trouillot em Silencing the Past (1995), obra fundamental que analisa como o poder decide quais narrativas históricas são silenciadas ou valorizadas. O autor demonstra que a Revolução Haitiana foi ocultada por narrativas ocidentais dominantes, e argumenta que o reconhecimento simbólico dessa revolução é central para a construção de uma identidade coletiva emancipadora (Trouillot, 1995).

Essas reflexões demonstram que a infância haitiana carrega o legado da resistência, mas também dos silenciamentos históricos. É na infância, segundo a teoria histórico-cultural, que a criança começa a internalizar signos culturais, construir sentido de pertencimento e desenvolver sua visão de mundo. A invisibilização da cultura local na escola — seja pelo idioma, seja pela exclusão dos saberes afrodescendentes — produz alienação cultural e fragiliza a autoestima identitária.

De forma concreta, projetos comunitários como oficinas literárias em crioulo promovidas por Lyonel Trouillot, irmão de Michel-Rolph, também colaboram para reencantar a cultura popular na infância. Trouillot coordena o Atelier Jeudi soir, que aproxima jovens da periferia de Porto Príncipe à produção literária engajada, valorizando o crioulo como veículo expressivo e formativo (Trouillot, 2012).

A formação docente, por sua vez, precisa internalizar essas múltiplas referências e reconhecer o professor como agente cultural e mediador simbólico. A prática pedagógica exige que o docente dialogue com a cultura local e com iniciativas de educação em língua materna, tornando-se um facilitador do pertencimento cultural. A escola, dessa forma, pode tornar-se não apenas espaço de instrução, mas de afirmação identitária e transformação social.

Esses exemplos e autorias contemporâneas enriquecem a análise ao demonstrar que existe no Haiti — apesar das adversidades — um corpus emergente de produção pedagógica e intelectual que valoriza a infância crioulolíngue. A convergência entre esses autores e práticas com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural fortalece uma pedagogia formadora e descolonizadora, fundamental para uma educação da infância que reconheça e afirme identidades locais em contextos de negação simbólica histórica.

LÍNGUA, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO HAITI

A formação docente no Haiti ainda se estrutura majoritariamente a partir de modelos francófonos e excludentes, herdados da ordem colonial. Apesar do reconhecimento constitucional do crioulo como língua oficial da República do Haiti desde 1987 (Haiti, 1987), o

francês continua a dominar os processos de instrução, avaliação e formação profissional dos educadores.

Bem antes essa legislação, a reforma educacional de 1982, que tornou o crioulo a língua de ensino no sistema educacional haitiano, nunca foi implementada. Ela destaca as dificuldades de aprendizagem em francês e a falta de pessoal e textos de referência adaptados ao contexto haitiano (Haiti, 1982).

Esse descompasso entre a realidade linguística da população — majoritariamente crioulofônica — e o idioma da escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para o fracasso escolar entre as crianças das camadas populares (Hebblethwaite, 2012). Diante desse quadro, Perciney (2022, p. 32) observa que “o setor educacional haitiano enfrenta um grave problema linguístico que merece ser resolvido”.

Como resposta a esse diagnóstico, St Victor e Martiniak (2025, p. 2) propõem uma alternativa concreta, ao “defender que o crioulo deve ser efetivo no ensino primário no Haiti, pois isso melhora o desempenho e o engajamento escolar”. Nesta perspectiva, St Victor (2025, p. 5) conclui que a integração entre aprendizagem significativa e avaliação formativa representa um caminho viável e fundamentado para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e transformadoras.

Na prática, o ensino em crioulo permanece marginalizado, mesmo com declarações políticas que indicam intenção de valorizá-lo. Projetos como a introdução do “livro único” em crioulo nos anos iniciais, anunciados pelo Ministério da Educação (MENFP) em 2023, representam tentativas pontuais que, até o momento, não se converteram em políticas amplamente implementadas ou incorporadas à formação docente (Manigat, 2023). O discurso oficial muitas vezes encobre a continuidade de uma estrutura educacional que privilegia o francês como símbolo de prestígio e ascensão social.

Iniciativas de escolarização em crioulo, como a da escola comunitária Matènwa, na ilha de La Gonâve, mostram que a educação em língua materna pode favorecer tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento afetivo e identitário das crianças (DeGraff, 2015). No entanto, essas experiências permanecem isoladas e enfrentam resistência institucional para serem adotadas em larga escala.

Mesmo em instituições de ensino superior, as ações de valorização do crioulo como língua de formação são episódicas e não estruturam o currículo de forma sistemática. Nesse cenário, a formação de professores pouco considera os saberes locais, a diversidade linguística e a cultura popular como fundamentos pedagógicos.

A teoria histórico-cultural oferece elementos essenciais para refletir sobre essa lacuna: o desenvolvimento psíquico e a formação da consciência ocorrem por meio da mediação simbólica, sendo a linguagem materna um instrumento central nesse processo (Vygotsky,

1995). Quando o educador é formado em um idioma alheio ao seu universo linguístico e cultural, o processo formativo se torna limitado e alienante.

A crítica de Michel-Rolph Trouillot (1995) à produção seletiva da história e ao silenciamento das vozes populares é plenamente aplicável à realidade educacional haitiana. A imposição do francês como língua única de instrução é, também, uma forma de apagar narrativas, identidades e epistemologias que não se alinham ao modelo dominante.

A formação docente, nesses termos, precisa ser repensada como um espaço de resistência e reconstrução histórica, no qual o professor seja reconhecido como mediador cultural e agente de transformação. O escritor e educador Lyonel Trouillot (2012) defende uma pedagogia da palavra, enraizada na experiência do povo. Para ele, a educação no Haiti deve recuperar a legitimidade da fala em crioulo e da tradição oral como fontes de construção do conhecimento.

Essa perspectiva converge com o pensamento freireano, segundo o qual ensinar é um ato político, ético e cultural. Valorizar a língua materna e a cultura local é, portanto, uma condição para formar professores capazes de atuar com criticidade e compromisso social. Diante disso, a ausência de uma política nacional estruturada para a formação docente em crioulo revela não apenas uma fragilidade técnica, mas uma opção ideológica.

Ao manter o francês como língua predominante na formação inicial e continuada, o sistema educacional haitiano continua a reforçar mecanismos históricos de exclusão e subordinação simbólica. A superação desse quadro exige mais do que projetos isolados: requer uma transformação profunda das bases linguísticas, culturais e epistemológicas que sustentam a formação de professores no país.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA EMANCIPADORA

A formação docente, especialmente no campo da educação da infância, deve ser concebida como um processo dialético e histórico, no qual o educador se reconhece como sujeito ativo na mediação entre cultura, conhecimento e transformação social. No Haiti, essa concepção ganha contornos ainda mais urgentes diante dos efeitos persistentes do colonialismo, da negação da língua crioula e da invisibilização das tradições afrodescendentes no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a formação de professores precisa assumir um caráter emancipador, voltado à superação das estruturas que reproduzem a desigualdade, o racismo linguístico e o apagamento cultural. A Psicologia Histórico-Cultural oferece uma base sólida para pensar essa formação. Ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação simbólica em contextos culturais concretos, Vygotsky (1991) permite entender que

o professor não apenas transmite conteúdos, mas participa da constituição da consciência dos sujeitos.

Entretanto, é preciso reconhecer que a construção de uma formação docente crítica e culturalmente situada no Haiti se dá em um contexto de crescentes ameaças globais, entre elas, a financeirização da educação. Esse processo, marcado pela entrada de interesses privados na formulação de políticas educacionais e pela lógica de mercado na formação docente, tende a reduzir a complexidade da docência a competências padronizadas, mensuráveis e descontextualizadas (Dardot & Laval, 2017).

No caso haitiano, essa tendência reforça ainda mais a marginalização da cultura local e da língua crioula, uma vez que os modelos de formação docente importados e financiados por organismos multilaterais frequentemente ignoram as especificidades culturais e linguísticas do país. Assim, pensar a formação de professores da infância a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da valorização da identidade haitiana é também resistir às imposições de um projeto neoliberal de educação que compromete a emancipação dos sujeitos, negando a diversidade.

Essa função exige que o educador conheça criticamente o contexto em que atua, reconheça as contradições que atravessam o cotidiano escolar e se posicione diante delas com compromisso ético e político. Ensinar, nesse sentido, é sempre um ato ideológico, que pode reforçar ou contestar a lógica dominante. Paulo Freire (2013) aprofunda essa concepção ao compreender a educação como prática da liberdade. Para ele, o professor deve ser um intelectual orgânico, que problematiza a realidade com seus alunos, valoriza seus saberes e estimula a construção coletiva do conhecimento.

No caso haitiano, isso significa assumir uma postura pedagógica que combata o preconceito linguístico, resgate os saberes populares e promova o uso efetivo do crioulo como língua de instrução e de valorização identitária. Essa prática exige não apenas uma mudança curricular, mas uma transformação profunda na forma como os professores são formados e reconhecidos socialmente.

Uma formação docente emancipadora no Haiti precisa partir do reconhecimento da infância como sujeito histórico-cultural, situado em uma realidade marcada por múltiplas opressões, mas também por resistências potentes. A infância haitiana não pode ser reduzida a um objeto passivo da intervenção pedagógica; ela é, ao contrário, portadora de uma cultura viva, de uma história coletiva e de uma capacidade ativa de construir sentidos.

O professor que compreende isso atua como mediador entre o mundo vivido da criança e os saberes escolares, buscando integrar o conhecimento formal às experiências culturais do território. Para tanto, é necessário formar professores que compreendam o papel da educação na formação da identidade, no fortalecimento do pertencimento e na promoção da justiça social. Como afirma Martins (2013), a prática pedagógica deve se estruturar a partir

das condições concretas da vida dos sujeitos, reconhecendo a relação entre o singular e o coletivo, o individual e o histórico.

No Haiti, isso implica construir uma pedagogia que valorize a infância em sua pluralidade, rejeite os modelos coloniais de ensino e integre a língua e a cultura do povo haitiano à formação escolar desde os primeiros anos. Nesse processo, a escola deixa de ser um instrumento de dominação cultural e passa a se tornar um espaço de resistência, reconstrução e emancipação.

Uma formação docente orientada por essa lógica transforma o papel do professor da infância: ele se torna um agente de mediação cultural, um facilitador da construção da identidade e um defensor da dignidade da criança haitiana. Essa é a base sobre a qual se pode pensar uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e transformadora.

CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA HAITIANA

Diante dos desafios históricos, sociais e culturais enfrentados pela infância haitiana, a formação de professores se apresenta como um campo estratégico para a construção de uma educação voltada à valorização da identidade e à superação das desigualdades. Os dados analisados nesta pesquisa revelam que a exclusão do crioulo como língua de instrução e a negação das tradições afro-haitianas no espaço escolar não são apenas problemas pedagógicos, mas expressões de um modelo educativo fundado em lógicas coloniais, que ainda estruturam o sistema de ensino haitiano.

Nessa direção, a Psicologia Histórico-Cultural oferece importantes contribuições para reconfigurar o papel do professor e transformar a escola em um espaço de mediação cultural, construção da consciência crítica e afirmação identitária. Uma das principais possibilidades para a educação da infância haitiana reside na consolidação de políticas públicas que promovam a formação inicial e continuada de professores com foco na valorização da cultura local, da língua materna e das experiências infantis.

Isso implica rever os currículos das licenciaturas em pedagogia e ciências da educação, incluindo conteúdos que abordem a história haitiana a partir de uma perspectiva descolonizadora, bem como metodologias que favoreçam o ensino bilíngue com centralidade no crioulo. Também se faz necessária a produção de materiais didáticos contextualizados, que expressem o cotidiano das crianças haitianas, suas práticas culturais, seus modos de falar, brincar, narrar e aprender.

Outra contribuição essencial diz respeito à articulação entre universidade, escola e comunidade, de forma a romper com a lógica verticalizada da formação docente. Projetos de extensão, estágios supervisionados e programas de formação continuada devem promover o diálogo com os saberes populares e com os movimentos sociais que atuam em defesa da

infância e da cultura haitiana. Essa articulação fortalece o protagonismo dos professores e amplia sua capacidade de atuação crítica e comprometida com os territórios em que estão inseridos.

Do ponto de vista pedagógico, a adoção de abordagens dialógicas e participativas, inspiradas em Freire (2013) e nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, permite que os professores construam práticas significativas, que reconheçam as crianças enquanto sujeitos com capacidade de agir e transformar o processo educativo. Isso exige escuta sensível, mediação consciente e intencionalidade formativa voltada à emancipação e ao desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, as possibilidades de transformação da educação da infância haitiana passam também pela construção de uma nova visão sobre a docência. Os professores da infância devem ser formados para se perceberem como intelectuais orgânicos, produtores de cultura e agentes políticos de mudança. Essa perspectiva contribui para o fortalecimento da autonomia docente, a valorização da profissão e o reconhecimento da escola como território de resistência simbólica e afirmação cultural.

Assim, a formação de professores para a infância haitiana, quando orientada pelos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e pela valorização das culturas locais, oferece caminhos concretos para enfrentar as marcas da exclusão e abrir horizontes para uma educação comprometida com o direito à infância, à identidade e à dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo demonstra que uma formação docente ancorada nas especificidades culturais e linguísticas do Haiti, e orientada pelos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, pode exercer um papel crucial na afirmação da infância haitiana como sujeito histórico, cultural e coletivo.

O estudo confirmou que a negação da língua crioula e das tradições afrodescendentes no espaço escolar não se limita a um problema de natureza pedagógica, mas revela um sistema educacional ainda marcado por heranças coloniais que perpetuam desigualdades, exclusões e apagamentos identitários.

Ao retomar a centralidade da linguagem como mediadora do desenvolvimento humano, conforme Vygotsky (1991, 1995), e ao reconhecer a formação docente como prática crítica e culturalmente situada, sustentada por autores como Freire (1996, 2013) e Price-Mars (1944), o trabalho demonstrou que a constituição da consciência identitária da criança depende diretamente de uma escola que a reconheça, a escute e a represente.

Nesse sentido, formar professores comprometidos com a valorização da língua materna, com o respeito aos saberes populares e com práticas pedagógicas descolonizadoras é condição essencial para garantir o direito ao pertencimento e ao desenvolvimento integral da infância haitiana.

Entre os principais encaminhamentos extraídos da pesquisa, destacam-se: a necessidade de políticas públicas que promovam o ensino bilíngue com centralidade no crioulo; a reformulação dos currículos de formação inicial e continuada de professores, incorporando conteúdos sobre história, cultura e identidade haitiana; e a produção de materiais didáticos contextualizados, sensíveis à realidade sociocultural das crianças.

Além disso, ressalta-se a importância da articulação entre universidade, escola e comunidade, visando romper com lógicas verticalizadas de formação e potencializar a construção coletiva do conhecimento. Como possibilidades futuras de investigação, sugere-se o aprofundamento empírico dessa temática por meio de estudos de campo com professores, crianças e comunidades escolares no Haiti, de modo a compreender como essas práticas de formação e valorização cultural se concretizam (ou são obstaculizadas) no cotidiano educativo.

Também seria relevante analisar iniciativas de ensino bilíngue em andamento no país, seus impactos e desafios, contribuindo para a consolidação de uma educação da infância que seja, de fato, emancipadora, democrática e culturalmente enraizada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato estético.** São Paulo: Hucitec, 1993.

CHARLES, V. **Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano**. 2015. 145 f. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* São Paulo: Boitempo, 2017.

DE GRAFF, M. **Three questions: on Haiti's new policy for teaching in Kreyòl.** MIT News, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAITI. **Constitution de la République d'Haïti de 1987.** [S.l.: s.n.], 1987.

HAITI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). **La réforme éducative: éléments d'information.** [S.l.: s.n.], 1982.

HEBBLETHWAITE, B. French and underdevelopment, Haitian Creole and development: Educational language policy problems and solutions in Haiti. **Journal of Pidgin and Creole Languages,** v. 27, n. 2, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

MANIGAT, N. **Le livre unique en créole haïtien.** Discurso, MENFP, 2023.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Sobre o processo funcional do pensamento. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Bauru: Departamento de Psicologia da UNESP, 2011. p. 122–179.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2006.

NAU, É. Quelques aspects sur l'instruction publique. **Le Républicain, Recueil Scientifique et Littéraire,** Imprimerie J. Courtois, n. XIII, 15 fév. 1837.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, 2006.

PERCINEY, J. **O sistema educacional no Haiti: desafios para o acesso e o direito à educação pública.** Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

PRICE-MARS, J. **Ainsi parla l'oncle.** Port-au-Prince: Les Éditions Henri Deschamps, 1944.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o destino da desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2008.

ST VICTOR, M. "Aprendizagem Significativa E Avaliação Formativa: Caminhos Para Reduzir A Evasão Escolar No Haiti". In: **Simpósio Educacional Integrado**, 3, 9 jul. 2025. **Anais** [...] [S.l: s.n.], 9 jul. 2025. p. 1. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/iii-simposio-educacional-integrado-535794/1120721-aprendizagem-significativa-e-avaliacao-formativa--caminhos-para-reduzir-a-evasao-escolar-no-haiti. Acesso em: 17 jul. 2025.

ST VICTOR, M., MARTINIAK, V. L. "Ensinar as crianças em sua língua materna: uma alternativa para democratizar a educação no Haiti". In: **Anais do Simpósio em Psicologia Concreta: "Psicologia Concreta e século XXI"**, 1, 29 jul. 2025. **Anais** [...] Ponta Grossa, Even3, 29 jul. 2025. p. 1. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/ii-simposio-em-psicologia-concreta/1075720-ensinar-as-criancas-em-sua-lingua-materna--uma-alternativa-para-democratizar-a-educacao-no-haiti. Acesso em: 1 ago. 2025.

TROUILLOT, J. *126 lèt damou.* Port-au-Prince: CUC; Université Caraïbes, 2011.

TROUILLOT, L. *Objectif: l'autre.* Bruxelles: André Versaille, 2012.

TROUILLOT, M-R. *Silencing the past: power and the production of history***.** Boston: Beacon Press, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: Psicología infantil.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

O PROJETO DE ENSINO CONTADORES DE HISTÓRIA BILÍNGUE: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA PARA ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

João Ferreira de Araújo Junior[360]
Wellington Cardoso de Oliveira[361]

Resumo

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia têm a responsabilidade de formar professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso, assim como os demais de licenciaturas, enfrenta diversos desafios para garantir uma formação que assegure aos futuros professores condições adequadas para atender aos alunos em sua diversidade. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é apresentar a importância do Projeto Contadores de História Bilíngue na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás Câmpus Aparecida de Goiânia. Esse projeto é resultado de nossas inquietações, como pesquisadores, durante as atividades de supervisão do Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Aparecida de Goiânia. Dentre essas inquietações, destacam-se as dificuldades apresentadas pelos estagiários em atividades de contação de histórias e a ausência desse tipo de atividades no dia a dia da escola-campo. O Projeto de Ensino Contadores de História Bilíngue surgiu como uma ação de formação pensada no espaço da escola pública a partir da necessidade formativa dos estagiários do curso de licenciatura em pedagogia. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste texto é a pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação teórica ancora-se nas discussões dos seguintes autores: Abramovich (2005), Bedran (2012), Bulaty (2021), Guijansque e Gomes (2019), Vendrame e Paula (2019) e Pimenta (2019). Os resultados alcançados apontam para o potencial dos projetos de ensino nos cursos de formação de professores. Além disso, reforçam que a perspectiva formativa em curso de licenciatura deve extrapolar os limites da sala de aula dialogando diretamente com a realidade da escola pública.

Palavras-chave: Formação de Professores. Contadores de História. Pedagogia Bilíngue.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma tradição milenar passada de geração em geração e tem uma importância imensurável para o desenvolvimento humano. Grande parte das civilizações

[360] Doutorado (2020) e Mestrado (2013) em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás-Campus Aparecida de Goiânia na área de Educação, Estado de Goiás, Brasil. E-mail: joao.ferreira@ifg.edu.br ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7414-9488.

[361] Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004) e, em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010). Professor efetivo no Instituto Federal de Goiás (IFG) Câmpus Aparecida de Goiânia. E-mail: wellington.cardoso@ifg.edu.br ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0702-5839.

antigas perpetuou sua história, cultura e crenças por meio da tradição oral. Nelas, os anciãos desempenhavam um papel de destaque, por serem considerados guardiões da memória e responsáveis por transmitir aos mais jovens a tradição ancestral.

Na área da educação, contar histórias é uma atividade imprescindível para o desenvolvimento de crianças e adolescentes que se encontram em fase escolar. Nessa etapa, esses indivíduos estão em processo de formação e, ao ouvirem histórias, criam conexões que estimulam a criatividade, a imaginação, a oralidade e a fantasia – estabelecendo uma conexão entre o real e o imaginado.

Não existe limite de idade para ouvir histórias; no entanto, percebe-se que essa é uma atividade recorrente na Educação Infantil e que vai perdendo espaço à medida que as crianças vão avançando de séries. Na Educação Infantil, os docentes organizam as propostas pedagógicas em torno da contação de histórias, reforçando seu caráter formativo, pedagógico e interdisciplinar. Já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essas atividades vão deixando de acontecer à medida que as crianças avançam para séries mais elevadas. Aos poucos, as atividades de leitura e de contação de histórias tornam-se cada vez mais escassas e pouco exploradas pelos professores, que acabam priorizando tarefas e conteúdos previamente determinados pela burocracia institucional.

Consideramos essa postura um equívoco pedagógico, pois negar às crianças da escola pública o acesso aos espaços de conhecimento é impedi-las de criar conexões com o mundo da escrita e da literatura. O que implica dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita, pois, nessa fase, as crianças estão em processo de alfabetização e a utilização deste recurso contribui para o desenvolvimento delas no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ao negar momentos de contação de histórias nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os docentes abrem mão de um potente recurso que pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento das crianças. “Acredita-se que ler histórias para os alunos é uma prática que ocupa um significativo espaço no processo pedagógico” (Busatto, 2003, p. 10). A contação de histórias envolve diversos aspectos que se entrelaçam, tanto para quem conta, como para quem ouve. O papel do professor é promover momentos que estimulem a elaboração de ideias e incentivem a prática da leitura.

Como docentes supervisores na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, observamos tal tendência nas escolas públicas, onde supervisionamos o estágio dos estudantes da Licenciatura em Pedagogia. Grande parte das atividades propostas pelos docentes é mecânica e preestabelecida, que privilegiam apenas a sala de aula como espaço aprendizagem. Os raros momentos de acesso à literatura infantojuvenil acontecem dentro da sala de aula ou em incursões periódicas à biblioteca. Nesses casos, o material é distribuído para que as próprias crianças façam suas leituras.

Atividades externas à sala de aula ficam restritas às práticas da disciplina de Educação Física ou atividades relativas às datas comemorativas.

O Projeto de Ensino Contadores de História Bilíngue surgiu a partir da observação dos docentes supervisores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia. Concomitante ao estágio, desenvolvemos na escola um projeto de extensão, chamado Espaço Literar, no qual os estagiários organizam momentos de contação de histórias em espaços extraclasse para as crianças da escola.

Foi a partir das observações das atividades desenvolvidas pelas estagiárias no programa Espaço Literar que percebemos a necessidade de se propor momentos formativos às futuras professoras sobre o processo de contação de histórias, a fim de que suas práticas, como futuras docentes, não reproduzam aquelas já existentes na escola, que não valorizam a literatura como recurso no processo de ensino-aprendizagem. Embora as estagiárias estivessem próximas da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, compreendemos que era importante desenvolver essa ação formativa com elas. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de uma formação voltada para a contação de histórias.

O processo de contação de histórias não se resume a leituras isoladas de livros para as crianças, envolve também técnica, organização didática, recurso e avaliação, ou seja, contar histórias é uma prática pedagógica intencional, pensada e organizada pelo docente. Abramovich (2006) observa que essa atividade não se limita à escolha de um livro, mas constitui uma arte que deve ser equilibrada aos ouvidos. Portanto, entende-se que, para que as atividades de contação de histórias no espaço escolar tenham resultados, é preciso investimento na formação docente.

Dessa forma, a proposta deste texto é apresentar as possibilidades formativas presentes no trabalho com projetos de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para a discussão da temática proposta, estabelecemos diálogo com alguns autores que abordam a questão. Em relação à contação de histórias, observa-se que é uma atividade que acompanha a humanidade desde os seus primórdios, uma vez que, por séculos, a história humana foi transmitida de geração em geração por meio da oralidade.

> O ato de contar história acompanha o desenvolvimento do homem desde o surgimento da oralidade. Essa prática tornou-se um hábito que é utilizado por muitos para resgatar costumes, crenças, ensinamentos, sendo também um dos principais fins da contação de história a importância educacional e cultural, pedagogicamente utilizada por docentes nas escolas (Bulaty, 2021, p. 43).

Diversas sociedades perpetuaram sua existência e sua história graças à tradição de transmitir, por meio da oralidade, seus conhecimentos; contudo, a partir da Idade Moderna, o uso de histórias foi incorporado ao processo educacional. Desde então, diversos pesquisadores do campo educacional destacam a importância da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças e seu potencial em sala de aula. Guijansque e Gomes, explicam que,

> O termo contação de histórias é uma expressão que até pouco tempo não existia e que apareceu para denominar a arte de contar histórias, uma das formas mais antigas de se registrar, por meio da oralidade, os fatos ocorridos e a transmissão de experiências a outros. Pois somos constituídos de várias histórias que entrelaçadas a outras nos fazem ser o que somos. Como numa colcha de retalhos, essas histórias se cruzam e se unem, tornando-se imprescindíveis para a construção da identidade de uma pessoa ou até mesmo de uma geração inteira. Essa identidade se estabelece na relação entre os “retalhos” que formam o sujeito, por meio da consciência de si, do outro e da compreensão do mundo que o rodeia, além das variadas vivências com a cultura e a arte que o ato de contar histórias proporciona (Guijansque; Gomes, 2019, p. 08).

Assim, a contação de histórias é uma atividade que envolve tanto quem escuta como quem conta. Para quem escuta, a história é uma fonte inesgotável de conhecimentos, pois possibilita a imaginação, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita. Já para quem conta a história, trata-se de uma atividade de formação contínua, na medida em que não basta narrar, mas é preciso criar conexões, desenvolver saberes que vão desde a escolha da história até o tom exato da voz.

> A Contação de Histórias é um elemento de formação docente que envolve arte, ensino, pesquisa e favorece inúmeras aprendizagens para os seres humanos. Essa ação colabora para a formação do leitor crítico-reflexivo e sua inserção no mundo, permeado pelas mídias digitais. Por meio da tradição oral e tantas outras formas, as histórias atravessaram o tempo, fortaleceram auxiliando a compreensão e ensino, logo é um elemento que contribui para ação consciente e criativa nas docências (Guijansque; Gomes, 2019, p. 08).

No campo educacional, as atividades de contação de histórias são frequentes na Educação Infantil. Nessa etapa, é comum observar que os professores preparam ambientes, escolhem materiais adequados às faixas etárias das crianças e desenvolvem atividades regulares de contação de histórias. Além disso, a própria estrutura física dos espaços escolares possibilita momentos voltados para essa prática. Uma vasta literatura sobre a importância da contação de histórias também pode ser encontrada com muita facilidade em sites acadêmicos.

Não negamos a importância da contação de histórias na Educação Infantil, mas é perceptível que, ao longo do Ensino Fundamental, essa prática vai se tornando escassa e quase desaparece do cotidiano dos professores. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a prática de contação de histórias é utilizada com mais frequência nos primeiros e segundos anos. À medida que os alunos avançam para o terceiro, quarto e quinto ano, essa ação vai se tornando menos frequente e perdendo espaço para outras atividades pedagógicas – o que reflete uma perda para os discentes que seguem para as próximas etapas sem vivenciar o acesso a diferentes literaturas.

Acreditamos que o uso da contação de histórias, como recurso pedagógico, pode ser desenvolvido em todas as etapas da educação, desde que seja adaptado às especificidades de cada uma delas. Vendrame e Paula destacam que o processo de contação de histórias encanta crianças, jovens e adultos. “A contação de história é uma prática que promove a leitura e o acesso à literatura. Os contadores possibilitam o encantamento das crianças, dos jovens e dos adultos pela descoberta do mundo literário e, ao mesmo tempo, promovem processos humanizadores. (Vendrame e Paula, 2019, p. 3).

Ao limitar o processo de contação de histórias à Educação Infantil, ou apenas as duas primeiras séries do Ensino Fundamental, a escola tende a negar aos alunos um importante instrumento de aquisição da leitura e da escrita. Já os professores perdem um instrumento importante em seu trabalho pedagógico, pois a contação de histórias estimula a imaginação, a criatividade e a consciência de si e do mundo.

> Como prática pedagógica, a contação de histórias pode colaborar de modo significativo para o incentivo à leitura na educação infantil e no ensino fundamental. Escutar histórias estimula a imaginação, desenvolve a criatividade e, consequentemente, dinamiza o processo de aprendizagem, pois proporciona ao aluno a tomada de consciência dos fatos significativos da vida. Colabora também, para o desenvolvimento da concentração, a socialização e o aumento da capacidade cognitiva, além de levá-lo a valorizar o repertório linguístico da sua comunidade (Guijansque e Gomes, 2019, p. 7).

As atividades de contação de histórias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. É por meio do lúdico que as crianças desenvolvem sua consciência crítica e reflexiva e se abrem para o mundo. É um processo de descoberta tanto para quem conta a história quanto para quem escuta.

> Essa ação colabora para o processo de desenvolvimento da criança pelo fato de que, ao contar e recontar histórias da Literatura Infantil, o contador promove a mediação da linguagem, potencializa as interações e assegura o desenvolvimento infantil. Tais atividades possibilitam às crianças interagirem com o mundo da fantasia e dos símbolos, pois a partir das narrativas, elas apresentam suas opiniões e seus sentimentos. Essas ações também permitem que as crianças possam compreender melhor o mundo em relação

> ao cotidiano e vivenciarem o exercício social da oralidade e da escrita (Vendrame; Paula, 2019, p. 3).

A contação de histórias, mais do que um recurso pedagógico, é uma oportunidade de vivenciar o mundo da leitura, da escrita e da imaginação. Trata-se de utilizar a literatura como forma de encantamento do mundo e da realidade. Guijansque e Gomes (2019, p. 7) observam que "[...] é importante que a escola ofereça aos alunos a oportunidade de interagir com os seus pares, pois, enquanto sujeitos sociais, mais do que ouvintes, precisam ser enunciadores com voz. Isso possibilita a troca de experiências, exercita a oralidade e estimula a leitura".

Desse modo, o principal objetivo da contação de histórias no espaço escolar ultrapassa o momento de leitura. A contação de histórias e o acesso a diferentes textos literários abrem diversas possibilidades formativas aos alunos. É uma atividade que extrapola os limites objetivados pelo professor em seus planos e projetos.

> O principal objetivo da contação de histórias sempre foi a necessidade do ser humano em transmitir suas experiências e divulgar os valores sociais para as gerações mais novas. E hoje tem se mostrado um importante recurso pedagógico, capaz de ser utilizado em variadas atividades escolares. Por isso, ao propor a contação de histórias como estratégia de ensino, buscamos trazer para a sala de aula momentos de troca de experiências, de cooperação mútua, de interação entre os alunos e do desenvolvimento da expressão oral e escrita, possibilitando a eles subsídios para seu desenvolvimento cognitivo e social (Guijansque e Gomes, 2019, p. 9).

Um dos principais desafios dos cursos de formação de professores, em especial, os cursos de licenciatura em pedagogia é formar docentes que se reconheçam como sujeitos ativos no processo educacional. A prática da contação de histórias e o seu uso como recurso em sala de aula passam pelo processo educativo inicial e continuado do docente. A reduzida atenção dedicada aos cursos de licenciatura para preparação de leitores é o resultado do pouco uso desse instrumento em sala de aula. Segundo Vendrame e Paula (2019, p. 4),

> Percebe-se, assim, que o ato de contar histórias promove o acesso ao universo literário, a diferentes experiências, culturas e processos mais qualificados de humanização neste mundo cada vez mais desumanizado. Nesse sentido, proporcionar reflexões e atividades práticas sobre a contação de histórias permitiu aos acadêmicos do curso de Pedagogia vivenciarem diferentes ações com livros de Literatura Infantil, com histórias cantadas, poesias, cantigas de roda e músicas que contribuíram, tanto na formação dos acadêmicos como na formação cultural das crianças.

No que tange à identidade profissional, as autoras Correia e Santos (2021) destacam a importância de desenvolver projetos voltados à preparação dos futuros professores. Para elas, a identidade docente constitui-se a partir das diferentes experiências que os estudantes vivenciam no decorrer de seu percurso formativo.

> Levando em conta que a identidade profissional é constituída no decorrer da vida do indivíduo, desde o início de sua formação e pelas experiências as quais vivencia, nesta ocasião, nas instituições de ensino, o envolvimento em projetos que possibilitam a participação no ambiente escolar contribui para o conhecimento do contexto educacional, para além do que é idealizado. Desse modo, assim como os estágios obrigatórios, os acadêmicos participantes dos projetos de extensão percebem e decidem em qual área pretendem atuar, analisam a didática dos professores, dentre outros pontos que somente acrescentam a sua formação (Correia; Santos, 2021, p. 115).

A experiência de participação de projetos desenvolvidos nas universidades, seja de ensino ou de extensão, gera oportunidades que contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional. Isso só é possível a partir da parceria entre as universidades públicas que ofertam cursos de formação de professores e as escolas públicas que recebem os projetos e os estagiários. Dessa relação nasce uma parceria que possibilita a vivência com a realidade da escola. Para Sabai e Bueno (2021, p. 134),

> Participar de projetos é fundamental para uma formação docente integral, pois além de crescer em relação aos conhecimentos, o acadêmico está ligado diretamente com a realidade escolar, desenvolvendo atividades que, por vezes, geram pesquisas e contribuem ainda mais para a sua formação.

O Projeto de Ensino Contadores de História Bilíngue

O Projeto de Ensino Contadores de História Bilíngue foi desenvolvido em dois mil e vinte quatro e contou com a participação dos estudantes do sétimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue. O projeto foi submetido a um edital interno que disponibilizou uma bolsa no valor de setecentos reais para um dos discentes participantes, o qual é surdo. Os demais participaram do programa de maneira voluntária.

O projeto foi desenvolvido durante dez encontros e contou com as seguintes etapas: a) teórica, b) oficina prática e c) avaliação de resultados. Ressalta-se que a separação desses três aspectos do projeto não significa necessariamente que eles não estejam interligados, pelo contrário, eles estão intrinsecamente conectados uns aos outros e sua execução aconteceu de forma concomitantemente. Em relação à teoria e à prática, Velásquez, apud Pimenta (2019, p. 27), destaca que

> não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). A relação teoria e práxis é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade transformadora; e teórica, na medida em que essa relação é consciente, pensada criticamente, refletida.

Além dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, dois professores do curso da área de Libras se disponibilizaram a participar do projeto e contribuíram com aspectos importantes que as alunas deveriam considerar, principalmente ao contar história, cuja plateia tenha alunos surdos. Além disso, por termos um aluno e um dos professores surdos, como participantes do projeto, a presença dos intérpretes de Libras foi essencial para o desenvolvimento da proposta.

Dessa forma, o projeto contou com a colaboração de quatro docentes que compõem o quadro de professores do curso e dois intérpretes de Libras – uma característica importante para o êxito da proposta é o trabalho em equipe. Para Sabai e Bueno (2021, p. 133), “o trabalho coletivo e democrático é a base para uma boa organização, acredita-se que esta deveria ser uma característica geral de todos os projetos, pois faz toda a diferença”.

Os momentos de reflexão teórica do projeto foram realizados no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia. Os encontros aconteceram no período vespertino para que os estudantes não fossem prejudicados em seus horários de aula, que é prioritariamente no noturno. Nesses encontros, buscou-se trabalhar os principais aspectos que envolvem a formação de um contador de história. Os professores da área de educação ficaram responsáveis por apresentar aos participantes os aspectos teóricos da área de Educação que envolvem o processo de contação de histórias, sua importância, métodos, obras literárias, recursos didáticos e avaliação do processo.

Já a participação dos docentes de Libras foi fundamental, pois trouxe elementos complementares ao que havia sido trabalhado pela área de Educação. Nessa etapa, foram trabalhados os principais aspectos que devem ser observados ao se contar história para pessoas surdas. Para Pimenta (2019, p. 27), “esse conhecimento teórico da realidade/das práticas permite fundamentar o estabelecimento de finalidades de transformação na formação dos docentes e para uma ação docente transformadora do real; ou para a práxis do profissional docente”.

Os momentos denominados de atividade prática foram realizados em forma de laboratório na escola-campo de estágio. Eles foram planejados pelos estudantes sob a supervisão dos dois professores idealizadores do projeto. A atividade de contação de histórias deveria ser pensada no formato bilíngue, ou seja, a história deveria ser contada em português e em Libras. O trabalho de escolha das obras literárias, o espaço externo à sala de aula onde a atividade ocorreria, a ornamentação e a dinâmica para participação dos alunos da escola ficaram sob a responsabilidade dos estudantes estagiários. Uma das orientações realizadas pelos professores do projeto foi que, no período da aula, participasse da atividade o maior número de salas possíveis. Sendo assim, em média, quatro turmas frequentaram por encontro.

Essas atividades aconteceram sob a supervisão dos docentes idealizadores do projeto. Nesses momentos, os estudantes foram orientados quanto aos caminhos que deveriam percorrer para que as atividades tivessem os resultados esperados. Além disso, foram feitos registros fotográficos e anotações das práticas desenvolvidas, fundamentais para o processo de avaliação das atividades. Para Coutinho e Oliveira (2019, p. 136), a importância desses momentos de aprendizagem no chão da escola está em,

> justamente oferecer momentos de encontro entre os saberes produzidos na universidade e os saberes construídos na prática de sala de aula. É também o espaço-tempo destinado à reflexão sobre o fazer pedagógico, no qual o licenciando tem a oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos no decorrer dos primeiros anos do curso de licenciatura.

Por fim, a última etapa do projeto consistiu no momento em que os cursistas avaliaram a participação no “Contadores de História” e os resultados das atividades realizadas na escola-campo. Para tanto, foram retomadas as anotações e as discussões realizadas nos momentos teóricos/reflexivos. Nesse momento, os participantes destacaram a importância do curso para a formação do pedagogo, relataram como foi a experiência prática e como contribuíram para a formação.

No tocante à avaliação dos resultados alcançados, percebeu-se o entusiasmo dos estudantes diante do retorno dado pelos alunos da escola durante as atividades de contação de histórias. Entre as falas destacaram-se o interesse dos alunos em ouvir as histórias, como eles reproduziram-nas em momentos posteriores às atividades e a curiosidade em conhecer as obras. Ademais, muitas delas observaram que até os alunos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita no dia a dia da sala de aula participaram das atividades com curiosidade e atenção.

Nesse sentido, destacamos a importância do processo de avaliação e autoavaliação na constituição da identidade docente. As vivências no espaço escolar consolidam os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e favorecem a reflexão sobre o papel docente, pois “produz uma compreensão ampla do exercício pedagógico e ao desenvolvimento das competências de planejar, executar, avaliar e propor diferentes ações interventivas” (França, Santos; Freitas, 2019, p. 89).

Avaliamos que a primeira oferta do projeto de ensino Contadores de História Bilíngue se mostrou promissora, pois proporcionou aos licenciandos do curso de Pedagogia uma proposta formativa para além do tradicional. Além disso, o desenvolvimento de uma proposta diferente no espaço escolar evidenciou para a escola que existem muitas possibilidades pedagógicas para além da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Projeto de Ensino Contadores de História Bilíngue surgiu a partir da observação das dificuldades apresentadas por alguns discentes durante as atividades de contação de histórias na escola-campo. Sendo assim, a gênese do projeto não se deu por acaso, mas a partir das necessidades concretas, vivenciadas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue no estágio.

Um dos principais desafios das universidades públicas, em especial dos cursos de licenciatura, é formar professores comprometidos com a realidade. Essa não tem sido uma tarefa fácil por diversos fatores, dentre eles podemos citar a falta de sintonia entre os problemas reais vivenciados pela escola pública, as universidades e os discentes em formação. Isso não significa ausência de diálogo, mas evidencia a falta de ações que partam dos problemas reais apresentados por essa tríade.

Nesse viés, entende-se que um dos caminhos possíveis para enfrentar esse desafio é a proposição de ações formativas por parte das universidades que decorram de demandas reais apresentadas pelos discentes em formação na escola. O Projeto de Ensino Contadores de História Bilíngue buscou estabelecer esta interface formativa, pois não partiu de uma perspectiva endógena do Instituto Federal de Goiás.

Ao propor um projeto para formação de Contadores de História Bilíngue, buscou-se oportunizar uma experiência educativa para além dos muros da universidade. A proposta de trabalhar com Projetos de Ensino mostrou-se uma excelente experiência ao quebrar o ritmo tradicional e disciplinar da sala de aula. Portanto, trabalhar com projetos que partam da realidade da escola e da necessidade formativa dos futuros professores mostra-se uma importante ferramenta, pois beneficia tanto os licenciados quanto a própria escola.

Por fim, ressaltamos a importância de se pensar em projetos que nascem das necessidades reais da escola e da parceria entre as instituições. Ao observarmos as demandas da escola e transformá-las em um projeto, não vislumbramos apenas a formação de nossos estudantes, mas de que forma podemos contribuir com o ambiente escolar, que recebe semestralmente nossos estagiários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo; Scipione, 2006.

BENJAMIN, W. *O contador de histórias e outros textos*. Trad. Georg Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. 2 ed. São Paulo: Hedra, 2020.

BEDRAN, B. *A arte de cantar e contar histórias:* narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012

BULATY, A. A Contação de História e a Arte: desenvolvimento da imaginação criativa na infância. In. *Ouvir, sentir e imaginar:* reflexões sobre a contação de história [livro eletrônico] / Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi; Andréia Bulaty (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI*: Tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, B. *Cantar histórias:* uma arte sem idade. São Paulo: Editora Informal, 2001.

CORREIA, A. L. Z.; SANTOS, M.C.T, R. O Projeto de Extensão “Senta Lá Que Vem História”: Contribuições Para a Formação Docente e Construção da Identidade Profissional. In. *Ouvir, sentir e imaginar:* reflexões sobre a contação de história [livro eletrônico] / Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi; Andréia Bulaty (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

COUTINHO, A. M. M. A.; OLIVEIRA, D. C. M. O Estágio Supervisionado em Letras. In. *Formação Docente:* fundamentos e práticas do estágio supervisionado / Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

DOHME, V. *Além do encantamento*: como as histórias podem ser um instrumento de aprendizagem. Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2003.

FRANÇA, C. C. et al. Estágios Supervisionados em Ambientes Não Escolares: Contribuições Para a Formação de Pedagogos. In. *Formação Docente*: fundamentos e práticas do estágio supervisionado / Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

GAZOLA, A. *Contação de histórias:* guia definitivo. disponível em: https://www.lendo.org/-guia-definitivo-contação-histórias/ Acesso em 08 set. 2024.

GUIJANSQUE, Irley da Penha. GOMES, Antônio Carlos. Contação de histórias [recurso eletrônico]: formando leitores no ensino fundamental II / Irley da Penha Guijansque, Antônio Carlos Gomes. – 1. ed. - Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

OLIVEIRA, S. A de. SCHERER, C. R. J. A contação de história no Ensino Fundamental: fundamentos e planejamentos. *Cadernos da Pedagogia. v.13, n 25, p.16-26, jul/set 2029.*

PIMENTA, S. G. Estágios Supervisionados: Unidade Teoria e Prática em Cursos de Licenciatura. In. *Formação Docente:* fundamentos e práticas do estágio supervisionado / Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

RODRIGUES, E. B.T. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia: Gwaya, 2005.

SABAI, K. A.; BUENO, K C. Os Percursos do Projeto de Extensão “Senta Lá Que Vem História” Em Meio a Pandemia do Covid-19. In: *Ouvir, sentir e imaginar:* reflexões sobre a contação de história [livro eletrônico] / Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi; Andréia Bulaty (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

SARAIVA, J. A. MÜGGE, E. *Literatura na escola*: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, M. B. C. *Contar histórias:* uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SILVEIRA, B. F. *Contação de histórias na sala de aula:* um poder mágico! Revista Prolíngua, v. 2. n. 2. p. 34-39, 2008.

SISTO, *C. Textos e pretextos*: sobre a arte de contar histórias. 3 ed. Belo Horizonte, Aletria, 2012.

SOUSA, F. R. STRAUB, S. L. W. *A arte de contar histórias na educação infantil*. Sinope: Editora UNEMAT, 2014.

VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos, PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Histórias que brincam e encantam: o contar histórias na formação docente. In.*Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, Paraná. Volume,06.2019.

A FAMILIA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRECHE MUNICIPAL MAGDALENA ARCE DAOU EM MANAUS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO JARDIM SENSORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Maria Raquel Souza dos Santos[362]
Jordana dos Santos Gonçalves [363]
Jucilene Seixas de Carvalho[364]

Resumo

O presente trabalho investiga a participação das famílias na construção de um jardim sensorial em uma creche. O estudo objetiva discutir a importância da participação familiar na construção de um jardim sensorial como recurso pedagógico na promoção da educação inclusiva. O problema da pesquisa busca analisar como o recurso do jardim sensorial atrelado à escuta ativa das famílias pode contribuir para a promoção da Educação Inclusiva na Educação Infantil. Como suporte teórico o estudo traz Nazareno et al. (2025), Lopes (2021), Borges e Paiva (2009) entre outros, analisando como o envolvimento familiar na criação e mediação de propostas coletivas como o jardim sensorial favorece o desenvolvimento integral das crianças, promovendo bem-estar, pertencimento e expressão subjetiva. A pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa, bibliográfica e na pesquisa ação. Os resultados apontam que a participação ativa das famílias fortalece os vínculos institucionais, legitima os saberes parentais e amplia a eficácia das práticas pedagógicas voltadas à diversidade. O estudo concluiu que a construção coletiva de espaços como o jardim sensorial representa uma estratégia potente para articular educação ambiental, inclusão e participação social, reforçando a necessidade de políticas públicas e formações docentes que reconheçam e promovam a centralidade das famílias no processo educativo desde a primeira infância.

Palavras-chave: Jardim Sensorial. Educação Inclusiva. Familiar.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, por sua natureza fundante, ocupa um espaço de extrema relevância no debate contemporâneo sobre inclusão e desenvolvimento humano. No cenário educacional brasileiro, particularmente a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (2015), tem-se ampliado a compreensão de que a diversidade não é uma exceção à norma, mas a própria constituição da realidade escolar.

[362] Mestranda em Educação Inclusiva, Secretaria Municipal de Educação de Manaus, raqueljuka@gamil.com
[363] Graduada em Normal Superior, Secretaria Municipal de Educação de Manaus, jordana.goncalves@semed.manaus.am.gov.br
[364]Especialista em Gestão Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Manaus, juciseixask@gmail.com

Nesse contexto, o acolhimento de crianças com deficiência em creches e pré-escolas lança luz sobre desafios e possibilidades que atravessam práticas pedagógicas, relações institucionais e políticas públicas. Não se trata apenas de assegurar o acesso físico ao espaço escolar, mas de reconfigurar os modos de ensinar e aprender a partir de um paradigma sensível às singularidades do neurodesenvolvimento. As propostas pedagógicas, para além da retórica inclusiva, precisam se traduzir em estratégias concretas que respeitem as especificidades sensoriais, cognitivas e sociais das crianças autistas. Neste ponto, emerge o jardim sensorial como uma alternativa pedagógica cuja eficácia tem sido explorada em estudos recentes, especialmente no que diz respeito à estimulação multissensorial e ao favorecimento da interação com o ambiente natural (Nazareno et al., 2025).

Não se pode perder de vista que o debate sobre a inclusão na primeira infância não é novo, mas ganha novos contornos diante das exigências de uma escola verdadeiramente democrática. O jardim sensorial, nesse panorama, não surge como modismo ou recurso suplementar, mas como parte de uma pedagogia do corpo e da experiência que reconhece a centralidade da dimensão sensório-motora no desenvolvimento infantil. Como salientam pesquisas que tratam do neurodesenvolvimento em contato com a natureza, há uma relação direta entre ambientes ricos em estímulos e o avanço de competências sociais, cognitivas e afetivas em crianças com deficiência (Amaral et al., 2021). Tais evidências desafiam concepções tradicionais que reduzem o trabalho educativo à sala de aula e reiteram a urgência de repensar os espaços da creche como territórios de possibilidades inclusivas.

A dificuldade de adaptação sensorial, muitas vezes negligenciada nos planejamentos pedagógicos, é um dos maiores entraves à efetiva inclusão de crianças autistas. A literatura aponta que essas crianças apresentam hipersensibilidades ou hipossensibilidades que interferem diretamente em sua relação com o mundo (Silva et al., 2023). Assim, espaços planejados para acolher e organizar os estímulos do ambiente tornam-se essenciais para que o processo de socialização ocorra sem sobrecargas, rupturas ou retraimentos. Nesse sentido, o jardim sensorial aparece como um dispositivo não apenas lúdico, mas profundamente terapêutico e educativo, permitindo que a criança explore, descubra e se aproprie de seu corpo e do espaço em torno de si de maneira segura e prazerosa. Ao proporcionar contato com diferentes texturas, sons, aromas e formas, tais espaços promovem uma aprendizagem integrada e menos fragmentada, respeitando os ritmos individuais.

Para as crianças com deficiência, esse ambiente oferece oportunidades singulares de exploração, aprendizado e interação social, contribuindo significativamente para sua autonomia e bem-estar (Silva, 2018; Sassaki, 2005). A própria metodologia de construção do jardim, permeada pela cooperação e pelo diálogo constante entre os parceiros, serve como um exemplo prático de cidadania ativa e participação social para toda a comunidade envolvida (Araújo, 2000; Gohn, 2006;2009).

A participação familiar neste contexto surge como um dinamizador de produção coletiva entre a escola e a família. Mobilizando nuances subjetivas e ampliando os horizontes de atuação dos atores que compõe o coletivo pedagógico, trazendo autoria e participação ativa no processo de aprendizagem. No contexto inclusivo, a importância deste elo é fundamental para o sucesso de propostas significativas para os estudantes. No âmbito da primeira infância, como o seguimento de creche, a participação familiar reverbera em autoria coletiva primeira na formação social do sujeito.

Este estudo tem como objetivo geral discutir a importância da participação familiar na construção de um jardim sensorial como recurso pedagógico na promoção da educação inclusiva, como objetivos específicos: ampliar as habilidades das crianças público alvo da educação especial, ressignificar as práticas pedagógicas a partir da relação família e escola.

O problema de pesquisa que orienta esta investigação reside na necessidade de compreender como a parceria entre a creche e a família na construção de um jardim sensorial pode favorecer a inclusão de crianças com deficiência em contextos de educação infantil, especialmente nas creches, favorecendo a promoção da educação inclusiva. A pergunta que se busca responder é: de que maneira a parceria família e escola na construção coletiva de um jardim sensorial favorece o processo de ensino aprendizagem das crianças com deficiência na Creche?

A pergunta em questão não se limita a compreensão da ação específica do processo material da construção do espaço físico mas no entendimento de elos de ligação intersetoriais que reverberem em ações práticas e que espelhem a importância de vínculos, que fortaleçam a relação família escola em uma troca mútua de participação ativa familiar no processo de ensino.

Parte-se da hipótese de que o uso sistemático e intencional de ambientes sensoriais promove avanços significativos no engajamento social, na autonomia e na regulação emocional dessas crianças, ao mesmo tempo em que amplia o repertório pedagógico dos profissionais da educação.

No plano científico, pretende-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas sensíveis à neurodiversidade, oferecendo subsídios para a formação inicial e continuada de professores. Socialmente, a pesquisa se justifica por seu potencial de promover ambientes mais equitativos e humanos, favorecendo o acesso e a permanência de crianças com deficiência em espaços educativos que respeitem suas necessidades específicas.

Historicamente, o atendimento educacional às crianças com deficiência oscilou entre a negação e a segregação. Por muito tempo, a ausência de políticas públicas comprometeu o direito dessas crianças à educação formal, relegando sua formação a instituições paralelas ou a cuidados domésticos. A partir da década de 1990, com o advento de marcos como a

Declaração de Salamanca e a Constituição de 1988, consolidou-se um novo paradigma, que reconhece a escola comum como o lugar legítimo de todos os sujeitos. Esse movimento, no entanto, esbarra em práticas pedagógicas ainda moldadas por uma lógica normatizadora, que tende a patologizar comportamentos e classificar sujeitos por sua capacidade de adaptação (Brito; Flores, 2023).

Com a emergência do conceito de neurodiversidade, novas lentes passaram a mediar a relação entre os profissionais da educação e as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), por exemplo. Em vez de um déficit a ser corrigido, o TEA passa a ser compreendido como uma variação do funcionamento neurológico humano, o que exige um reposicionamento ético e metodológico por parte dos educadores. Essa perspectiva, no entanto, ainda caminha a passos lentos dentro das práticas escolares, frequentemente marcadas por desconhecimento ou insegurança diante do comportamento atípico das crianças com TEA. A escuta sensível e a mediação ativa, tão cruciais nesse processo, são muitas vezes substituídas por tentativas de normatização que negligenciam as formas próprias de interação e expressão dessas crianças (Almeida, 2020).

No cotidiano das instituições de educação infantil, a inclusão de crianças com deficiência é desafiada por uma série de peculiaridades. A existência de legislações que asseguram o direito à educação não garante, por si só, a qualidade desse processo. Muitas creches e pré-escolas ainda carecem de estrutura física, formação docente e materiais adequados para lidar com as especificidades das crianças com deficiência. Os educadores, em sua maioria, são instados a lidar com situações para as quais não foram preparados, o que alimenta sentimentos de impotência e gera práticas excludentes, mesmo que involuntárias. Nesse sentido, o direito à diferença permanece tensionado entre a norma escolar e as singularidades infantis, evidenciando a necessidade de uma formação continuada que articule teoria e prática de maneira orgânica (Silva et al., 2023).

Ao se considerar as especificidades do desenvolvimento infantil de crianças com deficiência torna-se imprescindível reconhecer a importância das experiências sensoriais, motoras e afetivas no processo de aprendizagem. A criança Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ao apresentar singularidades de desenvolvimento, exige práticas que considerem suas especificidades, sem, contudo, reduzi-la a um diagnóstico. A simbolização, enquanto operação subjetiva e social, pode ser atravessada por dificuldades que se manifestam na linguagem, na imaginação ou no jogo simbólico. Contudo, tais barreiras não devem ser entendidas como limites absolutos, mas como convites à reinvenção das práticas pedagógicas. O espaço da educação infantil, por sua plasticidade, constitui um terreno fértil para essas experimentações, desde que se disponha a deslocar a centralidade do conteúdo para a experiência (Almeida, 2020).

O ambiente educativo, nesse sentido, assume papel determinante na promoção do

desenvolvimento das crianças PAEE. As interações cotidianas, a organização do espaço, os materiais disponíveis e, sobretudo, a postura dos adultos, configuram-se como mediadores da experiência infantil. É nesse cenário que práticas baseadas na escuta e na observação ganham relevo, pois permitem que o educador compreenda o ritmo e o modo de ser da criança, adaptando suas intervenções sem violentar sua singularidade. Tal compreensão exige um olhar que vá além do diagnóstico clínico, situando a criança em sua historicidade e nos múltiplos vínculos que estabelece com o mundo (Brito; Flores, 2023).

Ainda que a inclusão seja um direito garantido por lei, sua efetivação depende de uma série de condições que extrapolam o plano normativo. O modelo biomédico, ainda hegemônico nas escolas, tende a centrar-se na ideia de déficit, patologizando comportamentos e reforçando uma lógica de adaptação do sujeito à norma. Ao contrário, uma perspectiva inclusiva exige que seja o ambiente a se adaptar às diferentes formas de ser e de aprender. A escuta ativa, a mediação afetiva e a construção coletiva do conhecimento tornam-se, assim, os pilares de uma educação realmente inclusiva, que reconhece a diversidade como potência e não como obstáculo (Almeida, 2020).

A efetiva participação das crianças PAEE na educação infantil requer, portanto, uma mudança profunda no modo como concebemos o ensino e a aprendizagem. A escola precisa deixar de ser o lugar da padronização para tornar-se espaço de escuta, invenção e acolhimento. Isso implica repensar o currículo, os tempos escolares, as formas de avaliação e, sobretudo, os vínculos pedagógicos. A inclusão, nesse sentido, não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo de transformação da escola e de seus atores. Para que isso ocorra, é preciso investir na formação dos educadores, na construção coletiva de projetos pedagógicos inclusivos e na articulação entre diferentes saberes, incluindo os das famílias e da comunidade (Brito; Flores, 2023).

É nesse horizonte que se inscrevem as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças PAEE, atreladas à participação ativa das famílias, entendendo que a presença destas crianças na escola não é um favor ou um desafio a ser superado, mas uma oportunidade de ressignificação dos próprios fundamentos da educação. Crianças PAEE no contexto das creches portanto, com suas especificidades sensoriais, comunicacionais e relacionais, tensionam os modelos escolares tradicionais e exigem a invenção de outras formas de escuta, mediação e convivência. Trata-se de um exercício constante de descentramento, em que o educador se coloca na posição de aprendiz diante da complexidade do outro, reconhecendo que a diversidade é constitutiva do humano e não uma exceção à norma (Silva et al., 2023).

Neste contexto o sistema educativo com um todo deve estreitar ao máximo os laços com as famílias, favorecendo oportunidades em que os responsáveis se sintam incluídos e pertencentes a todas as etapas do processo educacional dos estudantes, sobretudo das

crianças da primeira infância PAEE. As parcerias coadunadas em um mesmo objetivo, como a promoção de uma educação inclusiva de qualidade e significativa para todas as crianças, favorece a parceria que precisa ser continua e alicerçada em uma relação dialógica.

A família como colaboradora ativa no ambiente educacional promove a ampliação de práticas pedagógicas mais assertivas, pois favorece o reconhecimento mais pormenorizado das especificidades das crianças PAEE, fator importante no reconhecimento das singularidades dos sujeitos.

Bendinelli, Prieto e Andrade (2012) assinalam que o processo inclusivo quando associado com a família como partícipe promove espaços adequados as especificidades dos estudantes a com deficiência.

A articulação entre setores na promoção da educação são estratégias importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Na Educação Infantil essa coalização de forças intersetoriais entre os mais diversos setores da sociedade trazem inúmeros benefícios para o sistema educativo.

Romper com a lógica setorizada, fragmentada e partidária de uma educação que precisa deixar de ser sectarizada para agir de forma integrada é necessária na promoção das mudanças globais, promover uma educação integralizada, que vá além dos muros da unidade escolar e se promove uma visão educacional ampliada e valoriza saberes diversos.

A escola deixa de ser isolada e passa a contar com a parceria e colaboração de inúmeros parceiros que coadunam se um mesmo ideal de educação para todos e de uma educação integral transformadora.

A intersetorialidade neste contexto cria redes de apoio e colaboração mútua que favorecem em sua estância máxima o desenvolvimento intersetorial, favorecendo e promovendo a criação de políticas públicas mais aderentes às territorialidades das comunidades educativas.

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, bibliográfica e na pesquisa ação. Nas palavras de Mascarenhas (2012), a pesquisa qualitativa quanto a influência do pesquisador sobre a realidade, afirma que não é evitada, antes de tudo é considerada basilar no processo de pesquisa. Já a pesquisa ação nos utilizamos de Gil e Novaes (2009) que afirmam ser aquela (pesquisa) que procura em situações especificas o alcance do problema na promoção de resultados. Nesta perspectiva, a criação de um jardim sensorial na creche, tendo a participação das famílias como corresponsáveis do processo de aprendizagem, transcende o compromisso ético que visualiza o processo inclusivo como um processo coletivo e atravessado por processos dialógicos na promoção da inclusão na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

A experiência partiu de um contexto colaborativo entre as famílias de crianças matriculadas em uma instituição de vida coletiva, a saber uma creche pública, localizada na periferia da cidade de Manaus. As margens de um igarapé poluído denominado Igarapé do 40.

Partindo dos encontros institucionais entre as famílias das crianças que estavam matriculadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da referida unidade de ensino. Constatou-se que no contexto do recebimento do diagnóstico de deficiência das crianças, as famílias experimentavam sentimentos de desesperança, angústia e impotência diante do recente diagnóstico. Os sentimentos presentes nos contexto familiar correspondiam ao sentimento de luto pelo filho idealizado (Lima et al., 2023), agora com a confrontação da realidade do diagnóstico da deficiência.

Como forma de minimizar este momento e fortalecer os laços entre as crianças e suas respectivas famílias. A profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitou momento de escuta ativa e rodas de conversa, onde os participantes podiam relatar as suas experiências de recente diagnóstico. Criando uma rede de apoio colaborativa, onde todos poderiam ouvir e serem ouvidos nas suas inquietações.

A proposta resultou em um momento de imersão em ideias criativas e que pudessem ser eficazes na ajuda às crianças nas suas especificidades e que também imprimissem no contexto das referidas ações, momentos de pertencimento e protagonismo familiar.

Como a turma de crianças de uma forma geral apresentava dificuldades sinestésicas com a exploração dos sentidos humanos. Pensou-se na construção de um jardim dos sentidos. Um jardim sensorial que pudesse auxiliar na sensibilização desta especificidade e agregar no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem

Foi realizado um acordo de parceria técnica com uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Amazonas, que subsidiou todo processo de orientação na construção colaborativa do espaço. A equipe realizou oficinas de construção de terrários com as crianças e conhecimento básicos sobre as plantas, adaptados para a linguagem infantil.

Paralelo a estes momentos, as famílias participavam das oficinas de objetos com apelo sustentável que ficariam dispersos pelo jardim dos sentidos. Oficinas de pinturas de vasos de plantas, construção de objetos com reaproveitamento de pneus, oficinas de compostagem e oficinas de placas de jardim.

Foram realizados oito encontros em uma janela temporal de seis meses. Encontros que reuniam as famílias na referência de quase todas as crianças que frequentavam a turma do AEE da instituição. As etapas das ações, necessitavam ser retroalimentadas por diversas vezes, tendo em vista que modificações nas estruturas do espaço físico tiveram que ser executadas., entraves na aquisição de insumos e parcerias que não se efetivaram.

O espaço foi inaugurado e construído com o protagonismo das famílias e das crianças,

subsidiado por parcerias de IES e de ouras secretarias no âmbito da cidade de Manaus, como as do Meio Ambiente e Limpeza Pública. O espaço se tornou fomento de grandes aprendizagens e um símbolo de que se pode criar esperança apesar das adversidades.

Ao caminhar descalça sobre diferentes texturas ou ao manusear objetos com formatos e temperaturas diversas, a criança autista não apenas se comunica com o ambiente, mas também reorganiza internamente suas percepções e emoções. Esse tipo de experiência, ainda raro nas instituições de ensino, adquire contornos pedagógicos quando planejado com intencionalidade e sensibilidade. Educadores atentos à complexidade do desenvolvimento infantil compreendem que o contato com a natureza ativa zonas do cérebro responsáveis por processos fundamentais como a atenção, a empatia e a linguagem. Ao promover um ambiente onde o som das folhas, o cheiro das ervas e o calor do sol tornam-se aliados do aprendizado, o jardim sensorial atua como mediador entre a criança e o coletivo escolar (Carvalho, 2022).

A educação infantil, quando verdadeiramente comprometida com os princípios da inclusão, precisa romper com a lógica da homogeneização e abrir-se à pluralidade dos modos de existir. No caso das crianças com PAEE essa abertura passa, invariavelmente, por uma reconfiguração do espaço educativo que contemple suas necessidades sensoriais, comunicacionais e afetivas. A proposta do jardim sensorial surge nesse cenário como mais do que uma solução arquitetônica: trata-se de uma estratégia pedagógica que, ao integrar natureza e intencionalidade educativa, favorece experiências de presença e engajamento que muitas vezes escapam à sala de aula tradicional. A imersão em estímulos controlados e variados proporciona uma via concreta para a autorregulação emocional e a descoberta do corpo em interação com o mundo (Nazareno et al., 2025).

Na perspectiva do neurodesenvolvimento, é sabido que a estimulação multissensorial desempenha um papel decisivo na organização das conexões neurais, sobretudo nos primeiros anos de vida. Crianças PAEE, frequentemente privadas de experiências significativas por conta de barreiras físicas ou simbólicas impostas pelo ambiente, se beneficiam de forma expressiva de contextos que respeitam seus ritmos e ampliam suas possibilidades de ação. Ao contrário do que ocorre em abordagens centradas na correção do comportamento, os espaços sensoriais reconhecem a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Ao explorar o mundo com as mãos, os pés, o nariz e os ouvidos, essas crianças rompem o isolamento e constroem pontes com os outros e consigo mesmas (Amaral et al., 2021).

A introdução de jardins sensoriais nas creches públicas tem revelado, segundo relatos de educadores e gestores, um impacto positivo não apenas sobre as crianças com autismo, mas também sobre toda a comunidade escolar. Quando o espaço educativo é desenhado para acolher as diferenças, ele transforma suas próprias práticas. Os relatos de experiências que documentam a implementação desses jardins mostram que, ao contrário de serem

espaços segregados, eles se tornam centros de convivência e aprendizagem partilhada. Crianças neurotípicas, ao interagir com colegas autistas nesses ambientes, aprendem a respeitar os limites e as expressões do outro, desenvolvendo empatia e habilidades sociais que dificilmente florescem em contextos rigidamente estruturados (Marafon; Santos, 2024).

Lopes (2021) em sua pesquisa sobre os jardins sensoriais como promotores de saúde no ensino médio, afirma que jardins sensoriais ampliam a sua funcionalidade para além do lazer e da fruição de estar junto à natureza e se complexifica em aplicabilidade ao se tornar ferramenta de inclusão social das mais variadas diversidades humanas.

Borges e Paiva (2009) apontam que espaços como os jardins sensoriais se transmutam em ferramentas didáticas, pois facilitam o aprendizado, aguçando a curiosidade e atuando como facilitadores do processo de ensino, se tornando consolidadores dos assuntos abordados sistematicamente em sala de aula, favorecendo as conexões de conteúdos prévios dos estudantes.

A percepção dos educadores sobre o uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica tem evoluído à medida que práticas exitosas são compartilhadas e sistematizadas. Inicialmente vistos como elementos decorativos ou terapêuticos, esses espaços começam a ser integrados aos projetos pedagógicos como componentes essenciais do currículo inclusivo. Ao reconhecer no jardim um território de experimentação sensível, os profissionais deixam de operar apenas com conteúdos e passam a trabalhar com experiências. Isso exige, evidentemente, formação continuada e uma mudança de postura frente ao ato educativo. Não basta inserir o jardim no espaço físico da escola; é preciso torná-lo parte viva do cotidiano infantil, incorporando suas possibilidades às rotinas, às propostas e às formas de avaliação (Nazareno et al., 2025).

Figura 1 –Famílias na Construção do Jardim
Fonte: Autoria própria (2025).

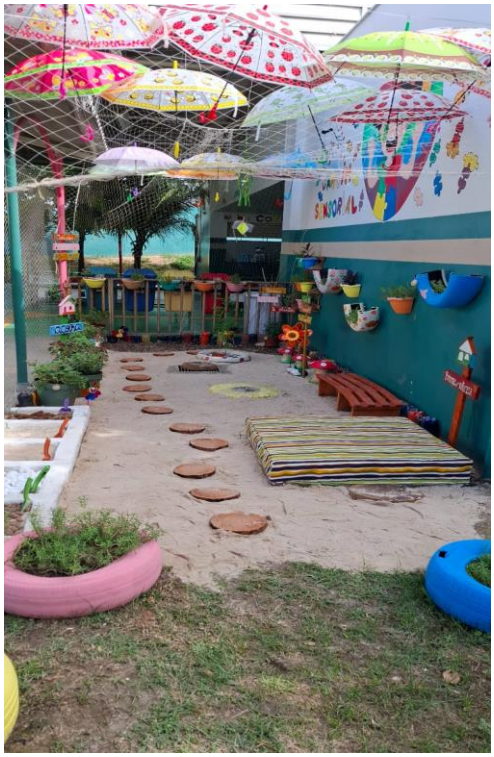


Figura 2 –Jardim Sensorial
Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 3 –Crianças explorando o Jardim Sensorial
Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 1 – Organização dos Encontros

Encontros Iniciais	Momentos de Discussão	Reprogramação
Deliberações de Ações	Partilhas colaborativas	Aquisição de Material
Formações de Grupos de trabalho	Tensionamentos de Ideias	Reordenamento
Preparação de Insumos	Rodas de Conversa	Problemas com a Estrutura

Fonte: Autoria própria (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível compreender com clareza que o uso do jardim sensorial na educação infantil se revela uma estratégia pedagógica de alta relevância para a inclusão de crianças com deficiência. Ao longo da pesquisa, os dados teóricos examinados demonstraram que a presença desses espaços multissensoriais favorece, de maneira concreta, o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças, permitindo não apenas avanços em termos de aprendizagem, mas também uma ampliação significativa da participação infantil na dinâmica cotidiana das instituições de ensino. Ao retomar os objetivos propostos inicialmente, observa-se que todos foram atingidos com coerência metodológica, revelando tanto o potencial pedagógico do jardim sensorial quanto a articulação familiar em relação a escola, imbricada nos processos de aprendizagem das crianças da primeira infância.

A hipótese de que a mediação sensorial proporcionada por ambientes planejados poderia contribuir para o engajamento e a autonomia das crianças com deficiência foi confirmada à luz das evidências apresentadas. O jardim sensorial mostrou-se, de fato, um recurso que vai além da dimensão estética, funcionando como espaço de aprendizado, de simbolização e de convivência. As práticas pedagógicas que integram esses ambientes ao cotidiano escolar se tornam mais responsivas às necessidades específicas do desenvolvimento neuroatípico, abrindo espaço para formas diversas de expressão e comunicação. Observa-se, ainda, que o envolvimento da família na implementação e manutenção desses espaços influencia diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças, reafirmando o papel familiar como participe importante no processo de inclusão.

Foi possível perceber que a participação familiar como participe ativo e colaborador

no âmbito de ações pedagógicas como essa, favorecem o processo de aprendizagem das crianças neurodivergentes e colaboram para um espaço mais articulado e dialógico quanto ao processo pedagógico.

A articulação de estratégias como a construção do jardim em parceria com as famílias, empodera estes sujeitos, dando vez e voz em uma senda colaborativa profícua que favorece as relações entre a família e escola e aproxima estes atores do cenário educativo. Oportunizando trocas ricas e frutíferas, que beneficiam a todos de uma forma geral. Trazendo para o contexto escolar de forma prática e ativa este seguimento, sempre tão requisitado e muitas vezes deslocado do processo.

Como resultado, constata-se que o jardim sensorial não apenas contribui para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas também transforma o ambiente institucional, ressignificando o modo como se concebe a infância e o processo de aprendizagem. O impacto dessas práticas não se restringe aos alunos com diagnóstico, mas se estende a toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura pedagógica mais empática, criativa e comprometida com a equidade. Ainda assim, é importante reconhecer que a consolidação dessa proposta enfrenta entraves estruturais e simbólicos. A falta de recursos, a ausência de formação específica dos profissionais e a pouca articulação entre teoria e prática ainda limitam a aplicação mais ampla e sistemática dessa abordagem no contexto da educação pública.

Em vista do exposto, considera-se que a pesquisa cumpriu seu propósito ao oferecer uma leitura crítica, densa e fundamentada sobre o papel do jardim sensorial como dispositivo de inclusão na educação infantil a partir de uma experiência concreta, que envolveu o protagonismo infantil atrelado ao protagonismo familiar. Contudo, torna-se evidente que há espaço para aprofundamentos futuros, especialmente por meio de investigações de campo que analisem a implementação desses espaços em contextos diversos e suas repercussões sobre o currículo, as relações sociais e os processos de aprendizagem. Sugere-se, como desdobramento possível, o desenvolvimento de outros espaços pedagógicos específicos para o uso concomitante ao do jardim sensorial em creches e pré-escolas, bem como a elaboração de propostas formativas voltadas à capacitação de educadores que atuam com a infância PAEE. O desafio agora é fazer com que os resultados teóricos ganhem materialidade nas práticas escolares cotidianas de outros espaços escolares, contribuindo efetivamente para uma educação mais inclusiva, sensível e plural.

É importante que iniciativas que convoquem os atores sociais do processo de aprendizagem, como a família e escola estejam articuladas e coadunadas na promoção de uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Patrício. Melanie Klein e o processo de formação dos símbolos: revisitando o caso Dick. **Estilos clin.**, v. 25, n. 3, São Paulo, maio/dez. 2020.

ARAÚJO, Ulisses. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91–107, 2000. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/7845. Acesso em: 12 jun. 2025.

AMARAL, Adriana Oliveira de. et al. **Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza**. Iguatu: Editora Quipá, 2021.

BENDINELLI, Rosanna Claudia; PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girarde. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais.Revista Educação Especial, v. 25, n. 42, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058 Acesso em: 15 jul. 2024.

BORGES, Tais Alves; PAIVA, Selma Ribeiro de. A utilização do jardim sensorial como recursos didático. **Revista Metáfora Educacional**. 2009.

BRITO, Gisele Artioli.; FLORES, Maria Marta Lopes A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 16, n. 48, 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CARVALHO, Milena Amzalak. O uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com TDAH. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, p. 1170–1191, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4325. Acesso em: 22 maio. 2025.

GIL, Antonio Carlos; NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de.A pesquisa0 ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. Revista de Administração Mackenzie. v. 10, n. 1, JAn./Fev. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-69712009000100007. Acesso em: 18 julho. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, jan./mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/0405.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28–43, jan./abr. 2009. Acesso em: 12 jun. 2025.

LIMA, Jhonatan Correia; PESSOA, Rayanne Kelle Moscoso da Veiga; DE MELO, Uberlane Severina Silva; PESSOA, Mariana Carvalho. LUTO PELO FILHO IDEALIZADO: PAIS DE CRIANÇAS COM TEA. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, 2022. Disponível em: https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/636. Acesso em: 2 jun. 2025.

LOPES, Iarima Naama Ferreira. A proposta de um jardim sensorial para educação ambiental e promoção da saúde no ensino médio. **Mestrado em Ensino Tecnológico**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

MARAFON, Danielle; SANTOS, Vania Lemos Matozo dos. As crianças com autismo e as vivências no jardim sensorial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 52, p. 400–417, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11177140. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4070. Acesso em: 22 maio. 2025.

MASCARENHAS. Sidnei Augusto. **Metodologia Científica**. Editora Pearson Education do Brasil. São Paulo. 2012.

NAZARENO, Glenio Gomes; REISDÖRFER, Grasiele Gomes; COSER, Vinícius; CAMPOS, Andressa Fernanda. Jardim sensorial como ferramenta de inclusão social e educação ambiental para crianças com transtorno do espectro autista – relato de experiência. **Cognitionis Scientific Journal**, v. 8, n. 1, e593, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.38087/2595.8801.593. Acesso em: 22 maio. 2025.

SASSAKI, Romeo Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 19–23, out. 2005.

SILVA, Bruno Ferreira da . A importância dos jardins sensoriais para o processo de ensino-aprendizagem na educação de pessoas com deficiência na APAE/Areia-PB. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2018.

SILVA, Elisiane Moreira; VIANA, Gizelle Belot.; SOUZA, Ione Oliveira da Silva; RANGEL, Jhane Barreto; MARTINS, Patricia Passos. A importância do estímulo neuropsicomotor no desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista: revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 11, p. 2202–2210, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12539. Acesso em: 22 maio. 2025.

VISUALIZANDO A MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA COM EXCEL NA CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS DE FUNÇÃO DO 1º GRAU

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

João Batista de Andrade Filho[365]

Resumo

Investiga-se neste trabalho as potencialidades e desafios que são encontrados ao se utilizar a plataforma Excel na sala de informática da escola para fazer a construção de gráficos de funções afins em uma Escola Estadual com alunos do 1° ano do ensino médio. Sendo assim, os alunos elaboraram problemas matemáticos de função do primeiro grau e os representaram por meio de gráficos no Excel. Após a construção de gráficos, em grupos, os alunos irão responder os questionamentos elaborados pelo professor, tanto sobre o uso da ferramenta tecnológica como recurso didático, como da construção de conhecimentos matemáticos a partir dela, usando como referencial teórico o trabalho de José Armando Valente “Informática na educação: confrontar ou transformar a escola” (1995) e o trabalho da Suely Scherer em conjunto com a Gláucia da Silva Brito “Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades” (2020). Os resultados apontam que o Excel é uma ferramenta potente para aproximar os estudantes da linguagem gráfica e contextual da matemática

Palavras-chave: Função afim. Excel. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o processo de construção de gráficos de funções afins e a resolução de problemas contextualizados com uma turma do 1º ano do ensino médio, utilizando o software de planilhas eletrônicas Microsoft Excel como ferramenta pedagógica. A proposta surge da intenção de compreender de que modo o uso de tecnologias digitais pode mediar a aprendizagem de conceitos matemáticos, especialmente aqueles relacionados às funções, que tradicionalmente são ensinados por meio de abordagens algébricas e analíticas desvinculadas de contextos reais e das vivências dos estudantes.

A partir dessa prática, busca-se analisar tanto as potencialidades quanto os desafios que emergem do uso do Excel como recurso didático. Dentre os aspectos observados, destaca-se a experiência de realizar a atividade na sala de informática da escola, o que envolve desde questões logísticas – como o tempo necessário para ligar os computadores e abrir os programas – até os aspectos pedagógicos e cognitivos relacionados à construção e

[365] Pós graduação em metodologia do ensino da matemática e da física, acadêmico do curso de mestrado em educação matemática na universidade federal de mato grosso do sul em Campo Grande MS, meu grupo de pesquisa é o TeDiMEM, joaobatistadeandradefilho@gmail.com

à interpretação dos gráficos gerados. A análise considera também as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelo professor-pesquisador no processo de mediação do conteúdo, ampliando a reflexão sobre a integração significativa das tecnologias digitais em sala de aula.

Essa pesquisa surgiu no contexto da disciplina Tecnologias Digitais, cursada pelo autor no segundo semestre de 2024 no curso de mestrado em educação matemática na universidade federal de Mato Grosso do Sul, cujo enfoque era discutir o uso de tecnologias como meio de integrar práticas pedagógicas, e não apenas como adição pontual ou decorativa. Inspirado pelas discussões da disciplina, o autor propôs uma intervenção pedagógica que envolvesse um recurso tecnológico alinhado ao conteúdo que já vinha sendo trabalhado com os estudantes: a função afim. Considerando que a sala de informática da escola estava equipada com computadores que continham o Excel instalado, optou-se por explorar as funcionalidades do programa na criação de tabelas e na geração automática de gráficos, como forma de aproximar os estudantes de uma visualização mais dinâmica, funcional e prática da matemática.

Nessa perspectiva, esse trabalho corrobora com José Armando Valente (1995) quando destaca que o computador possui diferentes usos na educação dentre eles a utilização de softwares e/ou um processador de texto, e além disso, ele argumenta que o computador pode oferecer a oportunidade para o aluno aprender ao invés de ser ensinado como sujeito passivo, e essa perspectiva é remetida como uma transformação no processo educacional.

Além disso, partiu-se da concepção de que o uso das tecnologias digitais pode favorecer a aprendizagem ao permitir múltiplas representações dos conceitos matemáticos – numérica, algébrica, gráfica e verbal –, contribuindo para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e criativa no processo de ensino e aprendizagem da Matemática (BRASIL, 2017). Essa perspectiva também é respaldada por autores como Ponte (2005), que defende que o uso de tecnologias no ensino de matemática pode contribuir para ampliar o letramento matemático, desde que esteja inserido em contextos problematizadores e reflexivos.

Dessa forma, este trabalho não apenas documenta uma prática pedagógica, mas também propõe uma análise crítica e reflexiva sobre os efeitos e os sentidos da integração de tecnologias no ensino de funções, contribuindo para o debate sobre inovação, inclusão e qualidade no ensino da matemática no contexto da educação básica. Pois, de acordo com (SCHERER; BRITO, 2020) ao integrar as tecnologias digitais ao currículo escolar, elas são parte constituinte das práticas pedagógicas e dos ambientes de aprendizagem na escola, de modo que não são compreendidas somente como recursos, equipamentos, máquinas, mas também como espaços digitais de aprendizagem.

METODOLOGIA

A prática tradicional de ensino de matemática ainda é, em grande parte, centrada na exposição do professor com o uso do quadro branco e do pincel, baseada em aulas expositivas dialogadas. Nessa abordagem, a construção manual de gráficos de funções afins ou quadráticas demanda uma sequência de etapas: elaboração de uma tabela com valores numéricos, cálculo dos pares ordenados, construção do plano cartesiano e representação dos pontos, seguida da ligação entre eles. Muitos estudantes, entretanto, enfrentam dificuldades nesse processo, seja por limitações na realização dos cálculos, seja pela falta de domínio na representação gráfica no papel.

Diante desse cenário, propus o uso do Excel como ferramenta metodológica para a construção de gráficos e resolução de problemas envolvendo funções afins com estudantes do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Orcírio Thiago de Oliveira. A experiência ocorreu no segundo semestre de 2024, no contexto de uma atividade de recuperação paralela. Participaram cerca de 12 estudantes, organizados em duplas, utilizando os computadores disponíveis na sala de informática da escola.

Segundo Valente (1995), o uso do computador na educação pode assumir diferentes formas — desde softwares e editores de texto até ambientes interativos — e, sobretudo, representa a possibilidade de o aluno aprender de maneira ativa, deixando de ser um sujeito passivo no processo de ensino. Essa perspectiva aponta para uma transformação nas práticas educacionais, orientando-se para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Com base nessa concepção, planejei uma atividade com o objetivo de integrar o uso do Excel ao ensino de função afim. Inicialmente, projetei a interface do programa no quadro por meio do meu notebook e de um projetor multimídia. Expliquei brevemente suas funcionalidades, destacando seu uso no cotidiano e, em seguida, orientei os alunos sobre como criar tabelas e gráficos no software. Cada dupla ficou responsável por elaborar um problema contextualizado que envolvesse uma função do primeiro grau e representá-lo por meio de um gráfico gerado no Excel.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e com inspiração em estudo de caso, pois se propõe a investigar uma experiência pontual desenvolvida com uma turma do ensino médio em uma escola pública estadual do Mato Grosso do Sul. O objetivo foi analisar como o uso do Excel, enquanto ferramenta digital, pode contribuir para a construção e interpretação de gráficos de funções afins, considerando os aspectos didáticos, tecnológicos e matemáticos envolvidos.

Os dados foram coletados por meio de registros fotográficos dos gráficos produzidos, dos problemas elaborados pelos grupos e das respostas a um questionário aplicado via

Google Forms logo após a realização da atividade. O questionário foi composto por questões abertas, divididas em três eixos: (1) percepção sobre o uso do Excel na aprendizagem da função afim; (2) potencialidades das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem; e (3) sugestões para a utilização do programa em momentos avaliativos.

A análise dos dados se deu a partir da organização das respostas em categorias emergentes, em diálogo com os referenciais teóricos de Valente (1995) e Scherer e Brito (2020), os quais abordam, respectivamente, a transformação pedagógica por meio das tecnologias digitais e sua integração como parte do currículo escolar.

Durante o processo, garantiu-se o anonimato dos estudantes e o caráter pedagógico da proposta foi esclarecido a todos os envolvidos, respeitando princípios éticos na condução da pesquisa em ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Os questionários aplicados tinham como objetivo principal coletar os problemas matemáticos criados pelos estudantes, seus respectivos gráficos elaborados no Excel, bem como investigar a experiência dos alunos com o uso do programa como ambiente digital de aprendizagem da função afim. As respostas foram coletadas por meio de formulários digitais disponibilizados após a atividade prática, buscando captar múltiplas perspectivas sobre o aprendizado da função do primeiro grau e a concepção dos estudantes acerca da matemática mediada pela tecnologia.

Produção dos Problemas e Representação Gráfica

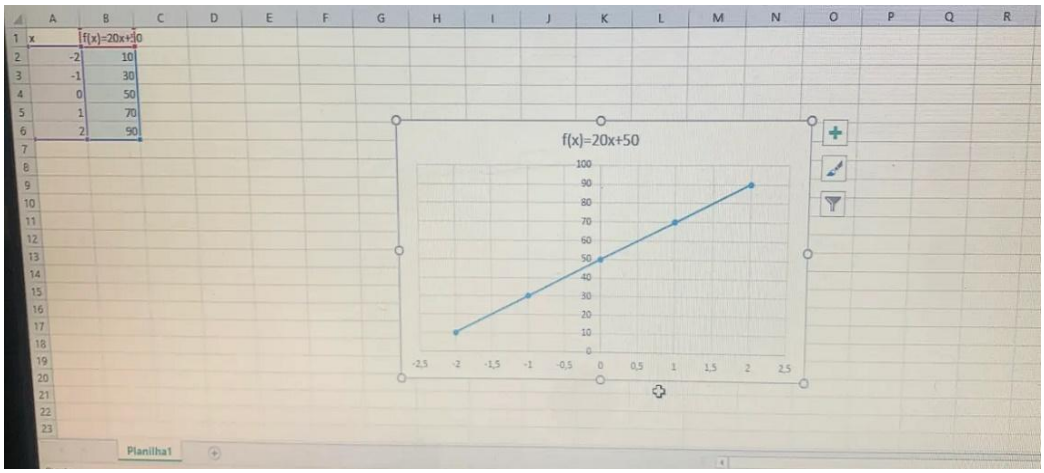
Figura 1: problemas de função do primeiro grau criados pelos estudantes

Maria tem um saldo inicial de R$ 50,00 em sua conta bancária. A cada mês, ela deposita R$ 20,00. Qual será o saldo de Maria após 12 meses?
Robert trabalha como funcionário de uma loja de eletrônicos e recebe R$690,00 todo mês mais R$20,00 por cada aparelho vendido.
Uma corrida de táxi em campo grande,MS é de 7 reais a bandeirada e 3,68 reais cada km rodados.Esboce o gráfico dessa função.
Esboce um gráfico onde um funcionário recebe 30 reais por hora trabalhada, mais um valor fixo de 80 reais
Como podemos expressar o custo total do curso de engenharia civil da sevenlink ao longo de um ano,levando em conta uma taxa de matrícula de R$ 200,00 e uma mensalidade de R$ 380,00
y=2x+16

Fonte: o autor

Analisando a tabela acima podemos perceber as diversas formas de visualizar uma função do primeiro grau por meio da criação de 6 problemas matemáticos. Abaixo será discutido cada problema com o seu respectivo gráfico criado no Excel.

Figura 2: gráfico e tabela criados para representar o problema 1.



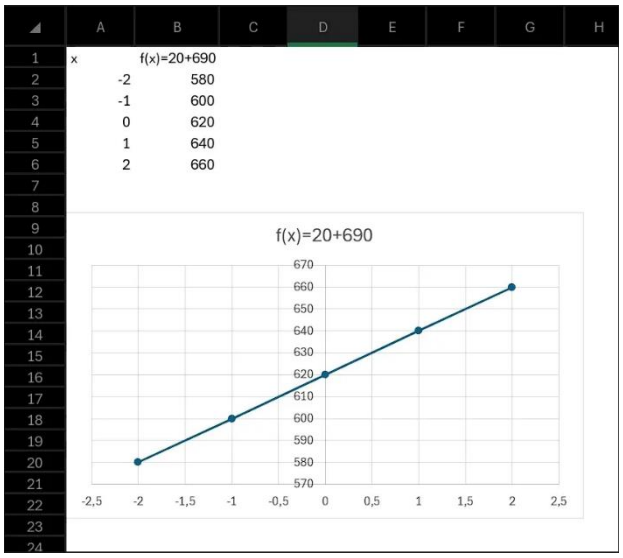
Fonte: o autor

É possível perceber que os estudantes conseguiram criar um problema que representa uma função do primeiro grau, mas não conseguiram responder à pergunta do problema criado por eles com o esboço do gráfico uma vez que a pergunta é sobre o saldo de Maria após 12 meses e os estudantes apenas criaram o gráfico usando uma tabela com valores aleatórios. É importante destacar que essa análise foi feita junto com os estudantes no fim da atividade a fim de provocar reflexão crítica neles sobre a intepretação adequada de um problema matemático que eles mesmos criaram. Além disso, vale ressaltar que eles já tinham aprendido a representar gráficos de função afim na folha de papel utilizando qualquer domínio e mesmo assim muitos dos alunos continuaram representando de forma “padronizada” fazendo uso como domínio de -2 a 2, sendo que durante as aulas eu reforçava de forma insistente que podemos atribuir quaisquer valores para x mas que normalmente optamos por valores menores e que nos ajudam a ter uma boa representação geométrica do gráfico como é o caso dos valores encontrados no intervalo de -2 a 2.

A dificuldade em responder à pergunta proposta no enunciado criado pelo próprio grupo revela uma lacuna importante entre a construção do gráfico e sua interpretação contextualizada. Esse tipo de falha, frequentemente vista no ensino tradicional, pode ser lida como um indício de que a matemática, para muitos estudantes, ainda se apresenta como um conjunto de procedimentos desarticulados da realidade. Skovsmose (1994) defende que a aprendizagem significativa em matemática ocorre quando os estudantes são capazes de enxergar as relações entre o conteúdo e situações da vida cotidiana. Nesse caso, apesar de

criarem o gráfico corretamente, a ausência de valores coerentes ou de um domínio ajustado ao problema mostra que os alunos não se apropriaram do conceito de função como uma ferramenta para analisar situações reais.

Figura 3: gráfico e tabela criados para representar o problema 2.



Fonte: o autor

O gráfico criado e a função em sua linguagem algébrica correspondem ao problema criado, porém, quando se trata de aparelhos vendidos não é possível admitir valores negativos para x, ou seja, faltou restringir o domínio da função graficamente. Novamente é possível perceber como a representação gráfica utilizando os mesmos valores para x é algo automático para os estudantes, isso mostra a falta de compreensão do problema criado ou ausência de pensamento critico para propor uma solução adequada ao problema.

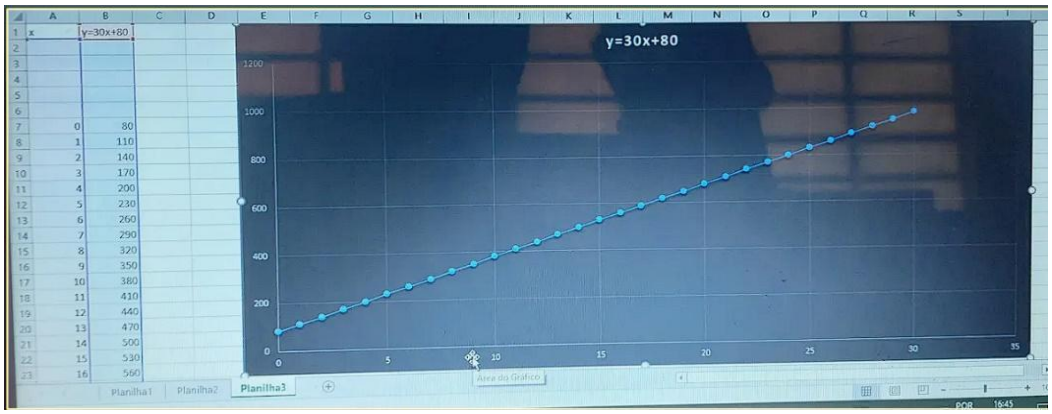
Figura 4: gráfico e tabela criados para representar o problema 3.

Fonte: o autor

O gráfico criado e a função em sua linguagem algébrica correspondem ao problema criado, mas, ao realizar a ilustração do gráfico, faltou restringir seu domínio pois não existem quilômetros negativos.

Tanto no problema 2 quanto no problema 3, observa-se uma representação algébrica correta, mas com falhas na restrição do domínio. Esses exemplos evidenciam uma reprodução automática da técnica ensinada anteriormente (uso do domínio de -2 a 2), sem uma reflexão crítica sobre o sentido dos valores utilizados. Esse comportamento pode ser compreendido à luz da abordagem instrumental, descrita por Valente (1995), em que o uso da tecnologia pode manter o aluno como um executor de tarefas, se não houver uma mediação pedagógica que promova a reflexão. Aqui, o papel do professor como provocador de sentido torna-se essencial para romper com práticas automatizadas.

Figura 5: gráfico e tabela criados para representar o problema 4.



Fonte: o autor

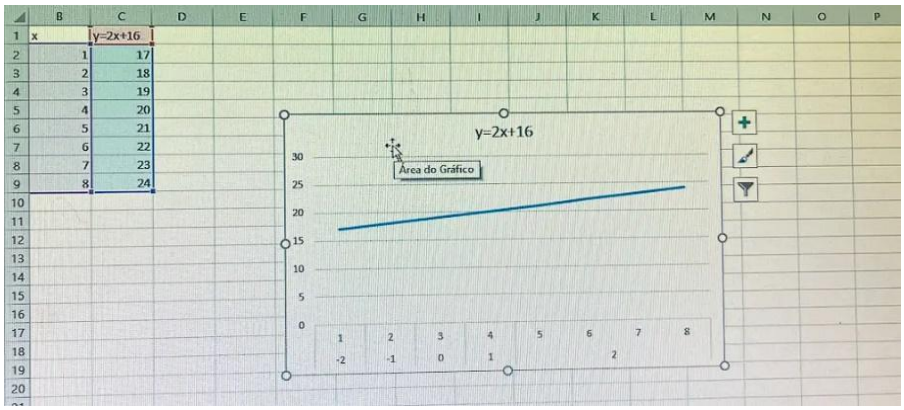
O gráfico criado e a função em sua linguagem algébrica correspondem ao problema criado e além disso, o domínio da função está corretamente representado pois exclui os números negativos – o que não é possível pois se trata de salário em relação a hora trabalhada. Como o problema criado pelos estudantes tem como interesse apenas o esboço do gráfico, pode-se concluir que a dupla conseguiu representar uma solução adequada para o que eles criaram e que apresentaram boa compreensão dos conceitos da função afim.

Figura 6: *gráfico e tabela criados para representar o problema 5.*

Fonte: o autor

O gráfico criado e a função em sua linguagem algébrica correspondem ao problema criado e o estudante representou corretamente o domínio da sua função em relação ao que o enunciado do problema pede – o valor de x variando de 1 até 12 meses. Como o problema que os estudantes apresentaram pede o custo total da academia durante um ano pode se depreender da ilustração do gráfico acima que eles conseguiram responder o problema com boa compreensão e interpretação dos conceitos matemáticos da função afim.

Figura 7: gráfico e tabela criados para representar o problema 6.



Fonte: o autor

A dupla de estudantes não conseguiu criar o problema matemático na língua materna, ou seja, criaram ele na linguagem algébrica sem contexto. Somente a criação do gráfico usando o software foi bem sucedida uma vez que não conseguiram pensar ou criar um problema matemático de função afim. Isso se deve provavelmente a falta de compreensão do conteúdo matemático, principalmente da ausência de visualização por parte dos estudantes, em uma aplicação desse conteúdo em seu cotidiano ou em situações adversas.

Quadro 1 – Análise dos problemas elaborados pelos estudantes

Problema	Representação Algébrica	Gráfico Adequado	Domínio Coerente com o Enunciado	Interpretação Contextual
1	Sim	Parcialmente	Não	Não
2	Sim	Sim	Não	Parcialmente
3	Sim	Sim	Não	Parcialmente
4	Sim	Sim	Sim	Sim
5	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Sim	Sim	-	Não (sem enunciado)

Fonte: elaboração própria com base nos dados da atividade.

O quadro acima resume os principais aspectos das produções dos estudantes, evidenciando que a maioria conseguiu estruturar a função em sua forma algébrica e gerar o gráfico no Excel. Contudo, dificuldades surgem na restrição do domínio e na interpretação da relação entre problema e gráfico. Esses elementos reforçam a importância de práticas pedagógicas que articulem representação simbólica, gráfica e contextual, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2017), especialmente nas habilidades EM13MAT104 e EM13MAT105, que enfatizam o uso de múltiplas linguagens na compreensão de funções.

Portanto, ao analisar os problemas criados pelos alunos, observamos diferentes formas de representar a função do primeiro grau por meio do enunciado e da construção dos gráficos. A figura 1 apresenta os problemas elaborados, enquanto as figuras 2 a 7 detalham os gráficos e tabelas correspondentes.

Em geral, os estudantes conseguiram expressar adequadamente a função afim em linguagem algébrica e gráfica. No entanto, foi recorrente a dificuldade em restringir adequadamente o domínio da função em função do contexto do problema. Por exemplo, no problema 2 e 3, os alunos não limitaram o domínio para excluir valores negativos, o que não faz sentido no contexto de venda de aparelhos ou distância percorrida. Já no problema 4, a restrição de domínio foi corretamente aplicada para evitar valores negativos de horas trabalhadas.

Outro aspecto importante foi a dificuldade em interpretar e responder perguntas contextuais a partir dos gráficos. No problema 1, apesar da criação do gráfico, os estudantes não conseguiram responder corretamente a questão do saldo após 12 meses, possivelmente por terem usado tabelas com valores aleatórios e não um domínio contínuo que refletisse o cenário real.

Também foi identificado que um grupo não conseguiu expressar o problema matemático em linguagem natural, limitando-se à formulação algébrica, o que indica dificuldades na articulação do conhecimento matemático com o contexto comunicativo. Tal

aspecto dialoga com os apontamentos de Skovsmose (1994), que destaca a importância de conectar a matemática a situações reais e compreensíveis para os estudantes, promovendo um aprendizado significativo.

Além disso, o uso do Excel como ferramenta tecnológica pode ser compreendido à luz da BNCC (Brasil, 2017), que enfatiza a necessidade de integrar tecnologias digitais no ensino de Matemática para ampliar as formas de representação e comunicação, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Contribuições do Excel para o Aprendizado da Função Afim

Figura 8: respostas dos estudantes sobre a contribuição do Excel para o entendimento de função afim.

VOCÊ ACREDITA QUE O EXCEL AJUDOU NA REPRESENTAÇÃO E NO ENTENDIMENTO DE FUNÇÃO AFIM? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
Simm, agilizou bastante
sim, pois ele resolve rapido
Ajudou no cálculo mas acredito que para realmente aprender é fazer por si mesmo
Sim, pois facilitou na hora da resolução de contas
Sim, pois fica muito mais facil de fazer os calculos sem ter que fazer muitos calculos dificeis
Sim, pois facilitou na resolução de perguntas
Sim, pois na minha opinião isso facilitou as contas e também tem como fazer contas mais complexas
No nosso ponto de vista sim,pois ficou mais fácil de compreender e solucionar o problema.
Não ajudou muito, por que eu não sei usar o Excel, tive que precisar de ajuda.

Fonte: o autor

A imagem acima representa que: de 9 alunos, 8 acreditam que o Excel ajudou a entender mais o conceito de função afim a partir da representação gráfica e isso deve – se ao fato de que os estudantes não precisaram ficar fazendo cálculos numéricos para representar o gráfico de seus problemas pois o próprio programa faz isso automaticamente, além de que os estudantes não precisaram desenhar um gráfico (atividade que geralmente demanda muito esforço deles) pois o programa também faz isso automaticamente. O estudante que não

enxergou como positivo o uso do programa foi pela falta de compreensão em seu uso, provavelmente porque não é o costume dele utilizar em seu dia dia um programa de criação de planilhas eletrônicas.

Dessa forma, quanto à experiência dos estudantes com o Excel como ferramenta digital, as respostas apresentadas na figura 8 indicam que 8 de 9 alunos acreditam que o uso do programa facilitou a compreensão do conceito de função afim, sobretudo pela automatização dos cálculos numéricos e da construção dos gráficos. Esse fator reduziu o esforço dos alunos em esboçar manualmente os gráficos, um processo que costuma ser desafiador para muitos.

Por outro lado, um aluno demonstrou resistência ao uso do Excel, possivelmente por não estar habituado com ferramentas digitais, revelando a necessidade de estratégias de mediação pedagógica que promovam maior familiarização e domínio dos recursos tecnológicos. Isso está alinhado ao que propõe Ponte (2005) sobre o papel do professor na mediação entre o aluno e os recursos tecnológicos, enfatizando a importância do suporte pedagógico para a efetiva apropriação das ferramentas digitais.

Essas falas dos estudantes apontam que o uso do Excel contribuiu para a visualização e compreensão da função afim, especialmente para aqueles alunos que apresentam dificuldades com cálculos ou com a representação geométrica no papel. Isso vai ao encontro do que destaca Ponte (2005), ao afirmar que as tecnologias, quando integradas ao currículo com intencionalidade pedagógica, ampliam as possibilidades de aprendizagem ao oferecer formas de representação mais acessíveis.

Percepção dos Estudantes sobre Tecnologias Digitais e Sugestões para as Aulas

Figura 9: respostas dos estudantes sobre a potencialidade que as tecnologias digitais apresentam no aprendizado.

VOCÊ ACREDITA QUE A TECNOLOGIA PODE POTENCIALIZAR O APRENDIZADO USANDO FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTES AS AULAS?
Sim, eu acredito que sim
sim
Acredito que sim, a tecnologia ajuda muito os alunos em dificuldade, afinal nem sempre eles podem entender da maneira que o professor explica então a utilização de aparelhos pode tornar esse trabalho mais facil
Sim
Sim, com esse avanço vai ser maia facil,rapido e pratico de fazer as atividades proposta
Sim
Sim,pois facilida em muitos aspectos além de poder tirar dúvidas
Creio que sim, porque na nossa atualidade somos acostumados a usar o telefone para quase tudo que fizemos .
Sim, pra quem sabe usar.

Fonte: o autor

Conforme ilustrado na imagem acima, todos os estudantes acreditam que a tecnologia pode oferecer contribuições positivas no processo de aprendizado, e, é possível perceber que dentre os argumentos presentes, tem – se muito forte o uso da ferramenta digital para tirar dúvidas, ou seja, enxergaram que a tecnologia pode ser usada como uma facilitadora no processo de construção de conhecimento a partir do momento que usam ela para responder seus questionamentos ou dúvidas. Neste aspecto, não enxergam a tecnologia como espaço digital de aprendizagem e sim como um suporte.

Figura 10: sugestões dos estudantes para a próxima utilização do programa nas aulas de matemática.

QUAIS SERIAM SUAS SUGESTÕES PARA A PROXIMA UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO NAS AULAS DE MATEMÁTICA?
Fazer mais aulas assim, eu gostei bastante
nenhuma
Poderia usar para os alunos criarem suas próprias perguntas e terem a resposta para as mesmas
Elaborar perguntas mais completas para resolver em aula
Em atividades em sala e em provas
Realizar com perguntas mais complexas
Aplicarem tipos de avaliação provas e outros
Não temos nenhuma ideia por enquanto.
Não sei

Fonte: o autor

De acordo com a imagem acima, é possível notar que os estudantes sugerem que o professor realize uma avaliação com o uso do Excel, ou seja, os estudantes sugerem que o professor deixe de avaliá-los por meio de prova escrita e implemente em suas práticas um modo de avaliar diferente do convencional. Neste contexto, a avaliação poderia contribuir para os casos de estudantes que possuem dificuldade em realizar esboços de gráficos e/ou cálculos numéricos feitos manualmente, tornando o processo de avaliar inclusivo.

Sendo assim, as respostas ilustradas na figura 9 mostram que todos os estudantes reconhecem o potencial das tecnologias digitais como facilitadoras no processo de aprendizagem, principalmente para esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento. No entanto, ressaltam que enxergam essas tecnologias mais como um suporte auxiliar do que como espaços digitais de aprendizagem autônoma, o que indica um campo para ampliar a percepção e uso crítico dessas ferramentas, conforme argumenta Valente (2005), ao discutir a apropriação crítica das tecnologias no ensino de matemática.

Além disso, conforme a figura 10, os estudantes sugerem que avaliações futuras utilizem o Excel, substituindo provas escritas tradicionais por métodos que considerem a representação gráfica e o uso do software. Essa proposta aponta para a possibilidade de tornar o processo avaliativo mais inclusivo, especialmente para alunos que apresentam dificuldades na construção manual de gráficos ou cálculos, alinhando-se a práticas

pedagógicas inovadoras e diversificadas previstas na BNCC (Brasil, 2017), que valoriza a diversidade de metodologias e recursos para avaliação formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostra que os estudantes puderam aprender como representar um gráfico de função do primeiro grau no Excel, mesmo que sem saber representar da maneira mais adequada a relação de seu gráfico com o problema que eles criaram. Dessa forma, foi preciso investigar posteriormente com os alunos o que significa o domínio de uma função quando precisamos responder problemas matemáticos que exigem restrição desse conjunto. Além disso, observei que muitos estudantes tiveram dificuldade em utilizar a plataforma de planilhas eletrônicas para realizar a atividade, seja pela baixa frequência que utilizam ela ou por até mesmo nunca terem utilizado.

Pode-se concluir a partir das respostas dos estudantes nas três questões em destaque da sessão anterior que eles acreditam na potencialidade da tecnologia para aprender e até mesmo em serem avaliados. Além do mais, observo que a principal vantagem do Excel é a facilidade de realização de cálculos de forma automática, ou seja, não é preciso que o estudante fique muito tempo realizando cálculos manualmente e fazendo contas. Porém, aqui é preciso destacar que não estou dizendo que o processo de realizar cálculos manuais não seja importante pois sabemos que em provas externas esse processo é de extrema relevância, mas pensando nos alunos que possuem muita dificuldade em matemática e que estão matriculados em séries mais avançadas como o 1° ano do ensino médio, o Excel pode potencializar muito o aprendizado aritmético.

Esta pesquisa aponta para a necessidade urgente de se ensinar usando tecnologias digitais, pois mesmo aqueles alunos que não compreenderam muito bem o conceito de função ou sua relação com o domínio dela, puderam criar os gráficos de forma eficiente. Nesse sentido, para que o processo de integração das tecnologias digitais no ensino da matemática se efetive é preciso investimento na formação de professores e infraestrutura dos colégios públicos, bem como na realização de formação-ação-reflexão.

Ao refletir sobre os resultados desta experiência, evidencia-se que o uso do Excel vai além de uma inovação pontual: ele pode transformar a forma como os alunos interagem com os conceitos matemáticos, tornando-os mais próximos de sua realidade e compreensíveis a partir da visualização. A atividade revelou que, mesmo sem pleno domínio do conteúdo, os estudantes conseguiram representar corretamente os gráficos, o que aponta para o potencial das tecnologias como meios de acesso ao conhecimento. Esse potencial, no entanto, só se concretiza quando há mediação docente intencional e cuidadosa, como reforça Valente (1995).

Além disso, o fato de os alunos sugerirem o uso do Excel em avaliações revela uma abertura para práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, alinhadas ao que propõe a BNCC (2017) quanto à diversificação dos instrumentos avaliativos. A proposta de integrar tecnologias ao processo avaliativo é coerente com a ideia de avaliação formativa, voltada para o desenvolvimento contínuo da aprendizagem.

> São muitos os desafios para pensarmos em currículos escolares integrados à cultura digital, em processos de integração de tecnologias digitais aos currículos. Mas, o importante é continuarmos realizando ações, buscando parcerias (com professores, gestores, escolas), investigando e compartilhando resultados de práticas inovadoras. (SCHERER; BRITO, 2020)

Dessa forma, a pesquisa buscou evidenciar como o Excel pode ajudar na representação de função afim, ajudando em pesquisas futuras e mostrando que, mesmo o Geogebra fazendo essa ilustração de gráficos de forma mais dinâmica, o programa de planilhas eletrônicas também pode ajudar nesse processo.

REFERÊNCIAS

VALENTE, J. A. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 41-49, 1995. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x.

SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e76252, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio*. Organização de Hélio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande, MS: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2).

SKOVSMOSE, O. *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

O LIVRO, A TÉCNICA E O TEXTO: UMA LEITURA DE *CORDA BAMBA* DE LYGIA BOJUNGA NUNES À LUZ DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Wesley da Silva Meira[366]

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a história do livro e da leitura a partir da experiência formativa em uma disciplina do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, articulando os conceitos discutidos por teóricos como Roger Chartier, Flora Sussekind e Márcia Abreu. O objetivo é explorar os impactos dos horizontes técnicos na forma de leitura, escrita e recepção literária, considerando que a literatura é atravessada por dispositivos materiais, sociais e culturais. O estudo se concentra na obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, analisando como a autora dialoga com práticas modernas de representação, especialmente ao utilizar estruturas narrativas fragmentadas, imagéticas e sensíveis, que lembram linguagens como o cinema e o teatro. Além disso, são discutidas as formas de circulação do livro, o papel do autor na cadeia editorial e as transformações das práticas leitoras na contemporaneidade.

Palavras-chave: Horizonte Técnico. Livro e Leitura. Texto Literário.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação desempenha papel central na transformação de como pensamos, agimos e nos constituímos no mundo. Ao ingressar no doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tive meu primeiro reencontro com os estudos literários ao cursar “Tópicos Especiais: História do Livro e da Leitura”. Inicialmente, imaginei que se trataria de uma discussão pedagógica sobre o uso do livro na formação do leitor e no processo de alfabetização. Entretanto, a realidade se mostrou diferente.

As expectativas criadas ao ler o título da disciplina foram desconstruídas e, sobretudo, reconstruídas, dando-me uma nova visão do meu objeto de estudo, quase como um processo alquímico de composição, decomposição e recomposição. A cada aula ministrada pelo professor, historiador e doutor Henry Marcelo Martins da Silva, pude perceber que as discussões chamaram atenção à importância da história de produção, circulação e recepção dos livros, bem como dos horizontes técnicos que colaboraram para o desenvolvimento da materialidade e da organização do livro como, hoje, reconhecemos.

[366] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (PPGLETRAS/UFMS/CPTL); E-mail para contato: wesley.meira@ufms.br

Achei instigante a visão dos historiadores e críticos literários sobre o livro como objeto de estudo, fato que me possibilitou entender que pensar na materialidade do livro é, também, refletir sobre inúmeras questões. Com base nos diálogos realizados durante a disciplina pude compreender que o livro é uma invenção que se desenvolveu gradualmente, com muitas transformações, na qual é moldado pelas necessidades e possibilidades de cada época. Antes da forma atual do livro, o conhecimento era registrado em tábuas de cerâmica, rolos de papiro e outros suportes.

Assim tenho considerado que o suporte para a escrita foi mudando ao longo do tempo, e o livro moderno como hoje conhecemos tem raízes em formas bem antigas de se registrar uma informação, ideia ou representação da realidade. A forma atual do livro começou a se consolidar na Idade Média, especialmente em ambientes religiosos, local onde se copiavam os textos e criavam os manuscritos. Por isso, pude compreender que a igreja teve um papel importante na história do livro moderno, ajudando a preservar e padronizar seu formato.

Um exemplo marcante é a transição do pergaminho para o papel: antes, livros eram feitos com peles de animais costuradas e iluminadas; depois, passaram a ser impressos em papel e encadernados. Sabe-se que a encadernação é uma etapa fundamental na produção do livro moderno que, neste sentido, advém de um horizonte técnico antigo.

Os suportes rudimentares vão ganhando o formato mais próximo do livro moderno à medida que novas tecnologias surgem na sociedade e revelam o desenvolvimento do conhecimento humano e da tecnologia não só da escrita como da leitura. Esse foi também um dos pontos centrais discutidos na disciplina: a recepção dos livros pelos leitores e as transformações nos modos de leitura ao longo da história.

Diante as discussões, principalmente as relacionadas aos textos de Roger Chartier, pude perceber que a maneira como as pessoas leem mudou ao longo do tempo, especialmente nas sociedades ocidentais, uma vez que a leitura não é uma prática fixa, é uma prática que evolui com a cultura, tecnologia e hábitos das sociedades. Com base nas leituras e debates em aula, identifiquei três grandes revoluções na história da leitura: 1) a passagem da leitura oral para a silenciosa; 2) da leitura intensiva para a extensiva; 3) e a emergência dos suportes eletrônicos, que transformaram radicalmente o acesso e os modos de leitura. (Chartier, 2022).

Além disso, os debates sobre a tecnologia do códice ou códex, os avanços obtidos com a invenção da prensa por Gutenberg, a biblioteca azul ou “Bibliothèque Bleue” como diriam os franceses e os novos horizontes técnicos apresentados por Flora Süssekind (1987) me possibilitou compreender como a civilização desde a antiguidade vem criando sistemas sofisticados de escrita que incluem formas organizadas, complexas e simbólicas de registrar e armazenar as informações. Tornando uma base que abre caminhos para que os escritores, editores, corretores, leitores e outros envolvidos no processo editorial reutilizem e adaptem

essas técnicas, como os famosos “e-books” ou livros digitais de hoje, para desenvolver suas próprias formas de escrita criativa e leitura independente.

Como questiona Abreu (2022), vejo a técnica, mas e o texto? Para nós, estudantes de Letras, o interesse costuma recair sobre o que está “dentro” do texto: o conteúdo, a forma estética e as diferentes interpretações da obra literária. O narrador; as personagens; o tempo; espaço; enredo; a construção lógica e a intencionalidade narrativa; a problematização; o foco... São tantas proposições que guiam o olhar analítico da obra literária que em nenhum momento de meus estudos parei para refletir sobre como tantos outros aspectos como a circulação, recepção, produção, remuneração dos escritores, por exemplo, influenciaram diretamente na escrita da obra que pretendo analisar.

O que está “fora” do texto, na verdade, é parte da unidade que compõe o texto literário. Quando refletimos sobre o artigo de Márcia Abreu (2014): “Problemas de História Literária e Interpretação de Romances”, compreendi que os escritores são pessoas inseridas em relações políticas e econômicas, buscam obter retorno financeiro com sua produção, bem como interagem com os diversos participantes do campo literário seja eles editores, revisores, impressores, livreiros, colegas e leitores.

Portanto, não se pode negar que a escrita e a publicação envolvem interesses econômicos, e que o escritor não é movido apenas por inspiração ou amor à arte. Para além, Márcia Abreu (2014), chama-nos atenção para o fato de que a obra literária não é uma entidade abstrata, mas sim material. Isso significa que a literatura só existe concretamente em suportes que permitem sua circulação e leitura. As obras existem porque são materializadas em livros, por exemplo, que guardam romances, poemas, ensaios. Em revistas, que publicam contos, crônicas, críticas. Em jornais, frequentemente esquecidos pela história literária, mas que também foram e são veículos importantes de circulação literária.

Ora, se o escritor não é movido apenas por inspiração ou amor à arte, mas também por interesses econômicos, percebe-se que a autora busca desmontar a concepção idealizada da criação literária, frequentemente associada a uma visão romântica do autor como gênio isolado. Tal perspectiva contribui para uma leitura mais crítica do campo literário, reconhecendo sua inserção nas dinâmicas do mercado editorial e nas estruturas de produção e consumo cultural.

Neste sentido, este meu texto responde pelo objetivo de refletir sobre os pressupostos teóricos da história do livro e da leitura para desenvolver contribuições teórico-metodológicas para os estudos literários e em especial para o meu tema de pesquisa no doutorado, intitulado: *Entre a realidade e a imaginação: a obra Corda bamba de Lygia Bojunga Nunes como ferramenta de formação psicológica*. O exercício reflexivo será estruturado a partir de dois movimentos principais: o primeiro buscará demonstrar as principais revoluções da leitura e dos horizontes técnicos da escrita na história do livro e da leitura; e o segundo buscará indicar

as implicações desse horizonte técnico para minha visão enquanto leitor e estudioso da obra *Corda bamba* (2014) de Lygia Bojunga Nunes e as dinâmicas do mercado editorial para com a criação dessa obra.

Metodologicamente, o texto responde pela revisão teórica-bibliográfica assentada sobre um exercício dialético e qualitativo. Assumo, desde já, que usarei da minha própria narratividade, subjetividade e memórias das reflexões que surgiram durante a minha leitura dos textos teóricos e dos debates na sala de aula durante o desenrolar da disciplina. Este será, portanto, o eixo condutor das análises e construções de sentido deste texto. Logo, minha pesquisa terá o caráter de pesquisa narrativa-bibliográfica.

A narrativa, para mim, não é apenas uma forma de contar histórias e memórias. Ela é, sobretudo, uma maneira de compreender a experiência, de reviver os acontecimentos com um olhar atento, reflexivo, sensível e, principalmente, crítico. Como afirmam Clandinin e Connelly (1990, p. 02, tradução nossa), a narrativa é “[...] uma maneira de compreender a experiência humana, pois as pessoas levam a vida como uma história e contam essas histórias para expressar o que vivem”. As experiências que carrego, e as reflexões que realizei ao longo da pesquisa, são complexas, singulares e atravessadas por múltiplos sentidos.

Dessa forma, não lidarei apenas com textos e reflexões do meu ponto de vista sobre o meu objeto de pesquisa e a história do livro e da leitura, mas também com significados que tenho construído ao longo da minha vida enquanto sujeito social e pesquisador.

A HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA: REFLEXÕES GERAIS

Durante a disciplina, percebi que a história do livro e da leitura interessa tanto a historiadores quanto a estudiosos da literatura, embora cada um tenha um olhar distinto. O interesse dos estudiosos da literatura, por exemplo, é mais voltado para o conteúdo e influência intelectual do livro para a construção da personalidade humana e da sociedade, e não tanto para o livro como objeto histórico e material como faz os historiadores.

Ao observar o livro como objeto material pela perspectiva histórica, compreendi melhor aspectos como as técnicas de impressão, a presença da materialidade nas tecnologias digitais e as formas de acesso ao livro e à leitura. Porém, uma pergunta central, durante o debate na disciplina do professor Henry, que abriu margens para que eu desenvolvesse uma amplitude de reflexões foi: o que e como as pessoas liam nos séculos passados?

Isso me levou a pensar o livro para além de sua materialidade e refletir sobre como este objeto moldou práticas sociais e integrou a vida cotidiana, intelectual, econômica e emocional das pessoas. Perguntas como: Quem lia? Por que lia? Quem tinha acesso aos livros? Quais ideias circulavam na Antiguidade Clássica? mostraram-me que o livro é mais do

que forma, conteúdo ou período histórico. Ele é, sobretudo, expressão da história social e espelho da sociedade que o produziu e leu.

Para os historiadores como Chartier (2011) a história do impresso é a história de uma prática cultural, principalmente de uma prática coletiva. Primeiro porque o texto não tem um único sentido fixo, determinado exclusivamente pelo autor. O significado de um texto depende da leitura que se faz dele, ou seja, os leitores quando interagem com o texto, constroem sentidos diversos que variam conforme o tempo histórico e contexto. Por isso que para o historiador francês, a leitura é um ato criativo e ativo, cujo leitor não é passivo e, por vezes, desvia-se e até resiste ao sentido proposto pelo autor. O pesquisador escreve:

> [...] **dar a leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores**. [...] **pensar que os atos de leitura dão aos textos significações plurais e móveis, situam-se no encontro de maneiras de ler**, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (Chartier, 2011, p. 78, grifo nosso).

Isso significa que a leitura vai além de buscar o que o autor quis dizer. É uma prática criativa, na qual cada leitor constrói sentidos múltiplos que variam conforme a experiência, o contexto e o ambiente, seja uma leitura coletiva ou silenciosa, tradicional ou moderna, escolar ou religiosa. Mas, obviamente, o livro não é neutro e traz pistas e sugestões de como deve ser lido, bem como refletem hábitos culturais de uma dada época.

Assim, o editor e o impressor têm influência no livro e nos modos de leitura. Seja pela escolha tipográfica, layout, margens, destaques, prefácios, títulos, marcas visuais, estrutura e entre outros aspectos decididos entre o escritor e os envolvidos no processo editorial. Além dessa influência coletiva na produção do livro, podemos pensar também no acesso aos livros. As leituras feitas na disciplina mostraram que o acesso ao livro e à leitura variava conforme o contexto social e geográfico, e que muitas pesquisas sobre leitores na Antiguidade desconsideraram aspectos da classe trabalhadora.

Através dessas discussões foi possível perceber a circulação dos livros e porque em certas sociedades circulavam mais e em outras menos. O que tornou nossa discussão muito rica, ao ver os detalhes de como essas pesquisas sobre o público leitor possuíam diversas lacunas: como, por exemplo, de que modo poderíamos identificar, nas fontes históricas, quem lia e o que de fato era lido?

Chartier (2011) fez uma crítica a estes estudos como àqueles que consideravam as assinaturas nas atas de casamento como a porcentagem de população alfabetizada. Isso nos faz pensar em como muitas leituras são orais, privadas, informais que: ou não deixaram

vestígios escritos ou são ignorados pelos historiadores e estudiosos. Bem como que o acesso aos livros envolve uma infinidade de fatores que vão para além dos usos das bibliotecas, como empréstimo entre colegas, posse pessoal, leitura de folhetins, panfletos, o almanaque e etc.

Com base nas discussões, lembro-me quando ouvi e anotei que muitas abordagens de estudos sobre os leitores se restringiam às elites letradas e o acesso às bibliotecas, ignorando o uso comum e popular do livro. Essas pesquisas também ignoraram fatores como objetivos da leitura, tempo disponível e modos de ler. Hoje, vejo a leitura digital como uma ruptura significativa na história da leitura, pois transforma profundamente a produção, distribuição, recepção e apropriação dos textos.

Quando se fala em acesso à leitura, há uma pergunta que gera muita discussão teórica: “Mas o que significa ler nas sociedades tradicionais?” (Chartier, 2011, p. 82). Lembro-me dessa discussão, quando pensamos nas modalidades de leitura. Tanto a leitura oralizada quanto a leitura silenciosa coexistiram historicamente, contudo a leitura silenciosa surgiu no meio universitário através da transformação da materialidade léxica no livro como da inovação da separação das palavras e expandiu-se aos grupos letrados das aristocracias tempos depois, mudando a relação do leitor com o texto. Principalmente no aspecto de que possibilita o leitor a interpretação do texto sem a mediação da voz de outro.

Ainda para Chartier (2011, p. 82) “[...] a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa também pode ser entendida como um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade”. Uma vez que a leitura oralizada era utilizada pelas classes menos favorecidas, cujo a oralização torna-se uma necessidade para compreensão e reconhecimento sintático das palavras e frases, dado que os manuscritos antigos não tinham pontuação, espaços entre as palavras ou letras padronizadas. Lembro-me também de discutir como essa leitura oralizada era feita nas igrejas, cujo acesso aos textos bíblicos era exclusivo aos clérigos e as pessoas tomavam para si essa leitura oralizada realizada na igreja, ouviam, memorizavam e repassavam em reuniões familiares.

A leitura oral era um ato coletivo e comunitário, com função social e comunicativa, sobretudo em épocas de elevado analfabetismo. Diante o protestantismo luterano e a invenção da imprensa esse acesso aos textos bíblicos, bem com o acesso a enciclopédias, almanaques e livretos foram ficando cada vez mais comum ao público e a leitura oralizada passou a fazer parte em muitas famílias para além da igreja. Chartier buscou entender como os estudiosos observavam onde terminava a literatura erudita e começava a popular. A ideia era refletir sobre os limites entre os diferentes públicos, suas práticas de leitura e os modos como o conteúdo era adaptado para atingir camadas sociais distintas, o que fez de sua pesquisa uma grande base para estudos sobre as transformações ocorridas no livro e as transformações do sujeito leitor.

Lendo os textos de Roger Chartier (1998, 2011, 2022) disponibilizados pelo professor, observei como a leitura intensiva se caracteriza pela releitura repetida de um número reduzido de textos. Uma vez que os leitores mantinham um contato frequente e profundo com os mesmos livros, muitas vezes de natureza religiosa com o objetivo de meditar, memorizar e internalizar seus ensinamentos. Por outro lado, na leitura extensiva, o leitor possuí acesso a muitos textos que pode ampliar seu domínio sobre muitos assuntos, mas também gerar uma leitura superficial com menos aprofundamento reflexivo.

A comparação entre esses dois modelos mostra como a relação com o texto muda conforme o tempo e o contexto social. Segundo Chartier (2022, p. 87), “é verdade que a longa história da leitura mostra que as mutações na ordem das práticas frequentemente são mais lentas do que as revoluções das técnicas ou dos suportes”. Além deste fato, o historiador também afirma que “Novas maneiras de ler não se puseram imediatamente depois da invenção da imprensa”. (Chartier, 2022, p. 87). Isso significa que mesmo com o surgimento da imprensa, que possibilitou mais livros e maior acesso, muitos leitores continuaram praticando a leitura oral e coletiva por muito tempo.

Diante os nossos estudos sobre as mudanças técnicas do livro e do sujeito leitor, começamos a pensar, também, quais foram os impactos na forma do texto e aí que partimos para análise do livro de Flora Süssekind (1987) *O cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. Quando estudei e apresentei as ideias centrais do texto de Süssekind, pude observar que a literatura não pode ser compreendida sem considerar os impactos da técnica sobre a linguagem e a percepção. Para mim, a literatura não apenas reflete as transformações técnicas, mas se torna um espaço de reconfiguração estética e sensível da modernidade brasileira.

A autora afirma que é possível perceber, por meio da literatura, o esforço de formação de um “horizonte técnico moderno” no nosso país, ou seja, uma nova forma de ver, pensar e organizar o mundo baseada em avanços tecnológicos e formas modernas de produção e comunicação que começam a chegar ao Brasil no final do século XIX. Autores como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Olavo Bilac e cronistas do início do século XX, por exemplo, experimentam novas formas de linguagem inspiradas nas mídias técnicas. (Süssekind, 1987).

A máquina de escrever, o gramofone, o fonógrafo, o rádio, a fotografia, os homens-sanduíche, o cinematógrafo… Diversas técnicas desses diferentes modos de captar a realidade foram incorporados ao texto literário, às vezes discretos e com marcas leves e outras evidentes com marcações bem nítidas. Podemos, assim, considerar que a tentativa de construir um horizonte técnico e as marcas dessas novas mídias na literatura vão ocorrendo de modo gradativo com base no desenvolvimento tecnológico na sociedade.

Contudo, mesmo quando o texto literário trata diretamente dessas novas tecnologias e mudanças culturais, não significa, necessariamente, que ele mudou sua forma ou técnica,

isto é, o tema trabalhado na obra pode ser moderno, mas a maneira de escrever pode continuar tradicional. Pois, segundo Süssekind (1987, p. 89, grifo próprio): "*Nem sempre onde se tematizam diretamente essas mudanças de horizonte e de sensibilidade o diálogo entre literatura e técnica sugere transformações significativas nos procedimentos propriamente literários".*

Ora, portanto, as mudanças trazidas pela modernização técnica, como o cinema e o rádio, nem sempre levarão a transformações profundas na forma como a literatura é feita. Todavia, os autores que escrevem textos literários adotam posturas diante das novas formas técnicas e midiáticas, seja em repetir ou imitar diretamente a linguagem, os gêneros ou os formatos da nova imprensa e da publicidade nascente ou resistir, isto é, em vez de imitar diretamente, o texto pode usar uma linguagem muito adornada como uma forma de ir contra ou esconder essa influência.

Süssekind nos apresenta que mesmo quando o texto literário lida com as novas tecnologias ou tenta imitá-las, há algo que permanece fora da representação direta, uma resistência. “Porque, ao lado do registro, dissimulado ou especular, desse horizonte técnico em formação e dessas alterações na percepção, é preciso fixar, ao fundo do quadro, algo que parece resistir de algum modo a figurações explícitas.” (Süssekind, 1987, p. 89). Aqui, Flora me chama atenção para este “fundo do quadro”, que entendo como uma camada mais profunda e difícil de identificar na literatura.

Algo resistente que não se deixa capturar ou representar diretamente pela linguagem literária. Algo sensível que só a literatura poderia promover, seja por deslizamentos sutis na forma, no ritmo ou na percepção do mundo. Logo, existe uma tensão entre o que a literatura mostra e o que ela não consegue ou não quer mostrar quando confrontada com essas mudanças técnicas e culturais. Outrossim, os efeitos da técnica na literatura nem sempre são explícitos. Muitas vezes, eles aparecem de forma indireta, difusa, quase imperceptível.

Neste sentido, a autora explica que a modernização no Brasil é fragmentária, contraditória e incompleta. Uma vez que o país adota aspectos da modernidade técnica, como os meios de comunicação, mas mantém desigualdades estruturais e arcaísmos sociais, o que cria situações complexas, que se reflete na literatura. Como em Machado de Assis com seu olhar irônico ante a sociedade e a técnica, Lima Barreto e a crítica diante da modernização desigual e Oswald de Andrade com a incorporação explícita da linguagem da técnica no período literário do modernismo.

A literatura serve, portanto, como um campo de observação privilegiado das mudanças sensíveis provocadas pela técnica. Mas que, no entanto, é necessário ir além da temática da obra para identificar uma verdadeira inflexão estética causada pela técnica. Dado que a verdadeira transformação estética provocada pela técnica se manifesta, na literatura, de forma sutil por meio da fragmentação do discurso, do uso de colagens, da velocidade do ritmo, da

montagem de cenas e da quebra de linearidade. (Süssekind, 1987). Esses recursos espelham modos de percepção herdados das mídias técnicas e revelam uma sensibilidade modernizada.

Para finalizar essa discussão geral sobre os horizontes técnicos da história do livro e da leitura, voltemos a Chartier (1998) para debater sobre o surgimento dos suportes eletrônicos que proporcionaram uma revolução digital dos modos do acesso e leitura de livros. Para ele, para quem acredita na crise do livro não compreende como o livro como objeto físico ainda resiste, mesmo com a popularização de tecnologias e vem se transformando e convivendo com novas formas de leitura.

Ocorre, todavia, que com o acesso a inúmeros livros e por meio de uma leitura extensiva sem qualidade, as pessoas têm lido muito, mas de maneira fragmentada e apressada, o que afeta a compreensão profunda dos textos. Ainda neste sentido, ler deixou de ser uma atividade linear e silenciosa e passou a ser hipertextual, com links, imagens, comentários podendo ocorrer em ambientes colaborativos. (Chartier, 1998). Deste modo a mudança do papel para a tela exige uma nova forma de atenção e interpretação.

Roger Chartier (1998) não acredita que o livro ou a leitura estejam acabando, mas sim mudando. O desafio não é salvar o livro, mas formar leitores capazes de ler bem, em qualquer suporte. Isso exige atenção, prática, mediação e reflexão sobre os novos modos de ler e escrever na era digital.

CORDA BAMBA DE LYGIA BOJUNGA NUNES: UM PANORAMA DOS HORIZONTES TÉCNICOS

Lygia Bojunga Nunes (1932-2023) recebeu diversos prêmios de literatura infantojuvenil e construiu uma trajetória marcante como escritora. Escreveu textos para jornais, rádios e televisão, na qual foi autora de 23 obras literárias publicadas em sua própria editora (Casa Lygia Bojunga). Suas obras exploram com frequência a formação da personalidade e da psique, sobretudo de crianças e adolescentes. Suas personagens geralmente passam por jornadas de autoconhecimento e amadurecimento, lidando com conflitos internos e existenciais.

O acesso aos livros de Lygia Bojunga é, hoje, facilitado pelo advento da internet. Em uma procura rápida no mecanismo de busca “Google”, foi possível constatar diferentes sites que disponibilizam o livro *Corda Bamba* em livre acesso para leitura online, mesmo que, de certo modo, isto fere fundamentalmente o direito de copyright de distribuição da obra original. Mas, há, também, sites de venda do livro em sua forma física e há exemplares na biblioteca municipal de Três Lagoas (MS) contribuindo para a diversidade do modo de acesso ao livro em questão.

Ao folhear a obra, percebe-se a estrutura do códex, preservada inclusive nas versões digitais. Pensando nos estudos de Márcia Abreu (2014), fica claro que a escritora não é movida apenas por inspiração e amor à arte, mas está inserida nas dinâmicas do mercado editorial e nas estruturas de produção e consumo cultural. Uma vez que ela própria fundou sua própria editora para assumir controle sobre a produção, distribuição e conteúdo de seus livros.

O projeto gráfico e a edição foram realizados pela própria autora, enquanto as ilustrações ficaram a cargo de Regina Yolanda. Contou ainda com o apoio do assistente editorial Pedro Cabral e do revisor José Tedin, evidenciando um trabalho cuidadoso na escolha de imagens e palavras. O que demostra ser um trabalho cuidadoso e com intencionalidades nas escolas das imagens e das palavras. O livro tem capítulos que seguem uma ordem cronológica de acontecimentos, de modo a direcionar um caminho de leitura organizado pelo autor para o leitor.

De acordo com a Biblioteca Católica SC, em 2006, Bojunga criou a Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, que atua em projetos de aproximação entre a população e os livros, inclusive em comunidades de baixa renda. Para mim, essa iniciativa reflete diretamente seu compromisso não apenas com a produção literária, mas também com a circulação democrática da leitura, reforçando a ideia de que a literatura deve ultrapassar os limites institucionais e comerciais e alcançar diferentes camadas da sociedade. Sem perder de vista, obviamente, os ganhos com a produção e distribuição de seus livros em outros espaços.

Ao verificar os marcos do ano da publicação da primeira edição da obra, 1979, encontrei marcos históricos que definem o que estava acontecendo na sociedade da época, como, por exemplo, no mundo havia a intensificação das tensões da Guerra Fria e no Brasil o processo de redemocratização após a ditadura militar. Alguns aspectos da obra parecem dialogar com as tensões sociais da época. O apartamento dos tios, onde Maria passa parte da narrativa, simboliza isolamento e vigilância. Desde o início, sua voz é silenciada, e ela perde a própria identidade.

A obra, entretanto, recusa a visão simplista da criança como ser "inocente e passivo". Mas, pelo contrário, apesar de ser silenciada de sua escolha, a personagens é intensa, crítica, sensível e questionadora, buscando se reconstruir e se ressignificar após a morte de seus pais. Por ser voltado ao público infantojuvenil, o texto apresenta diálogos simples e vocabulário acessível, o que facilita a leitura silenciosa e a produção de sentidos.

Trata-se, contudo, de uma obra que exige releituras para compreender seus símbolos, silêncios e os medos de Maria. É uma leitura que vai sendo apropriada aos poucos, exatamente como Roger Chartier (2011) aponta que o ato de ler vai além da decodificação, cujo envolve interpretação, apropriação e construção de subjetividade. Há, também, a influência de mídias técnicas como o cinema e a fotografia.

A narrativa se organiza a partir da memória fragmentada de Maria, lembrando um filme composto por cenas descontínuas. Essa montagem em quadros evoca uma estética moderna da percepção. A narrativa de Bojunga cria imagens mentais vívidas, quase cinematográficas, como uma câmera subjetiva que acompanha a oscilação da personagem entre lucidez e delírio.

Ainda em diálogo com Chartier (2011), a leitura proposta por Bojunga não é passiva. Ela convoca o leitor a interpretar, preencher os vazios e criar sentidos. Maria não é apenas uma personagem, mas uma metáfora do sujeito leitor que precisa se posicionar diante da desorganização do mundo e da própria vida. Essa postura ativa também se aproxima da concepção de leitura como "prática criadora" em que o leitor é coautor do texto, especialmente em obras que rompem com a linearidade e demandam reconstruções subjetivas, como é o caso desta.

A trajetória editorial de Lygia Bojunga reforça que o escritor não é uma entidade isolada do mundo material e institucional. Conforme discutido por Márcia Abreu (2014), a autora atua como agente consciente dentro do campo literário, controlando sua produção, circulação e recepção. A criação da Casa Lygia Bojunga, sua editora e fundação cultural, demonstra um engajamento direto com o horizonte técnico e econômico da literatura, ao mesmo tempo em que preserva uma proposta estética e política de valorização da leitura como direito e como prática transformadora.

Assim, *Corda Bamba* não apenas tematiza questões psicológicas e subjetivas, mas também se insere de forma crítica e criativa nas discussões mais amplas sobre o livro, a leitura e seus modos de existência no mundo contemporâneo. Quanto a obra em si, podemos destacar que a literatura brasileira entre o final do século XIX e o início do XX começou a se reconfigurar sob o impacto das inovações técnicas (como o cinema, a fotografia, a imprensa) conforme nos explicou Sussekind (1987) e das mudanças nos modos de percepção e sensibilidade.

Essas transformações criaram uma sensibilidade moderna, marcada pela fragmentação, simultaneidade e subjetividade em fluxo. Em *Corda Bamba*, essa reconfiguração da experiência se dá por meio da forma como Lygia Bojunga estrutura a narrativa em torno da memória, do luto e da fantasia.

A oscilação entre realidade e imaginação, a "corda bamba" em que Maria caminha, literal e metaforicamente, pode ser entendida como uma metáfora para os deslocamentos provocados pela modernidade, como analisa Süssekind. A narrativa não é linear: evoca uma percepção fragmentada do tempo, remetendo à linguagem cinematográfica e à experiência moderna.

Podemos destacar que os sujeitos modernos são atravessados por novas formas de subjetivação, muitas vezes marcadas pela ruptura com narrativas totalizantes. Em Bojunga,

Maria é um exemplo disso: ela luta para reconstruir sua subjetividade após a perda dos pais, em um processo que não segue uma trajetória lógica e ordenada, mas que mistura lembranças, projeções e ensaios identitários (como sua relação com a Corda, o Circo, a Tia, a Barbuda, entre outras).

A forma como Maria ressignifica o trauma e a morte a partir de símbolos como a corda bamba e a flor reforça o caráter performativo e simbólico da subjetividade que é também uma marca do sujeito moderno e demonstra o uso da técnica em sua evolução histórica. Analisamos com a obra de Süssekind como a técnica e o processo de modernização não apenas transformam a paisagem urbana ou os meios de produção, mas também reorganizam o imaginário cultural e os afetos.

Em *Corda Bamba*, não há presença explícita de máquinas ou tecnologias, mas há um conflito simbólico entre um mundo de imaginação e liberdade (o circo, o andar sobre a corda) e um mundo normativo e disciplinador (representado pela Tia, a casa, a escola). Esse antagonismo pode ser interpretado como crítica simbólica aos modos técnicos de organização da vida, apontados por Süssekind como determinantes na arte e na literatura modernas. A arte circense, como linguagem corporal, performática e instável, tensiona os valores da racionalidade técnica e do controle social, e Maria, como figura que encarna essa tensão, vive o drama da adaptação à vida “real”, mas sem perder a potência do sonho e da fabulação.

Por fim, a *Corda Bamba* pode ser lida à luz do cinematógrafo, que para Süssekind é símbolo de um tempo novo, técnico e fragmentado. A corda é tanto um dispositivo técnico (exige técnica corporal para ser atravessada) quanto uma metáfora estética da condição moderna: a instabilidade, o risco, o desequilíbrio constante, a necessidade de concentração e criatividade para seguir em frente.

Essa imagem resume bem o tipo de sensibilidade que Süssekind estuda: um sujeito que não é estável, mas em constante trânsito, tensionado entre o real e o imaginário, entre a tradição e a invenção, entre o trauma e a superação, exatamente como Maria em sua travessia entre o luto e a reconfiguração de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da leitura vai além dos livros impressos: investiga sujeitos, conteúdos, práticas leitoras e a experiência sociocultural do ler. Assim, importa não apenas o que está escrito, mas também como o livro é produzido, apresentado e recebido pela sociedade. A leitura como prática social, situada historicamente, envolve diferentes abordagens e é um processo ativo e complexo, onde o leitor interage com o texto para construir sentido e subjetividade.

As práticas de leitura evoluíram historicamente, marcadas por rupturas como a leitura silenciosa, a extensiva e a digital. Para mim, é interessante notar como cada avanço tecnológico e cultural muda a nossa relação com o texto. É preciso, porém, evitar a romantização da leitura silenciosa como superior a oral, como frequentemente ocorre. Ambas têm valor e finalidades distintas, mas não podemos negar que a leitura silenciosa trouxe novas formas de relação com o texto.

Não há forma única de ler: toda leitura tem valor, desde que seja significativa para o leitor. Nesse cenário, cada leitor concentra sua análise em aspectos específicos da obra como enredo, personagens, narrador, moralidade da narrativa, entre outros. A análise também pode considerar fatores como a recepção leitora, a cultura regional, a linguagem, a tradução e o contexto social da leitura.

Chamo a atenção, portanto, à percepção de que um único texto pode ser compreendido de maneiras inteiramente distintas, sejam elas opostas ou complementares, coletivas ou individuais. As revoluções técnicas criam potencialidades, mas o impacto real só ocorre quando mudam também as práticas. A tecnologia, por si só, não resolve os desafios da leitura.

Considero, também, que ao longo da história, os modos de leitura se transformaram conforme o suporte do texto e os contextos socioculturais. Inicialmente, predominava a leitura oralizada, em voz alta e muitas vezes em grupo, comum nas culturas antigas e medievais. Com o advento do códex e da organização mais racional do texto, como capítulos, margens e índices, a leitura silenciosa e individual passou a se difundir a partir da Idade Média, permitindo uma relação mais introspectiva e privada com o texto.

Já entre os séculos XVI e XIX, observam-se as práticas de leitura intensiva, releitura de poucos textos, geralmente religiosos, e a leitura extensiva, voltada ao consumo de uma grande variedade de livros, como romances, jornais e panfletos, reflexo da ampliação do público leitor. Roger Chartier ressalta que esses modos de leitura coexistem e se transformam conforme o contexto histórico e tecnológico. No século XXI, as tecnologias digitais inauguram novos modos de ler, marcados pela hipertextualidade, pela velocidade da informação e pela fragmentação. A experiência se torna mais dinâmica, mas também mais dispersa, exigindo novas habilidades cognitivas e reflexivas.

As discussões deste artigo demonstram que a literatura é não apenas expressão estética, mas também prática cultural e social, profundamente ligada a contextos materiais, técnicos e institucionais. Ao revisitar conceitos fundamentais da história do livro e da leitura com base nos estudos de Roger Chartier, Flora Sussekind e Márcia Abreu, é possível compreender que o ato de escrever, publicar e ler envolve relações complexas com o suporte, com a forma e com os sistemas de circulação e recepção do texto.

A prática editorial independente de Bojunga também confirma a ideia de que o escritor atua dentro de um campo literário marcado por interesses, disputas e mediações. Como aponta Márcia Abreu, não se pode dissociar o texto literário de suas condições de produção, e Lygia Bojunga assume essa consciência ao criar sua própria editora e desenvolver ações de fomento à leitura em comunidades.

Nesse sentido, *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, é exemplo sensível e sofisticado de como a literatura dialoga com os horizontes técnicos da modernidade, mesmo sem tratar diretamente das mídias ou dos dispositivos tecnológicos. Ao relacionar os horizontes materiais da leitura com os aspectos subjetivos da narrativa de Lygia Bojunga, é possível perceber que a obra se torna um espaço de resistência e de invenção, no qual texto, técnica e sociedade se entrelaçam. Essa perspectiva reafirma a necessidade de olhar para o literário de modo ampliado, integrando forma, circulação e recepção, para que possamos apreender a complexidade da experiência leitora e sua potência de transformação cultural e humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Mas e o texto? Ora, o texto. Considerações sobre a interpretação de obras literárias e outros caminhos para a área de Letras. In: **Metodologia e transdisciplinaridade nos estudos literários.** (Org. Celina Maria Moreira de Mello e Pedro Paulo Garcia Ferreira Catharina). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2022. p. 21-38.

ABREU, Márcia. Problemas de história literária e interpretação de romances. In: **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 16, n. 2, 2014. p. 39-52.

BIBLIOTECA CATÓLICA SC. **Dica de autores – Lygia Bojunga Nunes**. Disponível em: <https://bibliocatolicasc.wordpress.com/2014/04/10/dica-de-autores-lygia-bojunga-nunes-2/> Acesso dia: 29 de maio de 2025.

BOJUNGA, Lygia. **Corda bamba**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. (Trad. Reginaldo Carmello Corrêa Moraes). São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 07-19.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: **Práticas da leitura**. (Trad. Cristiane Nascimento). 5. ed. São Paulo: Estação da liberdade, 2011. p. 77-105.

CHARTIER, Roger. **Mundo digital e leituras**: práticas e apropriações. Goiânia: Editora UFG, 2022. p. 83-88.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. In: **Educational researcher**, v. 19, n. 5, 1990. p. 02-14.

SUSSEKIND, Flora. **O cinematógrafo de letras**: literatura, técnica e modernização no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Nalanda Cecília Silva Vasconcelos[367]
Gabriela Amorim de Macedo[368]

Resumo

Este trabalho propõe práticas pedagógicas que integram tecnologias digitais ao ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental, com base em habilidades selecionadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo da constatação dos desafios enfrentados no ensino da Geografia nos anos iniciais, como a fragmentação do conhecimento e a falta de preparo docente, a pesquisa busca apresentar metodologias que relacionem recursos tecnológicos ao desenvolvimento do pensamento espacial e do pensamento crítico dos estudantes. São sugeridas atividades que utilizam ferramentas digitais como Google Apresentações, *PowerPoint, Google Earth* e jogos educativos, promovendo o protagonismo estudantil, a valorização da diversidade cultural e a contextualização dos conteúdos geográficos. O estudo enfatiza a necessidade de infraestrutura adequada e formação docente para viabilizar a aplicação dessas metodologias, reforçando a importância da modernização do ambiente escolar para atender às demandas da cultura digital contemporânea. Ao integrar conteúdos geográficos às tecnologias digitais, busca-se tornar o ensino mais dinâmico e significativo, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Tecnologias Digitais. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Desde a transição da sociedade industrial para a sociedade tecnológica, profundas transformações marcaram os modos de vida, as relações sociais e os processos produtivos. No entanto, tais mudanças não ocorreram de forma homogênea entre os territórios. A chamada era informacional, conforme apontado por Milton Santos (1991), não se consolidou de maneira plena, nem mesmo nos países centrais do capitalismo, tampouco no Brasil, onde coexistem múltiplos tempos e formas de acesso às tecnologias, refletindo as desigualdades estruturais que atravessam o território nacional.

[367] Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: vasconcelosnalanda00@gmail.com
[368] Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Grupo de Estudos e Pesquisas de Ensino de Geografia, Identidades Docentes e Práxis Educacionais (LEGIDEPE/Unimontes) e Grupo de Pesquisa Geografia Física, Paisagem e Ambiente (Geofís/UFPA). E-mail: gabrielaamorimdemacedo@gmail.com

No âmbito educacional, a realidade não é diferente. O Brasil, embora cercado por tecnologias e marcado por diversas políticas, planos e estratégias voltados à inovação no ensino, ainda enfrenta grandes desigualdades no acesso e no uso efetivo desses recursos. A presença das tecnologias não é acompanhada, de modo geral, por uma formação adequada dos profissionais da educação, tampouco por condições estruturais que favoreçam sua aplicação prática nas salas de aula, especialmente nas escolas públicas (Hino, 2019).

Como observa Bruzzi (2016, p. 475), “vejo todos os dias aportar nas mais diversas redes sociais pseudoespecialistas com mil e uma dicas e teorias acerca de como a tecnologia seria a salvação da educação, mas de concreto, tais especialistas nada têm a oferecer a não ser um pequeno momento de autopromoção”. Essa crítica evidencia a superficialidade de muitas propostas que circulam no meio digital e o distanciamento entre o discurso e a realidade vivida nas instituições de ensino.

Diante desse cenário, o avanço das tecnologias digitais tem impactado significativamente os processos educativos, desafiando escolas e professores a ressignificarem suas práticas pedagógicas para atender às novas demandas de uma sociedade em constante transformação.

Contudo, embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes no cotidiano, não é raro encontrar, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, indivíduos que demonstram desconhecimento sobre essas ferramentas e que, por vezes, não apenas reconhecem essa limitação, como também a naturalizam. Essa situação é problematizada por Souza, Bastos e Angotti (2009, p. 78), que afirmam:

> As pessoas têm algo a dizer sobre questões relacionadas ao futebol, à religião e a tantos outros assuntos que se fazem presentes no nosso dia-a-dia. Por outro lado, quando questionadas a respeito de algo relacionado à ciência e tecnologia, as pessoas não se envergonham em dizer o quanto desconhecem o assunto. A pior situação vivida é quando as pessoas afirmam que isso é assunto para o ‘povo da ciência’. Muitas vezes, quem desconhece a capital de um país ou estado é olhado com desconfiança pelos colegas. Desconhecimento observado como falta de cultura. Por que isso não ocorre no âmbito da ciência e tecnologia? Nesse campo, a normalidade parece ser o desconhecimento. Na escola, há quem diz não saber nada de Física e que só fazia o necessário para se livrar dessa disciplina. Nossa preocupação aumenta quando, não raro, esse comentário tem origem nos próprios professores de ciências (Souza; Bastos; Angotti, p. 78, 2009).

Entretanto, esse potencial só pode ser plenamente explorado quando há intencionalidade pedagógica e condições adequadas de uso, o que exige formação docente específica, infraestrutura escolar e uma postura crítica diante das tecnologias. A naturalização do desconhecimento sobre ciência e tecnologia, conforme discutido anteriormente, representa um obstáculo significativo para a integração efetiva desses recursos no cotidiano escolar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa lacuna se revela ainda mais preocupante, sobretudo diante da realidade dos estudantes inseridos em uma cultura digital que transforma profundamente as dinâmicas de construção do conhecimento. Nesse contexto, os métodos tradicionais de ensino enfrentam dificuldades em estabelecer conexões significativas com os alunos e em promover um envolvimento efetivo nos processos de aprendizagem (Nicolete *et al.*, 2016). Essa etapa da escolarização é especialmente sensível, pois é nela que os estudantes iniciam a formação de suas primeiras compreensões sobre o espaço, o território e as relações socioambientais, elementos centrais da Geografia escolar.

Sendo assim, este trabalho tem como objeto de pesquisa a integração das tecnologias digitais ao ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como essas ferramentas podem potencializar o desenvolvimento de habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O interesse em investigar essa temática emerge da constatação de que, apesar da presença crescente de tecnologias nas escolas, ainda há dificuldades em sua aplicação pedagógica efetiva (Peixoto; Araújo, 2012).

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é propor práticas pedagógicas que integrem o uso de tecnologias digitais ao ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental, com base em quatro habilidades da BNCC. Os objetivos específicos que orientam esta investigação são: (1) Identificar as habilidades de Geografia para o 4º ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC, que podem ser desenvolvidas com o apoio de tecnologias digitais; (2) Analisar propostas metodológicas que articulem recursos tecnológicos ao ensino da Geografia nesse nível de ensino; e, (3) Elaborar sugestões de práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologias digitais.

Para a realização do presente trabalho, torna-se fundamental partir de um problema de pesquisa que oriente e dê sentido à investigação. Nesse sentido, a questão norteadora é: de que maneira as tecnologias digitais podem ser integradas de forma significativa ao ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC?

Essa problemática emerge da constatação de que a inserção das tecnologias no contexto educacional ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente, à preparação dos alunos e à articulação desses recursos com as práticas pedagógicas (Caetano, 2015). Tal contexto evidencia a necessidade de repensar o papel da escola diante da cultura digital e das transformações sociais e cognitivas, especialmente no que diz respeito à formação de crianças que estão em processo de construção da leitura crítica do mundo e de compreensão do espaço geográfico.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais a partir do estudo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Zanella (2011, p. 99), a

pesquisa qualitativa “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados”.

Nessa perspectiva, este estudo propõe-se a investigar as relações entre o uso das tecnologias digitais e o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem qualitativa, portanto, revela-se adequada para interpretar os sentidos atribuídos às tecnologias no cotidiano escolar e para fundamentar propostas que dialoguem com a realidade vivida nas salas de aula.

Trata-se também de uma pesquisa de cunho bibliográfico e propositivo. Optou-se por uma abordagem bibliográfica e propositiva devido à intenção de construir práticas pedagógicas viáveis para contextos reais, ainda que não aplicadas diretamente em campo nesta fase do estudo.

A abordagem bibliográfica fundamenta-se na análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de obras acadêmicas, entre livros e artigos científicos que discutem a intersecção entre tecnologia, educação e ensino de Geografia. Conforme afirma Moresi *et al.* (2003), esse tipo de pesquisa busca recuperar e sistematizar o que já foi publicado sobre o tema, oferecendo uma base teórica sólida para a investigação. Já o caráter propositivo da pesquisa refere-se à sua finalidade de elaborar sugestões metodológicas que possam ser aplicadas na prática docente, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a pesquisa está inserida no eixo temático “Educação, Infância e Tecnologia”, pois articula dimensões pedagógicas, tecnológicas e geográficas, com foco na formulação de propostas voltadas ao público infantil, especialmente no contexto das escolas públicas. Ao buscar integrar recursos digitais ao ensino de Geografia de forma significativa, o estudo propõe caminhos possíveis para uma prática docente mais crítica, atualizada e sensível às demandas da cultura digital contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Joly (2002), desde suas primeiras aplicações, os computadores vêm assumindo uma função significativa no contexto escolar. Embora inicialmente utilizados como instrumentos voltados à instrução direta, são atualmente reconhecidos como ferramentas que potencializam a aprendizagem ativa, promovendo a construção do conhecimento por parte do estudante.

Nesse sentido, Valente (1997) destaca que, para que o uso do computador no ambiente educacional seja eficaz, é fundamental que o professor compreenda suas potencialidades pedagógicas. Essa compreensão permite que o uso da tecnologia não se

limite ao suporte técnico, mas que efetivamente contribua para mudanças positivas e relevantes nas práticas docentes.

Além dos computadores, dispositivos como celulares e tablets também têm se consolidado como ferramentas educacionais relevantes. Esses aparelhos, amplamente utilizados para comunicação, entretenimento e atividades profissionais, vêm sendo incorporados de forma crescente às práticas escolares, especialmente por sua versatilidade e proximidade com o cotidiano dos estudantes.

De acordo com Penha e Melo (2016), no atual contexto técnico-científico-informacional, torna-se cada vez mais inviável dissociar educação e novas tecnologias, uma vez que os jovens têm tido acesso precoce e contínuo a diversos recursos digitais. Essa realidade demanda que a escola repense suas metodologias, incorporando as tecnologias de forma crítica e significativa.

No âmbito do ensino de Geografia, as possibilidades de uso pedagógico das tecnologias digitais são especialmente promissoras. Moura (2022) ressalta que, diante da forte presença da cultura digital nas relações sociais e escolares, a Geografia configura-se como um campo fértil para o uso de ferramentas tecnológicas que dialoguem com os contextos vividos pelos alunos e alunas, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Nesse sentido, Calado (2012) enfatiza que o ensino de Geografia contribui diretamente para a formação integral dos estudantes, ao promover o desenvolvimento de conceitos fundamentais que auxiliam na compreensão do ambiente em que vivem e no exercício da cidadania. Tais conceitos podem e devem ser trabalhados desde as séries iniciais, considerando que os conteúdos geográficos abordam tanto aspectos sociais quanto físicos da realidade.

Complementando essa perspectiva, Cavalcanti (1998) argumenta que o ensino de Geografia deve permitir ao educando compreender a organização do espaço e seu papel na sociedade. Embora esse conhecimento possa ser construído em diversos ambientes, é na escola que ele deve ser sistematizado, superando o senso comum por meio de práticas pedagógicas intencionais que favoreçam a reflexão crítica e a ampliação da compreensão sobre o mundo.

No entanto, para que o ensino da disciplina atenda às exigências da contemporaneidade, não é mais possível utilizar as mesmas abordagens tradicionais de décadas passadas. Como apontam Schuck, Cazarotto e Santana (2020), a nova configuração do espaço geográfico requer uma articulação entre o espaço físico, onde se manifestam as ações humanas, e o espaço virtual, ou ciberespaço, permitindo aos estudantes compreenderem de forma mais ampla os territórios que habitam, inclusive no ambiente digital.

Por fim, Correa, Fernandes e Paini (2010) observam que, apesar do reconhecimento da importância das tecnologias no ensino de Geografia, ainda é possível fortalecer essa

relação por meio de um maior envolvimento das instituições escolares e dos professores. Esse esforço contribui não apenas para a inserção tecnológica no cotidiano escolar, mas também para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a ampliação da compreensão crítica sobre o espaço habitado pelos estudantes, promovendo um diálogo mais significativo entre escola, aluno e sociedade.

Reconhece-se a relevância das metodologias ativas no ensino de Geografia, uma vez que elas se configuram como instrumentos eficazes para promover a interação dos alunos com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Essas estratégias possibilitam múltiplas formas de engajamento, favorecendo uma participação mais significativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2024).

Diante desse panorama, a ideia do presente trabalho é propor práticas pedagógicas que integrem o uso de tecnologias digitais ao ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental, com base em quatro habilidades da BNCC.

A ciência geográfica está presente no processo educativo desde os anos iniciais da escolarização, desempenhando um papel fundamental na formação da compreensão espacial e no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Como a Geografia é abordada em sala de aula, varia conforme as etapas do ensino, respeitando as especificidades cognitivas e sociais de cada faixa etária.

Atualmente, os conteúdos programáticos e as competências a serem desenvolvidas em cada ano escolar são orientados pela BNCC, documento normativo que estabelece os direitos de aprendizagem dos alunos em todo o território nacional, como é explícito por Guimarães:

> Essas propostas curriculares ou documentos de referência, como estamos nomeando aqui, apresentam uma seleção do que deve ser ensinado e do que é importante o aluno aprender em uma determinada área do conhecimento. Logo, são os documentos que estabelecem a direção para a ação de ensinar e aprender em uma dada disciplina escolar. (Guimarães, 2018, p. 1038).

A autora ainda afirma que é importante destacar que a existência de documentos curriculares de referência não deve restringir a autonomia do professor em relação ao planejamento pedagógico. Cabe ao docente a iniciativa de problematizar a realidade, propor temas relevantes e traçar caminhos próprios para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa postura é não apenas legítima, mas essencial para a prática docente, especialmente no ensino de Geografia, que demanda reflexão crítica e contextualização.

Retomando o conhecimento geográfico, enquanto componente curricular, ele está presente ao longo de toda a Educação Básica, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A proposta é que, nesse percurso, o estudante desenvolva habilidades cognitivas e críticas voltadas à compreensão do espaço geográfico, das relações

sociedade-natureza, dos territórios, das paisagens e das escalas geográficas. Consoante a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), espera-se que o aluno, ao final da educação básica, seja capaz de interpretar e agir sobre o espaço em que vive, compreendendo as dinâmicas e contradições que o constituem. No entanto, a realidade escolar nem sempre corresponde a esse ideal.

Na prática, o ensino da Geografia enfrenta diversos desafios, especialmente nos anos iniciais, onde é comum a fragmentação do conhecimento ou até mesmo a omissão de determinados conteúdos por parte de professores que, muitas vezes, não se sentem suficientemente preparados para abordar os conceitos geográficos com profundidade. Isso compromete a construção progressiva do pensamento espacial e dificulta o desenvolvimento do raciocínio crítico dos estudantes.

Como destaca Cavalcanti (1998), a Geografia escolar precisa ser compreendida como um instrumento de leitura do mundo, mas essa leitura só se concretiza quando há intencionalidade pedagógica, continuidade didática e domínio conceitual por parte do docente.

A ausência de uma abordagem sistemática e integrada, desde os anos iniciais, gera lacunas que se acumulam ao longo da trajetória escolar, prejudicando a consolidação de conhecimentos essenciais. Callai (2005) reforça que o processo de alfabetização cartográfica e a compreensão das categorias geográficas, por exemplo, devem ser iniciados desde cedo, pois é na infância que se constroem as primeiras representações do espaço vivido. Quando isso não ocorre de forma qualificada, há um déficit que se arrasta por toda a escolarização, comprometendo não apenas o ensino de Geografia, mas também a formação cidadã dos alunos.

Sendo assim, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) são abordados temas fundamentais da Geografia, como a noção de lugar, paisagem, território, natureza e sociedade, articulados ao cotidiano do aluno e à construção de sua identidade espacial. Esses conteúdos procuram desenvolver a percepção crítica do espaço vivido, permitindo que o estudante compreenda sua inserção no mundo e construa uma leitura geográfica ativa da realidade.

Como destaca Pissinati e Archela (2007), é por meio desse conhecimento geográfico que a criança “abre novas janelas da vida”, conseguindo raciocinar com maior rapidez e ver mais oportunidades de uso do seu espaço. Desse modo, o ensino de Geografia nos primeiros anos da escolarização deve possibilitar a formação de um pensamento autônomo e sensível às transformações sociais e espaciais.

Após o panorama apresentado e em consonância com o objetivo geral deste trabalho, optou-se por selecionar quatro habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao 4º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de propor metodologias de ensino que integrem o uso de tecnologias digitais.

Ressalta-se que a seleção dessas habilidades foi orientada pela identificação daquelas que, na percepção das autoras, oferecem maiores possibilidades de aplicação das tecnologias digitais em sua prática pedagógica. O Quadro 1 apresenta a relação das habilidades escolhidas.

Quadro 1 – Habilidades da BNCC 4° ano EF

Habilidade	Descrição
EF04GE02	Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
EF04GE04	Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
EF04GE09	Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
EF04GE11	Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios, etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

Fonte: Brasil (2018, p. 376-377). **Org.:** As autoras (2025).

Ao trabalhar a habilidade EF04GE02 da BNCC, que propõe “descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira”, foi elaborada uma proposta metodológica que visa integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A atividade propõe a utilização do recurso digital *Google* Apresentações (ou *PowerPoint*) combinado com relatos orais e vídeos curtos, como ferramenta para promover o protagonismo estudantil e a valorização da diversidade cultural presente na comunidade escolar.

A figura abaixo mostra o site do PowerPoint:

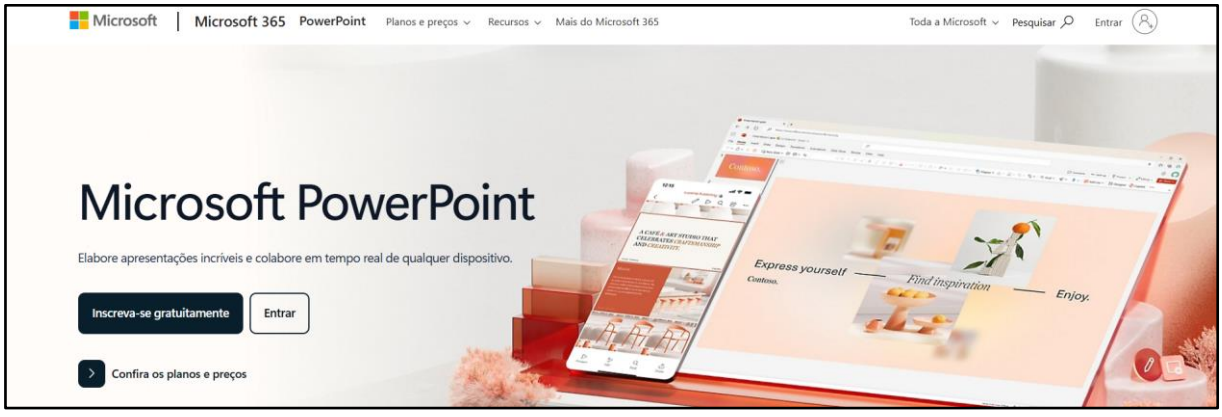


Figura 1 – Interface da página do PowerPoint On-line Fonte: Site oficial: https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/powerpoint.

A proposta consiste em incentivar os estudantes a realizarem entrevistas com membros da família sobre suas origens geográficas, perguntando, por exemplo: “De onde vieram seus avós ou pais?” ou “Por que sua família veio morar nessa cidade?”. Esses relatos serão registrados em formato de vídeo ou áudio, podendo ser gravados com o auxílio de smartphones.

Em seguida, os alunos, com apoio do professor, irão organizar esse material em apresentações digitais, contendo fotos, depoimentos, mapas de origem dos migrantes e elementos culturais trazidos por essas pessoas (culinária, festas, sotaques, etc.).

Essa abordagem favorece a construção do conhecimento de forma contextualizada, ao aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes. Além disso, promove o respeito à diversidade cultural e contribui para a valorização da identidade local, revelando como os diferentes fluxos migratórios compõem a sociedade brasileira.

O uso de ferramentas digitais amplia as possibilidades de expressão e compartilhamento de saberes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. No entanto, é necessário considerar a realidade de cada escola quanto ao acesso a equipamentos tecnológicos e à formação docente, fatores que impactam diretamente a viabilidade da proposta.

Para a habilidade EF04GE04, que propõe “reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas”, a proposta utiliza o site *Wordwall*, por meio do jogo interativo “Campo e Cidade”, para facilitar o aprendizado de forma lúdica, promovendo a interação dos alunos com o conteúdo e incentivando o uso das TDICs.

A imagem abaixo ilustra a página inicial do referido jogo:

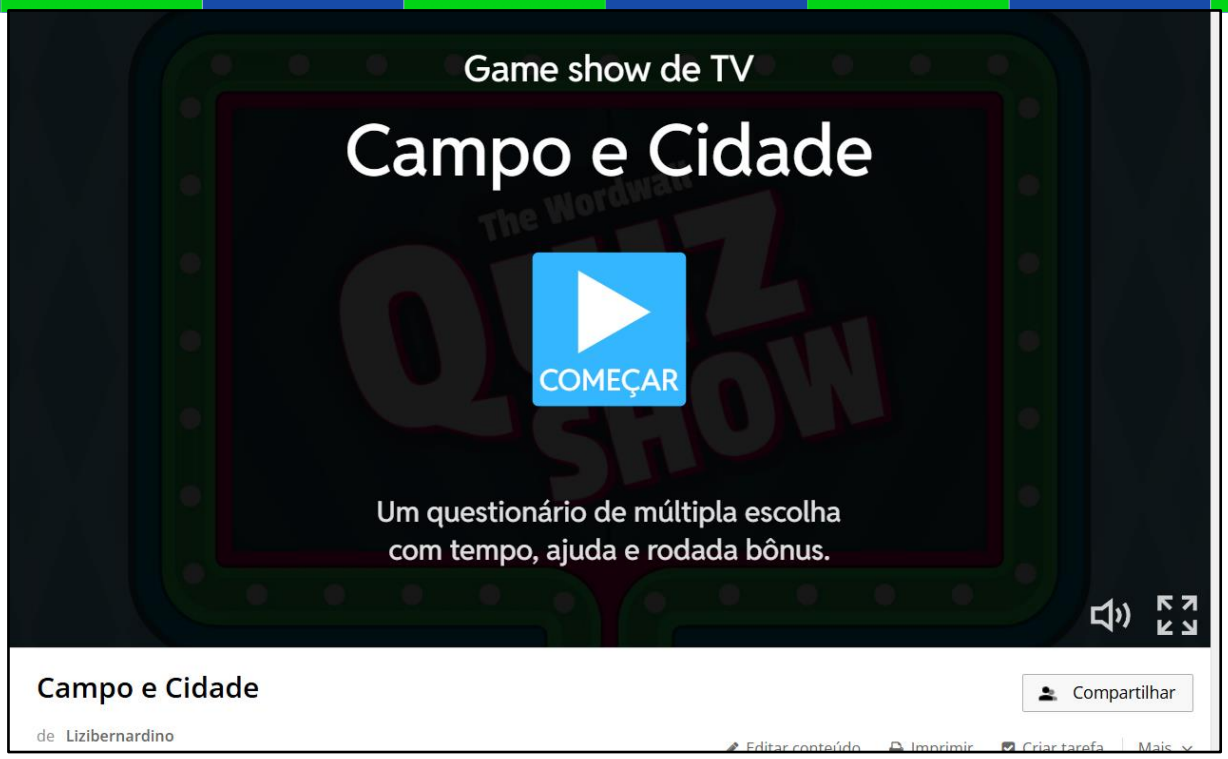


Figura 2 – Interface do jogo "Campo e Cidade" Fonte: Site oficial do jogo: https://wordwall.net/pt/resource/3341219/campo-e-cidade.

A atividade deverá ser realizada no laboratório de informática da escola, com a supervisão do professor durante o uso do site. A forma de participação dos alunos ficará a critério do educador, podendo ser individual, em duplas, grupos ou em formato de rodadas, conforme a disponibilidade de computadores e recursos tecnológicos da instituição.

Após a realização do jogo, os alunos serão convidados a refletir sobre as diferenças entre campo e cidade, destacando os produtos e serviços que circulam entre esses espaços. Em sala de aula, o professor pode promover uma roda de conversa ou organizar os alunos em grupos para montar cartazes ou apresentações simples, com imagens representativas dos fluxos entre o campo e a cidade (como alimentos produzidos no campo e consumidos na cidade, ou bens industrializados que chegam ao meio rural).

A atividade promove o protagonismo estudantil, pois os alunos participam ativamente do processo de construção do conhecimento, associando conteúdos escolares à sua realidade cotidiana. Além disso, favorece a interdisciplinaridade, podendo ser articulada com conteúdos de Ciências (produção de alimentos), História (origem dos municípios) e Língua Portuguesa (oralidade e descrição).

No entanto, assim como outros recursos tecnológicos que podem ser explorados no ambiente escolar, é fundamental considerar as condições estruturais das instituições, como a disponibilidade de computadores, o acesso à internet de qualidade e o suporte adequado aos alunos. Isso se torna ainda mais relevante diante da realidade de muitas escolas públicas,

onde a carência de investimentos em tecnologia compromete a efetiva utilização desses recursos.

Com base na habilidade EF04GE09 da BNCC, que propõe “utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos nas paisagens rurais e urbanas”, foi elaborada uma proposta metodológica que integra o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Inspirada em um plano de aula disponibilizado pela plataforma Nova Escola (Cuginotti, s/d), a atividade sugerida foi adaptada para o uso do recurso digital *Google Earth*, visando potencializar a compreensão dos alunos sobre a orientação espacial por meio da exploração interativa de mapas e imagens reais. A figura abaixo mostra o site do *Google Earth*.

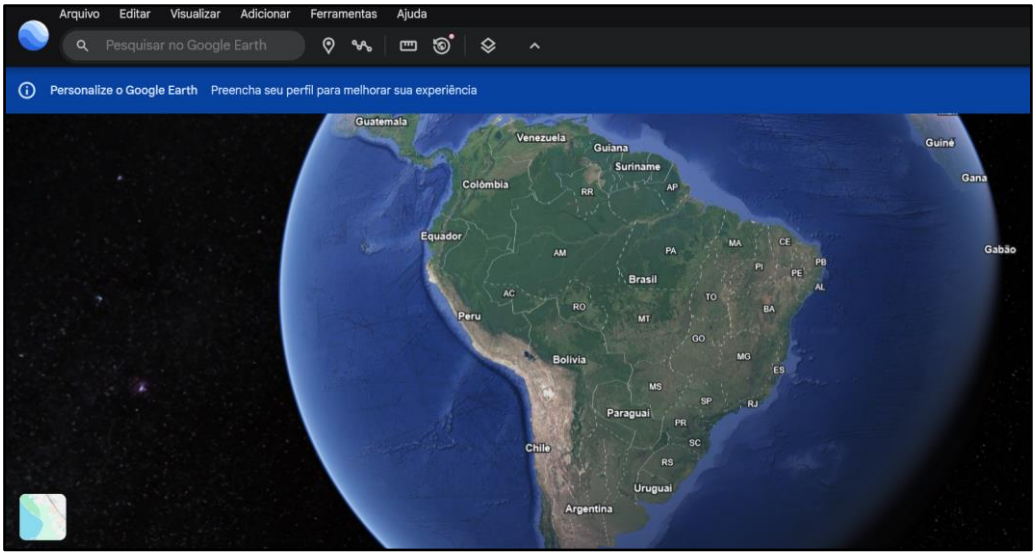


Figura 3 – Interface inicial do Google Earth Fonte: Site oficial: https://earth.google.com/.

A atividade consiste em conduzir os estudantes à identificação de elementos da paisagem, tanto urbana quanto rural, a partir do uso das direções cardeais (norte, sul, leste e oeste). Os alunos são convidados a explorar o território do município onde vivem, localizando pontos de referência como a escola, praças, igrejas, rios e áreas agrícolas. A partir dessa navegação, devem registrar a posição relativa desses elementos, empregando corretamente os termos das direções cardeais, como, por exemplo: “A praça central está a oeste da escola” ou “A área de plantio localiza-se ao sul da zona urbana”.

Essa abordagem, além de tornar o aprendizado mais significativo por meio da contextualização com o espaço vivido pelos alunos, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e interpretação do espaço geográfico. O uso de recursos como o *Google Earth* permite a visualização em tempo real de diferentes escalas e paisagens, promovendo a alfabetização cartográfica desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, é fundamental destacar que a implementação dessa proposta (e de outras semelhantes) está diretamente condicionada à infraestrutura da escola. O acesso a

laboratórios de informática, à internet estável e a dispositivos como computadores ou *tablets* é essencial para o bom desenvolvimento da atividade. A ausência ou precariedade desses recursos pode comprometer a efetividade da proposta, o que reforça a necessidade de investimentos em tecnologia educacional, especialmente em escolas públicas, de modo a garantir condições equitativas de aprendizagem e o pleno desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

A proposta para o desenvolvimento da habilidade EF04GE11, que orienta os alunos a identificar as características das paisagens naturais e antrópicas e a refletir sobre a ação humana na conservação ou degradação ambiental, consiste na utilização de jogos digitais educativos como recurso pedagógico.

Nesse sentido, destaca-se o jogo “Amazônia Viva – Game: Animais em Extinção”, disponível na plataforma Steam por um valor simbólico R$ 4,99. A interface do jogo está exposta na figura abaixo.

Figura 4 – Interface do jogo Amazônia Viva - Animais em Extinção Fonte: Site oficial do jogo: https://amazoniavivagames.com.br/.

O jogo propõe uma imersão no bioma amazônico, permitindo que os alunos explorem elementos naturais como a fauna, a vegetação e os rios da floresta, ao mesmo tempo, em que entram em contato com problemas socioambientais reais, como o desmatamento, a caça ilegal e a ameaça à biodiversidade.

Durante a atividade, os estudantes podem jogar em duplas ou grupos pequenos, com mediação do professor, em ambiente equipado com computadores, como o laboratório de informática. O professor orienta os alunos a identificarem no jogo os elementos das paisagens naturais e antrópicas, além de observarem como as ações humanas, positivas ou negativas, interferem no equilíbrio ambiental.

Após a exploração do jogo, os alunos podem sistematizar suas observações por meio de registros escritos simples ou produções artísticas, como desenhos, refletindo sobre o papel

da sociedade na preservação dos recursos naturais e relacionando o conteúdo do jogo com a realidade do seu município ou região.

O uso de jogos digitais como esse favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, despertando o interesse dos estudantes por meio de uma linguagem lúdica e interativa. Além disso, a proposta contribui para a formação de uma consciência ambiental crítica, a partir de experiências significativas e contextualizadas (Alotaibi, 2024).

Contudo, é importante considerar que o jogo requer um computador com sistema operacional de 64 bits (a partir do *Windows* 7), o que pode limitar sua implementação em algumas escolas, especialmente da rede pública, que enfrentam desafios em relação à infraestrutura tecnológica.

Também é necessário avaliar a disponibilidade de recursos financeiros para a aquisição do jogo, ainda que o custo seja reduzido. Nesses casos, o apoio da gestão escolar, de projetos educacionais externos ou de parcerias com a comunidade pode viabilizar a proposta. Reforça-se, portanto, a importância de investimentos em tecnologia educacional, não apenas para garantir o acesso a recursos didáticos inovadores, mas também para promover práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades digitais dos estudantes e ampliem suas formas de aprender sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo propor práticas pedagógicas que integrem o uso de tecnologias digitais ao ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental, a partir da análise de quatro habilidades da BNCC. As propostas apresentadas demonstram que é possível, com criatividade e intencionalidade pedagógica, aliar conteúdos geográficos ao uso de recursos digitais de forma significativa, promovendo a aprendizagem ativa, o desenvolvimento de competências e a ampliação da consciência crítica dos estudantes do ensino fundamental anos iniciais.

As atividades sugeridas mostram-se viáveis e eficazes, desde que a escola disponha da estrutura necessária para sua implementação. Nesse sentido, destaca-se a urgência de investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, garantindo o acesso a computadores, internet estável e recursos digitais atualizados para a execução de atividades como as propostas neste estudo.

Embora não tenha sido aplicada em sala de aula, a proposta delineada demonstra potencial prático, desde que as condições estruturais e formativas estejam asseguradas.

Compreende-se que, embora os objetivos deste trabalho tenham sido plenamente atingidos, a efetividade dessas práticas depende do compromisso coletivo com a modernização do ambiente escolar, tornando-o mais condizente com as demandas educacionais da atualidade.

REFERÊNCIAS

ALOTAIBI, M. S. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. **Frontiers in Psicology**, *[S. l.]*, v. 15, p. 1-11, abr. 2024. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1307881/full. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonía**, v. 27, n. 1, p. 475-483, 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42325/21309. Acesso em: 01 ago. 2025.

CAETANO, L. M. D. Tecnologia e educação: quais os desafios?. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295-309, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442015000200295&script=sci_abstract. Acesso em: 03 ago. 2025.

CALADO, F. M. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **Geosaberes: revista de estudos geoeducacionais**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 12-20, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856435003.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio–ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus Editora, 1998. 192p.

CORREA, M. G. G.; FERNANDES, R. R.; PAINI, L. D. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 91-96, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325337011.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

CUGINOTTI, A. P. C. Plano de aula: uso dos pontos cardeais no globo terrestre. **Nova Escola**, s/d. Disponível em: https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/geografia/uso-dos-pontos-cardeais-no-globo-terrestre/5046. Acesso em: 03 ago. 2025.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, p. 1035-1055, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953. Acesso em: 03 ago. 2025.

HINO, M. C. Desafios da educação na era tecnológica. **Trabalho & Educação**, v. 28. n. 1, p. 127-139, 2019, DOI: https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9868. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9868. Acesso em: 03 ago. 2025.

JOLY, M. C. R. N. **A Tecnologia No Ensino:** Implicações para a aprendizagem. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MORESI, E. **Metodologia de pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, n. 24, 2003. Disponível em: https://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf. Acesso em: 03 ago. 2025.

MOURA, H. M. S. O uso das tecnologias no ensino de geografia. **Estudos Avançados Sobre Saúde e Natureza**, *[S. l.]*, v. 2, 2022. Disponível em: https://www.periodicojs.com.br/index.php/easn/article/view/689. Acesso em: 31 jul. 2025.

NICOLETE, P. C. et al. Integração Tecnológica na educação básica pública brasileira: uma análise sobre a evolução temporal e a interdisciplinaridade do tema. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2064–2086, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8151. Acesso em: 03 ago. 2025.

SANTOS, M. A revolução tecnológica e o território: realidades e perspectivas. **Terra Livre**, São Paulo, n. 9, p. 7-17, 1991. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/101/100. Acesso em 02 ago. 2025.

SCHUCK, R. J.; CAZAROTTO, R. T.; SANTANA, E. L. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, v. 27, n. 3, p. 1131-1154, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-17302020000301131&script=sci_arttext. Acesso em: 02 ago. 2025.

SOUZA, C. A.; BASTOS, F. P.; ANGOTTI, J. A. P. Cultura científico-tecnológica na educação básica. **Revista Ensino**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 77-88, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/6Wd3vgMRwt6D7xgF75qFZWR/?lang=pt. Acesso em: 01 ago. 2025.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fKjYHb7qD8nK4MWQZFchr6K/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 ago. 2025.

PENHA, J. M.; MELO, J. A. B. Geografia, novas tecnologias e ensino:(re) conhecendo o "lugar" de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 116-151, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/13119/16421. Acesso em: 29 jul. 2025.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. **Geografia**, Londrina, v. 16, n. 1. p. 169-195, 2007. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579. Acesso em: 28 jul. 2025.

SOUZA, G. J. T. **Metodologias ativas voltadas para a cartografia escolar nas aulas de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental**. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2024. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/5e7cb80b-6a27-48f4-a4ac-c10c46dcdab7/content. Acesso em: 31 jul. 2025.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. **Revista Pátio**, *[S. l.]*, Ano I, n. 1, p. 19-21, mai/jul, 1997. Disponível em: https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQG7G-1V1JJW6-M4/VALENTE_1997.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

ZANELLA, L. C. H. Metodologia de pesquisa. 2 ed. **Revista Atual**, Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 134p. 2011. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/3-leitura-extra-02.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

O “ENSINO RELIGIOSO” EM UM CEMEI NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Marilia de Lima Paixão[369]

Resumo

Esta pesquisa etnográfica, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) em Santarém-PA, analisa a presença de conteúdos, ações e discursos religiosos não previstos nas diretrizes nacionais de educação. O estudo focou nas práticas docentes nas turmas de pré II e maternal II, identificando a influência do cristianismo no cotidiano escolar, ainda que de formas distintas. Além disso, evidenciou-se um *ensino religioso clandestino* nos documentos institucionais, apesar de seu objetivo geral seja promover uma educação alinhada à LDB, ECA e BNCC. Fundamentando-se nas normas que regem a educação e autores como Bourdieu, Passeron, Nogueira, Rizzo, Scolaro, Silva, Branco e Corsino, entendemos que tais práticas são *proselitistas,* e não só apresentam uma visão limitada de fé, como produzem violência simbólica no ambiente educacional, resultando na reprodução pelas próprias crianças. Conclui-se pela urgência de formação continuada para os profissionais e pela revisão e reelaboração dos documentos curriculares do CEMEI, assegurando o respeito ao caráter laico da educação pública.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Proselitismo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa etnográfica sobre atividades de ensino e práticas pedagógicas de professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no município de Santarém–PA. O foco central da descrição versa sobre conteúdos, ações e discursos religiosos que são realizados no cotidiano e que não estão previstos no currículo formal de ensino.

Jordana Branco e Patrícia Corsino (2015) afirmam que, mesmo sem estar incluída curricularmente em uma aula formal na Educação Infantil (EI), a religião e a religiosidade se fazem presentes neste ambiente escolar. As autoras sugerem que a Educação Infantil pode ser um espaço de possibilidades que influenciam a formação individual e coletiva das crianças ou um ambiente onde os adultos impõem suas crenças. Desta maneira, durante o exercício cotidiano do trabalho docente neste Centro de Educação Infantil, ideias, pré-noções e pensamentos individuais das professoras aparecem em seus trabalhos pedagógicos sob a

[369] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará, participante do grupo de estudos e pesquisas sobre Educação, Raça e Etnicidade na Amazônia (GEREA), marilia.ufopa2021@gmail.com.

forma de ensino formal, confundindo-se com o conteúdo que deveria ser ensinado curricularmente.

Informações e dados empíricos sobre certos aspectos informais do trabalho docente, tais como os que serão apresentados adiante, são melhor coligidos e observados em um trabalho de pesquisa que se debruça na observação do cotidiano da instituição, sobre o que os professores efetivamente fazem em sala. Assim, dentre as vantagens de realizar uma pesquisa de orientação etnográfica em sala, incluem-se: 1) a possibilidade de realizar uma escuta atenta e sistemática dos relatos das professoras da educação infantil; 2) a oportunidade de promover momentos de reflexão docente sobre as práticas educativas com as crianças, bem como de analisar o impacto dessas práticas que transcendem os muros da instituição.

Ao descrever a relação entre prática docente no CEMEI e currículo oficial, poderemos apontar para a presença de um currículo oculto que norteia as ações de professoras no Centro Educacional. Conforme Tomaz Silva, o currículo oculto:

> [...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2023. p. 78).

A partir deste conceito, que permite identificar a existência de conteúdos e ações pedagógicas não-oficiais ou imprevistas em currículo oficial, podemos refletir sobre os impactos que tais conteúdos e atividades pedagógicas têm na formação das crianças. Por isso, é importante discutir a relação entre o currículo oficial do CEMEI e a prática docente das professoras da educação infantil nas salas de referência. Ao focar nesta relação, podemos entender melhor o que faz parte do currículo oficial e o que faz parte do currículo oculto, dentro da instituição, com base no discurso das professoras da EI.

Observa-se, inicialmente, que práticas de religiões socialmente dominantes são destacadas em datas comemorativas, eventos e outras ocasiões nas creches, revelando uma visão limitada da diversidade, que inconsciente ou conscientemente provoca uma violência simbólica. Pierre Bourdieu e Jean Passeron (1982) escrevem:

> Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 13).

A partir das considerações dos autores, pode-se compreender que a violência simbólica é utilizada para naturalizar valores que não são universais, moldando nas pessoas um pensamento que parece ser legítimo. Os autores afirmam que há muitas figuras de poder que utilizam deste tipo de violência para difundir suas ideias e valores, entre eles os professores. Neste caso, o que destacamos é que uma instituição pública de ensino infantil não deveria impelir às crianças apenas uma vertente de fé. Pelo contrário, deveriam ampliar os horizontes culturais na educação infantil, reconhecendo e integrando as múltiplas manifestações culturais e religiosas presentes na comunidade escolar.

Apoiada nos conceitos de currículo oculto e violência simbólica propostos pelos autores, esta pesquisa investigou a presença do que chamamos de *proselitismo*[370] nas práticas pedagógicas da educação infantil. Através de uma etnografia, utilizou-se a observação participante e a análise documental para compreender como isso se manifesta nas abordagens dos educadores e nas reações das crianças. A fim de responder os seguintes questionamentos: Como o *proselitismo* se manifesta como conteúdo escolar oculto? Quais práticas docentes podem ser identificadas como *proselitistas*?

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELIGIÃO: QUAIS SÃO AS APROXIMAÇÕES?

O papel da religião na formação educacional das crianças tem raízes históricas profundas. Maria Isabel Bujes (2009) destaca a influência da Igreja na alfabetização dos fieis e nas disputas religiosas, que moldou a educação infantil desde os seus primórdios. Por isso, o entendimento das orientações curriculares e das práticas docentes deve considerar essas influências históricas e como elas se refletem nas práticas contemporâneas. No caso das creches, a autora revela que:

> No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.
> [...] Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar (Bujes, 2009, p.81- 82).

Nessa perspectiva, as creches surgem como uma alternativa pensada por instituições religiosas, comerciais e educacionais para enfrentamento às condições precárias vivenciadas por muitas crianças pequenas. Todavia, apesar de simbolizar um avanço para a

[370] O proselitismo é a tentativa de converter pessoas a uma religião ou crença.

segurança física/alimentar dessas crianças, a creche como instituição não nasce vinculada a um objetivo pedagógico específico, como evidenciou o autor.

Descrevendo a história das crianças desde a antiguidade, Gilda Rizzo (2000) afirma que naquele período elas eram vistas como fruto do pecado da carne. Em outros períodos, as crianças não tinham o menor valor e era considerado natural abortar, descartar, maltratar e negligenciá-las. Por muito tempo, as crianças e as mulheres eram vistas como seres inferiores e isso se estendeu até o século XVIII. No século seguinte, a situação não teve tantos avanços, os médicos se recusaram a atendê-las e esse cuidado passou a ser de mulheres mais pobres, que cuidavam das doenças infantis, e eram nomeadas de curandeiras. Na Europa, com as guerras napoleônicas, a preocupação em manter as crianças vivas aumentou, visto que os homens que iam para a guerra sucumbiam mais rápido do que poderiam repor. Isso fez com que a igreja e o Estado encontrassem nas crianças a solução para este problema, surgindo, assim, uma nova concepção de criança. O aborto passou a ser proibido, mas as crianças e mulheres não tinham direitos como cidadão, apenas deveres (Rizzo, 2000).

Com a revolução industrial, as crianças e suas mãozinhas pequenas foram de grande utilidade para manusear as máquinas. As menores, que não poderiam ir para as fábricas, eram deixadas por suas mães com outras mulheres mais pobres e despreparadas para este serviço; a demanda era alta e os recursos escassos, logo, a mortalidade infantil voltou a crescer. Com o passar do século, a luta por asilo institucional para as crianças abandonadas começou a ser desenvolvida, porém, a indiferença com as crianças permanecia. As mulheres começaram a gritar por seus direitos, garantindo algumas conquistas, e a situação das crianças foi acompanhando essas mudanças vagarosamente, até chegar na escola que conhecemos hoje (Rizzo, 2000).

Vital Didonet (2001) escreve que a creche tem um caráter social, chegando primeiro nas mulheres mães pobres, que além do trabalho não remunerado de cuidado, também fazem parte da vida econômica e precisam de tempo para trabalhar; logo, necessitam das instituições públicas para este apoio. Entretanto, a creche não é mais apenas um lugar para que as crianças passem o tempo, há também um caráter político, para a formação desse pequeno cidadão, pois é na creche que a criança tem seu primeiro contato com outras pessoas fora do seu ambiente familiar, e também onde aprende e assimila regras de convivência social.

Tomando a compreensão das creches como um espaço político e de formação cidadã, é interessante resgatar diferentes estudos que versam sobre as influências religiosas na educação. Jordana Branco e Patrícia Corsino (2015) mostram como os discursos religiosos podem influenciar a formação das crianças e criar uma

visão limitada da diversidade religiosa. Julianna Nogueira (2017), por sua vez, discute as leis e as práticas do ensino religioso, questionando a eficácia e a inclusão de uma abordagem pluralista. Já Silvia Scolaro (2021) aborda a violência simbólica, ilustrando como práticas aparentemente neutras podem, na verdade, transmitir uma visão religiosa dominante. Nesse sentido, compreendemos que a influência religiosa na educação infantil é uma realidade e que ela pode estar mais ou menos explícita, mas ainda presente.

Pensar na história da educação das crianças na Educação Infantil, segundo Maria Isabel Bujes (2009), é rememorar as influências do pensamento moderno e com ela a presença da igreja e seus instrumentos de dominação. Assim, não se pode olhar para a educação infantil apenas como um lugar onde a criança passa o tempo sendo cuidada enquanto seus pais trabalham, pois existem diferentes orientações políticas em disputa no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que na educação infantil as crianças tenham o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2017), há também disputas de valores e políticas envolvidas.

Antônio Moreira e Vera Candau (2007) trazem indagações sobre a preocupação recorrente com o currículo, que mobiliza tantas pessoas para debater e desenvolver o melhor currículo para a escola, visto que o currículo envolve discussões sobre os conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais, conhecimentos que se ensina e se aprende, as transformações, valores e identidades que se pretende constituir nos estudantes. Logo, o currículo é uma ferramenta de poder, que pode ser moldada a partir dos interesses de quem o constroi.

Jordanna Branco e Patrícia Corsino (2015) analisaram discursos religiosos proferidos na Educação Infantil e destacaram como eles se associam às questões étnico-raciais, propagando exclusão e discriminação no contexto escolar. O estudo descreve como imagens e frases religiosas estão presentes por toda a escola em que a pesquisa aconteceu, desde a entrada do portão até a cozinha e, principalmente, no discurso das professoras, que fazem relatos que colocavam a sua religião acima das outras, tratando as crianças como participantes passivas do mesmo credo. Sendo assim, a escola naturaliza a presença de uma única religião, levando as crianças a terem uma visão fragmentada da diversidade religiosa, impedindo que conheçam a diversidade religiosa, promovendo práticas de discriminação.

Dentro dessa perspectiva, Julianna Nogueira (2017) faz uma abordagem sobre as leis que tratam sobre o ensino religioso no ensino fundamental, destacando a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a própria Base Nacional Comum Curricular (2017). Em sua conclusão, ela apresenta o seguinte posicionamento:

> O Ensino Religioso em seus muitos modelos, metodologias, pontos de vista e funções na vida de um educando nem sempre será um vetor positivo/eficaz para construção de uma sociedade do bem e livre de preconceitos, uma vez que não é exclusividade do ER acabar com prática maliciosas e a intolerância religiosa (Nogueira, 2017, p.38).

A autora acredita que não é papel da disciplina de ensino religioso salvar as crianças e os jovens de um mundo da violência ou da intolerância religiosa, nem ser capaz de transformar, sozinha, os alunos em pessoas mais tolerantes, visto que este tema é transversal e deve ser trabalhado em todas as disciplinas e níveis escolares, não sendo necessária uma disciplina para ensinar valores morais baseados em uma religião. E acrescenta:

> Ainda que o discurso seja o mais libertário e pluralista possível, sabe-se da presença real de uma cultura dominante que ainda causa distanciamento e possibilita a falta de pontos em comum dentre os perfis que atualmente constituem a sociedade (Nogueira, 2017. p.38).

Mesmo que os defensores da disciplina de Ensino Religioso manifestem a ideia de que a disciplina é necessária para ensinar a boa moral, esta precisa ser constituída pelo princípio de pluralidade. Percebe-se, na prática, que há um posicionamento religioso dominante no dia a dia das escolas públicas, pois os fieis da religião cristã, que é predominante, tendem a colocar sua crença acima das demais como única e verdadeira. Nesta perspectiva, a escola, sendo um instrumento de conhecimento, propaga a violência simbólica a partir das imposições que asseguram a dominação de uma classe sobre a outra (Bourdieu, 2012).

Silvia Scolaro (2021) exemplifica como a violência simbólica pode ocorrer no cotidiano da creche. Algumas vezes, acontece de forma velada, com cantigas, atividades pedagógicas e conteúdos ensinados pelas professoras que buscam incutir sutilmente medo e silenciamento nas crianças de famílias cristãs e de famílias não-cristãs. Regras e princípios de comportamento social destas religiões são, de alguma forma, usadas para fazer com que as crianças “se comportem” como a professora espera. Tais ações podem dificultar a produção de valores democráticos e a valorização e respeito à diversidade religiosas e culturais. Deste modo, é necessário repensar a prática docente quando se trata de religião dentro do contexto escolar, pois, certas atitudes que, muitas vezes, são consideradas normais, podem ser vistas como violências simbólicas cometidas pelas professoras contra as crianças na educação infantil.

A partir das considerações de Scolaro, podemos observar que esse tipo de práticas pedagógicas está em desacordo com os documentos oficiais que regem a educação escolar, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), que no Art. 3º, incisos III e IV trata sobre o direito à pluralidade de ideias e o respeito à tolerância e o Art.

33º, que regulamenta o ensino religioso no ensino fundamental como uma disciplina facultativa, entretanto é apresentado como parte da formação básica do cidadão, devendo ser assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, proibindo quaisquer formas de *proselitismo*. Bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Art. 3º, que preconiza o direito que as crianças e adolescentes têm de se desenvolver física, moral, mental, espiritual e socialmente, sem descriminação a seu nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia, religião, deficiência, ou qualquer outro aspecto que as diferencie (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, onde apresenta que um dos princípios das propostas pedagógicas de educação infantil é:

> construir novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p.17).

Com base nesse conjunto legislativo e nas pesquisas analisadas, nota-se um descompasso entre a laicidade da educação, que deveria ser promovida pelo Estado, com o compromisso da sociedade e da comunidade escolar, com as práticas pedagógicas implementadas em diferentes espaços escolares. Nesse sentido, o referencial teórico embasa a necessidade de verificar como essas questões se manifestam em Santarém-PA, para instigar a reflexão e possíveis intervenções.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou como método de pesquisa o estudo etnográfico, que de acordo com Marli Eliza André (2012), pode ser considerado uma pesquisa que incorpora aspectos da etnografia, incluindo a observação participante, a análise de documentos e entrevistas intensivas. Ademais, por se tratar de um estudo etnográfico, o período de observação pode ser relativamente curto, não sendo necessário que o pesquisador permaneça longos períodos na escola.

Este estudo foi conduzido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) na zona urbana de Santarém-PA, sendo dividida em duas fases: 1) análise documental, para leitura do Plano de Ensino e o Plano Anual de Trabalho e 2) observação participante, onde estivemos presentes durante duas semanas para observar e participar do cotidiano de duas turmas da Educação Infantil, sendo elas: uma turma de **Pré II** e uma turma de **Maternal II**, com crianças de 5 e 3 anos, respectivamente.

Observação da turma de Pré II

Na primeira semana de observação, acompanhamos a turma de Pré II, a rotina iniciava às 13h30, quando as crianças chegavam e se distribuíam nos três jogos de mesas e cadeiras. Enquanto aguardavam a chegada dos demais, as crianças presentes conversavam em seus grupos ou procuravam algum objeto na mochila para brincar. No primeiro dia de observação, as turmas que ficam meio período na instituição, das 13h30 às 17h30, chamadas de “parcial", participaram de um momento cívico no refeitório, às 14h. A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) entrou na sala para avisar que faltavam apenas eles para iniciar, e a professora da turma pediu para as crianças formarem uma fila e os conduziu até o refeitório.

O momento cívico ocorre todas às segundas-feiras e a cada semana uma professora é responsável por guiá-lo. Na ocasião observada, a pedagoga iniciou perguntando: “quem já falou com o papai do céu hoje?” As crianças responderam em coro “eu”. Ela continua: “agora é um momento de respeito, tá bom? Para falar com o nosso deus que nos criou e nos formou. Vamos juntar as mãozinhas assim e repetir a oração”. Em seguida, colocou o hino nacional brasileiro, enfatizando ser também um momento de respeito, por isso as crianças deveriam colocar a mão no peito ou atrás das costas. Após o hino, a professora contou para as crianças que na última sexta-feira foi comemorado o dia da escola, que a mesma era um ambiente bom, que elas não precisavam chorar pois a escola é legal.

Para finalizar, a professora responsável pelo momento iniciou a contação de uma história para as crianças sobre mulheres corajosas, devido a recente passagem do dia da mulher. Em um cartaz, havia algumas personalidades femininas famosas, como: Marta (jogadora de futebol), Fernanda Montenegro (atriz) e Maria da Penha, que foi apresentada como a criadora da Lei Maria da Penha. No entanto, o foco da apresentação ficou em Ester, uma personagem da bíblia, apresentada como um exemplo de mulher obediente a deus. A professora reforça que “o papai do céu se agrada de crianças obedientes”, e conta que a coragem de Ester estava em orar e jejuar por três dias para salvar o seu povo da morte. Ao fim da história, uma música foi tocada para que todos dançassem.

Retornando para a sala, a professora da turma inicia a aula fazendo uma oração com as crianças: “que o senhor nos abençoe, nos ilumine e que nós sejamos educadas, obedientes e comportadas”. Ao final, reforçou: “muito bem, que possamos ser obedientes porque papai do céu tá vendo a gente, quem tá se comportando, quem tá sendo obediente. Aí quando chegar lá no natal como é que vai ganhar presente?”. Uma criança diz: “professora, deixa eu falar: né que quem não obedecer não vai pro céu?” E a professora responde: “olha, eu acho que não, porque o papai do céu fica muito zangado se não obedecer.” Para finalizar o momento de oração, a professora canta com as crianças a música “O coração do menino e

da menina, que tem *jesus* é diferente". Essa rotina de oração repetia-se todas as tardes de observação na turma do Pré II.

Nas quartas-feiras, a turma tem um horário reservado na sala de mídia, ao anunciar a ida para assistir, uma das crianças sugere assistir patrulha canina, a professora negou e outra criança comenta: "só coisa de *deus*, né, professora?". Neste dia, durante as atividades, a professora cantava com as crianças algumas músicas, mas frequentemente ela interrompia a canção para chamar atenção de um menino, comentando que ele tirava a concentração dela. A criança busca chamar atenção da professora de qualquer maneira, seja por fazer barulho, se jogar da cadeira ou batendo em algum colega. Em uma das músicas, sobre um lobo, ele procurava ser notado e a professora adverte dizendo: "Se não obedecer, eu vou chamar o lobo para levar você".

Notou-se que, geralmente, não havia um planejamento estruturado para as atividades. A professora conversava com a professora do AEE e as crianças conversavam entre si. Após as crianças realizarem uma ou duas atividades, geralmente de pintura, e o restante do tempo era preenchido com a espera da hora do lanche, para ir ao banheiro, para encher as garrafas, para ir à sala de mídia, para a aula de capoeira para os meninos ou a aula de balé para as meninas e a espera até a hora de ir embora.

Em um diálogo com a professora regente e a do AEE, elas questionaram: "você faz pedagogia e é isso mesmo que você quer encarar?". A professora do AEE comenta que se ela pudesse voltar no tempo, escolheria outra profissão, porque na universidade idealizam uma prática diferente da realidade. Ambas criticam a interferência da família na autoridade dos professores, elas relatam que antes era melhor de se trabalhar com as crianças, pois, hoje em dia, se elas falarem de forma grosseira com a criança e o pai ver, elas poderiam ser denunciadas. Ressaltam também que a maioria das crianças são "mal educadas" e "mal criadas", ou seja, as crianças que não obedecem os comandos, as que se levantam ou conversam sem a professora pedir.

Enquanto as professoras conversavam, as crianças brincavam e conversavam paralelamente. A professora regente pediu silêncio: "passem um zíper na boquinha, porque quando a professora está conversando, vocês precisam fazer silêncio, para que haja um entendimento". Ao voltar para o diálogo, a professora compara a educação atual com a de sua infância, dizendo que: "eu falo para o meu filho e sobrinho que eles estão em uma época boa, porque no meu tempo, era palmatória e castigo no milho".

A professora do AEE tenta conduzir uma atividade com as crianças para que elas ouçam a música da dona aranha e obedeçam os comandos, mas passa a maior parte do tempo brigando com as crianças por não estarem fazendo direito e diz que elas não podem ser teimosas que nem a dona aranha. Durante toda a confusão da atividade, as professoras, quase ininterruptamente pediam: "calma" para que as crianças ouvissem a música; "não puxa"

quando as crianças manipulam a aranha de outro modo; “devagar”, pois elas desejavam que fosse acompanhado o ritmo da música; “sobe” quando a música dizia “a dona aranha subiu na parede”; “desce” para quando a aranha caia. Depois que a música para, a professora chama atenção das crianças, novamente, por não prestarem atenção, não conseguirem obedecer os comandos e ouvir. A professora do AEE desabafa dizendo: “era para ser uma brincadeira bem legal, mas vocês não ouvem, ficam cutucando o outro, derrubando o colega da cadeira, poxa”. E acrescenta: “a gente pesquisa, se esforça para fazer uma aula legal para vocês, e vocês jogam um balde de água na nossa cabeça. Será que no vídeo é só fachada, porque não é possível que seja só com a gente”.

Nos dias de quinta-feira, os meninos têm aula de capoeira. Na ocasião, separam-se os meninos das meninas. As meninas ficam na sala com a professora, enquanto os meninos vão para a sala de mídias para a aula de capoeira. Durante a primeira quinta que estivemos no Cemei, a professora da capoeira realizou intervenções como: pedir que os alunos ficassem quietos, brigar por saírem da fila, pedir para que esperassem a vez deles de realizar a atividade. Uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi para a aula pela primeira vez, mas não participou das atividades, tanto das aulas, quanto da capoeira, ele passou a tarde brincando com os blocos de montar. O outro menino que busca atenção da professora, também foi excluído da aula por não obedecer, sentou-se embaixo da mesa e ficou vendo os outros meninos participarem da aula. Ao retornar para a sala, este mesmo menino ficou procurando a atenção da professora, e em meio a conversa com as outras crianças a professora parou e perguntou em voz alta: “tem outro autista na sala que eu não to sabendo?” Observou-se que este comportamento da professora em relação ao menino era recorrente. Em outra ocasião, durante o intervalo, ele se aproximou dela buscando um abraço, mas a professora recusou, afirmando que só abraçava quem se comportava e era obediente.

Nas sextas-feiras, a professora costuma colocar músicas cristãs da cantora Aline Barros e do grupo Diante do trono, enquanto as crianças brincam com os blocos de montar. Dentre as músicas escolhidas, uma se destacou por sua letra que dizia:

> Faraó se endureceu, ninguém vai sair daqui. Deus insistiu: deixa o meu povo ir, ou o Egito eu vou ferir. Ôôôô o Egito vai sofrer. Ôôôô até você me obedecer (2x). Deus então enviou dez pragas, deixa o meu povo ir. Quando Deus mostrou o seu poder. Faraó teve que obedecer (BARROS, 2020, online).[371]

Observação do Maternal II

Nos primeiros dias com a turma do maternal, a professora demonstrou certo desconforto em ser observada, entretanto, de um modo geral, as crianças não demonstraram

[371] A música narra a história bíblica das 7 pragas do Egito.

estranhamento com a presença de uma pessoa desconhecida na sala, exceto um menino, que chorou ao entrar e ver um estranho. A professora sentou ele em seu colo e tentou acalmá-lo, explicando que ele costumava estranhar quando havia pessoas novas no ambiente.

A professora inicia sua prática com uma oração, seguida pelas músicas “Sou uma florzinha de *jesus*” e “Casinha bem fechada”, que fala sobre o tempo. A partir dessa canção, ela inicia o tema sobre a água que está previsto para o dia. Ela questiona as crianças para que serve a água e elas respondem: “beber, lavar roupa, fazer comida, escovar os dentes, tomar banho, regar as plantas”. O menino volta a chorar e a professora diz: “não, vai ficar chorando agora, não posso colocar você no meu colo a aula toda não”. Ele continua chorando, ela fez algumas intervenções, como: “a escola é lugar de chorar?” E as crianças respondem que não.

A professora dá continuidade chamando algumas crianças para fazer a atividade com um pano no chão e a música “Lavadeira” e “Lavando a roupa”. Após a primeira rodada da atividade, ela diz para as crianças voltarem para os seus lugares e chama outras crianças que ainda não participaram. Em outro momento, outro menino começa a chorar e chamar pela mãe, seguro-o no colo, tento acalmá-lo, a professora ao ver, solicita que ele seja colocado na cadeira, para evitar que fosse criado o hábito dele buscar colo constantemente. Ao finalizar a atividade do pano, a professora coloca os alguns brinquedos na mesa e ressalta que as crianças não joguem-os no chão.

O menino do início da aula continua chorando e a professora olha para ele e repreende: “para, pode parar de chorar, você vai ficar chorando agora”. A criança continua chorando e ela pergunta “você quer que eu chore também?” Ele balança a cabeça negativamente, e ela diz: “então não chora também”. Enquanto as crianças brincam, a professora chama as crianças de duas em duas para pintar um desenho em forma de gota.

Antecedendo ao horário do lanche, a professora chama as crianças para lavar as mãos, e quando chega a hora, ela fala “piui” e todas as crianças se organizam em fila. No refeitório, o lanche é abençoado com a seguinte oração: “senhor jesus, obrigada por esse lanchinho, que nunca falte, amém”. Na mesa ao lado, outra professora também faz uma oração com as crianças antes de lanchar. Durante o intervalo, notou-se que uma criança, ao finalizar sua refeição, levantou-se para andar ao redor da mesa, a professora olhou para ela e disse: “você quer que eu fique chateada?” A criança responde que não, e a professora diz: “parece que sim”.

Neste dia em questão, era o dia destinado para as crianças irem ao parquinho. Notou-se que a professora, sempre que ia sair com as crianças, fazia “piui” e as crianças faziam a fila automaticamente. O tempo destinado ao parquinho era de 30 minutos, mas a professora comunicou que eles ficariam apenas 20 minutos, e o restante do tempo seria reservado para a organização e higiene das crianças.

Enquanto as crianças se divertiam, outra professora saiu com sua turma do maternal I, organizada em fila para o jantar. Ela parou no corredor e conversou com a professora do maternal II. Durante a interação, algumas crianças se dispersaram da fila e a professora do maternal I chamou atenção das crianças para que voltassem e continuassem andando. Em seguida, olha para a professora que está no parquinho e diz “tudo autista, tudo autista”. Ao finalizar os 20 minutos informado pela professora, ela chamou as crianças para fazerem a fila e se limparem antes de voltar para a sala. Entre o parquinho e a sala, havia um pássaro morto no chão, a professora fala que já faz dias que o animal está lá e ele não se decompõe, fazendo o seguinte comentário: “parece até macumba”.

No segundo dia de observação, a professora iniciou com a seguinte oração: “Senhor Jesus, obrigada por mais um dia. Eu te agradeço pela saúde, pelo alimento e pela vida, amém”. E depois cantou “sou uma florzinha de *jesus*, sou uma florzinha de *jesus*, abre a boquinha para cantar, fecho os olhinhos para orar. Sou um soldadinho de *jesus*, sou um soldadinho de *jesus*, sim de *jesus*”, como de costume.

Neste dia, estava presente uma professora auxiliar que faz o acompanhamento de três crianças autistas na turma. Em uma conversa entre as duas, a professora perguntou qual seria a programação da páscoa, e a professora auxiliar explicou como seria a programação e perguntou o porquê do questionamento, e a professora regente questiona: “porque é laico, né?” o assunto se encerra. Vale ressaltar, que a professora do maternal é recém concursada pelo município, antes disso, ela trabalhava há 10 anos em escola particular. Estava presente também a estagiária da turma, e em um diálogo sobre as crianças autistas da turma, ela fez o seguinte comentário: “esse aqui também é autista, mas ele é bonzinho”.

No terceiro dia de observação, notou-se um comportamento mais carinhoso da professora regente com as crianças, beijando-as e abraçando-as em diversos momentos, neste dia, ela procurou conversar quando as crianças choravam, sempre falando de forma calma com elas. Em um diálogo com a estagiária, ela comenta que prefere as crianças de 3 anos, porque os maiores já vêm com uma “cultura de mentira” de casa. No entanto, em outros momentos, a professora é mais rígida com as crianças, faz “chantagem emocional” para que eles atendam o que ela pede e quando começam a ficar mais agitadas, ela conta “1, 2, 3” e diz: “vão sentar, não autorizei ninguém a ficar correndo”. Só neste “1,2,3” as crianças já correm para as suas cadeiras.

Durante os dias de observação, observou-se que a professora utiliza bastante de recursos musicais para orientar as crianças. Como por exemplo, em um momento as crianças estavam fazendo bastante barulho batendo os pés no chão e a professora pediu para que as crianças parasse, pois estava doendo a cabeça do coleguinha (criança com TEA), e cantou para eles: meu amigo eu devo respeitar” e algumas crianças continuaram: “não pode bater, não pode machucar” e a professora completou: “não pode perturbar”.

Como a apresentação de páscoa estava se aproximando, a professora começou a ensaiar com as crianças a música “Amor de deus” da cantora Vaneyse. No ensaio, a professora cantava a música e pedia para as crianças prestarem atenção e imitarem os gestos que ela fazia, repetiu a coreografia várias vezes e ao final ela pediu para as crianças falarem “feliz páscoa”. Terminando o ensaio, a professora elogia as crianças: “nossa, mas vocês são muito inteligentes”. Esses elogios, são notáveis individualmente também, em um outro dia, quando ela viu um menino chorando ela perguntou: “cadê meu super menino?” buscando encorajar a criança a parar de chorar. Como também demonstrava uma postura de incentivo quando as crianças conseguiam realizar uma atividade, ela os parabenizou. Quando as crianças não conseguiam, ela dizia: “tudo bem, você poderá conseguir em outro momento”. Compreendemos aqui uma ambiguidade na relação professora/aluno, visto que há elementos positivos nas práticas da professora, que demonstra ser afetuosa com as crianças, que elogia e incentiva, mesmo que o *proselitismo* apareça de maneira espúria e fora das orientações curriculares formais.

Análise documental

Os documentos analisados foram o Plano Anual de Trabalho (PAT) de 2025 e o Plano de Ensino de 2023 a 2025. O PAT, apresenta aspectos gerais da instituição como data de inauguração, localização, quantitativo de turmas e funcionários, além dos horários de atendimento. A missão da instituição é promover o desenvolvimento integral das crianças através de um ambiente acolhedor, favorecendo a construção de sua própria identidade. O documento apresenta também a visão, os valores e o objetivo geral que busca alinhar suas ações ao próprio Projeto Político Pedagógico, a LDB, ao ECA, a BNCC e as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Santarém. Entre os deveres da instituição, está o de receber as crianças com ética e profissionalismo, evitando palavras pejorativas. Por fim, o documento se dedica em apresentar o planejamento das ações, projetos e os meses que devem ocorrer, como apresentaremos brevemente a seguir.

Os projetos desenvolvidos são: **Escola e família**, que engloba desde reuniões pedagógicas até ações sociais distribuídas durante todo o ano. **O Multiculturalismo na escola**, que trata de datas comemorativas, como festa junina, aniversário de Santarém, páscoa e natal, sendo enfatizados em seus respectivos mês de comemoração. **O protagonista da escola: a criança como sujeito de direitos**, inclui programações sobre higiene, saúde, semana do brincar e da criança, com atividades em sala e eventos gerais. **Educação fiscal na Infância: aprendendo a ser cidadão**, realizado entre abril e dezembro, com ênfase na importância do civismo, atitudes de respeito, patriotismo, solidariedade e

cidadania, este projeto trabalha mensalmente temas como “coragem”, “gratidão”, “tolerância”, “respeito”.

O Plano de Ensino, por sua vez, detalha as atividades ao longo do ano organizadas por bimestres, turmas e conforme a estrutura da BNCC, incluindo os campos de experiência, objetos de aprendizagem e habilidades. O documento traz também sugestões metodológicas como: acolhida, oração, rodinha de conversa, contação de história, brincadeiras e momentos onde as crianças escolhem atividades livres para realizarem.

Embora os documentos apresentem uma abordagem baseada na Base Nacional Comum Curricular, eles incorporam elementos que não estão previstos oficialmente, adicionando a páscoa como um dos elemento na coluna dos campos de experiências, onde é descrita como a “comemoração e partilha da verdadeira páscoa”, com exposição de símbolos, encenação, musicalização, acróstico e história. Ou seja, nos dois documentos a religião cristã aparece de forma sutil, em momento de oração em sala ou no início das programações, como no “Baile da família Folia”, “Auto de Natal” e no aniversário do CEMEI, citados no PAT, como um “momento orante”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado obtido a partir das observações nas turmas de maternal II e pré II, é possível dizer que é inegável a presença do ensino religioso no CEMEI. Entretanto, ele se apresenta de forma distinta em cada turma. Além disso, outras questões que afetam negativamente a educação das crianças foram notadas durante o período, como o uso do termo “autista” de forma pejorativa, o que contraria os princípios éticos estabelecidos no Plano Anual de Trabalho da instituição.

Ambas as professoras incorporam orações diárias e músicas cristãs em suas rotinas, no entanto, os objetivos são diferentes. A professora do maternal II naturaliza a prática religiosa, como parte natural do cotidiano em sala, isso gera uma contradição, já que ela própria questiona sobre a educação pública ser laica. Isto sugere que, para ela, a Laicidade existe “publicamente”, como se não abrangesse a prática dentro da sala. Notou-se também que a professora não utiliza expressões como “papai do céu não gosta” para controlar o comportamento das crianças, entretanto, recorre à “chantagem emocional”, quando pergunta às crianças, por exemplo: “você quer que eu chore também?” ou “você quer que eu fique chateada?”, para que as crianças se compadeçam e se comportem como ela deseja. Percebe-se essa atitude também como uma violência simbólica, pois as crianças reprimem seus sentimentos com receio de magoar a figura de referência que elas possuem no espaço educacional.

Por outro lado, a professora do pré II utiliza-se do nome de deus para obter disciplina, “ameaçando” as crianças com “se não se comportarem, não vão para o céu”. Ela também associa o bom comportamento a recompensas, como ganhar presente no natal e chocolate na páscoa. Além do mais, é dura e excludente quando as crianças não atendem o seu desejo de que sejam comportadas, obedientes e educadas, como pede em oração. Constatou-se a ineficiência das tentativas de controle em nome de deus, visto que seu efeito é passageiro e, como resultado, a professora do pré-II demonstrava insatisfação em relação ao comportamento das crianças. Ou seja, utilizar a violência simbólica para naturalizar os valores que a professora entende como corretos a fim de moldar seus alunos não contribui para um bom comportamento ou para a participação das crianças nas aulas, ainda que, em alguns momentos, as crianças reproduzam essa violência simbólica com os seus colegas.

Durante os dias observados, identificou-se que alguns profissionais da instituição têm uma visão estereotipada e preconceituosa quando se trata do Transtorno do Espectro Autista. Como citado nos relatos, o termo autista é utilizado como uma “ofensa”. Como também, classificam as crianças autistas que não apresentam desafios comportamentais como “bonzinhos”. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, essa problemática precisava ser destacada, já que corrobora para uma educação que não contempla a pluralidade de seres e o respeito à diversidade.

Relembrando as mazelas e a precarização histórica da infância apresentadas pela autora Gilda Rizzo em seu livro, podemos fazer a seguinte análise: ainda que a Educação Infantil tenha um papel crucial para pensar o cuidado e o desenvolvimento das crianças, e mesmo com os avanços legislativos, elas ainda são vulneráveis às ações dos adultos. Na maioria das vezes são invisibilizadas dentro da instituição que deveria promover e defender seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como citado anteriormente pela BNCC. Apesar dos progressos, a concepção de criança e infância ainda mantém resquícios de uma educação tradicional e alguns profissionais deixam suas experiências pessoais religiosas refletirem no discurso, nas práticas e nos documentos da instituição, aparecendo de diferentes formas, seja por meio de músicas, datas comemorativas, orações antes de lanchar ou até mesmo em “ameaças”, como apresentamos nos relatos. Deixando de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, negando-os à pluralidade de ideias, o respeito à tolerância e desobedecendo a proibição de praticar ações *proselitistas*, como preconiza a LDB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de responder como o *proselitismo* se manifesta como conteúdo escolar oculto e quais práticas docentes podem ser identificadas como *proselitistas*, este estudo etnográfico

conseguiu identificar a presença da religião cristã nos documentos do CEMEI, mesmo que seu objetivo geral seja promover uma educação alinhada com as normas oficiais da LDB, ECA e BNCC. Com base nos estudos desses marcos normativos, em especial a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, revelou-se a ausência de qualquer prescrição para o trabalho com a temática religiosa, como foi observado nas práticas e analisado nos documentos da instituição. Deste modo, o que, a princípio, objetivamos estudar como um ensino religioso "oculto" na educação infantil, na realidade, configura-se, como um ensino religioso *clandestino*[372], visto que ele não se faz presente na BNCC da educação infantil e, apesar disso, ainda assim aparece sutilmente nos documentos do CEMEI.

Além disso, este ensino religioso *clandestino* se destaca nas práticas de algumas professoras, se manifestando a partir de orações, do discurso associando obediência a recompensas divinas, no uso de cantigas cristãs para fins lúdico-pedagógico, no momento das brincadeiras e nas apresentações de cunho religioso, como a páscoa e o natal. Pode-se questionar se tais elementos configuram-se como práticas *proselitistas* ou se são resquícios de costumes históricos, devido às influências religiosas na educação infantil[373]. De todo modo, esses elementos não só apresentam uma visão limitada de fé, como produzem violência simbólica no ambiente educacional, resultando na reprodução pelas próprias crianças. Apesar de terem abordagens diferentes para manifestar o *proselitismo* no espaço educacional, ambas as professoras, juntamente com a instituição, reforçam uma única visão de fé, limitando as crianças à diversidade religiosa e cultural, apresentando desconformidade com seus princípios éticos e os direitos das crianças. Portanto, constatou-se a necessidade de uma formação continuada, que atualize as professoras quanto aos marcos legislativos vigentes, bem como a reelaboração dos documentos curriculares da instituição que, de fato, estejam alinhados com as normas nacionais para a educação infantil.

Diante do que foi exposto, o Centro Municipal de Educação Infantil não deveria deixar que apenas uma vertente religiosa predomine nas atividades vivenciadas no cotidiano escolar, visto que ele é a porta de entrada de inúmeras crianças para a vida em sociedade, uma sociedade que é diversa em culturas, crenças, valores, ideias e conhecimentos. Da mesma forma, a instituição não poderia se aproveitar da necessidade de mães e pais que confiam a ela seus filhos e usufruir de seus poderes para repercutir nas crianças a crença que acredita ser a "melhor". Por isso, reforço um dos princípios do DCNEI, de romper com as relações de

[372] Fora da legalidade; ilegítimo.

[373] Embora a Constituição Federal de 1988 (Artigo 5º, VI) assegure a liberdade inviolável do indivíduo de professar sua fé, do ponto de vista pedagógico, profissional e institucional, considerando que o Brasil é um país laico (Artigo 19º, I) não há espaço para práticas religiosas no exercício da função pública docente.

dominação seja ela, etária, socioeconômica, etnico racial, de gênero, regional, linguística e, especialmente, religiosa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. — 18 ed. - Campinas–SP: Papirus, 2012.

BARROS, Aline & CIA 3. As Pirâmides de Faraó. **MK - Música Kids**, 2020. 1 vídeo (3 min 30 s). Disponível em: https://youtu.be/tjh2SW37IBE?feature=shared. Acesso em: 25 maio 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRANCO, Jordana, Castelo; CORSINO, Patrícia. **O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da S. **Educação infantil: pra que te quero?** Artmed Editora, 2009.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio… para onde vai…** Em aberto, Brasília, v. 18. n. 73. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

NOGUEIRA, Julianna de Souza. **O ensino religioso sob o olhar histórico legal.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SCOLARO, Silvia. Alves Tavares. “**Cuidado boquinha no que fala, o salvador do céu está olhando pra você”**: Educação infantil e religião. Revista *Fragmentos de Cultura* - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, Brasil, v. 31, n. 2, p. 311–327, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANÁLISE DA CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL E PROJEÇÃO DE IMAGENS: IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Zulmira Aparecida Faust[374]
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva[375]

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar como a contribuição da curadoria de conteúdo digital contribuiu para desenvolver o projeto “patrimônio cultural paranaense”, para crianças de 3 e 4 anos na Educação Infantil (EI). A pesquisa se insere no campo da Educação, com ênfase na relação da criança enquanto ser social e sua interação com o conhecimento mediado pela tecnologia, abrangendo aspectos como promoção da aprendizagem, limites e desafios. O problema central que orienta este estudo é: como a curadoria de conteúdo digital e a projeção de imagens podem efetivamente promover o engajamento e a imersão de crianças de 3 e 4 anos no patrimônio cultural paranaense na EI? Os referenciais teóricos incluem conceitos de cultura digital (Kenski, 2018), TDIC como ferramenta de mediação (Oliveira; Silva, 2022), e curadoria de conteúdo digital (Bassani; Magnus, 2021). A metodologia empregada combina pesquisa bibliográfica (Lara; Molina, 2011) e relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Para tanto, em um primeiro momento discorre sobre a curadoria e a projeção de imagens como um recurso da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pelos quais a vasta gama e informações disponíveis se organiza em experiências de aprendizagem significativas, fomentando a capacidade crítica e a autoria nas crianças, que interagem ativamente com conteúdos digitais e culturais. O relato de experiência com a "Lenda da Araucária e da Gralha Azul" demonstrou como a mediação intencional do educador, aliada as TDIC’s, promoveu o engajamento e o desenvolvimento integral das crianças, especialmente onde elementos culturais não se fazem fisicamente presentes.

Palavras-chave: Curadoria Digital. Projeção de Imagens. Educação Infantil. Mediação.

INTROUÇÃO

A infância, em sua complexidade, é um período fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Mas é necessário compreender este período de desenvolvimento no contexto histórico, político e econômico em que as crianças estão inseridas. Na contemporaneidade, as crianças estão inseridas em um mundo permeado por avanços científicos e tecnológicos, acessando recursos digitais cada vez mais cedo (Oliveira; Silva, 2022). Essa imersão precoce na cultura digital demanda da educação infantil e dos anos

[374] Pedagoga e Matemática, especialista em Ludopedagodia e Educação Infantil pela Faculdade Futura, Educadora Infantil na Rede Municipal de Planaltina do Paraná. E-mail: zulmira.faust@gmail.com
[375] Dra em Educação, professora do colegiado de Pedagogia – Unespar Campus Paranavaí, professora do PPIFOR e do PROFEI – GPEMC- Unespar. rosetms2000@yahoo.com.br

iniciais do ensino fundamental uma reflexão profunda sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na promoção da aprendizagem e na construção do conhecimento (Alves, 2023).

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a contribuição da curadoria de conteúdo digital contribuiu para desenvolver o projeto “patrimônio cultural paranaense”, para crianças de 3 e 4 anos na Educação Infantil. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: como a curadoria de conteúdo digital e a projeção de imagens podem efetivamente promover o engajamento e a imersão de crianças de 3 e 4 anos no patrimônio cultural paranaense na Educação Infantil?

A relevância do tema elencado, se manifesta na necessidade de explorar as potencialidades das TDIC na Educação Infantil, para além do mero entretenimento, buscando sua aplicação intencional na formação integral das crianças, por meio de mediações adequadas. A curadoria de conteúdo digital e a projeção de imagens surgem como estratégias promissoras para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e imersivos, especialmente para o público da educação infantil, que se beneficia de estímulos visuais e táteis para a compreensão do mundo (Bassani; Magnus, 2021).

A metodologia empregada neste trabalho consiste na combinação de uma pesquisa bibliográfica e um relato de experiência. A revisão bibliográfica fundamentará teoricamente os conceitos de cultura digital, TDIC e mediação pedagógica, bem como o uso dessas tecnologias na educação infantil (Lara; Molina, 2011).

> O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica. (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p.65)

O relato de experiência detalhará a implementação de um plano de aula específico com crianças de 3 e 4 anos, focando no contato das crianças ao patrimônio cultural paranaense por meio da Lenda da Araucária e da Gralha Azul. Foi utilizado um livro digital com ilustrações geradas por inteligência artificial e projeção visual as crianças. A análise buscou interligar a teoria com a prática observada, evidenciando as contribuições e os desafios dessa abordagem.

Para um aprofundamento na temática proposta, é fundamental que as discussões sejam ancoradas em conceitos teóricos que sustentem a compreensão da cultura digital, das TDIC e de sua aplicação na mediação pedagógica na educação infantil. A revisão bibliográfica se pautará, em textos selecionados, leis e documentos oficiais. Esses textos nortearam os conceitos de cultura Digital, TDIC como ferramenta de mediação, a curadoria de conteúdo

digital e o relato de experiência de acordo com a fundamentação de Mussi, Flores e Almeida (2021) e Lara e Molina (2011).

CULTURA DIGITAL: IMPACTOS NA INFÂNCIA

A cultura digital é um fenômeno multifacetado que se expandiu a partir do século passado, permeando todos os setores da sociedade e redefinindo a interação, comunicação e produção de conhecimento. Kenski (2018) destaca que o termo Cultura Digital define este momento particular da humanidade em que o uso de meios digitais de informação e comunicação se expandiu, transformando a forma de conviver e dialogar. Sendo uma nova forma de cultura, que não se limita a mera transposição de culturas existentes para o ambiente virtual, mas se estabelece com outros referenciais, que coexiste e interage com as culturas tradicionais.

Nesse sentido, a autora, em obra anterior, já apontava que “a linguagem digital impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento, redefinindo o espaço e o tempo” (Kenski, 2007, p.33), visto que o espaço de fluxo da rede não segue as coordenadas de tempo e espaço anteriormente estabelecidas, ou mesmo, a organização social que se estruturou anteriormente ou externamente a ela, a autora segue afirmando que, “seu tempo é o do momento da exposição, e pode ser conectado com o passado ou o futuro; seu espaço é reconfigurado a todo instante, de acordo com a perspectiva e os objetivos dos usuários, e pode variar da distância zero até o infinito” (Kenski, 2007, p.39-40).

A infância, por sua vez, é uma construção histórica e social que tem se modificado ao longo dos anos. Conforme Alves (2023) as expectativas e anseios do grupo social ao qual pertence, assim como os direitos e legados a eles direcionados, são produtos das exigências sociais. Hoje, as crianças são concebidas como cidadãs de direitos, que se desenvolvem por meio das interações e práticas cotidianas, construindo sua identidade e produzindo cultura, como garante as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010).

O avanço das tecnologias digitais tem impactado significativamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e da linguagem das crianças, além de interferir nas suas relações sociais e comportamento, essa presença não se limita ao mero uso de novos equipamentos e funcionalidade disponíveis desde a mais terna idade, como salienta Kenski (2007, p.21), "Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social". Essa alteração, impulsiona o surgimento de uma nova sociedade tecnológica, impulsionada pelos avanços digitais e pela microeletrônica, que

alteram modo de vida cotidiano, a identidade de indivíduos, remodela grupos sociais e qualificações profissionais. Alves (2023), ressalta que, ainda que as crianças tenham acesso a esses recursos cada vez mais cedo em parte significativa da população, o que leva à emergência de infâncias midiáticas, onde a exposição a telas e aplicativos digitais se torna parte integrante do seu cotidiano, “abrem-se espaços também para que todos possam ser autores e trocar informações e conhecimentos com todo o mundo”(Kenski, 2007, p.50), essa inserção não é homogênea, revelando desigualdades de acesso que precisam ser consideradas, Alves (2023) nos apresenta tal fato, ao expor que em 2020 1 em 4 brasileiras não tinham acesso as redes, totalizando aproximadamente 46 milhões de pessoas. Essa dualidade entre a vasta disponibilidade e as barreiras de acesso e letramento crítico é um desafio constante na mediação pedagógica da cultura digital.

TDIC E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) representam um grande atrativo para as crianças. Kenski (2018) destaca que a TDIC pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos que, fundamentados em dados convertidos em palavras, sons ou imagens, redefinindo as formas de comunicação e interatividade na sociedade contemporânea. No campo da educação, as TDIC são concebidas como artefatos culturais e simbólicos que, quando incorporados à prática pedagógica, podem atuar como instrumentos para a promoção humana e a transformação do conhecimento (Oliveira; Silva, 2022).

É crucial compreendê-las não como fins em si mesmas ou como soluções mágicas para os desafios educacionais, mas como prolongamentos da relação do sujeito com a realidade por intermédio dos processos de apreensão que elas proporcionam. Kenski (2007) aprofunda essa compreensão ao explicar que a expressão ‘tecnologia’ não se restringe a equipamentos, mas engloba a totalidade de conhecimentos e princípios científicos aplicados ao planejamento, construção e utilização de produtos, serviços e processos para viver melhor. A autora enfatiza que "[...] a escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes" (Kenski, 2007, p.45).

E na Educação Infantil? Como utilizar estes recursos sem impactar o desenvolvimento integral da criança? Conforme as DCNEI (Brasil, 2010), a criança é o sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse contexto, a mediação pedagógica emerge como um pilar essencial nos momentos de utilização das TDICs em sala de aula, pois o simples contato do estudante com

o professor ou com o objeto de conhecimento não garante a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Oliveira e Silva (2022), embasados em Libâneo (2011) pontuam que o professor atua como orientador, consultor, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, sendo indispensável para que se criem as condições necessárias para que o estudante atribua significado aos conhecimentos recebidos por meio de diferentes fontes, linguagens e mídias.

Nessa perspectiva, a mediação da tecnológica, é uma extensão da mediação pedagógica, que busca aproximar a didática e a pedagogia na área tecnológica. Conforme Carvalho, Silva e Mill (2018), a mediação pedagógica, no âmbito educacional, faz uso de diversas tecnologias, tanto convencionais e analógicas quanto as de base digital (TDIC), como as novas mídias, recursos abertos e ambientes virtuais. A mediação tecnológica, portanto, refere-se à utilização das tecnologias em colaboração ao alcance dos didático-pedagógicos, com frequente associação e colaboração à mediação pedagógica (Oliveira; Silva, 2022). Destaca-se a distinção clara entre a mera incorporação de mídias digitais, com a mediação tecnológica prática que tem intencionalidade própria, embasamento teórico e exige preparo claro do professor ao atuar como agente de mediação.

Na Educação Infantil, o uso das TDIC e da mediação pedagógica é previsto pelos documentos oficiais vigentes. O Referencial Curricular do Paraná (RCP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam a organização curricular e pedagógica das instituições públicas e privadas que atendem todas as etapas da educação básica. O RCP (Paraná, 2018) prevê a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos desde a faixa etária dos bebês (0 a 1 ano), com objetivos de explorar, manusear, ouvir e interagir com diferentes materiais e objetos tecnológicos. A BNCC (Brasil, 2017), em suas competências gerais, acentua a importância da inclusão da cultura digital, explicitando valorização e utilização dos conhecimentos sobre o mundo digital, a criação de soluções tecnológicas, o uso de diferentes linguagens (incluindo a digital) para se expressar e partilhar informações, buscando uma interação crítica, significativa, reflexiva e ética, com esses elementos para produzir conhecimentos e favorecer o protagonismo das crianças.

Esses documentos, alinhados aos princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil destacados nas DCNEI (2010), consideram as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo, nos quais as TDIC podem potencializar a aprendizagem. A integração de reprodutores de áudio, projetores, computadores e máquinas fotográficas é incentivada para proporcionar experiências que promovam a imersão em diversas faces da cultura contemporânea, assim como a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão. Nesse sentido, Kenski (2007, p.46) destaca que:

> Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor.

Sendo assim, a mediação pedagógica com o uso de TDIC, também nomeada como mediação tecnológica, conforme Alves (2023), é um meio que busca garantir que as crianças explorem e se apropriem de saberes e conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover seu desenvolvimento integral na Educação Infantil. Para tanto, a ação do professor e sua curadoria de tecnologias e conteúdo é indispensável e fundamental.

CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL: SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO PARA IMERSÃO CULTURAL

A propagação de informações e conteúdos na vasta rede da internet tem impulsionado a emergência de novas habilidades e práticas no cenário da cultura digital. Entre elas, destaca-se a curadoria de conteúdo digital, um processo que transcende a mera coleta de informações. Como salientam Bassani e Magnus (2021), envolvem a busca criteriosa, a seleção qualificada e a organização estratégica de dados e materiais online, com o propósito de apresentá-los de forma significativa e contextualizada em torno de um tema específico.

No âmbito da cibercultura, que se caracteriza desde seu surgimento pela liberação do polo da emissão, pela conexão em rede e pela reconfiguração das práticas culturais (Lemos, 2009), qualquer sujeito pode exercer o papel de curador. A curadoria, nesse sentido, não se limita a uma atividade profissional, mas a uma competência que se manifesta em diversas situações, na realidade escolar o professor atua como um curador ao mesmo momento que mediador, e sua atividade consiste em arranjar informações em novos formatos (Bassani; Magnus, 2021).

Os mesmos autores salientam que a curadoria de conteúdo digital desdobra-se em etapas interdependentes que visam transformar a informação dispersa em conhecimento significativo, sendo uma competência básica na educação digital e na alfabetização mediática, sendo um processo em que o curador organiza informações para compartilhar com outros de modo coerente e claro. Essa prática pode ser realizada de forma colaborativa, assim como utilizando diversos ambientes online que facilitam a organização e o compartilhamento de conteúdo.

A relevância da curadoria de conteúdo digital na educação infantil reside na sua capacidade de transformar a vasta quantidade de informações disponíveis em experiências de aprendizagem direcionadas e significativas. Ao capacitar o professor a ser um curador, fomenta-se não apenas a aquisição de conhecimento, mas o desenvolvimento da capacidade

crítica e da autoria nas crianças, que passam a interagir de forma mais consciente e participativa com os conteúdos digitais e culturais, tornando-se, como aponta Marcon e Malaggi (s.d.), participantes plenos na construção de sua própria cultura.

Na Educação Infantil, a curadoria de conteúdo digital assume um papel crucial na mediação pedagógica do patrimônio cultural. Conforme proposto neste trabalho, foi realizado a seleção cuidadosa de materiais visuais, como imagens e vídeos curtos, que auxiliaram na compreensão dos elementos da Lenda da Araucária e da Gralha Azul. Ao organizar e apresentar esses materiais de forma coesa, a educadora atuou como uma "curadora-agenciadora" (Bassani; Magnus, 2021, p.3), facilitando a imersão das crianças no tema. A projeção dessas imagens, em conjunto com a narrativa, não apenas informou, mas engajou sensorialmente, um aspecto vital para o público de 3 e 4 anos. Esta atividade será explicitada a seguir por meio de relato de experiência.

A LENDA DA ARUCÁRIA E DA GRALHA AZUL: UMA IMERSÃO NA CULTURA ANCESTRAL PARANAENSE POR MEIO DE RECURSOS DIGITAIS

Apresenta-se, a seguir, o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças de 3 e 4 anos da Educação Infantil, focada na mediação do patrimônio cultural paranaense por meio da curadoria de conteúdo digital, projeção de imagens e livro digital como TDIC. Esta vivência ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil no Sudoeste do Paraná, no dia 11 de junho do ano de 2025, com a duração de 3 horas. O principal objetivo foi promover a imersão das crianças no patrimônio cultural paranaense por meio da Lenda da Araucária e da Gralha Azul, estimulando o desenvolvimento da percepção visual, fala e coordenação motora fina, além da postura investigativa e do respeito à diversidade.

O local da intervenção foi uma sala de aula previamente organizada e sensorialmente adaptada, garantindo iluminação adequada e poucos estímulos externos para facilitar o foco das crianças. A pesquisadora realizou o trabalho de curadoria onde se selecionou imagens e vídeos para a exposição as crianças, buscando por fotografias com qualidade e que se conectassem ao enredo da lenda trabalhada, o mesmo processo ocorreu nas informações selecionadas para serem dialogadas com as crianças no momento da vivência, como a Lei Estadual nº 7954 de 1984, que em seu primeiro artigo estabelece:

> É declarada ave-símbolo do Paraná o passeriforme denominado Gralha Azul (Cyanocorax coerulens), cuja festa será comemorada anualmente durante a semana do meio-ambiente, quando a Secretaria da Educação promoverá campanha elucidativa sobre a relevância daquela espécie avícola no desenvolvimento florestal do Estado, bem como no seu equilíbrio ecológico (Paraná, 1984, s.p.).

Nesse ambiente, a Bandeira do Paraná foi fixada em destaque para estabelecer a conexão com o tema cultural local, em consonância com a curadoria realizada onde salienta importância da Araucária ou pinheiro do Paraná na construção do Estado a tal maneira que o mesmo se encontre representado na Bandeira Estadual, como delibera a Lei complementar nº 52 de 1990, que em seu parágrafo único a descreve.

> A Bandeira é representada em lavor artístico, por um retângulo de sinopla, com uma banda de argenta, carregada de uma esfera de blau com as estrelas da Constelação do Cruzeiro do Sul em argenta. A esfera é circundada à destra por um ramo de erva-mate (Ilex Paraguariensis Saint Hilaire), frutificado em preto, e à sinistra por um ramo de pinheiro-do-paraná (Araucária angustifolia (Bertoloni) Otto Kuntze) em sinopla, cruzados em ponta, sendo o primeiro ramo sobre o segundo (Paraná, 1990, s.p.).

Figura 1 – Ambiente preparado. Fonte: Autoria própria.

Materiais manipuláveis, como pinhões naturais, foram disponibilizados para exploração tátil, olfativa e gustativa. Gralhas azuis confeccionadas em material reciclado (rolinhos de papel) e uma cópia impressa do livro digital foram também dispostas no espaço, convidando à interação prévia dos pequenos.

A experiência iniciou-se com um período de exploração livre do ambiente pelas crianças, permitindo que construíssem suas próprias suposições e manipulações dos objetos. Em seguida, a educadora mediou uma breve roda de conversa sobre a bandeira do Paraná, questionando o que as crianças percebiam nela e o que ela representava. A atenção foi

direcionada para a araucária presente na bandeira, enfatizando-a como uma das plantas-símbolo do Estado e destacando sua importância para a cultura local, inclusive com a menção da origem indígena do nome do Estado do Paraná. Essa abordagem visou estabelecer uma conexão inicial entre o símbolo estadual, a cultura do estado e o alimento tipicamente consumido.

Figura 2 – Exploração espontânea das crianças. Fonte: Autoria própria

Figura 3 – Exploração tátil do elemento cultural pinhão. Fonte: Autoria própria

O cerne da atividade consistiu na leitura da "Lenda da Araucária e da Gralha Azul", um texto popular adaptado pela educadora e enriquecido com ilustrações geradas por inteligência

artificial, que compuseram um livro digital. Este livro foi projetado em tela grande para que todas as crianças pudessem visualizar claramente as imagens. Durante a leitura, pausas estratégicas foram realizadas para que as crianças observassem e interagissem com as imagens da araucária e da gralha azul, explorando os detalhes visuais gerados pela IA e aprofundando a compreensão dos elementos da lenda.

Figura 4 – Projeção de imagens. **Fonte:** Autoria própria

A projeção dessas imagens otimizou a visualização, aspecto fundamental para o engajamento de crianças pequenas com estímulos visuais claros e bem definidos, também

comparados a retratos das matas de araucárias e da ave gralha azul em seu habitat natural. Essa ação se alinha à concepção de curadoria de conteúdo como a busca e seleção de informações na web para serem apresentadas de forma "significativa e organizada em torno de um tema específico" facilitando a imersão no mesmo (Bassani; Magnus, 2021, p.5).

Para finalizar a vivência, foi proposta a pintura das gralhas confeccionadas em material reciclado. Tintas guache e pincéis de diferentes tamanhos e texturas foram disponibilizados, permitindo tanto trabalhos em grupo quanto individuais. Essa atividade buscou estimular o desenvolvimento da percepção visual, da fala e da coordenação motora fina, bem como a postura investigativa e o respeito à diversidade, integrando a manipulação concreta à experiência digitalmente mediada. Ao fim de toda a ação, as imagens da gralha azul e da araucária foram novamente projetadas e discutidas, incentivando as crianças a identificar e nomear os elementos da lenda, e a narrarem suas percepções.

Figura 5 – Pintura inspirada na ave Gralha Azul . Fonte: Autoria própria

A avaliação dessa experiência foi de caráter contínuo e formativo, baseada na observação atenta da participação e do engajamento das crianças nas atividades propostas, assim como suas falas e considerações sobre o tema. Uma atenção especial foi dedicada às necessidades de uma criança com autismo que compõe a turma, buscando compreender sua interação individual com os materiais e a tecnologia, e os estímulos gerados pelos mesmos.

Foram observados os seguintes aspectos: a interação das crianças com os materiais (pinhão, tinta, material reciclado) e com a tecnologia digital (projeção do livro e imagens), a capacidade de identificação e nomeação dos elementos da lenda, e a progressão das habilidades manuais durante a pintura das gralhas.

Para o registro dessas observações, foram utilizados um diário de campo para anotações individuais de comportamento, participação e progressos, além de registros fotográficos e vídeos curtos, servindo como evidências visuais do engajamento e desenvolvimento, com a devida autorização dos responsáveis obtidas no ato da matrícula na instituição. O uso desses instrumentos de registro qualitativos é corroborado por Mussi, Flores e Almeida (2021), que destacam a importância de uma descrição informativa da vivência para a construção do relato de experiência como conhecimento científico.

Este relato demonstra como a curadoria de conteúdo digital e a projeção de imagens atuaram como recursos de TDIC. A mediação pedagógica do patrimônio cultural paranaense, foi essencial neste contexto, onde elementos dessa cultura não se fazem presente na realidade dos alunos, como no caso das matas de araucárias e gralhas azuis no noroeste do Estado. A intencionalidade do professor em selecionar, organizar e apresentar o conteúdo, utilizando a tecnologia como aliada, promoveu um ambiente de aprendizagem rico, que favoreceu o engajamento e a imersão das crianças de 3 e 4 anos na cultura ancestral de seu estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a contribuição da curadoria de conteúdo digital e da projeção de imagens como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na mediação pedagógica do patrimônio cultural paranaense para crianças de 3 e 4 anos na Educação Infantil. Pode-se concluir que a cultura digital é um fenômeno multifacetado que redefine as interações e o partilhamento do conhecimento, impactando diretamente a infância, que se insere nesse cenário tecnológico cada vez mais cedo.

A discussão sobre as TDIC e a mediação pedagógica na Educação Infantil revelou a importância de conceber as tecnologias não como fins em si mesmas, mas como artefatos culturais e simbólicos que, quando incorporados à prática docente. Podem promover a aprendizagem e a transformação do conhecimento, a depender da mediação pedagógica realizada. Esta é compreendida como a atitude e o comportamento intencional do professor em apresentar e tratar o conteúdo, auxiliando o estudante a atribuir significado às informações e a construir seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, a mediação tecnológica surge como uma extensão da mediação pedagógica, fazendo uso das TDIC para potencializar o processo educativo, conforme

previsto pelos documentos oficiais, como o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A curadoria de conteúdo digital é um processo fundamental para transformar a vasta quantidade de informações disponíveis em experiências de aprendizagem direcionadas e significativas. Ao capacitar o professor a atuar como um curador, fomenta-se não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica e da autoria nas crianças, que se tornam participantes mais conscientes e ativas na construção de sua própria cultura.

A experiência relatada com a Lenda da Araucária e da Gralha Azul exemplificou a aplicação prática da curadoria. A seleção e projeção de imagens, aliadas ao livro digital com ilustrações geradas por inteligência artificial, demonstraram como a curadoria e o uso de TDIC podem criar um ambiente de aprendizagem imersivo e engajador para crianças de 3 e 4 anos. O professor ao mediar o conteúdo patrimônio cultural paranaense em um contexto onde os elementos naturais da lenda (araucárias e gralhas azuis) não estavam fisicamente presentes, pode contribuir para tornar o conteúdo significativo.

Em suma, este trabalho se alinha ao eixo temático "Educação, Infância e Tecnologia" do evento, ao evidenciar como as TDIC, em especial a curadoria de conteúdo digital e a projeção de imagens, podem ser ferramentas potentes para a mediação pedagógica na Educação Infantil. Conclui-se que a mediação intencional da educadora, por meio da curadoria de conteúdo e da projeção de imagens, não apenas informou, mas também estimulou o desenvolvimento da percepção visual, da fala, da coordenação motora fina e da postura investigativa dos pequenos.

Como encaminhamentos, sugere-se a continuidade de pesquisas que aprofundem as metodologias de curadoria de conteúdo adaptadas à Educação Infantil, investigando seus impactos a longo prazo no desenvolvimento infantil e na valorização do patrimônio cultural. É fundamental que as instituições de ensino e as políticas públicas invistam na capacitação dos professores e na infraestrutura tecnológica, garantindo que as TDIC sejam utilizadas de forma ética, inclusiva e que promovam o protagonismo das crianças na construção do conhecimento em uma sociedade cada vez mais digital.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. da S.. **Cultura digital na Educação Infantil**: a relação de crianças, famílias e seus professores com os recursos de tecnologias digitais. 2023. 201f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

BASSANI, P. B. S.; MAGNUS, E. B. **Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital**. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). Informática na Educação: fundamentos e práticas. Porto Alegre:

Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 1). Disponível em: https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/curadoria. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.

CARVALHO, A. F.; SILVA, C. T. A.; MILL, D. Mediação tecnológica. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B61MrjzQajK2elVsaTA0VG1HZUU/edit?resourcekey=0-n7tbvdgbPWhYpj1sIdANFA. Acesso em: 28 jul 2025.

KENSKI, V. M.. **Cultura digital**. In: MILL, Daniel (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus, 2018.

LARA, A. M. de B; MOLINA, A. A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLECO, C. de A. A; GONZAGA, M. T. (Org.). Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas. Maringá: EEduem, 2011, v. 01, p. 121-172. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf Acesso em: 19 jun 2025.

MARCON, K; MALAGGI, V. **(Re)Pensar os processos educativos escolares sob o olhar da inclusão digital**. In: Informática na Educação – Série de livros-texto da CEIE-SBC. Disponível em: https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/index.php/inclusao-digital/. Acesso em: 06 jun. 2025.

MUSSI, Ri. F.de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA, A. A. de; SILVA, Y. F. de O. e. **Mediação pedagógica e tecnológica**: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. Revista Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, e-28275, abr./jun. 2022.

PARANÁ. Lei n° 7.957, de 12 de novembro de 1984. Declara a gralha-azul como ave-símbolo do Estado do Paraná. **Casa Civil do Governo do Estado do Paraná**. Disponível em: https://legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7206&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.6.2025.12.23.2.828. Acesso em: 30 jul. 2025.

PARANÁ. Lei Complementar nº 52, de 24 de setembro de 1990. Dispõe sobre o Ministério Público do Estado do Paraná. **Casa Civil do Governo do Estado do Paraná**. Disponível em: https://legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8367&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.6.2025.14.53.23.102. Acesso em: 30 jul. 2025.

Paraná**. Referencial Curricular do Paraná (RCP).** Princípios, direitos e orientações. Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Curitiba, CONSED/UNDIME-PR/SEED-PR, 2018.

O EXERCÍCIO DO BRINCAR E O DIREITO A SER CRIANÇA: REFLEXÕES ACERCA DA PROMOÇÃO DO BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Lázaro César da Silva[376]
Emmanuelle Christine Chaves da Silva[377]
Thaís Oliveira de Souza[378]

Resumo

No âmbito das discussões sobre a transição das crianças entre ciclos educacionais, a defesa da prática do brincar no ambiente escolar tem ganhado força, visto o reconhecimento de sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para a Teoria Histórico-Cultural o brincar é tido como uma etapa importante no processo de apropriação de linguagem escrita, de modo que precisa estar presente nos primeiros anos do ensino fundamental. O objetivo principal desta pesquisa foi de analisar o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Realizamos uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica, com relato de experiência proveniente da realização de estágios obrigatórios em duas escolas, na cidade de João Pessoa, Paraíba, com dados registrados em relatórios acadêmicos e científicos. A partir das análises, refletimos sobre as experiências vivenciadas em ambiente educacional e observamos que a prática do brincar é restringida nos anos iniciais devido à ênfase no cumprimento de conteúdos curriculares, ausência de espaço para sua realização e a falta de compreensão do papel do brincar na apropriação da linguagem escrita. Constatamos uma mudança abrupta entre as etapas educacionais. Através do brincar a criança em idade pré-escolar se relaciona com o mundo, internalizando normas e regras da sociedade em que vive. Ressaltamos que o brincar como atividade principal da criança pequena, precisa ser valorizado e reconhecido pelas instituições, tendo tempo e espaço assegurados.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Linguagem Escrita.

INTRODUÇÃO

[376] Mestrando em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Fundação Joaquim Nabuco, Bolsista Capes, lazarocezar.pedago@gmail.com
[377] Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora Adjunta da área de Psicologia do Departamento de Educação da UFRPE. Professora da Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). Coordenadora adjunta e pesquisadora do NINAPI, emmanuelle.csilva@ufrpe.br
[378] Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Fundamentação da Educação na Universidade Federal da Paraíba. Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô. Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança, thais.oliveira@academico.ufpb.br

Apesar de ser um tema consideravelmente difundido e defendido por diversas teorias, o brincar continua a ser uma atividade que desperta interesse e levanta inquietações entre pesquisadores da Psicologia e da Educação. Uma das razões é que mesmo com a ampla defesa teórica, na prática as pesquisas vêm demonstrando uma diminuição dos espaços e tempos da brincadeira, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental (Andreeta; Going; Sakamoto, 2020; Barros, 2009).

Diante das diversas teorias que se debruçam sobre o brincar, o presente estudo parte da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando o brincar e sua importância para o processo de apropriação da Linguagem Escrita. Nosso objetivo geral foi de analisar como ocorre o brincar nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Para tal, delineamos os objetivos específicos: Investigar como o brincar é exercido nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas da cidade de João Pessoa; Investigar a importância do brincar na apropriação da linguagem escrita em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; E identificar os desafios e limitações no exercício efetivo do brincar na realidade investigada.

Dessa forma, questionamos: considerando a importância do brincar na apropriação da linguagem escrita em crianças pequenas quais os desafios são encontrados para a prática do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental? Nossa hipótese foi que, embora o brincar seja reconhecido como importante para o desenvolvimento, a pressão para cumprir conteúdos curriculares pode levar os docentes a não priorizarem a realização de brincadeiras. Além disso, acreditamos que o brincar é frequentemente visto como um "passatempo", o que resulta em desafios significativos para que a atividade ocorra de forma livre, cultural e humanizadora no contexto escolar.

Essa hipótese é fundamentada em uma revisão bibliográfica que identificou pesquisas onde observamos que, apesar da ampla defesa do brincar como uma atividade promotora de aprendizagem e desenvolvimento, as instituições educacionais frequentemente não o priorizam no planejamento pedagógico (Borba, 2007). Além disso, a percepção de que as ruas e ambientes públicos são perigosos contribuíram para a redução do tempo que as crianças passam ao ar livre, levando a um enclausuramento em ambientes fechados e controlados. Destacamos ainda, o uso intensivo de dispositivos digitais por crianças de diversas idades. A utilização dessas ferramentas tecnológicas frequentemente leva a uma redução na exploração de espaços abertos e na realização de brincadeiras livres, limitando a gama de experiências infantis.

A antecipação do Ensino Fundamental, sendo a matrícula obrigatória para crianças de seis anos, conforme estabelecido pela Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, também teve um impacto significativo nos espaços educacionais, onde o brincar foi comumente visto como improdutivo e sem propósito, em favor de um enfoque na alfabetização e letramento.

Antes da implementação da referida Lei, as crianças de seis anos estavam matriculadas na Educação Infantil, onde tinham a oportunidade de vivenciar um currículo estruturado em torno dos eixos: brincadeiras e interações. A antecipação da entrada no Ensino Fundamental colaborou com uma transição mais abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Andreeta; Going; Sakamoto, 2020).

A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, baseada na análise de dois relatórios de estágio supervisionado e em um relato de experiência que detalha o contato do pesquisador com o campo de estudo. Dessa forma, nossa reflexão se fundamenta na experiência vivenciada em dois componentes curriculares obrigatórios do curso de pedagogia, complementada por uma revisão da literatura especializada.

Como destaca Fontana (2018), considerando que a pesquisa de campo envolve um contato direto do pesquisador com o local de estudo, observamos um enriquecimento dos dados proveniente de uma imersão prolongada no ambiente de pesquisa. Não se trata, dessa forma, de uma imersão despretensiosa, mas sim de um contato profundo e intencional, onde o pesquisador possui um olhar sensível e atento às características da realidade, fundamentando suas reflexões e análises em uma base teórica especializada.

Nosso campo de fundamentação e análise é a Teoria Histórico-Cultural, considerando o desenvolvimento cultural como um processo dialético. Para Vygotski (2014), considerado o maior representante da teoria, o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, que são interdependentes, acontece por meio da interação, sendo o brincar a atividade principal da criança em idade pré-escolar, ou seja, a atividade na qual a criança mais aprende e se desenvolve.

De acordo com a teoria, o brincar de faz-de-conta, também conhecido como jogo protagonizado, tem origem social. Contrariamente ao que muitos defendem, o brincar não é um comportamento "natural", “biológico” e instintivo, mas sim uma construção social, sendo o seu conteúdo proveniente do mundo adulto (Elkonin, 2009). Assim, não se trata de deixar a criança sozinha e livre para que ela brinque, como se essa atividade fosse surgir e se desenvolver naturalmente, mas sim de enriquecer seu repertório, organizando, propondo e criando espaços que estimulem e valorizem as brincadeiras. Essa perspectiva tem implicações significativas para a formação docente, pois atribui ao professor a responsabilidade de defender e garantir o espaço e o tempo para o brincar no ambiente escolar.

O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotski (2014) foi profundamente influenciado pela teoria marxista, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo dialético, não linear e cultural. Segundo o teórico, a origem das formas superiores de comportamento consciente pode ser encontrada nas interações do ser humano com o ambiente externo, o que transforma o indivíduo em um agente ativo e participante na construção de seu próprio ambiente, e não apenas um produto do meio.

O teórico dedicou-se a estudar a origem e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, funções especificamente humanas como por exemplo, a memória voluntária, a atenção voluntária, imaginação, entre outras. Em seus estudos defendeu que as relações humanas são sempre mediadas. Existem dois tipos de mediadores, os signos e os instrumentos/ferramentas. Os signos orientam internamente o comportamento do sujeito e os instrumentos/ferramentas orientam externamente o comportamento. Dessa forma, a leitura dos signos existentes em um livro pode modificar meu comportamento, assim como uma caneta pode modificar a folha na qual eu escrevo, sendo ela um instrumento/ferramenta (Vygotski, 2014).

Vygotski (2014), ao refletir sobre o desenvolvimento humano, propôs uma periodização desse processo. Os períodos/idades descritos pelo teórico são fundamentados nas relações que o sujeito estabelece com o seu entorno. No período pré-escolar, a criança começa a expandir sua compreensão do mundo ao seu redor, especialmente por meio da prática do brincar. Assim, o brinquedo deixa de ser apenas um objeto a ser manipulado para se tornar um instrumento representativo de ações e papéis da vida adulta.

A entrada da criança no período pré-escolar marca a sua inserção em um novo meio social, onde ela estabelece relações com pessoas além da família. Com a transição para o período escolar, surgem novas obrigações e responsabilidades. Embora as obrigações não sejam exclusivas da escola, é nesse contexto que elas adquirem um significado mais profundo e psicologicamente efetivo. As relações sociais da criança se ampliam e se tornam mais complexas, deixando de depender apenas dos grupos familiares e passando a ter um impacto significativo no seu comportamento (Leontiev, 2010). Para a Teoria, o brincar é considerado a atividade principal da criança no período pré-escolar, sendo assim, sua forma de se relacionar com o mundo, atividade na qual mais aprende e se desenvolve.

No brincar de faz-de-conta, a criança é impulsionada pelo desejo de fazer o que o adulto faz. Como sua idade ainda não lhe permite interagir diretamente com muitos objetos do mundo adulto, a criança busca realizar esse desejo através do brincar. Dessa forma, ela brinca de dirigir, cozinhar, ser mãe, ser professora, entre outras atividades, explorando papéis e situações do mundo adulto (Vigotski, 2008).

Como mencionado anteriormente, o brincar de faz-de-conta não é algo biológico, não basta deixar a criança livre para que ela brinque naturalmente, é preciso dar material e enriquecer o repertório cultural da criança. Assim, vemos que os elementos da brincadeira surgem da cultura onde a criança está inserida (Elkonin, 2009). É difícil para uma criança brincar de maquinista se ela nunca teve contato com informações dessa profissão. Por não conhecer as regras e normas do que é ser maquinista, ela não conseguirá atuar representando esse papel. Ela pode ter contato com essas informações de diversas formas, como livros, desenhos animados, filmes, múltiplas expressões que podem ser exploradas pelos docentes.

Ao agir sob objetos do mundo adulto como uma pessoa que está acima de sua idade, operando acima de suas possibilidades, dizemos que a criança acaba por atuar no que Vygotski (2014) chama de Zona de desenvolvimento proximal/iminente (ZDP). Essa Zona compreende as aprendizagens que ocorrem entre o nível de desenvolvimento real, com habilidades que a criança já possui, e o nível de desenvolvimento potencial, que são as habilidades que ainda irão ser concretizadas, mas que já estão na iminência de acontecerem. (Nunes; Silveira, 2009).

É no brincar que várias funções psíquicas superiores são colocadas em movimento. Ao assumir o papel de professora, a criança recorre à sua memória para resgatar as regras implícitas que regem a ação docente. Ela direciona sua atenção para responder às ações dos seus pares, utiliza sua imaginação para criar situações de ensino e organiza seu pensamento para atuar no faz-de-conta. Ao seguir as regras e os valores que caracterizam o papel de professora, a criança internaliza as normas do seu contexto social, como por exemplo, respeitar e reconhecer a relação hierárquica que é estabelecida entre os atores da ação. Além disso, é a partir da atividade de brincar que surgem outros tipos de atividade.

Ao final do período pré-escolar, a criança transfere seu desejo de fazer o que o adulto faz para saber o que o adulto sabe, dando origem a uma nova atividade principal na idade escolar: a atividade de estudo. Isso não significa dizer que o brincar deixa de ser uma atividade a ser realizada pela criança, mas sim de que o contexto social do qual a criança está inserida traz para ela uma nova forma de se relacionar com o mundo, o que desperta o interesse pela atividade de estudo, tornando essa a principal atividade geradora de aprendizagem e desenvolvimento. O brincar nesse período continua a ser importante, mas assume um papel secundário (Vygotski, 2014).

Como destaca Barros (2009), o professor desempenha um papel fundamental nesse processo. É por meio de sua mediação, na organização dos espaços e tempos para o brincar, que ele potencializa as aprendizagens, permitindo que a criança alcance níveis mais avançados e compreenda situações que serão exploradas e aprofundadas durante a brincadeira.

Portanto, é fundamental que as discussões sobre o brincar e suas implicações no desenvolvimento infantil sejam ampliadas e disseminadas nos processos de formação inicial e continuada de docentes. Embora haja uma crescente defesa pública do brincar, na prática, ainda observamos que ele é frequentemente relegado a um segundo plano em favor de atividades de alfabetização.

O BRINCAR E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Muito antes de ingressar na escola e de ser ensinada intencionalmente a segurar um lápis e a compreender as letras, a criança já está imersa no mundo da escrita. Ao seu redor circulam inúmeros textos, no quais ela já observa as letras, vendo os adultos “decifrarem magicamente” as palavras. Elas veem ao longo do seu crescimento criando hipóteses e desenvolvendo estratégias para compreender a linguagem escrita do seu entorno, tentando identificar como os adultos escrevem e leem.

Para Luria (2010) antes de entrar na idade escolar, as crianças já desenvolvem técnicas primitivas de escrita que podem ser perdidas ao serem introduzidas no sistema de signos padronizados da escola. Para Vygostki (tradução nossa, 2014, p. 128) “O domínio da linguagem escrita para a criança é dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo[379]”.

A pré-história da escrita é caracterizada pela experimentação de formas primitivas de escrita, que surgem a partir da interação ativa da criança com seu meio social, e não de forma espontânea (Souza; Constantino, 2020). Segundo Luria (2010), a criança precisa de um signo auxiliar para associar ideias a objetos concretos. Como ele destaca,

> A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia etc., à qual ele se refere. (Luria, 2010, p. 144-145).

[379] “El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo” (Vygotski, 2014, p. 128).

Nesse processo de apropriação da escrita, os rabiscos e traços iniciais da criança não têm significado próprio, e o signo auxiliar desempenha um papel fundamental na recordação e na construção do significado. Na fase pré-escrita, pré-instrumental, a criança ainda não compreende a função social e os mecanismos da escrita. Nesse momento, a criança tende a representar o ato de escrever dos adultos ao seu redor, muitas vezes tratando-o como uma brincadeira. O uso de signos primários ajuda a criança a associar significado seus rabiscos e a estabelecer uma conexão entre o que escreveu e o que pretende representar. À medida que a criança começa a utilizar a escrita diferenciada, os rabiscos evoluem para signos mais complexos, incorporando figuras e desenhos, o que marca um avanço significativo no desenvolvimento da escrita (Souza; Constantino, 2020).

Segundo Luria (2010), a pictografia se baseia nos desenhos das crianças. Nessa fase, o desenho não requer signos mediadores e serve como uma forma de registro quando completo. Embora seja um momento importante na etapa pictográfica, o ato de desenhar em sua forma mais pura é frequentemente deixado de lado, pois "o desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação" (Luria, 2010, p. 174). É fundamental compreender o desenho como um meio e não apenas como um processo em si mesmo, destacando sua importância nessa fase do desenvolvimento.

No processo de desenvolvimento da fase pictográfica para a escrita simbólica, há um ponto crítico que marca a transição, quando a criança começa a usar pictogramas para representar conceitos complexos ou abstratos que são difíceis ou impossíveis de serem representados por imagens. Nessa fase, o autor (2010) destaca que a criança começa a aprender letras isoladas e entende que o signo pode ser usado para escrever algo, mas ainda não compreende a técnica, pois se encontra na fase simbólica não-diferenciada.

Somente quando a criança começa a entender os mecanismos da escrita é que se pode dizer que houve uma apropriação da "escrita simbólica culturalmente elaborada" (Luria, 2010, p. 218). Esse processo não é imediato e envolve diversas tentativas e experimentações na pré-história da escrita, até que a criança compreenda o signo e sua função (Luria, 2010).

Segundo Vigotski (2008), o desenho e o brincar de faz-de-conta são etapas cruciais na apropriação da linguagem escrita. Como mencionado anteriormente por Luria, o desenho inicialmente não possui poder representativo, e a criança precisa explicar o que desenhou para transmitir o significado. Já no brincar de faz-de-conta, a criança utiliza gestos para atribuir novos significados aos objetos. Por exemplo, uma garrafa pode se tornar um carrinho quando a criança faz o gesto de dirigi-lo, ou uma caneta pode se tornar um microfone, quando ela interpreta uma cantora.

Nesse processo, há uma dissociação entre o campo semântico e o campo visual, pois a criança sabe que a garrafa não se parece visualmente com um carro, mas o gesto a transforma momentaneamente nesse objeto do mundo adulto. O que confere à garrafa a possibilidade de se tornar um carro nas mãos da criança é a potencialidade de realizar um gesto simbólico, atribuindo-lhe um novo significado. Para Vigotski (2008), essa compreensão é um salto significativo no desenvolvimento da linguagem escrita, pois a criança consegue atribuir novos nomes aos objetos e realizar essa dissociação fundamental para entender a função social da escrita. Portanto, o brincar de faz-de-conta é considerado fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita e deve estar presente também no ensino fundamental.

Ao refletir sobre a transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, é interessante observar como a concepção de infância tem se modificado ao longo dos anos. No século XIX, a industrialização contribuiu para a visão da criança como um "vir a ser", um futuro cidadão. No entanto, no século XX, teorias como a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural trouxeram uma nova perspectiva, entendendo a infância como um conceito histórico e concreto, e a criança como um indivíduo único e ativo na construção de seu meio. Atualmente, a criança é vista como um ser complexo, político e cultural (Santos; Xavier; Nunes, 2009).

A história nos mostra um avanço significativo no entendimento da criança e suas infâncias, com leis, projetos e teorias contribuindo para a mudança desse conceito no mundo. No entanto, essas mudanças na concepção de infância na esfera acadêmica e científica não se traduzem necessariamente em mudanças nas práticas educacionais. Ainda hoje, observamos ações que relegam a criança a uma posição subalterna e inferior ao adulto, considerando-a um ser incompleto. É justamente por isso que a defesa dos direitos da criança se torna cada vez mais necessária.

Nesse contexto, ressalta-se o brincar como de suma importância para o desenvolvimento infantil. A Lei 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dedica o seu artigo 15 à liberdade da criança. O artigo 16 detalha essas liberdades, incluindo, no inciso IV, o direito de "brincar, praticar esportes e divertir-se" (Brasil, 1990). Portanto, o brincar é reconhecido e garantido por lei.

Os autores Hartz et al. (2012) chamam a atenção dos docentes para a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido às profundas mudanças que ocorrem nesse processo. É fundamental que os professores reconheçam a história e o conhecimento prévio das crianças, entendendo que elas não são seres vazios de conhecimento.

O brincar se apresenta como uma forma de acolher essas crianças e promover seu desenvolvimento integral, que vai além do aspecto cognitivo. Como bem destaca Souza (2020) ainda é comum observar uma não valorização do brincar no ensino fundamental, “Mesmo conhecendo a importância da ludicidade, as metodologias tradicionais de ensino acabam sendo replicadas, deixando o brincar apenas para os momentos de recreação (Souza, 2020, p. 34).

No ensino fundamental, é comum observar que o brincar é restrito ao horário do intervalo, o que acaba refletindo em práticas em que ir ou não ao intervalo se torna uma forma de punição ou recompensa. É preocupante notar que pesquisas têm demonstrado que o brincar vem perdendo espaço cada vez mais no ensino fundamental.

Este estudo concentra-se nas experiências vivenciadas em dois momentos de estágio supervisionado: ensino fundamental anos iniciais no ciclo de alfabetização e ensino fundamental anos iniciais no 4º e 5º ano. O trabalho no campo de estudo e intervenção deu-se entre fevereiro de 2023 a novembro de 2023. Considerando o desenvolvimento dos estágios, foi realizado os processos de diagnóstico, observação, participação e regências em duas instituições públicas da cidade de João Pessoa, Paraíba.

CAMINHOS DA PESQUISA: O ESPAÇO E TEMPO DE BRINCAR

Para contextualizar o campo de pesquisa, destacaremos as principais características das escolas participantes deste estudo, mantendo o anonimato. A escola "A" está localizada na região central da cidade e pertence à rede estadual de ensino. Na entrada da escola encontra-se a área administrativa. A estrutura da escola inclui salas de aula amplas e arejadas, um subsolo com salas que, no momento da pesquisa, estavam sendo utilizadas para outro programa do Governo do Estado, e uma quadra improvisada no mesmo espaço. O primeiro andar abriga uma biblioteca e uma sala de vídeo. O pátio da escola é pequeno em relação ao número de estudantes. As salas de aula são equipadas com carteiras, armários, quadro branco, cantinhos de matemática e leitura, e exposição de atividades realizadas pelos estudantes e uma televisão.

A Escola 'B' está localizada na região Sul da cidade e também pertence à rede estadual de ensino. A administração da escola está localizada na entrada do prédio. A escola possui salas amplas, mas com pouca ventilação, uma biblioteca, uma sala de informática e uma quadra que, no entanto, não é utilizável durante o início da tarde devido à falta de cobertura. O pátio da escola também serve como refeitório. As salas de aula são equipadas com televisão com internet, ventilador, armário, quadro branco, carteiras e um cantinho de leitura.

Para que o brincar aconteça na escola, é necessário ter espaços preparados e adequados para essa atividade. Além da relação entre a escola e criança, é fundamental que esses espaços sejam seguros e adaptados para que elas possam aproveitá-los e os professores possam seguir com o planejamento das atividades indo além da sala de aula. Considerando o exposto verificamos que a escola 'A' não possui um espaço adequado para que as crianças brinquem livremente. Quando chove, o intervalo precisa ser transferido para a sala de aula, devido ao pátio ser pequeno e descoberto. Além disso, o anfiteatro, que é improvisado, também fica molhado. A sala de televisão é ocasionalmente utilizada como espaço para brincar, mas geralmente está vinculada a atividades didáticas previstas no currículo.

A escola 'B' apresenta uma realidade diferente. O pátio e refeitório são amplos, e a quadra, embora descoberta, é utilizada para aulas de educação física, dependendo do horário e das condições climáticas. No entanto, conforme exposto por Silva em relatório de estágio (2023, n. p.) “Em relação aos espaços da escola não são utilizados, a única que utiliza é a professora de educação física. E isso é uma reclamação constante dos estudantes na ausência da utilização dos espaços para além da sala de aula”. Isso sugere que, apesar da existência de espaços mais adequados, não há um trabalho voltado para integrá-los às aulas, o que gera descontentamento entre as crianças.

Nas salas de aula não é permitido brincadeiras, sendo organizadas de forma tradicional, com crianças sentadas em fileiras. Não há produções visíveis realizadas pelos estudantes. Isso reflete a compreensão limitada dos profissionais sobre o brincar, que é visto apenas como uma "ferramenta", em vez de ser considerado uma forma de aprendizagem valiosa (Silva, 2023).

Com o processo de urbanização, vemos cada vez menos crianças nas ruas. Assim, o momento do brincar na escola se torna extremamente importante e requer um ambiente adequado para sua realização, pois muitas crianças só têm a oportunidade de brincar na escola. No entanto, existe um problema: nas instituições de ensino, a brincadeira é frequentemente utilizada apenas para reforçar o conteúdo acadêmico, especialmente no mês da criança (Almeida, 2012).

Em relação ao tempo destinado ao brincar, na escola 'A', o tempo destinado ao brincar durante o intervalo é de 20 minutos, o mesmo momento do lanche. As crianças precisam fazer a refeição rapidamente para ter um tempo mínimo de brincar. Embora as professoras costumem realizar “brincadeiras” durante a aula, essas atividades sempre têm um objetivo de fixação de conteúdo, não sendo uma brincadeira que considera os interesses da criança e, acaba por perder muitas vezes a característica lúdica, visto que são atividades obrigatórias e visam um produto.

É importante destacar que o brincar pode ser um recurso valioso para trabalhar conteúdos específicos, mas esse não deve se tornar o foco principal. O momento do brincar também é essencial para a troca de experiências e aprendizagens que vão além da assimilação de informações.

Na Escola 'B', o tempo de intervalo é o mesmo da escola anterior, mas há uma diferença significativa: o brincar não é nem mesmo integrado às aulas, sendo restrito ao intervalo e à aula de educação física, que ocorre apenas uma vez por semana. Além disso, o brincar não é incentivado, sendo raro ver as crianças aproveitando o intervalo para se divertir e interagir. Em vez disso, elas tendem a ficar sentadas, foi observado que apenas as turmas do 1º e 2º ano brincam ao longo desse período.

Esses elementos presentes nas duas escolas salientam um ponto relevante que é uma concepção de brincar livre como um passatempo, momento no qual as crianças “gastam energia”:

> Novamente aparece a concepção de brincar instalada na Educação Infantil e que não difere do Ensino Fundamental. O brincar livre da criança não é visto como relevante, tem que estar sempre acompanhado de uma intencionalidade projetada nas necessidades dos adultos. Nesse contexto, as necessidades se voltam para o brincar dirigido a algum procedimento pedagógico (Barros, 2009, p. 144).

A concepção de que o brincar livre é "passatempo" reforça a ideia entre as docentes de que se trata de um momento perdido para a aprendizagem, fazendo com que elas valorizem apenas as atividades ligadas ao repasse de conteúdos previamente planejados, sem considerar os interesses e o conhecimento prévio das crianças.

Conforme Barros (2009), os docentes não são totalmente responsáveis por essa concepção, pois as mudanças na legislação e as exigências feitas acabam pressionando para o cumprimento de carga horária. Isso reflete uma educação pautada nos interesses do capitalismo, que prioriza os ideais das classes dominantes e considera o brincar como um momento sem valor para a aprendizagem. A pressão para a alfabetização acaba por diminuir o tempo do brincar.

Na escola 'B', é possível observar que o processo de alfabetização enfatiza a cópia e repetição de letras e números. As aulas são planejadas coletivamente por todas as professoras, independentemente do ano, sem considerar as especificidades de cada turma. Todavia, as aulas de artes e educação física se destacam por fugir um pouco dessa prática. A aula de artes promove uma sala mais interativa, com participação ativa dos alunos, enquanto a docente de educação física defende o brincar como forma de aprendizagem. Suas aulas são voltadas ao brincar livre e direcionado. No entanto, como é a única a adotar essa abordagem, observamos que ela parece estar sozinha nessa concepção dentro da escola.

O docente precisa incluir o brincar em seu planejamento, propondo atividades que potencializem uma aprendizagem divertida e significativa no processo de alfabetização e letramento, integrando o desenvolvimento e a aprendizagem (Hartz et al., 2012). O brincar vai além da visão do adulto de querer explicar todas as coisas da realidade; quando brinca, a criança se sente livre para expressar o que está sentindo e trazer sua própria visão sobre a realidade apresentada (Almeida, 2012).

Observar os intervalos é extremamente valioso para os docentes, pois nesse momento podemos perceber quais brincadeiras as crianças mais gostam, como elas interagem entre si e, a partir dessas informações, planejar aulas e perceber temas importantes aos grupos. O intervalo é um momento muito especial para as crianças, que o adoram, e deve ser valorizado pelos docentes (Barros, 2009). Foi observado que o intervalo nas escolas é frequentemente visto como uma premiação, e não como um direito da criança.

De acordo com a pesquisa de Barros (2009), a preocupação com a alfabetização é mais evidente do que com outras áreas do desenvolvimento. Essa prioridade resulta em um ambiente onde o brincar é relegado a um segundo plano, e o intervalo é usado como forma de "chantagem" para controlar o comportamento dos estudantes, sendo sua ausência uma punição por comportamentos não esperados pela escola.

A prática do brincar é fundamental na aprendizagem da criança, especialmente durante a fase de desenvolvimento da linguagem escrita e leitura. É essencial reconhecer os alunos dos anos iniciais como crianças, além de estudantes, e garantir que o brincar faça parte do seu dia a dia, promovendo também o brincar livre e espontâneo.

A comparação entre as escolas "A" e "B" ilustra isso: na escola "A", apesar de o brincar não ser plenamente vivenciado, a interação entre as crianças parece ser mais consistente, enquanto na escola "B", onde o brincar é praticamente inexistente, os conflitos são mais frequentes e as crianças acabam não se debruçando em áreas importantes do desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, desempenhando um papel importante no processo de alfabetização e letramento. Este estudo teve como objetivo principal analisar a ocorrência do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Com o objetivo de responder à pergunta norteadora deste trabalho - "Qual é a importância do brincar na apropriação da linguagem escrita em crianças nos anos iniciais?" -

foram investigadas as práticas do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede estadual paraibana.

Considerando a questão-problema da pesquisa, percebemos que o brincar apesar de ser defendido por lei, não é tão valorizado nos anos iniciais do ensino fundamental. Observamos que na transição entre educação infantil e ensino fundamental a criança ganha o estatuto de estudante o que gera uma perda de espaço para o brincar diante da extensa demanda de conteúdos curriculares.

Um dos desafios para a realização do brincar é a falta de espaços adequados, pois muitas vezes a docente deseja realizar atividades lúdicas dirigidas ou livres, mas não encontra um ambiente propício. Além disso, a antecipação do ensino fundamental - anos iniciais trouxe uma exigência de cumprimento do currículo, o que deixa as professoras preocupadas em apresentar todos os conteúdos, relegando o brincar a um segundo plano.

A compreensão da Teoria Histórico-Cultural sobre o brincar como forma de aprendizagem ainda não é amplamente difundida. Ao analisar as fases da apropriação do desenvolvimento da escrita, fica evidente a relevância do brincar nesse processo. É fundamental que os docentes internalizem essa ideia em sua prática para promover uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

A Lei de antecipação da escolaridade obrigatória fez com que crianças de seis anos fossem inseridas no ensino fundamental. Antes da aprovação dessa Lei, especialistas já alertavam para o risco de as crianças serem inseridas em um ambiente escolarizante de forma precoce, ocorrendo ainda tentativas de alfabetização na educação infantil como forma de preparação ao ensino fundamental. Não podemos nos esquecer que as crianças de seis anos, continuam sendo crianças e a supressão do brincar pode ampliar a lacuna entre as duas etapas.

Defendemos que o brincar não pode ser assumido como uma ferramenta ou recurso para facilitar a aprendizagem de conteúdos, mas sim uma forma fundamental de aprendizagem e de interação da criança com o mundo. Portanto, não deve ser ignorado ou ter seu espaço e tempo diminuídos em prol de um processo de alfabetização que acaba, muitas vezes, por ser mecânico e técnico.

A Teoria Histórico-Cultural reforça essa compreensão, destacando a importância do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto o professor possui um papel essencial, visto que cabe a ele garantir esse direito da criança, planejar e organizar a prática do brincar. O professor pode enriquecer as brincadeiras ampliando o repertório cultural das crianças, estimular e multiplicar as formas de expressão e criação infantil.

Dar espaço e tempo ao brincar livre não significa deixar a criança sem direcionamento, mas sim, considerar os interesses e necessidades infantis e promover a prática do brincar

sem formatá-la e enrijecê-la em prol dos objetivos e interesses que são, muitas vezes, exclusivos do adulto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O tempo e espaço para brincar em casa e na escola: o que dizem as crianças. **VI Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade"**. São Cristovão, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10175/22/21.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

ANDREETA, Tiago Efrem; GOING, Luana Carramillo; SAKAMOTO, Cleusa Kazue. O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v.40, n. 98, p. 22-34, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000100004. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BORBA, Angela Meyer. "O brincar como um modo de ser e estar no mundo". *In:* MEC/SEF. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: https://books.scielo.org/id/bdcnk. Acesso em: 29 jul. 2025.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009. 447 p.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In:* MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis: FUNEPE, 2018.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Alexandr R. Vigotski. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Alexandr R. O desenvolvimento da escrita da criança in: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 2010.

HARTZ, Aline; PAULO, Angélica da Silva; KUSSLER, Daiane; SANTOS; Gabrielle dos; SANTOS, Viviane C. Cardoso dos Santos; FRANCO, Letícia do Amaral. A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. **Revista Conhecimento Online**, ano 4, v. 1, Mar. 2012. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/261/238. Acesso em: 15 set. 2025.

NUNES, Ana Ignes Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem:** processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

SANTOS, M. S; XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento:** teorias e temas contemporâneos. Brasília: Líber, 2009.

SOUZA, Luiza Maia. **O brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** análise de resumos de TCCs da Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFRGS (2000-2020). Orientadora: Marília Forgearini Nunes. UFRGS, 2020. 51p. Trabalho de Conclusão de Graduação - Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224543. Acesso em: 29 jul. 2025.

SOUZA, Thaís Oliveira de; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 23-43, Jan./dez., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.3956. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Lázaro César da. **Relatório do Estágio Supervisionado III** – Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SILVA, Lázaro César da. **Relatório do Estágio Supervisionado IV** – Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Nº 11: Junho, 2008. Disponível em: https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Daiane Gonzaga Rodrigues dos Santos[380]

Resumo

Este artigo investiga a importância do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) na primeira infância, tomando o “brincar” como objeto central de estudo. O objetivo geral é compreender o papel do brincar na Educação Infantil enquanto processo fundamental para a formação das FPS — tais como atenção voluntária, memória, imaginação, pensamento e linguagem — e para o desenvolvimento de jogos de papéis sociais, analisando sua influência na preparação das crianças para a alfabetização no Ensino Fundamental. A pesquisa adota o método do materialismo histórico-dialético, com abordagem qualitativa, fundamentando-se em pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico apoia-se, entre outros, nos estudos de Vygotsky (1996, 2002), Luria (1976), Leontiev (1978), Facci, Firbida e Barroco (2021), Mukhina (2022) e Martins (2011), que destacam a mediação cultural e social como condição essencial para o desenvolvimento humano. Os resultados apontam que o brincar, especialmente o de caráter dirigido e intencional, atua como instrumento mediador essencial para a construção das FPS, potencializando aprendizagens futuras e contribuindo para uma alfabetização mais significativa. A pesquisa evidencia que substituir o brincar por práticas mecanizadas e precoces de alfabetização compromete o desenvolvimento integral e pode gerar déficits cognitivos e socioemocionais. Conclui-se que o brincar quando valorizado pedagogicamente constitui uma linguagem estruturante que promove experiências significativas, respeita o desenvolvimento infantil e amplia as capacidades cognitivas, sociais e emocionais, garantindo melhores condições para o sucesso escolar.

Palavras-chave: brincar. Funções Psicológicas Superiores. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o brincar na Educação Infantil, compreendido como linguagem e atividade essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) — atenção voluntária, memória, imaginação, pensamento e linguagem — e para a apropriação de papéis sociais na primeira infância. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vygotsky (1996; 2002) e aprofundada por autores como Leontiev (1978), Luria (1976) e Mukhina (2022), esta abordagem considera o brincar como mediador central no processo de desenvolvimento humano, articulando aprendizagem, cultura e interação social.

[380] Mestranda, UFMS, Gepea Grupo de Estudos. E-mail: santosdaianedos78@gmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a importância do brincar na Educação Infantil como processo fundamental para o desenvolvimento das FPS e sua influência na preparação das crianças para a alfabetização no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: (i) identificar as principais FPS desenvolvidas por meio do brincar; (ii) analisar de que forma o brincar contribui para a aprendizagem da leitura e escrita; e (iii) propor estratégias pedagógicas que valorizem o brincar como base para a alfabetização.

O problema de pesquisa que norteia este estudo parte da seguinte questão: de que maneira a redução do brincar, substituído por atividades pedagógicas mecanizadas e pela antecipação da alfabetização, impacta o desenvolvimento integral das crianças e sua preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental? Tal problemática emerge da observação de práticas que desconsideram as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a qual assegura o brincar como direito de aprendizagem.

A pesquisa adota abordagem qualitativa e utiliza o método do materialismo histórico-dialético, entendido como princípio teórico, filosófico e ontológico que possibilita a compreensão do fenômeno em sua totalidade e historicidade. Foram empregadas pesquisa bibliográfica e documental, com base em autores clássicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, buscando analisar como o brincar, quando intencionalmente planejado, favorece o desenvolvimento das FPS e potencializa a aprendizagem futura.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky e aprofundada por seus colaboradores, concebe o brincar como uma atividade humana fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Nessa perspectiva, o brincar não é simplesmente um passatempo ou atividade lúdica desprovida de significado, mas sim um espaço privilegiado onde a imaginação, a fantasia e a realidade se articulam para a construção de novos significados e possibilidades de expressão.

Segundo Vygotsky (1996), o brincar constitui uma forma simbólica de atividade em que a criança cria um mundo fictício, ao mesmo tempo que mantém a consciência de sua natureza imaginária. Esse processo simbólico é fundamental porque permite à criança experimentar e ensaiar diferentes papéis sociais, testar regras e normas culturais, e assim internalizar as convenções sociais. O brincar, portanto, é uma mediação cultural essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato.

Em outro aspecto, o brincar na perspectiva histórico-cultural é entendido como uma atividade socialmente situada e culturalmente mediada. Ou seja, ele ocorre no contexto das interações sociais e é permeado pelos instrumentos e signos culturais que a criança vai

incorporando ao longo do seu desenvolvimento. Isso implica que o significado e as formas do brincar variam conforme o meio social e cultural em que a criança está inserida, refletindo as particularidades históricas e culturais daquele grupo social.

A participação em atividades lúdicas possibilita que a criança se aproprie progressivamente dos instrumentos culturais, como a linguagem, que desempenha papel central na regulação do comportamento e na construção do pensamento. Por meio da linguagem, a criança pode planejar, organizar e regular sua ação durante o jogo, desenvolvendo o que Vygotsky (1996) denominou de “funções psicológicas superiores”.

Ao brincar, a criança também vivencia a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito fundamental na Teoria Histórico-Cultural, que se refere à distância entre o nível real de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento potencial que ela pode atingir com o auxílio de adultos ou de pares mais experientes. Durante o jogo, a criança experimenta desafios e situações que exigem mediação e colaboração, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Outro aspecto importante do brincar na perspectiva histórico-cultural é sua relação com a fantasia criativa e o desenvolvimento da imaginação. Para Vygotsky (2002), a imaginação é uma capacidade intelectual que se desenvolve por meio da atividade lúdica, permitindo à criança transcender a realidade imediata e criar novas formas de pensar e agir. O brincar, portanto, não apenas reproduz a realidade, mas também a transforma, possibilitando a elaboração de novos sentidos e novas perspectivas.

Nesse sentido, o brincar é uma atividade que integra emoção, pensamento e ação, constituindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Por meio dele, são construídas as bases para o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas, que terão impacto duradouro em sua vida.

Portanto, compreender o brincar segundo a perspectiva histórico-cultural é reconhecer sua função pedagógica e social, destacando a importância de ambientes ricos em estímulos e interações significativas que favoreçam a expressão criativa e o desenvolvimento das potencialidades infantis. Essa visão amplia a compreensão do brincar para além de um simples entretenimento, configurando-o como uma prática essencial para a formação do sujeito social, cultural e histórico.

CONTRIBUIÇÃO DE LURIA E LEONTIEV PARA A COMPREENSÃO DO BRINCAR

Além das importantes reflexões de Lev Vygotsky sobre o papel do brincar no desenvolvimento psicológico da criança, seus colaboradores Alexander Luria e Aleksei Leontiev ofereceram contribuições complementares que enriquecem essa perspectiva, ampliando a compreensão da dimensão social e funcional da atividade lúdica.

Alexander Luria, pioneiro no estudo das funções cognitivas e do desenvolvimento psicológico, destacou que o brincar não pode ser compreendido apenas como uma atividade isolada ou espontânea, mas sim como uma ação complexa que envolve a mediação de signos e ferramentas culturais, bem como o engajamento da criança em processos internos de regulação da atividade. Para Luria (1976), “[...] o desenvolvimento psicológico ocorre no interior da atividade socialmente organizada, na qual o brincar é uma forma particular de ação mediada” (p. 82). Nesse sentido, o brincar funciona como um campo de experimentação em que a criança aprende a utilizar e internalizar os instrumentos simbólicos da cultura, como a linguagem, os números e outros signos.

Complementando essa visão, Aleksei Leontiev, fundador da psicologia da atividade, enfatizou a função dinâmica e dialética da atividade para o desenvolvimento humano. Para Leontiev (1978), “[...] a atividade é a unidade fundamental da vida psíquica, e o brincar, como forma de atividade, expressa o desenvolvimento das necessidades e das capacidades da criança” (p. 96). Ele argumenta que, por meio do brincar, a criança não apenas reproduz a realidade social, mas também a transforma, criando novos sentidos e relações sociais em um processo de constante mediação entre o indivíduo e o meio social.

Leontiev destaca que o brincar possui uma estrutura interna característica, em que o objetivo da atividade é transformado em uma ação simbólica. Essa mediação permite que a criança realize ações com um sentido diferenciado daquele imediato, o que contribui para o desenvolvimento da consciência e da autonomia (Leontiev, 1978). Assim, a criança aprende a atuar, de maneira planejada e regulada, para obter habilidades essenciais para seu desenvolvimento integral.

Essas contribuições reforçam a concepção do brincar como uma atividade fundamentalmente social e cultural, mediada por signos e desenvolvida no contexto das relações humanas. Elas ressaltam também a importância do brincar na construção das funções psicológicas superiores, ao possibilitar que a criança transcenda a experiência imediata e atue com maior autonomia e controle sobre sua própria ação.

Por fim, é importante salientar que, segundo a perspectiva histórico-cultural, a mediação social e cultural do brincar implica que a participação de adultos, professores, ou pares mais experientes é crucial para a ampliação da zona de desenvolvimento proximal da criança, favorecendo aprendizagens que dificilmente ocorreriam de forma isolada (Vygotsky, 1996). O brincar, portanto, é uma atividade que permite não apenas o desenvolvimento individual, mas também a integração da criança no seu contexto social e cultural.

O BRINCAR É UM DIREITO ADQUIRIDO PELAS CRIANÇAS

O reconhecimento do brincar como um direito fundamental da criança tem sido amplamente discutido e consolidado em documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e políticas públicas brasileiras. O Ministério da Educação (Brasil, 2019) destaca explicitamente que o brincar é um direito da criança e um campo de experiências essenciais na Educação Infantil, fundamental para o desenvolvimento integral.

Essa perspectiva está alinhada com a visão histórico-cultural, que entende o brincar como uma atividade socialmente mediada e culturalmente construída, essencial para a construção do sujeito (Vygotsky, 2002). O brincar possibilita à criança experimentar, simbolizar e compreender o mundo, promovendo a apropriação de práticas culturais e a internalização de funções psicológicas superiores.

Ariès (1981) oferece uma contribuição histórica, mostrando que a valorização do brincar e sua institucionalização como direito das crianças refletem mudanças culturais profundas acerca da infância, suas necessidades e sua forma de participação social.

Portanto, o brincar é reconhecido não só como um momento de lazer, mas como um direito adquirido que fundamenta o desenvolvimento saudável, social e cognitivo da criança, sendo responsabilidade dos educadores e da sociedade garantir seu respeito e sua efetivação.

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A apropriação da linguagem escrita é um processo complexo que envolve a internalização dos sistemas de signos e códigos culturais. Vygotsky (2002) enfatiza que a escrita não é uma habilidade natural, mas sim uma conquista cultural mediada socialmente e desenvolvida ao longo do tempo, integrada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Martins (2011) reforça que a mediação pedagógica, quando articulada com as práticas simbólicas da criança, como o brincar, possibilita a apropriação gradual da escrita. O processo envolve a compreensão dos usos sociais da linguagem escrita e a consciência sobre a função dos signos gráficos.

Davis, Silva e Espósito (1989) apontam que as interações sociais e o diálogo em sala de aula são essenciais para a construção do conhecimento sobre a escrita, pois permitem à criança experimentar diferentes usos e significados da linguagem escrita, além de socializar suas produções.

No contexto da Educação Infantil, o Ministério da Educação (Brasil, 2017) recomenda que o contato com a linguagem escrita seja mediado de forma contextualizada e lúdica, respeitando o ritmo da criança e integrando o brincar às práticas de alfabetização.

DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NOS JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS

Os jogos de papéis sociais são espaços privilegiados para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois envolvem a mediação simbólica e social das ações infantis. Vygotsky (2002) aponta que nesses jogos, a criança exerce controle consciente sobre seu comportamento, planeja e negocia significados, aspectos essenciais para a formação do pensamento consciente.

Rossler (2006) enfatiza que os jogos de papéis permitem a criança internalizar as regras sociais e desenvolver habilidades, como a autorregulação, a tomada de perspectiva e o raciocínio lógico, mediadas pela linguagem e pela interação social.

Martins (2011) destaca que a mediação pedagógica no brincar contribui para a organização das ações e emoções da criança, fortalecendo as funções psicológicas superiores necessárias para o aprendizado escolar e para a vida social.

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

As funções psicológicas superiores, conforme a Teoria Histórico-Cultural, são processos psíquicos complexos que diferenciam o homem dos demais animais, caracterizados pela mediação social e cultural. Entre essas funções, destacam-se a atenção voluntária, a memória voluntária, a linguagem, a imaginação, o pensamento lógico e o autocontrole (Luria, 1976; Vygotsky, 2002).

Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005) explicam que essas funções são resultado da internalização de práticas sociais e do uso de instrumentos culturais, mediadas principalmente pela linguagem, que permite o pensamento abstrato e a autorregulação da conduta.

Martins (2011) complementa afirmando que o desenvolvimento dessas funções depende da mediação pedagógica que organize experiências ricas e significativas, integrando o lúdico e o educativo.

ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

A atenção voluntária é uma função psicológica superior que permite ao indivíduo focar e controlar sua percepção de forma consciente, direcionando esforços cognitivos para objetivos determinados. Luria (1976) destaca que essa capacidade é cultivada socialmente e depende da mediação cultural.

Vygotsky (2002) afirma que a atenção voluntária se desenvolve nas interações sociais e nas atividades mediadas, como o brincar e os jogos escolares, em que a criança aprende a manter a concentração mesmo diante de distrações.

Davis e Oliveira (1988) apontam que a atenção voluntária é um pré-requisito para a aprendizagem eficaz, permitindo ao aluno processar e organizar informações de maneira estruturada.

MEMÓRIA VOLUNTÁRIA

A memória voluntária é a capacidade consciente de reter, evocar e manipular informações. Luria (1976) descreve a memória voluntária como uma função psicológica superior essencial para o desenvolvimento cognitivo, que se desenvolve por meio da socialização e da prática escolar.

Vygotsky (2002) destaca que a memória voluntária está associada ao uso de signos e símbolos, e sua eficácia depende da mediação pedagógica que estimula o uso consciente de estratégias mnemônicas.

Davis, Silva e Espósito (1989) enfatizam que a memória voluntária é fortalecida em ambientes educacionais que promovem a interação social e a participação ativa dos alunos.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem é um processo social e histórico fundamental para o desenvolvimento humano. Vygotsky (2002) posiciona a linguagem como ferramenta principal para o pensamento, a comunicação e a mediação das funções psicológicas superiores.

Mukhina (2022) destaca que a linguagem se desenvolve inicialmente na interação social e, progressivamente, internaliza-se para formar o pensamento verbal interno.

Martins (2011) salienta que o desenvolvimento da linguagem está estreitamente relacionado à mediação pedagógica, que deve favorecer ambientes ricos em comunicação oral, leitura e expressão simbólica.

IMAGINAÇÃO E PENSAMENTO SIMBÓLICO

A imaginação e o pensamento simbólico são processos cognitivos que possibilitam à criança representar objetos, ações e relações que não estão presentes no momento, constituindo a base para a criatividade e para o desenvolvimento do pensamento abstrato (Vygotsky, 2002).

Elkonin (1998) afirma que o brincar é a principal atividade em que a imaginação se manifesta, especialmente nos jogos simbólicos e de papéis, nos quais a criança cria realidades alternativas e explora múltiplos significados.

Souza *et al*. (2022) apontam que o estímulo à imaginação na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da capacidade de resolver problemas.

RACIOCÍNIO LÓGICO

O raciocínio lógico é a capacidade de organizar e relacionar informações de forma coerente para a resolução de problemas. Luria (1976) considera essa função como uma das mais complexas, desenvolvida por meio da interação social e da mediação pedagógica.

Vygotsky (2002) relaciona o raciocínio lógico ao uso da linguagem e da atividade simbólica, que permitem à criança abstrair, generalizar e inferir relações entre conceitos.

Martins (2011) destaca que o raciocínio lógico é desenvolvido nas práticas educativas que integram o lúdico com os desafios cognitivos, promovendo o pensamento crítico e autônomo.

REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO (AUTOCONTROLE)

A regulação do comportamento, ou autocontrole, é uma função psicológica superior que envolve a capacidade de a criança controlar suas emoções, impulsos e ações, adequando-se às normas sociais (Vygotsky, 2002).

Leontiev (1978) descreve a regulação do comportamento como resultado do desenvolvimento da consciência social e da internalização das normas culturais.

Davis, Silva e Espósito (1989) ressaltam a importância das interações sociais mediadas para o desenvolvimento do autocontrole, destacando que o ambiente escolar é fundamental para essa aprendizagem.

Tosta (2006) enfatiza que práticas expressivas, como o desenho e a dramatização, contribuem para a mediação do autocontrole na Educação Infantil, permitindo que a criança reconheça e organize suas emoções e ações.

Abaixo segue o Quadro identificando as principais funções psicológicas superiores, a contribuição para a alfabetização do Ensino Fundamental e as estratégias pedagógicas baseadas no brincar como forma de valoração:

Quadro – Funções psicológicas superiores, contribuição na alfabetização e estratégias pedagógicas baseadas no brincar

Função psicológica superior	Contribuição para a alfabetização no Ensino Fundamental	Estratégias pedagógicas baseadas no brincar	Autor(es) de referência
Atenção voluntária	Permite à criança manter o foco em tarefas como observar letras, acompanhar histórias, repetir padrões sonoros e organizar a atividade lúdica de forma consciente. É essencial para o direcionamento do aprendizado.	Jogos de regras simples (ex.: memória com letras, “batata quente” com palavras); jogos de papéis sociais organizados com temas e avaliação coletiva.	Vygotsky (2002); Leontiev (1978); Facci, Firbida e Barroco (2021); Davis, Silva e Espósito (1989)
Memória voluntária	Fundamental para recordar sons, formas, rimas, sequências de palavras e histórias; permite a mediação e articulação consciente da memória, indo além da reprodução mecânica.	Brincadeiras com parlendas, cantigas, reconto de histórias com fantoches ou cartões sequenciais.	Martins (2011); Mukhina (2022); Facci, Firbida e Barroco (2021)
Linguagem	Amplia o vocabulário, melhora a consciência fonológica e estimula a comunicação oral, base da escrita; auxilia a compreensão do signo e seu significado.	Dramatizações, jogos de faz-de-conta com listas, cardápios, placas, “cantinho da escrita” integrados à brincadeira simbólica.	Vygotsky (1996); Facci, Firbida e Barroco (2021)
Imaginação e pensamento simbólico	Ajuda a entender que letras e palavras são símbolos que representam ideias e objetos, favorecendo o pensamento abstrato.	Brincadeiras de faz de conta com objetos simbólicos (ex.: bloco vira celular), produção de bilhetes e textos fingidos em jogos simbólicos.	Vygotsky (1996); Elkonin (1998); Facci, Firbida e Barroco (2021)
Raciocínio lógico	Desenvolve a compreensão de ordem, sequência e relações, essenciais para a construção de sílabas e palavras.	Brincadeiras de encadeamento, dominó de letras/sílabas, trilhas com sequências lógicas.	Vygotsky (2002); Facci, Firbida e Barroco (2021)
Regulação do comportamento (autocontrole)	Auxilia a criança a seguir regras, completar tarefas, esperar sua vez e controlar impulsos, fundamentais para o convívio social e atividades escolares.	Jogos de tabuleiro com letras, brincadeiras coletivas com regras e combinados, dinâmicas de turnos com materiais de alfabetização.	Vygotsky (2002); Luria (1976); Facci, Firbida e Barroco (2021)

Fonte: organizado pela própria autora

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o professor não é apenas um transmissor passivo de conteúdos, mas sim um agente ativo que media o processo de aprendizagem, atuando como um facilitador do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Vygotsky (1996) destaca que o aprendizado ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um espaço que representa a distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de um interlocutor mais experiente, geralmente o professor ou um colega mais avançado. Esse conceito é fundamental para compreender o papel do professor como mediador, pois sua intervenção deve ser ajustada para promover o avanço da criança dentro dessa zona, estimulando sua autonomia progressivamente.

O professor, como mediador, oferece as ferramentas culturais necessárias para que o aluno internalize funções psicológicas superiores, como o planejamento, a regulação voluntária da atenção, a memória lógica e o raciocínio abstrato (Luria, 1976). Por meio da mediação pedagógica, o professor cria condições para que o brincar deixe de ser uma simples atividade espontânea e se transforme em uma prática intencional, carregada de significado e direcionada ao desenvolvimento integral do sujeito. Ele propõe desafios, estabelece regras, orienta a interação e incentiva o diálogo, possibilitando que a criança construa conhecimento ativamente.

Leontiev (1978) reforça essa visão ao afirmar que a mediação envolve a organização da atividade da criança em níveis cada vez mais complexos e conscientes, o que exige do professor a capacidade de reconhecer as potencialidades e os limites do aluno, propondo intervenções que promovam o desenvolvimento progressivo da autorregulação e da consciência do próprio processo de aprendizagem. O professor-mediador, portanto, não atua de forma rígida ou padronizada, mas com sensibilidade e flexibilidade, adaptando suas ações às necessidades e ao contexto sociocultural de seus alunos.

Além disso, a mediação do professor está imersa em um contexto histórico e cultural que influencia tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1996) destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento estão sempre vinculados a ambientes sociais específicos, com seus valores, saberes e práticas culturais. Por isso, o professor deve valorizar e dialogar com os saberes prévios dos alunos, criando pontes entre a cultura escolar e a cultura de vida das crianças.

França-Wajskop (1990), ao investigar o espaço do jogo na educação pré-escolar, evidencia que a mediação do professor deve respeitar a espontaneidade do brincar infantil, mas ao mesmo tempo organizar ambientes ricos em estímulos simbólicos e sociais para que o brincar potencialize o desenvolvimento. A mediação pedagógica atua criando condições para que as crianças experimentem e interiorizem normas, regras e significados culturais por meio da brincadeira.

Martins (2011) reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância da mediação no desenvolvimento do psiquismo infantil, ressaltando que a ação mediadora do professor deve ser planejada e sensível às características e contextos dos alunos, promovendo a reflexão e a autonomia. O professor, como mediador, possibilita a transição do conhecimento interpsíquico para o intrapsíquico, favorecendo a construção ativa do saber.

No âmbito das políticas públicas, o documento do Ministério da Educação (Brasil, 2019) enfatiza a importância do brincar como direito da criança e componente essencial dos campos de experiências da Educação Infantil, indicando que o professor deve garantir espaços e tempos para o brincar, atuando como mediador que organiza as interações e estimula a aprendizagem significativa.

Complementando essa visão, o documento oficial do Ministério da Educação (Brasil, 2017) enfatiza que a mediação do professor na Educação Infantil deve privilegiar o brincar como direito da criança e espaço de aprendizagem, estimulando a construção ativa de conhecimentos nos diversos campos de experiência. Nesse contexto, o professor organiza ambientes ricos em significados, mediando interações que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Davis, Silva e Espósito (1989) e Davis e Oliveira (1988) ressaltam a importância das interações sociais em sala de aula, apontando que a mediação do professor não é apenas individual, mas relacional, envolvendo a construção conjunta de significados entre crianças e adultos. Essa mediação dialoga com a cultura da criança, valorizando seus saberes prévios e possibilitando a incorporação progressiva dos conteúdos escolares.

Tosta (2006), em sua pesquisa sobre mediação na Educação Infantil, destaca que o professor deve atuar de forma sensível às manifestações expressivas da criança, como o desenho e a autoscopia, utilizando esses recursos para promover o desenvolvimento da consciência e da linguagem. Assim, a mediação pedagógica extrapola o verbal, incorporando múltiplas linguagens para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Martins (2011) traz uma contribuição essencial ao relacionar a mediação pedagógica com a formação do psiquismo, afirmando que a ação do professor deve facilitar a apropriação das práticas culturais e a construção da autonomia intelectual, emocional e social da criança. Segundo Martins (2011), a mediação deve considerar o contexto histórico e social do educando, reconhecendo as diferenças culturais e sociais como elementos enriquecedores do processo educativo.

A psicóloga Mukhina (2022), ao tratar da psicologia da idade pré-escolar, reforça que o papel do mediador na Educação Infantil é favorecer ambientes que propiciem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e da autorregulação, componentes essenciais para a formação do sujeito histórico e social.

Por fim, a análise histórica da infância e da educação de Ariès (1981) evidencia que a compreensão do papel do professor mediador só ganha sentido quando inserida em seu contexto social e cultural, pois as práticas educativas refletem e transformam as concepções sobre criança e aprendizagem em cada época.

Dessa forma, o papel do professor não se limita a um modelo tradicional, mas assume um caráter dinâmico e interativo, fundamental para que o brincar se constitua em uma atividade mediadora do desenvolvimento integral da criança.

Assim, o papel do professor como mediador no contexto do brincar é crucial para transformar o ato lúdico em uma prática educativa que articula linguagem, pensamento e interação social, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais essenciais para a formação integral do indivíduo.

O BRINCAR E OS JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS

O brincar, especialmente por meio dos jogos de papéis, é considerado por Vygotsky (1996) uma das formas mais complexas e significativas de atividade lúdica para o desenvolvimento infantil. Ao assumir diferentes papéis sociais no brincar, a criança não apenas imita o mundo adulto, mas constrói ativamente o entendimento das normas, dos valores e das relações que estruturam a vida social. Este processo possibilita a internalização das regras sociais, o desenvolvimento da capacidade de autocontrole e o exercício da criatividade, aspectos centrais para a formação da consciência social.

A atividade de brincar com papéis implica um esforço de representação simbólica, em que a criança organiza suas ações segundo regras autoimpostas que simulam situações sociais reais. Esse jogo simbólico permite que a criança “ponha-se no lugar do outro”, desenvolvendo empatia e a habilidade de antecipar comportamentos e consequências. Vygotsky (1996, p. 115) afirma que “[...] o brincar de papéis é o primeiro passo para a criança aprender a controlar seu comportamento e atuar de forma consciente e planejada, características fundamentais para a maturação das funções psicológicas superiores”.

O brincar, na forma dos jogos de papéis sociais, é uma atividade que articula linguagem, simbolização e interação social, fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança. Elkonin (1998), Rossler (2006) e Souza *et al*. (2022) já foram citados como referências-chave, mas a incorporação das contribuições de Ariès (1981) permite compreender que o valor social do brincar e sua função na formação da criança são construções históricas, que variam conforme as práticas culturais e os modelos educativos vigentes.

No plano pedagógico, o documento do Ministério da Educação (Brasil, 2019) destaca o brincar como um dos campos de experiência fundamentais para efetivar direitos e

aprendizagens na Educação Infantil, explicitando que o jogo simbólico e os papéis sociais favorecem o desenvolvimento da autonomia, da expressão e da compreensão das normas sociais.

Davis, Silva e Espósito (1989) e Davis e Oliveira (1988) aprofundam a dimensão social do brincar ao destacar que as interações mediadas pelo professor e pelos pares durante os jogos sociais são determinantes para a construção conjunta do conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Martins (2011) integra essa visão ao destacar que o brincar de papéis sociais constitui um espaço de mediação privilegiado para o desenvolvimento da consciência social e da identidade, pois permite que a criança interiorize regras, planeje ações e reflita sobre o significado das interações.

Mukhina (2022), ao estudar a psicologia da idade pré-escolar, sublinha que o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem funcional e da autorregulação emocional, aspectos cruciais para o sucesso escolar e a convivência social harmoniosa.

Tosta (2006) indica que a mediação expressiva, que inclui o brincar e as representações simbólicas, amplia as possibilidades de a criança comunicar seus sentimentos e compreender os papéis sociais, integrando a dimensão emocional ao desenvolvimento cognitivo.

Leontiev (1978) enfatiza que, ao brincar com papéis, a criança vivencia uma atividade voluntária e intencional, em que domina suas ações e as emoções associadas, adquirindo, assim, a capacidade de autorregulação emocional e comportamental. Essa internalização progressiva do controle e da reflexão sobre as próprias ações constitui um processo fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade social.

Luria (1976) aponta que os jogos de papéis ativam intensamente o uso da linguagem como instrumento de pensamento e comunicação, já que a criança precisa negociar significados, coordenar as ações com os pares e interpretar signos simbólicos que estruturam a narrativa do jogo. Dessa forma, a linguagem se desenvolve em sua dimensão funcional e social, ao mesmo tempo em que a criança amplia sua capacidade de abstração e generalização.

Além disso, o brincar com papéis contribui para a formação da identidade do sujeito, pois possibilita a experimentação de múltiplas formas de ser e agir, integrando aspectos do mundo externo com as características internas do indivíduo. Esse movimento dialético entre o social e o individual é crucial para a construção de uma identidade flexível e adaptativa, capaz de dialogar com as normas culturais sem perder a singularidade do sujeito.

Elkonin (1998) é uma referência fundamental para compreender a dimensão psicogenética do brincar, especialmente os jogos de papéis sociais, que constituem uma atividade lúdica complexa e mediada, central para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Para Elkonin (1998), no jogo de papéis, a criança vivencia uma situação social fictícia, em que aprende a agir de acordo com normas e expectativas sociais, desenvolvendo habilidades como o autocontrole, a empatia e a linguagem.

Rossler (2006) aprofunda essa discussão, ressaltando que a brincadeira de papéis sociais é um espaço privilegiado para a apropriação das funções psicológicas superiores, na medida em que permite que a criança internalize as regras sociais, assuma diferentes pontos de vista e construa significados compartilhados. Nesse processo, o brincar torna-se uma prática social que articula linguagem, emoção e cognição.

Wallon (2008), por sua vez, contribui trazendo uma visão integradora do desenvolvimento infantil, ao enfatizar que o brincar envolve aspectos motores, emocionais e sociais. Ele destaca que a expressão emocional, tão presente nas brincadeiras, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e à construção da personalidade, especialmente na dinâmica dos jogos simbólicos.

A mediação do professor é essencial para que os jogos de papéis cumpram seu papel formativo. É por meio da organização e orientação da atividade lúdica que a criança pode acessar e internalizar as funções psicológicas superiores, aprendendo a planejar, regular suas ações e compreender o outro. Nesse sentido, Souza *et al*. (2022) destacam que o brincar mediado na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e das relações sociais, fortalecendo a formação integral do sujeito.

Portanto, os jogos de papéis sociais não são apenas manifestações espontâneas da infância, mas atividades estruturadas e culturalmente mediadas, que promovem o desenvolvimento da consciência social e da identidade.

Por fim, é importante destacar que os jogos de papéis são espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, negociação, resolução de conflitos e compreensão do outro, competências essenciais para a vida em sociedade. Essas habilidades, desenvolvidas no contexto lúdico, têm impacto direto na escolarização e na formação cidadã, reforçando a importância de valorizar o brincar nos ambientes educacionais.

A RELAÇÃO ENTRE BRINCAR E ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, entendida na perspectiva histórico-cultural, é muito mais do que a simples decodificação de símbolos gráficos; é um processo complexo de apropriação cultural que envolve o desenvolvimento do pensamento simbólico, da linguagem e da consciência social. Nesse contexto, o brincar exerce papel fundamental como espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas capacidades.

Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005) explicam que as funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária, a memória operativa e o raciocínio lógico — têm

origem social e são mediadas pela linguagem e pela cultura. Essas funções se desenvolvem na interação social e nas atividades simbólicas, entre as quais o brincar ocupa lugar central, preparando a criança para a alfabetização.

Vygotsky (1996) destaca que o brincar é uma atividade simbólica que permite à criança experimentar a linguagem em suas múltiplas funções, desenvolvendo o pensamento abstrato e a capacidade de simbolização, elementos essenciais para a aquisição da leitura e da escrita. No brincar, a criança manipula signos, regras e representações, o que a prepara para compreender que as palavras escritas representam ideias e objetos do mundo real.

O brincar é essencial na Educação Infantil, pois segundo Davis e Oliveira, (1988, p. 63),

> [...] ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É desta maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo.

Luria (1976) enfatiza que a alfabetização depende do desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediadas culturalmente, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento organizado. Essas funções são cultivadas em atividades lúdicas e simbólicas que antecedem e acompanham o aprendizado formal da leitura e da escrita. Ele afirma que "[...] a aquisição da linguagem escrita está profundamente ligada à capacidade da criança de operar com signos e compreender seu valor social e histórico" (Luria, 1976, p. 140).

Leontiev (1978) reforça que o brincar, ao estruturar as ações simbólicas da criança, cria uma base sólida para o domínio da escrita, pois ela aprende a planejar e refletir sobre suas práticas, o que contribui para a consciência metalinguística necessária na alfabetização. O jogo simbólico, com suas regras e convenções, espelha os sistemas simbólicos da escrita, preparando a criança para os desafios cognitivos da leitura. Souza *et al*. (2022) reforçam que a mediação pedagógica do brincar contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, do vocabulário e da linguagem oral estruturada — pré-requisitos para o sucesso na alfabetização. Eles destacam que, ao inserir o brincar nas práticas pedagógicas, o professor promove a integração entre o mundo simbólico infantil e os saberes formais da leitura e da escrita.

No mesmo sentido, o documento do Ministério da Educação (Brasil, 2019) orienta que os campos de experiências da Educação Infantil devem garantir o direito ao brincar, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Martins (2011) acrescenta que a mediação pedagógica deve promover a articulação entre o brincar e as práticas de alfabetização, respeitando os processos e ritmos da criança e integrando os saberes culturais ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

Davis, Silva e Espósito (1989) e Davis e Oliveira (1988) reforçam a relevância das interações sociais mediadas no ambiente escolar para o desenvolvimento da linguagem e da consciência metalinguística, elementos essenciais para a alfabetização.

Mukhina (2022) enfatiza que a educação pré-escolar deve favorecer atividades simbólicas, como o desenho, a dramatização e o jogo para desenvolver a consciência fonológica, o vocabulário e a linguagem oral, pré-requisitos para a alfabetização exitosa.

Tosta (2006), ao investigar a mediação expressiva, destaca que o uso de múltiplas linguagens e representações na Educação Infantil potencializa a compreensão da linguagem escrita, fortalecendo a alfabetização inicial.

Assim, o brincar e a alfabetização estão intrinsecamente relacionados, e a mediação pedagógica deve articular essas dimensões, garantindo uma aprendizagem significativa, respeitosa às necessidades e à cultura da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das fontes bibliográficas e documentais consultadas revela, de forma contundente, que o brincar na Educação Infantil configura-se como uma atividade central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — entre elas o pensamento, a linguagem, a memória, a imaginação e a atenção voluntária —, corroborando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Os estudos de Vygotsky (2002), Luria (1976), Leontiev (1978) e demais autores evidenciam que tais funções não se desenvolvem espontaneamente, mas sim por meio da mediação cultural e social, especialmente das interações intencionais e pedagogicamente orientadas promovidas por adultos e professores (Martins, 2011; Davis, Silva, Espósito,1989).

Essa mediação não pode ser confundida com o simples brincar desestruturado, como as brincadeiras que se limitam ao lazer ou à repetição mecânica (por exemplo, “lutinhas” sem propósito formativo). O brincar deve ser entendido como uma linguagem estruturante do pensamento infantil, que antecede e prepara a criança para o processo formal de alfabetização, ampliando suas habilidades cognitivas e sociais (Brasil, 2019; Souza *et al*., 2022).

De acordo com os referenciais, propostas pedagógicas que articulam a intencionalidade lúdica com a mediação docente promovem o desenvolvimento de competências decisivas, como a ampliação do repertório vocabular, a criatividade, o planejamento mental e a organização de sequências temporais (Elkonin, 1998; Martins, 2011).

Assim, o brincar com mediação pedagógica atua como espaço privilegiado para a preparação da criança ao primeiro ano do Ensino Fundamental, momento em que se espera o aprofundamento da alfabetização formal.

Nesse sentido, a pressa para alfabetizar a criança na Educação Infantil, sem o desenvolvimento prévio e sólido das funções psicológicas superiores — especialmente memória, atenção e pensamento — pode gerar frustrações e baixos resultados no ensino formal (Davis; Oliveira, 1988). A substituição do brincar por atividades mecânicas e desvinculadas do contexto lúdico pode levar à funcionalização precoce da criança, dificultando a compreensão do sistema de escrita e comprometendo a autonomia intelectual e a linguagem oral (Brasil, 2019; Martins, 2011).

Os jogos de faz de conta e os papéis sociais, em especial, desempenham papel fundamental na internalização de regras sociais e na construção de pensamentos complexos por meio da imaginação, configurando uma antecipação do desenvolvimento futuro (Vygotsky, 2002; Rossler, 2006). Essa atividade lúdica promove a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal e a elaboração da consciência social e cognitiva, essenciais para o desenvolvimento integral.

Além disso, o brincar dirigido pelo professor se destaca como uma intervenção rica que amplia o sentido cultural das ações infantis, favorecendo a apropriação dos saberes historicamente produzidos e garantindo que o potencial formativo do brincar seja plenamente atingido (França-Wajskop, 1990; Tosta, 2006).

Essa perspectiva encontra respaldo nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), que reafirmam o brincar como direito de aprendizagem e ressaltam que alfabetizar na Educação Infantil não significa antecipar o ensino formal, mas sim promover o desenvolvimento das funções psicológicas que fundamentarão a alfabetização subsequente (Brasil, 2019).

Por fim, os resultados indicam que os objetivos do estudo foram alcançados ao demonstrar a importância do brincar, especialmente quando mediado, na preparação das crianças para a alfabetização formal. A partir dessas análises, abre-se espaço para aprofundar os diálogos e discussões acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, consolidando o brincar como fenômeno fundamental no processo educativo e na formação integral do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a importância fundamental do brincar na Educação Infantil como prática essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que sustentam

o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos trabalhos de Vygotsky (2002), Leontiev (1978) e Luria (1976), ficou evidente que o brincar mediado pedagogicamente vai muito além de uma simples atividade recreativa, constituindo-se em linguagem estruturante do pensamento infantil e espaço privilegiado para o desenvolvimento da atenção voluntária, memória, linguagem, imaginação, raciocínio lógico e autocontrole.

Os resultados indicam que a mediação intencional do professor é imprescindível para que o brincar alcance seu potencial formativo, orientando as crianças a atuarem na Zona de Desenvolvimento Proximal e internalizarem as regras sociais e cognitivas fundamentais para a alfabetização (Martins, 2011; Davis, Silva, Espósito, 1989). Propostas pedagógicas que valorizam o lúdico, integrando brincadeiras simbólicas e jogos de papéis sociais, promovem um ambiente rico em experiências significativas, potencializando a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança.

Ademais, enfatiza-se que a pressa para a alfabetização formal na Educação Infantil, sem o devido respeito aos processos psicológicos e sociais da criança, pode resultar em frustrações e dificuldades posteriores, reforçando a necessidade de um trabalho que respeite o tempo e o desenvolvimento natural da criança (Brasil, 2019; Mukhina, 2022).

Portanto, os educadores e gestores educacionais devem reconhecer o brincar como um direito da criança e um instrumento pedagógico valioso, investindo na formação docente e na elaboração de propostas educativas que contemplem a mediação qualitativa do brincar. Assim, garante-se não apenas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas também a construção de bases sólidas para o sucesso acadêmico e a formação integral do sujeito social.

Esse estudo contribui para ampliar a compreensão da relação entre o brincar, o desenvolvimento psicológico e a alfabetização, apontando caminhos para práticas educativas que respeitem e promovam o protagonismo infantil por meio do lúdico e da mediação consciente.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. Texto final de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana; Fundação Maria Cecilia Souto Vidal, 11 fev. 2019.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S.; ESPÓSITO, Y. L. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula.** São Paulo, 1989. Mimeografado.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1988.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D.; FIRBIDA, F. G. B.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

FRANÇA-WAJSKOP, Y. **O jogo e o brinquedo na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1990.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Francisco de Oliveira. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral:** introdução evolucionista à psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v. 16 n. 40, mar. 2012 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025. Acesso em: 8 ago. 2025.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berkiner. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

ROSSLER, J. H. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA, A. J.; RODRIGUES, E. A.; SILVA, E. A.; MAGALHÃES, I. P.; RODRIGUES, S. A.; ANDRADE, W. D. C. O brincar em Vygotsky: Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 96-106, 2022 Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159. Acesso em: 11 ago. 2025.

TOSTA, C. G. **Autoscopia e desenho**: a mediação em uma sala de Educação Infantil. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17176. Acesso em: 11 ago. 2025.

VERONEZI, R.; DAMASCENO, B.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista Ciências Médicas**, Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-582240. Acesso em: 11 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Aurélio de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução de Antônio Augusto Passos Videira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, H. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de José Rebouças Martins. 7. ed. São Paulo: Summus, 2008.

ESTRATÉGIAS ADOPTADAS PELAS FAMÍLIAS NA ESCOLHA DE ESCOLA PARA AS CRIANÇAS DO ENSINO PRIMÁRIO DO DISTRITO KAMPFUMU NA CIDADE DE MAPUTO

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural.

Egídio Joaquim Macuácua [381]

Resumo

A presente pesquisa sobre as estratégias de escolha de escolas para as crianças, pelas famílias na cidade de Maputo. A pesquisa foi feita no distrito Municipal de KaMpfumu na Cidade de Maputo no período 2024 a 2025. Onde recorremos a 15 famílias com filhos em idade escolar e 5 directores pedagógicos de algumas escolas, que foram abordadas através de entrevistas semiestruturadas e observação participante. Temos como objectivo geral: Analisar os tipos de capitais apresentados pelas famílias de crianças do distrito KaMpfumu e especificamente: identificar os tipos de capitais apresentados pelas famílias; descrever os diferentes tipos de capitais e o respectivo volume apresentado pelas famílias e por último apresentar o tipo capital com maior influência na escolha de escola. As entrevistas semi-estruturadas permitiram-nos captar diferentes expectativas de escolha de escola, tendo em conta o "background" económico e sociocultural das famílias. A literatura defende que perante as múltiplas escolhas os indivíduos tem em vista os benefícios, condições, qualidade de ensino para fazer uma escolha racional. A segunda afirma que a influência do meio, redes sociais o nível socioeconómico e cultural influenciam nas escolhas de escola. O estudo revela que as famílias com um grau mais considerável de instrução têm uma intervenção directa nas escolhas e preferem escolas públicas e privadas e as crianças têm professores auxiliares, atividades extracurriculares e transporte particular. E o grupo de pais com um volume considerável de instrução, matriculam suas crianças em escolas públicas da cidade de cimento e de prestígio. A escolha de escola para as crianças é influenciada pelos diferentes tipos de capitais que as famílias possuem, que distinguem socialmente os indivíduos. Visto que, os capitais se encontram social e estratificamente distribuídos.

Palavras-chave: Escolha de Escola. Crianças. Capitais: Social, Cultural e Económico.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho abordamos sobre as estratégias adoptadas pelas famílias na escolha de escola para as crianças do ensino primário na cidade de Maputo. A discussão sobre as estratégias já mereceu atenção por parte de vários autores, em particular das Ciências Sociais, mas elas concentram-se mais na relação que existe entre a posição que o indivíduo ocupa na estrutura social e suas estratégias de acção no investimento escolar dos filhos.

[381] Mestrado em Sociologia de Desenvolvimento, docente assistente, chefe de Departamento de Ciências Sociais e assistente da Direcção Científica do ISMMA, ej.macuacua@gmail.com

.

Nossa intenção situar o nosso estudo na perspectiva de Bourdieu segundo a qual à posse de diferentes espécies de capitais possibilita os indivíduos descriminar as diversas possibilidades, a fazer escolhas pertinentes e rentáveis, a investir em algo e dele tirar maior proveito.

Assim sendo, com esta perspectiva demos conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens do agente de uma classe de agentes, por um lado como unificador de um conjunto unitário de escolhas de pessoas que são produto das interacções sociais entre os indivíduos, de bens, de práticas e sobretudo as opiniões que são as suas maneiras de exprimi-las. Deste modo, nasce a seguinte pergunta de partida: qual é a influência dos capitais apresentados pelas famílias nas estratégias de escolha de escola para os filhos? Visto que, pretendemos analisar a relação que existe entre um determinado volume de capital e as estratégias adoptadas pelas famílias na escolha de escola para os filhos.

E para esta pesquisa como de forma explorar as estratégias adoptadas pelas famílias propomos o seguinte objectivo geral: Compreender a influência dos diferentes tipos de capitais apresentados pelas famílias de crianças do distrito KaMpfumu e relaciona-los com a escola formal escolhida. E como forma de atingirmos este objectivo, delineamos os seguintes objectivos específicos: identificar os tipos de capitais apresentados pelas famílias; descrever os tipos de capitais e o respectivo volume apresentado pelas famílias através da posse de diferentes bens e serviços; e, por último apresentar o tipo de capital com maior influência na escolha de escola para as crianças do distrito KaMpfumu.

A presente pesquisa foi realizada pela razão de ter-se constatado o seguinte problema: A escolha de escola para as crianças do ensino primário na cidade de Maputo, estarão relacionadas a influência dos diferentes tipos de capitais das famílias?

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O debate sobre escolhas de escola pelas famílias, tem despertado um crescente interesse dentro do Sistema Nacional de Ensino (SNE), bem como diversas leituras no que diz respeito a relação família e escola. As escolhas de escolas para as crianças do ensino primário na Cidade de Maputo, sentimos a necessidade de apresentar o percurso histórico de educação em Moçambique desde o período colonial em que o ensino estava nas mãos do governo colonial até a actualidade como forma de compreender as transformações sociais, políticas e culturais que são extremamente relevantes para as sociedades actuais.

Tendo em conta as escolhas de escola para crianças na cidade de Maputo pode se dizer que ocorreram "rápidas transformações económicas e políticas mundiais,

particularmente na segunda metade do século XX, que produziram uma série de impactos sobre a estrutura da família" (OSÓRIO e CRUZ & SILVA, 2009, p.105).

Portanto, com a falta de articulação entre o conhecimento transmitido numa instituição escolar oficial e o conhecimento transmitido no meio familiar ou na comunidade que de certo modo, remete-nos a descontinuidade de valores e princípios normativos na visão da família que os possibilita fazer escolhas escolares pertinentes.

Na óptica de Golias (1993), em moçambique no período colonial desenvolveu-se um sistema de ensino que servia clientes de vários níveis sociais e destinava-se a preparar os indivíduos para preencherem funções sociais diferentes e servir os interesses dos colonos, pois a educação estava em suas mãos e da Igreja Católica. Dai, o papel da igreja no mesmo período estava virado para moldar os indivíduos, na sua forma de pensar, agir à moda Portuguesa.

Entretanto, depois deste período com o processo de independências em África, entra-se numa fase em que os nativos começam a ganhar consciência para a sua libertação, pois a educação colonial não respondia a realidade sócio-cultural local. Porque ¨a escola colonial separava os alunos da sua origem e realidade sociocultural, levando-os a desprezarem os seus valores e assumir valores dos outros¨ (GOMEZ, 1995, p. 352).

No concreto o processo de libertação do país alterou os objectivos do ensino em Moçambique, e após a independência a educação em Moçambique estava mais virada a questão da produção e à comunidade local no seu todo. E segundo Conceição et al (1998), a educação em Moçambique preconizava a formação do Homem Novo capaz de servir a sua comunidade através da educação científica (formal). E o sistema actual de educação em Moçambique esta a implementar sistemas mais autónomos, promover educação para todos e reformas no sector da educação para responder as necessidades e os asseios da sociedade moçambicana, onde cada indivíduo tem a possibilidade de fazer suas escolhas de acordo com as suas necessidades, expectativas e de acordo com a navegação dos diferentes tipos de capitais que as famílias possuem.

E relativamente a "esta decisão abriu espaço para a questão de escolhas de escolas como forma de responder programas educativos das agências internacionais com a massificação escolar através da educação formal, ao mesmo tempo faz largos investimentos na alfabetização" (NGOENHA, 2000, p. 77). Dai, as famílias ganharam certo interesse no investimento escolar dos filhos e optam por escolas bem prestigiadas como forma de garantir o seu "status" social, pois a educação é vista como principal vector para a competitividade na sociedade, em especial para o campo de emprego com a introdução de tecnologias e desenvolvimento científico.

Mas isso pode acontecer mais em contextos urbanos que rurais mesmo não existindo uma diferença entre o rural e urbano nos tempos que correm, porque num estudo feito por

Nhate et al (2005) e Ngoenha (2005) numa das zonas rurais moçambicanas verificou-se que a educação formal para os pais significa muito pouco, assim como o capital cultural, então pouco pode-se esperar de indivíduos deste meio com investimentos escolar.

Para a presente pesquisa foi usada a metodologia qualitantiva, para a identificação dos aspectos sócio-culturais e económicos envolvidos no processo de escolha de escola para as crianças do ensino primário na Cidade de Maputo, onde recorremos a (15) familiares com filhos em idade escolar e directores pedagógicos de 5 escolas referenciadas pelas famílias, que foram abordadas através de entrevistas semiestruturadas e da observação participante que permitiram-nos ter informações sobre historias de vida e o capital social, cultural e económico das famílias.

Para o acesso dos informantes da pesquisa usamos várias estratégias, principalmente o contacto com um grupo de informantes que possibilitaram localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. (VINUTO,2014). A partir de famílias conhecidas ou participantes iniciais até chegar a um outro grupo de famílias que possuem uma ligação com o primeiro grupo de famílias consultadas durante o trabalho de campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em ciências sociais, em particular na Antropologia e Sociologia da Educação, o debate teórico relacionado aos assuntos da educação girou primeiramente em torno de acção (individualista) e estrutura (objectivista) mas actualmente encontramos teorias mistas como a de habitus e campos sociais do sociólogo francês BOURDIEU (1989). Essas teorias ainda hoje são presentes no debate sobre a educação dependendo da escolha dos pesquisadores.

A teoria individualista preocupa-se exclusivamente pelo mundo das representações, preferências, escolha e acções individuais, ou seja, atribui ao indivíduo uma autonomia e consciência exacerbada na realização de suas acções e interacções sociais. Esquecendo-se de que os gostos, as preferências, as aptidões, escolha, estratégias de acção, as posturas corporais, entre outros aspectos são socialmente construídas (BOURDIEU e WACQUANT, 1992).

Enquanto, a perspectiva objectivista defende que a estrutura é que determina as acções dos indivíduos, ou seja, que a consciência colectiva é que controla as consciências individuais (BOURDIEU e WACQUANT, 1992).

Bourdieu (1997), explica-nos ainda que em termos estruturais, cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada que inclui o capital económico-bens e serviços que ele tem acesso; capital social-conjunto de relações sociais influentes mantidas

pela família, e o capital cultural objectivado-títulos escolares. E o elemento subjectivo é encontrado no capital cultural incorporado-cultura geral, informação sobre o mundo escolar, os gostos em matéria de arte, entre outros.

Consequentemente, as estratégias educativas que as famílias adoptam na escolha de escolas para os filhos variam consoante a posse de diferentes tipos de recursos: social, económico e cultural. Para esta perspectiva ler a realidade social temos que perceber que o mundo social resulta de duas distintas objectividades:

Por um lado, o objectivo, que está socialmente estruturado, visto que as autoridades ligadas aos agentes ou as instituições não oferecem as percepções de maneira independente, mas em combinação de probabilidades muito desiguais, objectividade de primeira ordem (BOURDIEU e WACQUANT, 1992).

Do outro lado, o subjectivo, que está estruturado, porque os esquemas de percepção e de apreciação são susceptíveis de serem usados num momento considerado. As acções e as percepções dos agentes sociais estão de acordo com as relações entre as probabilidades objectivas construídas e as aspirações subjectivas ou as motivações, tendo em vista as conjunturas de um campo, objectividade de segunda ordem (BOURDIEU, 2005). Daí que a leitura das estratégias que as famílias adoptam na escolha de escola para as crianças passa por olhar essa prática como resultado de aspectos estruturais e subjectivos do mundo social.

Por essa, razão distanciamo-nos da perspectiva do individualismo metodológico, aquela que olha a estratégia como um cálculo de custo benefício, que transforma o indivíduo num ser social livre e capaz de uma escolha racional face ao mercado do consumo escolar, pois ignora que isso seja fruto do ambiente social e familiar em que os indivíduos são socializados.

Deste modo, nos orientaremos pela abordagem Bourdieusiana que nos sugere: ‘‘primeiro que coloquemos de lado as representações materiais para construir estruturas objectivas (posições de espaços), a distribuição de recursos socialmente eficientes que definem a coacção externa do comportamento, em interacções e representações’’ (BOURDIEU e WACQUANT, 1992, p.11). E ‘‘segundo, reintroduzimos o imediato, experiência de vida dos agentes em ordem para explicar as categoriais de percepção e apreciação que estruturam suas acções de dentro’’ (idem).

Deste modo, esta teoria vai nos permitir questionar as formas que as famílias adoptam para investir no ensino dos filhos, partindo do volume dos capitais. A partir deste quadro teórico será possível também retirar conceitos e indicadores responsáveis por identificar e medir as variáveis da pesquisa.

> Família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. Assim, é fundamentalmente como lugar de aquisição de linguagem que a família define seu caráter social.

> Nela, aprende-se a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas. (SARTI, 2004, p. 17).

Percebe-se na exposição acima que é na família onde se discute e se organiza a inserção produtiva, laboral, escolar, social e moral de seus integrantes, e é em função desse referencial que se estabelecem as estratégias individuais e colectivas que visam garantir a reprodução do grupo ou mesmo do indivíduo. Assim, a família vai nos ajudar a identificar estratégias ou mecanismos e a posse de volume de capitais (social, cultural e económico) a partir da análise das escolhas estabelecimento de ensino para os filhos.

O conceito de estratégia segundo a nossa perspectiva de análise deve ser compreendido como respostas prováveis (face as situações de escolhas), segundo as predisposições adquiridas no seu meio social e familiar. Essas predisposições encontram-se intrinsecamente ligadas a posse de diferentes tipos de capitais dos indivíduos (CANESIN, 2002, p. 1-2).

Ainda, as estratégias nos possibilitarão captar a participação das famílias nos diferentes campos sociais, acerca da apropriação ou manutenção de diferentes espécies de capital, que as famílias adoptam para apropriação e/ou domínio desses bens como forma de autoridade, legitimidade e prestigio.

E o conceito de Capital refere-se a um conjunto de poderes e recursos económicos, sociais e culturais que colocam os indivíduos em diferentes posições sociais (BOURDIEU, 1998, p. 176). Os capitais dividem-se em três tipos: o cultural, social e económico. Este conceito é uma das principais contribuições para os estudos sobre as famílias e escolas para compreender as relações de poder e de desigualdades sociais entre os agentes nos diferentes espaços sociais.

Portanto, o conceito de Capital facultou-nos captar as desigualdades escolares nos estudos sobre escolhas de escola para os filhos, e falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem e os conduz a um nível socioeconómico mais elevado através da convivência, contacto permanente e através de conversas formais e informais com as famílias que fazem parte do nosso estudo.

O Capital Cultural identifica-se como um conjunto de “investimentos educativos poderosos realizado pelas famílias com impacto no desempenho escolar das crianças de diferentes classes sociais”. (BOURDIEU, 1979, p. 74). Estas estratégias, investimentos valores e disposições promovidos principalmente pela família e pelos demais agentes sociais para garantir o reconhecimento das práticas educativas.

O Capital Cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, isto é, em forma de disposições duráveis do organismo. Este capital constitui a condição de apropriação do capital cultural objectivado que se encontra sob forma de bens culturais (peças teatrais, museus, quadros de arte, escultura, etc.). E, por fim o capital cultural no estado

institucionalizado que corresponde a posse de diplomas e certificados escolares (BOURDIEU, 2005).

Assim, além de identificar a posse de diplomas e certificados escolares dos pais (capital cultural institucionalizado), interessa-nos também com o conceito identificar a relação que os pais mantinham com os centros culturais e a possibilidade que estes têm de oferecer aos seus filhos o acesso a tais centros culturais (capital cultural objectivado). Por último, pretendemos analisar de que modo a posse deste capital predispõe os pais para a preferência por uma determinada escola.

O Capital Económico corresponde a diferentes factores de produção (terra, trabalho, dinheiro, e outros), como ainda ao conjunto de bens económicos, renda ou rendimento, mas também ao tipo de interesse económico que está em curso num momento dado (DURAND e WELL, 1994). Por sua vez, este, é acumulado e ampliado por meio de estratégicas específicas de investimento económico e, de outras relacionadas a investimentos culturais e a obtenção e manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo (BOURDIEU, 1979).

Com o conceito de Capital Económico pretendíamos identificar a profissão dos pais (pai e mãe), o rendimento mensal destes, como também a posse de determinados bens económicos (carro, computador, televisor, rádio, internet, entre outros). Depois da identificação importava-nos para a nossa pesquisa, analisar de que maneira a posse deste capital concorria para a preferência por uma determinada escola.

O Capital Social compreende o conjunto de relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si e com outros grupos sociais, especialmente aquelas influentes que mantêm com uma outra rede de relações sociais das quais tiram algum benefício. O volume de capital social depende da capacidade que o agente possui de mobilizar o volume de outros capitais (económico, cultural e até mesmo simbólico) (BOURDIEU e WACQUANT, 1992).

O conceito do Capital Social vai nos ser útil para a identificação de relações sociais que os pais estabelecem com o mundo escolar, onde constitui o nosso foco identificar a forma como os pais tomaram conhecimento da existência da escola dos filhos e se essas relações foram influentes na tomada de decisão por parte destes.

Por um lado, o Capital Social pode ser visto como a “ propriedade do indivíduo e de um grupo: a base de um processo de acumulação que permite a pessoas inicialmente bem dotadas e situadas de terem êxito na competição social (BOURDIEU, 1980, p.3). Pois essa competição pode nos ser útil para a identificação de relações sociais que os pais estabelecem com o mundo escolar.

Entretanto, o capital cultural em suas variadas espécies, o capital económico e social variam em grande medida de acordo com a trajectória do sujeito, sua origem familiar e sua escolarização, da capacidade da família de acumular o capital em questão. Nesta questão, é

relevante considerar essas condições sociais dos sujeitos com vista a compreender a sua aptidão na adopção de certas preferências (BOURDIEU, 2005).

DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO MUNICIPAL KA-PFHUMO

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Maputo (que possui uma área de 347,69 Km²), no distrito Municipal Ka-Pfhumo (com uma população de 107530) e é um dos sete distritos municipais de Maputo, Moçambique, composto por 11 bairros nomeadamente: Alto Maé A, Alto Maé B, Central A, Central B, Central C, Coop, Malhangalene A, Malhangalene B, Polana-Cimento A, Polana-Cimento B e Sommerschield, onde procuramos conversar com os responsáveis das famílias, conversas informais com as famílias que tem filhos em idade escolar (que estão no ensino Pré-primário e Primário).

O Distrito Municipal de KaMpfumu, mais conhecida como cidade de Cimento é maioritariamente ocupada por classes média e alta, com níveis de escolaridade mais elevada com um estilo de vida mais arrojado, com construções quase na sua totalidade verticais e registram baixa densidade populacional e também estão concentradas quase a totalidade das atividades económicas, administrativas e sociais, sob uma área consideravelmente bem construída, com áreas de estacionamento e de desporto e lazer.

Portanto, este estudo tem como parte central as famílias, sendo estas residentes da cidade do cimento e detentoras de vários níveis de capitais que os possibilita fazer escolhas de acordo com os níveis cultural, social e económico que possuem.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para começarmos a nossa análise e interpretação de dados vamos dividi-las consoante a posse de capitais, primeiramente, o capital cultural, o capital social e, por fim o capital económico das famílias analisadas na cidade de Maputo.

No que diz respeito ao perfil cultural das famílias e suas estratégias de acção para uma melhor compreensão das famílias retratadas neste estudo iremos usar seguintes letras (FA, FB e FC) nas quais referenciamos os pais escolarizados, onde na sua maioria tem o nível de licenciatura e com alguma passagem pelo ensino técnico-profissional. Por exemplo:

O pai da família FA diz: "fiz o nível primário e básico na Malhangalane, o nível médio na Escola Secundaria Francisco Manyanga, o ensino técnico médio na Escola de Jornalismo e Linguística na faculdade de letras e ciências sociais, na Universidade Eduardo Mondlane em 1997."

Por outro lado, encontramos famílias constituídas por pais (FD, FE e FF) que possuem o nível médio de escolaridade, e alguns fizeram o primeiro ano do ensino superior e outros completaram somente ensino técnico médio. Por exemplo:

A família FD e FE: "Conclui a 10 e 12 classes na Escola Secundária Josina Machel e o nível médio na Escola Francisco Manyanga."

A maioria das famílias em análise têm hábito de visitar jardins, feiras de artesanato/livros e parques de diversão tais como o Zoologico de Namaacha, teatros, visitar exposições, Feiras de Tecnologias e a FACIM, Museus e Cinema. As diferenças entre as famílias sobressaem mais nos hábitos de leitura. Como se pode constatar, o perfil destas famílias é de pais com alto volume de capital cultural institucionalizado (títulos escolares) e capital cultural objectivado (hábito de visitar centros culturais e de leitura), (Bourdieu, 1997).

O primeiro grupo de famílias (FA, FB, FC) distingue-se por ser formado por pais com volume considerável de capital cultural. Que se traduz pelo hábito de visitar parques e jardins tais como o jardim zoológico, teatro, feiras de livros, visitar exposições, feira popular, museus, cinema. Por exemplo a família FC:

"Anualmente quando temos eventos como a (FACIM[382]) para poderem se deliciarem com os carinhos de rodas, tomar sorvete, (…), a feira do livro que houve muito recentemente no Ntsindya-Centro Cultural Municipal levei as crianças e a família toda, compramos livros infantis, também costumamos ir às exposições promovidas pelo Município de Maputo e outras organizações, mas também tem por hábito ler livros e leram alguns livros nos últimos 12 meses: gosto muito de ler os livros da Paulina Chiziane (…), também li de Emídio "As aventuras do cajuzinho" Agatha Christie, Tin tim (livros infantis, patinhas), O Condenado em nome da lei; (...)"

No primeiro grupo de famílias FA, FB e FC a escolha de escola e o investimento escolar é extremamente importante para as suas vidas durante longo período de tempo, e andam muito bem informados sobre o tipo de escolas em que querem colocar os filhos. Mas também pode-se considerar que,

> o conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, infraestruturas escolares), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos subtis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade académica, prestígio social e retorno financeiro (NOGUEIRA, 2002, p.32).

Aliado a posse de capital cultural das famílias, a decisão final depende ainda das redes sociais em que estas estão inclusas, por que é a partir destas que as famílias conseguem se informar mais sobre as escolas. Para além disso, as famílias colocaram os filhos nas escolas

[382] *Feira Internacional de Maputo*

em que estudam ou estudaram os filhos dos seus familiares ou amigos e pelo prestígio da escola. Na base das informações recolhidas as famílias operam as suas estratégias, que passam por depositar confiança em algumas escolas ao invés de outras.

As famílias FD, FE, FF apresentam um volume considerável de capital cultural, principalmente no que concerne a visitas aos centros culturais, a diferença com as primeiras reside no facto destas últimas não possuírem hábitos consideráveis de leitura pela pouca convivência com artigos, manuais e jornais que de certa forma influenciaram os filhos. Como por exemplo:

"Temos tido passeios em família aos Domingos e Feriados para visitar amigos e familiares, também temos o hábito de almoçar fora para quebrar a rotina ou até visitar as belas praias da Província de Maputo, Suazilândia, Kruger Park na África do Sul. (…) Gosto de ler algo relacionado com a palavra de Deus. **Família FD**

Para Nogueira (1998) a ausência de informação credível acerca do funcionamento do sistema escolar (políticas educacionais e as práticas pedagógicas das escolas, avaliação e crítica de acções dos professores e outros profissionais da escola) demonstra défice do capital cultural e social das famílias e, por conseguinte, coloca-as indecisas e ineficazes no momento da escolha.

Na perspectiva das famílias entre a vontade e os limites do rendimento na escolha de escola para às crianças algumas no que concerne às profissões, o primeiro grupo de famílias: FA, FB e FC são compostos por pais que exercem cargos públicos, ocupando cargos profissionais de destaque nos seus locais de trabalho, tanto o marido e esposa. Por exemplo: *a família FA, o marido é jornalista e linguista e a esposa é médica.*

O outro grupo de famílias FD, FE, FF é composto por pais que exercem actividades em instituições públicas, privadas e actividades domésticas. Por exemplo, ***a família FE**, o esposo é um técnico médio de recursos humanos e trabalha numa instituição privada e a esposa é dona de casa.*

Quanto ao rendimento (salários, e ganhos provenientes de outras actividades), o primeiro grupo de pais, excepto a família FA, é composto por indivíduos que colocaram os filhos em escolas em que se exigem e se pagam valores que variam 4100 a 6500 meticais mensal dependendo da classe da criança e valores das actividades extra-curriculares (400 meticais) e aulas particulares (600 meticais) por exemplo:

A **família FB***: "As mensalidades não são acessíveis, no Arco-íris estamos a pagar 3600,00 meticais para 3 classe, próximo ano passaremos a pagar acima de 7000,00 meticais, alegam que querem as crianças a tempo inteiro, pago 5000,00 meticais na escolinha", (pai da família FB).*

"Tenho que confessar que no Kitabu a mensalidade não é favorável, chegamos a pagar 5300,00 meticais por mês e a mensalidade do transporte que custa 1650,00 meticais, mas como sonhamos com uma boa educação do nosso filho." **Família FC**

Para além disso, quando acham necessário se disponibilizam a contratar um professor particular para os filhos para garantir o seu êxito escolar. Os detentores do alto volume de capital económico manifestam a sua distinção pela posse de profissões e rendimentos favoráveis, e pela posse de signos culturais legítimos, exemplo de posse de bens de luxo (carro, telefone, etc.), obras de arte, viagens entre outros (BOURDIEU citado NOGUEIRA, 2002). Por sua vez, esse grupo tende a colocar os filhos em estabelecimentos prestigiosos e de elite, em alguns deles de difícil acesso como forma de manter ou ascender a sua posição social (NOGUEIRA, 1998).

O segundo grupo de famílias FD, FE e FF é composto por pais que na sua maioria dependem apenas do salário para viver e não possuem outros ganhos, excepto a família FD, que arrenda a casa deixada pela mãe em Nampula, colocaram os filhos em escolas que não exigem muitos gastos. Por exemplo a **família FF**:

"Por várias razões era muito difícil matricular os meus filhos em qualquer escola, (…) Vladimir começou a estudar na Escola Primária da Maxaquene, tempo depois andou nas escolas particulares, porque depois da 4 classe não era fácil avançar com os estudos, fez até 8 classe. O Issufo esteve na creche do MINED onde teve as suas fases iniciais, a 1ª classe fez na escola 16 de Junho há muito tempo, por influência da esposa de um antigo combatente onde fez de 1-7ª classe, dali foi para Escola Secundária da Polana onde fez 8ª- 10ª classe, 11ª-12ª classes na Escola Secundaria Josina Machel."

Enquanto o segundo grupo é constituído por pais de rendimentos médios (7mil a 14mil meticais). Este grupo de famílias colocou os seus filhos em estabelecimentos públicos de ensino. Estas famílias declaram a necessidade destas escolas precisarem de melhorias com vista a oferecer qualidade de ensino, principalmente no que diz respeito ao rácio aluno e professor, infraestruturas escolares e actividades extra-curriculares. E como forma de permitir que os filhos tenham qualidade desejada, que possa futuramente os proporcionar melhores oportunidades, contratam professores particulares para explicação.

Para as famílias sem alto volume de capital económico a estratégia de escolha é baseada na selecção de um grupo de escolas susceptíveis de satisfazer as suas demandas específicas (próximo de local de residência, de baixo custo, entre outros). A localização da instituição de ensino deve ser considerada como um dado relevante tanto para a análise das características institucionais, quanto para a compreensão da relação que esta estabelece com a clientela atendida (CARVALHO, 2004).

Portanto, a distribuição das práticas, isto é, estratégias de escolha, de estabelecimentos de ensino encontra-se em grande medida conectada a estrutura dos

capitais dos pais, ou seja, ao peso relativo da porção económica, cultural e social (BOURDIEU, 1996).

Inerente a influência das redes sociais[383] na escolha da escola para os filhos na cidade de Maputo elas são compostas por amigos, familiares, colegas de serviço e irmãos da igreja são as que mais influenciam na escolha dos estabelecimentos de ensino para os filhos, pois que, foi por meio destas que quase todos os pais souberam da existência da escola e decidiram colocar os seus filhos. Por exemplo:

"Escolhi esta escola por influência de amigos que tinham seus filhos matriculados ou que passaram pelo Colégio Nyamunda, e referenciavam como sendo uma escola de grande prestígio na cidade desde os anos 90, por outro lado trata-se de uma preferência familiar porque é boa, a educação é melhor que uma escola pública." **Família FB**

O segundo grupo de famílias FD, FE e FF depende muito das redes em que estão inclusas, ou seja, depositam mais confiança nos outros do que em si mesmos (os pais), às vezes, demonstram alguma insegurança nas escolhas que fazem. Por exemplo a **família FE:**

"Trabalho num Centro que acolhe crianças desfavorecidas, temos uma Escola Primária e Secundária, fui aconselhado pelo Padre (Director da Escola) a inscrever a crianças na escola. Também faço parte da direcção e é fácil controlar os meus filhos, uma vez que a menina precisa de cuidados especiais. Então a escolha foi bem racional, (..) mas tem um rigor profissional e é proíbe a entrada de pessoas estranhas ou que não estejam identificadas."

Portanto, a escolha de uma certa, até certo ponto está associada as características sociais das famílias e a relação que estes estabelecem com o universo escolar e a escolarização dos filhos. O aspecto social famílias e dos indivíduos são influenciados pelo meio extra familiar, que consiste nas relações com a comunidade. (RESENDE, 2009).

Também importa para esta pesquisa apresentar certos aspectos que caracterizam algumas escolas em que os pais colocaram os filhos para estudar na cidade Maputo, com a intenção de perceber mais sobre as razões porque os pais escolhem uma determinada escola para os filhos estudarem em detrimento da outra, tivemos que recorrer às entrevistas com alguns directores do Colégio Kitabu, Colégio Nyamunda (Privadas) e Escola Primária da Maxaquene (Pública).

O Colégio Kitabu lecciona no ensino pré-primário e secundário, possui 75 professores, a sua maioria têm formação pedagógica, entre mestrados, licenciados e bacharéis, com mais de 10 anos de experiência de ensino, lecciona há mais de 10 anos no colégio da 6ª a 12ª classe, 580 alunos repartidos em 21 turmas organizadas em 3 ciclos, cada um deles dirigido

[3] Rede social é uma estrutura social composta por indivíduos, organizações, associações, empresas ou outras entidades sociais, designadas por atores, que estão conectadas por um ou vários tipos de relações que podem ser de amizade, familiares, comerciais, sexuais etc. Nessas relações, os atores sociais desencadeiam os movimentos e fluxos sociais, através dos quais partilham crenças, informação, poder, conhecimento, prestígio etc.(FERREIRA, 2018, p. 213)

por um coordenador de ciclo. As turmas têm em média 28 alunos representada por um director de turma. Para além disso, o colégio possui: infraestruturas organizadas, pavilhão, salas climatizadas, arrumadas, biblioteca com livros, sala de informática, comunicação entre as partes envolventes, competições nacionais e internacionais, voluntariado, actividades e actividades extracurriculares, e outros.

"Aos alunos são oferecidos disciplinas extracurriculares, actividades de solidariedade, concursos inter-turmas, campeonatos desportivos, palestras, visitas de estudo (…) várias actividades de aprendizagem, em função do interesse dos alunos, nomeadamente piano, leitura, viola, dança, artes marciais (Taekwon-do, Judo, Capoeira), mini-basket, em turmas com e os alunos com uma boa prestação recebem da direcção da escola prémios como forma de motivá-los", conforme a Directora Pedagógica do Colégio Kitabu.

"*A selecção dos alunos é bastante rígida porque, por um lado, temos que conhecer melhor os pais para garantirem o pagamento das mensalidades e aproveitamento dos alunos, cumprimento das normas da escola. (…) todos os alunos inscritos passam por um teste de admissão e só entram os que tiverem os melhores resultado, consoante o numero das vagas, com prioridade os filhos dos membros da Kitabu-Sociedade de Ensino, dos professores e trabalhadores do Colégio." Directora Pedagógica do Colégio Kitabu*

A par disso entra em contacto permanente com os pais sobre assuntos ligados à organização da instituição, aproveitamento, comportamento e dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. As mensalidades variam de nível para nível, só para dar um exemplo: da 8ª-10ª classe as mensalidades chegam a atingir 57.750.00 meticais/ano e da 11ª-12ª classes chega a atingir 60.200.00 meticais por ano, sem incluir o valor de material de educação física que custa (600 meticais) e actividades extracurriculares (400 meticais).

Por sua vez, o Colégio Nyamunda foi fundado em 1992, trabalha com o nível primário de ensino da 1ª-7ª classes, as turmas contam com 26 alunos e dois professores cada (um professor principal e outro auxiliar). A escola tem 106 professores para 52 turmas, das quais 26 no período da manhã e as restantes 26 no período da tarde, os docentes têm formação psicopedagógica e muitos anos de experiência profissional.

As crianças com ajuda dos docentes praticam actividades culturais de pintura, dança organizam exposições no Centro Cultural Moçambique - Brasil, visitam museus, praticam desporto (futebol, Xadrez e Judo), visitas nas machambas em Borne para ter um contacto directo com as plantas, a veterinária, avicultores e outros. Nyamunda possui salas climatizadas, biblioteca e entram em contacto permanente com os pais dos alunos para o melhor desempenho deles e as mensalidades variam de 3500-5000 meticais (1ª-5ª Classe).

"A realidade socioeconómica dos alunos é diferente das outras crianças das escolas públicas, os nossos encarregados tem dinheiro e pagam muito bem pela educação dos filhos, tem nível médio e superior que os possibilitam condições favoráveis para os filhos. Estes

daqui tomam pequeno-almoço, leite, café, sandes, almoçam muito bem, tem frutas e lanche para conseguirem enfrentar os desafios de ensino e aprendizagem", disse a Directora Pedagógica do Nyamunda.

Os dados acima expostos oferecem-nos dizer que a escolha de escola deste tipo está relacionada com o capital económico dos pais quando medido pelo rendimento dos pais para o pagamento do valor que cobram e os serviços que oferecem. Por outro lado, o volume do capital cultural dos pais quando medido pelas práticas culturais de frequentar museus e outros centros culturais, pela necessidade de colocar os filhos em escolas que oferecem esse tipo de serviços e o seu nível de escolaridade.

Como se pode depreender o acesso as informações sobre estas escolas provem de familiares e amigos, e os critérios de selecção dos estudantes obedecem normas rígidas daí pode se chegar em parte que estamos diante de uma estratégia de distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa pesquisa analisamos as diferentes estratégias das famílias**,** no que concerne a escolha de escola para as crianças, centrando a nossa atenção para a preferência dos pais por certas escolas em detrimento de outros (Público e Privado) e a posse dos capitais (cultural, económico e social).

O estudo é de carácter qualitativo pelo que não foi entrevistada uma amostra representativa, apenas queria ter-se uma noção sobre alguns aspectos nas escolhas de escola para os filhos, a influência dos diferentes tipos de capitais no processo de escolha de escola e sente-se que há muito mais que possa se perceber sobre o assunto.

As variáveis apresentadas remetem-nos as seguintes constatações: a maioria das famílias (pais) em análise tem hábito de visitar locais como tais como: o jardim zoológico, teatro, exposições, feira popular, museus e cinemas. As diferenças entre as famílias sobressaem mais nos hábitos de leitura, como forma de estabelecer um diferencial de qualidade escolar e social de seus filhos.

Neste caso, somente os encarregados bem informados sobre os serviços que uma determinada escola oferece, tem a possibilidade de fazer uma escolha real sobre onde colocar o filho para estudar. Esta situação de escolha de escola não depende apenas das famílias, mais sim, da influência das redes sociais em que as famílias estão inseridas e a ausência de informação credível acerca do funcionamento do sistema escolar (políticas educacionais e as práticas pedagógicas das escolas, avaliação e crítica de acções dos professores e outros profissionais da escola) de certa forma demonstra défice do capital cultural e social das famílias e, por conseguinte, coloca-as indecisas e ineficazes no momento da escolha.

No que concerne ao capital económico dos pais, podemos afirmar que as profissões exercidas pelos pais lhes possibilitavam rendimentos salariais e de outros ganhos matérias que ajudam fundamentalmente no momento da escolha de estabelecimento de ensino para os filhos, pois chegam a pagar dispensas escolares elevadas (matriculas, transporte, mensalidade).

Assim sendo, podemos constatar que, grande parte dos pais dos alunos em análise exerce profissões ou ocupações que lhes conferem altos rendimentos que abrem espaço para a escolha de escola selectivas, famosas ou de prestígio. Esta forma dá indícios de uma estratégia de distinção, onde existem escolas de maior ou menor prestígio escolar e social dos filhos de acordo com o "*background*[384] " familiar.

Portanto, é a posição ocupada na estrutura social que determina a efectivação da escolha de escola para os filhos. Contundo, a escolha de escola de grande prestígio ou de elites constitui uma diferença socialmente inevitável neste processo. Mas acho isto não acontece de forma linear, podemos encontrar pais que ocupam posições de destaque mais que não colocaram seus filhos em escolas privadas e colocaram em escolas que acham que circulam outros valores nessas instituições escolares e por um lado encontramos pais que apesar das dificuldades fazem de tudo para oferecerem uma escolarização em escolas prestigiadas e de elite.

Entretanto, distinguimos dois grupos de famílias: famílias com rendimentos aceitáveis colocaram os filhos em escolas privadas onde se exigem e se chegam a pagar valores para além das necessidades previstas. É característico deste grupo de famílias colocar os filhos em estabelecimentos prestigiosos e de elite, alguns destes estabelecimentos que se localizam em áreas em que não circulam transportes públicos e existe a necessidade de ter transporte pessoal ou transporte escolar como forma de manter ou ascender a sua posição social.
Diferentemente do que acontece no primeiro grupo de famílias, o segundo grupo de famílias é constituído por pais de rendimentos médios que colocaram os filhos em estabelecimentos públicos de ensino, as estratégias destas últimas é baseada na relação de um grupo de escolas susceptíveis de satisfazer as suas demandas específicas (próximo do local de residência e de baixo custo).

Neste estudo o capital económico demonstrou-se como o elemento mais decisivo na escolha da escola para os filhos, enquanto os estudos anteriores revelou-se o capital cultural mais influente do que o económico. O estudo torna-se revelador a medida que compreende a capacidade de acção dos pais em relação ao sistema escolar.

---

[384] Em Alves (2008), ¨Background¨ termo de origem inglesa que significa um conjunto de conhecimentos e aptidões de uma pessoa em determinado campo de actividade, adquiridos a partir de experiência anterior, de formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.C. De M. (2008). ***Escolhas familiares no contexto da estratificação educacional e residencial da cidade do Rio de Janeiro***. Seminário Geres, Belo horizonte, abr.

BOURDIEU, P e Wacquant, L. (1992). ***An Invitation to Reflexive Sociology*.** Chicago: Blackwell Publishers.

BOURDIEU, P. (1979). **"Les trois États du Capital Culturel".** In *revista Actes de la Recherche en Science Sociales*, 30:3-6.

BOURDIEU, P. (1980). **"Le capital social notes provisories".** In *actes de la recherche en Sciences sociales*, vol31, 2-3.

BOURDIEU, P. (1979). ***La Distinction***. Paris: Éditions Minuit.

BOURDIEU, P. (1996). ***The State Nobility: Elite Schools on the Field of Power*.** Oxford: Polity Press.

BOURDIEU, P. (1997). ***Capital Cultural, Escuela y Espacio Social***. México: Siglo Veinteuno,

BOURDIEU, P. (1998). **"A Escola Conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura"** In: Nogueira, M,A e Catani, A. (orgs.). *Escritos de Educação.* Petropolis: Vozes.

BOURDIEU, P.. (2005). ***A Sociologia de Pierre Bourdieu*.** São Paulo: Olho d'água. (organizado por Renato Ortiz).

CARVALHO, M. E. P. de (2004a). **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, abril,

CONCEIÇÃO, F. at all. (1998). ***Inserção da escola na comunidade.*** Maputo: UEM.

DURAND, J. P. et WELL, R. (1994). ***Sociologie Comteporaine*.** Paris: VIGOT.

GOLIAS, M.(1993). ***Sistemas de ensino em Moçambique passado e presente*.** Editora Escolar. Maputo.

GOMEZ, M.B. (1995). **"Cidadania e escola".** In: Mazula Brazão (org). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975/1985 (Em busca de fundamentos filosóficos-antropológicos).* Lisboa: Fundo bibliográfico da língua Portuguesa & Afrontamento.

NGOENHA, S.E. (2000). ***Estatuto e Axiologia da Educação: O paradigmático Questionamento da Missão Suíça.*** Maputo: Livraria Universitária UEM.

NOGUEIRA, C.M. & NOGUEIRA, M.A. (2002). **"A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Os limites e as Contribuições"**. Minas Gerais: *Educação & Sociedade*, ano XXXI, nº 78, Abril.

NOGUEIRA, M.A. (1998). **"A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a Acção discreta da riqueza cultural".** In *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p. 42-56,Jan./Fev./mar./Abr., p.42-56

Osório, C. & CRUZ e SILVA, T. (2008). ***Buscando sentidos. Género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique*.** WLSA Moçambique. Maputo: CIEDEMA, SARL.

RESENDE, A. C. A.(2007). **Da relação indivíduo e sociedade**. Educativa. Goiânia, v.10, n. 18, p. 29-46.

SARTI, C. A. (2004). **A Família como ordem simbólica**.Psicologia USP, 2004, 15(3), 11-28

VINUTO, J. (2014). **A Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto.**Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez.

CANESIN, M.T.G. (2002). **"A Fertilidade da Produção Sociológica de Bourdieu para Ciências Sociais e Educação".** In Rosa D.E.G e Sousa, V.C (orgs) *Didácticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos***.** Rio de Janeiro: DP&A, p.85-101.

AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO VÍNCULO SOCIO-AFETIVO NAS CRIANÇAS NOS CENTROS INFANTIL PÚBLICOS DA CIDADE DE MAPUTO

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Célia Paulo Muthuque Muchanga

Resumo

No estudo abordar-se-á sobre o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo entre educador de infância e criança em idade pré-escolar. Tem-se como objetivo geral avaliar as práticas educativas dos educadores de infância no contexto do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo nas crianças nos Centros Infantis Públicos na Cidade de Maputo, o estudo apresenta como problema de pesquisa, a falta de um ambiente sócio-afetivo saudável no contexto de educação de infância pode constituir uma limitação para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo, descritiva transversal. A recolha de dados decorreu durante 3 meses, de março à maio de 2017. No total foram entrevistados 22 educadores de infância, sendo 6 no Centro Infantil Amizade, 6 no Centro Infantil Pomba e 10 no Centro Infantil Nhelety. Na pesquisa concluiu-se que os educadores de infância são maioritariamente mulheres com idade entre 22 a 58 anos e experiência profissional de 4 a 35 anos. Para os entrevistados, o vínculo sócio afetivo contribui para o desenvolvimento sã e no processo de ensino e aprendizagem da criança. Ele desenvolve-se através da aproximação entre o educador, encarregado de educação, a própria criança e através das atividades programadas. As conversas, aliado a aproximação entre educador e criança, carinho e confiança, são práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento do vínculo sócio afetivo. Há necessidade de educador conquistar em primeiro lugar a confiança e o afeto da criança para despertar o seu desejo e o prazer no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Vínculo socio-afetivo. Crianças.

INTRODUÇÃO

A avaliação das práticas dos educadores de infância no contexto do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo nas crianças constitui um passo importante para melhorar o processo de formação, bem como de educação e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar nos Centros Infantis a nível da Cidade de Maputo. Neste estudo descrevemos as práticas dos educadores de infância em torno do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo entre educadores e as crianças. A pesquisa focalizou-se na análise dos seguintes aspetos: perfil sociodemográfico e profissional dos educadores de infância; as motivações da prática profissional de educação de infância; Importância do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo entre educador de infância e criança e as práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo na educação de infância.

O desenvolvimento de vínculo entre educador de infância e a criança em idade pré-escolar constitui um fator pertinente e primordial para a criança, assim como para uma relação favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Sendo a criança um ser em via de desenvolvimento, ela necessita de pessoas que lhe amam, demonstram esse amor e estimulam as capacidades e habilidades da criança, de forma a incentivar esse desenvolvimento. No modo de vida atual os pais têm optado em colocar os seus filhos nos centros infantis sob cuidado dos educadores infantis. A educação pré-escolar é fundamental para a formação da personalidade do homem do amanhã. Considerando que a criança passa maior parte do dia com o educador, torna-se importante que haja uma boa relação educador criança pois, estando num processo de desenvolvimento necessita de um ambiente saudável rodeada de pessoas capazes de desenvolver com ela vínculos afetivos. A afetividade é pressuposto básico para a construção dos conhecimentos. O fortalecimento das relações afetivas entre educador e a criança produz grandes benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. É necessário receber recompensas afetivas do educador, através do elogio, uma salva de palma que se segue a um esforço ou dedicação do trabalho realizado. As compensações oferecem reforço e levam a criança na direção da formação de sua autonomia.

A educação deve ser feita através da afetividade, desde a mais tenra infância, até o culminar da própria existência. Para tal, a educação da afetividade deve partir de uma visão saudável, a mais positiva possível da vida (Mosqueira e Stobaus, 2006). A aprendizagem da criança requer cuidado e atenção que implica uma forte relação de afeto e amor. O modo como a criança é ensinada, acarinhada, amada e alimentada irá determinar e condicionar o desenvolvimento subsequente da criança. O ambiente familiar e social onde a criança se desenvolve constitui um fator de maior influência, uma vez que é nele que aprende a ser social e a conviver. A política socioeducativa que reconhece o papel do meio ambiente na superação das crianças das suas dificuldades, deverão criar condições de aprendizagem e pedagógicas que reforcem o desenvolvimento integral da criança (CARDOSO *et al*., 1993)

A pesquisa tem como objetivo geral avaliar as práticas educativas dos educadores de infância no contexto do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo nas crianças nos Centros Infantis Públicos na Cidade de Maputo e especificamente Descrever o perfil sociodemográfico e profissional dos educadores de infância nos Centros Infantis Públicos a nível da Cidade de Maputo, descrever a importância do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo entre educador de infância e criança em idade pré-escolar nos centros infantis, mencionar as práticas educativas dos educadores de infância no contexto do desenvolvimento socio-afetivo nas crianças em idade pré-escolar em centros Infantis.

Os primeiros cinco anos da vida da criança são importantes, pois neles se desenvolvem as bases para o futuro, seja em termos de saúde, felicidade, crescimento,

desenvolvimento e resultados de aprendizagem na escola, na família e na comunidade (UNICEF *et al.*, 2010)

A pré-escola constitui um dos lugares importantes para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões física, cognitiva e psicológica (Andriani, 2007). Sucesso desse desenvolvimento depende das interações sociais e relações afetivas que se estabelecem nessa fase. Daí a importância da qualidade da relação educativa entre educadores de infância e as crianças em idade pré-escolar nos centros infantis (Galvão, 1995). Contudo, a falta de formação do educador, aliado a alta rotatividade dos educadores é um dos problemas que pode afetar a qualidade de educação infantil (Faria e Palhares, 2003). A educação deve ser feita através da afetividade, desde a mais tenra infância, até o culminar da própria existência. Para tal, a educação da afetividade deve partir de uma visão saudável, a mais positiva possível da vida (Mosqueira e Stobaus, 2006). Assim sendo, a criação de um ambiente socio-afetivo saudável no contexto da educação infantil, constitui um imperativo para ampliação da vida afectiva, cuidando e educando para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões sociais, afectivas, emocionais para uma vida saudável consigo mesmo e para com o próximo (Camila e Amorim, 2012). A construção de interações afectivas entre o educador e as crianças permite o desenvolvimento intelectual e social da criança estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade (Lopes, 2014). A afetividade é o domínio fundamental para criação de laços estáveis na vida social e emocional. Ela revela-se através de carinho ou cuidado para com outras pessoas, através de uma amizade profunda, assim, ineficientes práticas educativas e falta de um ambiente sócio-afetivo saudável no contexto de educacao de infancia pode constituir uma limitacao para o desenvolvimento integral da criança.

Quanto a metodologia trata-se de um estudo qualitativo, descritivo transversal. Nessa perspetiva foram avaliadas as práticas educativas dos educadores de Infância, através de uma descrição da importância do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo nas crianças em idade pré-escolar e das suas práticas educativas para o desenvolvimento vínculo socio-afetivo nas crianças. Paralelamente a descrição das práticas, foi descrito e analisado o perfil dos educadores de infância com base no seu histórico profissional.

A recolha de dados foi efetuada nos 3 Centros Infantis Públicos da cidade de Maputo (Centro Infantil Pomba Branca; Centro Infantil Nhelety e Centro Infantil Amizade), localizados na Cidade de Maputo, nos Distritos Kampfumo e Hlamankulo. A escolha destes locais foi por conveniência por serem Centros Infantis Públicos localizados na Cidade de Maputo, com fácil acesso e que acarreta menos custos em deslocações. **Centro Infantil Nhelety (CIN)** localiza-se no Bairro Alto Maé, Av. Maguiguane, Nº 2244. O centro é constituído por 46 funcionários, a saber: 1 diretora geral, 1 pedagógica, 1 administradora, 2 auxiliares administrativos, 28 educadores de infância, 3 costureiras, 3 copeiras, 4 cozinheiras, 1 motorista e 2 guardas. O centro tem um universo de 419 crianças (1º ao 5º Anos de vida). **Centro infantil Pomba**

Branca (CIPB) localiza-se no Bairro Polana Cimento, Rua Egas Moniz, Nº 62. E constituído por 32 funcionários sendo: 1 diretora geral, uma pedagógica, 2 técnicos administrativos, 11 educadores de infância, 3 agentes de limpeza, 3 cozinheiras, 2 guardas, e um universo de 205 crianças (2º ao 5º Ano de vida). **Centro infantil Amizade (CIA)** localiza-se no Bairro Nlhamankulo C, Rua do Depósito, Nº 601, quarteirão "20". Recebe crianças dos 2 aos cinco anos. Segundo a pedagógica da instituição esta tem a capacidade para receber 100 crianças, porém por motivos desconhecidos no ano da recolha de dados tinha um universo de 79 crianças. O centro tem 18 funcionários das quais: 1 diretora, 1 pedagógica, 1 administradora, 2 auxiliares administrativos, 7 educadoras, 2 cozinheiras, 2 guardas, 2 agentes de limpeza. A recolha de dados decorreu durante um período de 3 mês, de março a maio de 2017.

Constituem população do estudo os educadores de infância em exercício nos 3 Centros Infantis Públicos localizados na Cidade de Maputo (Centro Infantil Pomba Branca; Centro Infantil Nhelety e Centro Infantil Amizade). Na recolha de dados participaram educadores de infância do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano

A amostra *teve o universo de 46 educadores existentes nos três centros públicos (Nhelety 28, Pomba Branca 11 e Amizade 7), foram entrevistados 22 educadores de infância, sendo 6 no Centro Infantil Amizade, 6 no Centro Infantil Pomba Branca, 10 no Centro Infantil Nhelety. A* amostragem a *seleção da amostra foi baseada numa combinação de técnicas de amostragens, sendo amostragem intencional e bola de neve. Esse processo foi fundamental para selecionar os participantes que preencham os critérios de inclusão em cada um dos centros. Está seleção foi feita em articulação com os responsáveis de cada centro para identificar os educadores que se enquadram nos critérios básicos. No que concerne ao critério de seleção f*oram incluídos no estudo, os educadores de infância em exercício e a trabalhar num dos 3 Centros públicos existentes na Cidade de Maputo (Centro Infantil Pomba Branca, Centro Infantil Nhelety e Centro Infantil Amizade), a pelo menos 2 anos antes da realização do presente estudo, que trabalham com crianças dos grupos de crianças com 1 à 5 anos de vida e que aceitaram voluntariamente participar do estudo após receber informação sobre estudo e assinar o consentimento informado.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados os dados foram colhidos com base num guião de entrevista semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, visto que estas permitiam o aprofundamento das questões junto ao entrevistado. Para garantir a captação da informação completa das entrevistas e evitar a distração por tomar notas, todas as entrevistas foram gravadas mediante a autorização do participante e após assinatura do termo de consentimento informando e esclarecido. Posteriormente todas as entrevistas foram transcritas e codificadas.

Para o tratamento e análise de dados os conteúdos das entrevistas foram analisados e agrupados de acordo com os objetivos específicos do estudo. Cada entrevistado foi

atribuído um número de identificação na grelha de análise de Excel por temáticas integrantes de cada objetivo específico, tendo em consideração as variáveis de estudo previamente definidas e triangulados com as observações feitas e a literatura em causa.

DESENVOLVIMENTO

Referencial teórico e conceptual

Educação pré-escolar em Moçambique

Educação pré-escolar, refere-se “aos cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados”(Cardona, 2009). A nível internacional Moçambique ratificou, em 1994, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A Convenção reconhece a necessidade do desenvolvimento pleno e harmonioso da criança no seio da sua família e num ambiente de felicidade, amor e compreensão, considerando que esta deve ser plenamente preparada para a vida individual, coletiva, educada no espírito e nos ideais proclamados pela Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. A Convenção também considera a necessidade da proteção das crianças, atendendo aos valores e tradições culturais das suas comunidades (MINED, 2012a) .

No contexto da promoção da educação pré-escolar, ao estado Moçambicano atribui-se a tarefa de garantir a formação de educadores de infância, o acesso a espaços e estabelecimento de políticas adequadas ao envolvimento da sociedade civil. Como resultado dessa abordagem, o estado relegou o provimento da educação pré-escolar para as Instituições da sociedade (MINED, 2012a) O Plano Estratégico 2012-2021 considera a educação pré-escolar como um fator preponderante e que contribui diretamente para o sucesso das crianças que ingressam no ensino primário. Como resultado desse plano, o Ministério da Educação aprovou em 2012, a Estratégia Nacional do Desenvolvimento Integrado da Criança em idade Pré-escolar (DICIPE), que destaca 5 áreas principais e integrais, nomeadamente, a nutrição, saúde materno-infantil, HIV-SIDA, a própria educação pré-escolar e proteção e ação social (MINED, 2012b).

Os dados do ministério da educação, indicam que em 2012, 4% das crianças com idade entre 0 – 5 anos, beneficiam-se dos centros infantis ou outras formas de educação pré-escolar formal, incluindo o ensino pré-primário (MINED, 2015). Moçambique tem vindo a registar nos últimos anos um crescente número de Centros Infantis de Educação Pré-Escolar. Contudo, o número de instituições de formação de educadores de infância ainda continua além para satisfazer a demanda, o que constitui um desafio para atividades de educador de infância. O relatório sobre os seis objetivos de educação para todos em Moçambique de 2015 revela que em 2000, Moçambique contava com cerca de 49 Centros infantis. Esse número disparou de forma extraordinário de 2000 para 2012, tendo passado de 49 para 253. Contudo, de 2012 para 2015, o número de centros infantis aumentou de 253 para 389, sendo 8 Centros Infantis Públicos, contra 379 Centros Infantis Privados (MINED, 2015). Em 2015, a nível nacional foram atendidas cerca de 28622 crianças, sendo 15552 do sexo feminino e 13070 do sexo masculino. A maior parte das crianças são assistidas em Centros Infantis Privados (27153 crianças) comparativamente as crianças assistidas em Centros Públicos (1469). No total, essas crianças são assistidas por cerca de 1456 educadores de infância, sendo na sua maioria mulheres (MGCAS, 2015).

Não obstante, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Integral da criança em Idade Pré-Escolar destaca o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar como uma fase importante e decisiva para a criação dos alicerces para os processos de crescimento e aprendizagem do indivíduo (MINED, 2012a).

O papel dos Centros Infantis

A educação de infância tem impacto significativo na preparação das crianças para sua integração social, na escola e na sociedade em geral (MINED e MGCAS, 2013). Em Moçambique, a educação pré-escolar quando surgiu esteve ligado ao ensino primário, como pré-primária/pré-escolar. Só em 1983, a educação pré-escolar deixou de ser lecionada nas escolas primárias, no âmbito do ensino pré-primário e passou a ser realizado em centros infantis (que congregam creches e jardins infantis), para atender crianças dos 0 a 5 anos de idade.

O regulamento de abertura e funcionamento dos Centros Infantis (RCI), no seu artigo 1, define o Centro Infantil como uma instituição de educação pré-escolar, que integra creche e jardim infantil, que se destina ao atendimento das crianças com idades compreendidas entre zero e cinco anos (MGCAS, 2010). À luz do RCI, o centro infantil no geral visa contribuir para um desenvolvimento integral e harmonioso da criança, despertando nela a criatividade, o sentido de responsabilidade, o respeito e solidariedade social. Especificamente, o centro infantil visa desenvolver a linguagem da criança; estimular o desenvolvimento sensorial; desenvolver a atenção, memória e raciocínio; estimular o desenvolvimento da capacidade de expressão musical e corporal; desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido de responsabilidade; criar hábitos de higiene e incutir regras para defesa da saúde individual e coletiva; despertar na criança o respeito pelo meio ambiente; desenvolver o espírito de sociabilidade; ensinar as regras de procedimento e cortesia no relacionamento familiar e social; preparar as crianças para o conhecimento do corpo humano e despertar-lhes o amor à pátria (MGCAS, 2010)

A importância da afetividade entre o educador e a criança em idade pré-escolar

A estimulação das suas capacidades, o reforço dos exercícios e o necessário apoio afetivo-emocional irão permitir que o indivíduo manifeste dificuldade supere gradualmente as suas deficiências e se aproxime o mais possível daqueles que realizam a sua aprendizagem com menos esforço e dificuldade (Cardoso et al., 1993). A pré-escola constitui um lugar propício para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões físicas, cognitivas e psicológica. Esse desenvolvimento remete a um processo dinâmico e progressivo com maior ênfase na dimensão afetiva e cognitiva entre os primeiros 5 anos de vida da criança. O sucesso desse desenvolvimento depende das interações sociais e relações afetivas que se estabelecem nessa fase. Daí a importância da qualidade da relação educativa entre educadores de infância e as crianças em idade pré-escolar nos centros infantis (GALVÃO, 1995).

Tendo em consideração a ideia acima referenciada, pode-se afirmar que é importante abordar sobre a construção da afetividade na relação entre educadores de infância e a crianças nos centros infantis. Nesta perspetiva, a afetividade constitui um facto catalisador ou de entrave da relação entre os educadores de infância e as crianças, podendo afasta-los ou aproximá-los uns dos outros dependendo do grau de afeto existente entres eles.

Competências dos educadores de infância para relação educativa em crianças

Os educadores de infância devem ser qualificados para contribuir na criação de um ambiente estimulante, educativo, seguro e afetivo a nível das institucionais de educação infantil com vista a contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor da criança, bem como devem ter o desenvolvimento de habilidades e competências para aprender, a pensar, a refletir e a ter autonomia para participar ativamente no processo de construção do conhecimento (AMORIM e NAVARRO, 2012).

É importante que o educador infantil esteja consciente do seu papel e da sua importância no processo do desenvolvimento integral das crianças. Para estes autores o educador deve ser sensível às suas emoções e estar preparado para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, assim como estar capacitado para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade (Amorim e Navarro, 2012). A partir da abordagem desses autores pode se considerar que a formação do educador de infância, bem como a sua maturidade emocional, constituem aspetos importantes para desempenhar a atividade de educador de infância, assim como para criação de um ambiente estimulante, educativo, seguro favorável para esse fim.

Tendo em consideração que é nesta fase sensível que todas as dimensões do desenvolvimento infantil, nomeadamente as dimensões físicas, cognitivas, linguísticas e socio-emocional se desenvolvem, há que garantir que os educadores de infância que lidam com essas crianças, estejam qualificados e tenham competências afetivas necessárias para promover o desenvolvimento socio-afetivo neste grupo alvo.

Enquadramento teórico e conceptual

Teoria de desenvolvimento de Wallon

Esta pesquisa baseia-se na teoria de desenvolvimento de Wallon. A teoria de wallan parte de pressuposto que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação entre fatores biológicos e socioculturais num processo dinâmico. Wallon refere que os processos afetivos são estados que remetem a sensações de prazer/desprazer ou tonalidades de agradável ou desagradável. Segundo esta teoria, o desenvolvimento da pessoa passa por 5 estágios, nomeadamente, estágio impulsivo-emocional (0-1) anos.

Sendo que o recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com outros, estágio sensório-motor e projetivo (1-3 anos), estágio de personalismo (3-6 anos), estágio categorial (6-11 anos) e puberdade e adolescência (11anos em diante) (Mahoney e Almeida, 2005). Contudo, este trabalho centra-se nos primeiros três estágios que vão desde os zeros aos 6 anos de idade. Esse intervalo de idade coincide com a idade da pré-escola ou educação de infância em vigor em Moçambique, e que é objeto da nossa pesquisa. A criança expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados, respondendo a sensibilidades corporais. No primeiro estágio impulsivo-emocional dos 0 a 1 ano, O processo de ensino e aprendizagem exige respostas corporais, contactos epidérmicos; daí a importância da criança se ligar ao seu cuidador, que lhe segure, carreje e lhe embale. Através dessa fusão a criança participa intensamente do ambiente e vai se familiarizar-se e aprendendo desse mundo, iniciando um processo de diferenciação. No segundo estágio sensório-motor e projetivo dos 1 a 3 anos, a criança volta-se para o mundo externo para um intenso contacto com objetos e indagação insistente do que são, como se chamam e como funcionam. O processo de ensino e aprendizagem no lado afetivo revela-se pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço para que todos os alunos possam participar igualmente e pela disposição para responder às constantes e insistências indagações na busca de conhecer o mundo exterior e assim facilitar ao aluno a sua diferenciação em relação aos objetos

No terceiro estágio de personalismo dos 3 a 6 anos, existe outro tipo de diferenciação – entre a criança e o outro. É a fase de se descobrir diferenças das outras crianças e do adulto. O processo de ensino e aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. A criança será recipiente de muitas respostas: Não quero, não gosto, não vou, é meu. O importante é conhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança esta sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostram essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse. O tipo de afetividade que facilita essas aprendizagem são oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação (MAHONEY e ALMEIRA, 2005).

Conceitos chave

Neste caso, procuramos abordar o vínculo que se estabelece entre crianças e educadores no processo de educação de infância, onde as crianças desempenham o papel de educandos e professores o papel de educadores nos centros infantis públicos. O Vínculo Sócio-afetivo remete a proximidade entre dois ou mais sujeitos de forma a perceber as situações gerais do outrem (Oliveira, 2016). Nos interessa neste caso, a proximidade que se estabelece entre educandos e educadores de infância nos centros infantis públicos. Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano, de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação lhe despertar, como resultantes de fatores orgânicos e socioculturais. A afetividade expressa-se através de emoções, sentimentos e paixões. ((MAHONEY e ALMEIRA, 2005).

Para Souza e Navarro (1984, p. 2) Afetividade constitui um domínio funcional tão importante para a vida social e emocional de um indivíduo que mostra a revelação de carinho ou cuidado que se pode ter com alguém íntimo e querido, permitindo assim ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser, sendo um laço criado entre os seres humanos para representar a amizade mais aprofundada. Centro Infantil – O regulamento de abertura e funcionamento dos Centros Infantis (RCI), no seu artigo 1, define o Centro Infantil como uma instituição de educação pré-escolar, que integra creche e jardim infantil, que se destina ao atendimento das crianças com idades compreendidas entre zero e cinco anos (MGCAS, 2010).

RESULTADOS

Perfil socio demográfico e profissional dos educadores de infância nos Centros Infantis Públicos a nível da Cidade de Maputo

A recolha de dados foi feita em três centros públicos, considerando que até a data da recolha de dados em Maputo existiam apenas três Centros públicos, pois a partir de 2018 entrou em funcionamento o quarto centro público (Centro Infantil Amor de Mãe) Os resultados do estudo indicam que a nível dos Centros Infantis Públicos da Cidade de Maputo, os educadores de infância possuem idades que variam dos 22 e 58 anos, tendo em média 44 anos de idade e mediana é 45. Quanto ao nível de escolaridade, entre os 22 educadores de infância entrevistados, 8 possuíam nível médio, 11 possuíam nível básico e 3 possuíam nível primário. No que diz respeito a formação profissional, dos 22 apenas 2 tinham o curso Técnico Médio em Educação de Infância, e as 20 restantes tinham curso técnico profissional de Auxiliar Técnico de Educação de Infância (curso de curta duração, efetuada em 4 meses).

No que diz respeito aos anos de experiência profissional, esta varia entre 4 a 35 anos de experiência profissional, com média de 19 anos e mediana de 19. Segundo reportaram, 15 educadores já haviam trabalhado com as crianças 1º ao 5º ano de vida, 2 trabalharam com crianças do 2 º, 3º, e 5º anos de vida e 3 trabalharam com crianças do 2º, 3º, 4º e 5º anos de vida, 1 educador trabalhou com crianças do 3º, 4º e 5º anos e 1 educador trabalhou com crianças do 1º, 2º, 3º e 5º anos de vida.

Motivações da escolha profissional de educação de infância

Algumas educadoras afirmam que sempre gostaram de brincar com criancas, por essa razao escolheram formarem-se na área. Tal como afirma no depoimento abaixo.

> *"…sempre gostei de ambiente de criança e de brincar com criança desde criança e preferi fazer este curso para trabalhar com as crianças…"* educadora 7, de 22 Anos, auxiliar técnico de educação pré-escolar, com 5 anos de experiência.

A falta de emprego, constitui uma das alternativas que contribuiu para a escolha profissional da carreira de educador de infância. Essa vontade está relacionada com atividades de catequista/monitores da escola dominical na igreja, atividades exercidas antes dos educadores exercer a atividade de educação infantil, tal como destacaram algumas educadoras:

"…era monitora da escola dominical na igreja e isso me deu o gosto de trabalhar com as crianças, então quando ouvi que há um curso de educação de infância na Direção de Ação Social da Cidade de Maputo, então optei em fazer o curso…" educadora 10, de 41 Anos de idade, auxiliar técnico de educação pré-escolar, com 9 anos de experiência.

"…primeiro por falta de emprego, depois vi que trabalhar com criança era minha vocação. Eu já vinha sendo catequista..." educadora 20, de 47 Anos de idade, auxiliar técnico de educação pré-escolar com 20 Anos de experiência.

Alguns educadores referem que as motivações para escolha da profissão de educação pré-escolar foram influenciadas pela família. Contudo, eles referiram que só posteriormente é que se identificaram com a profissão, tal como afirmou uma das educadoras:

"…minha tia que estava na direção de género e criança, ela me viu a ficar em casa e ela sugeriu-me para fazer a formação e só no estágio é que percebi. Eu não tinha paciência para estar com as crianças, mas no estágio comecei a sentir algo pelas crianças…" educadora 10, de 41 Anos de idade, auxiliar técnico de educação pré-escolar, com 9 anos de experiência.

Neste sentido podemos considerar que, o perfil dos educadores de infância dos Centros Infantis Públicos da Cidade de Maputo, é constituído por educadores, basicamente mulheres com mais de 35 Anos de idade, com mais de 19 anos de experiência profissional, e nível de escolaridade básico e alguns com nível médio. Estes possuem uma formação

profissional de educação de infância de curta duração, de quatro meses, entre outras capacitações. Os educadores caracterizam-se por ter aderido a atividade de educação infantil por gostar de trabalhar com as crianças; como uma opção profissional relacionada com experiência de infância como monitor e catequista da escola dominical.

Importância do vínculo socio-afetivo

Educadores consideram importante o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo pois permite que haja um ambiente que favorece a abertura e boa interação entre educador e a criança. Ele serve como um contracto de confiança entre o educador e a criança:

"…sou de opinião que sem a criança ter o afeto, amor, o contracto de confiança, o educador nunca pode trabalhar com a criança. Primeiro, é o contracto de confiança para a criança poder estar aberto com a educadora…criar contracto com a criança para poder estar a vontade, é necessário. sem usar essa estratégia, nunca pode trabalhar bem com a criança…o primeiro teclado é amor, porque sem amor nunca pode ter esse contracto. E a chave do nosso serviço, não se pode fazer nada sem esse afecto…" educadora 20, de 47 Anos de idade, auxiliar técnico de educação pré-escolar com 20 Anos de experiência.

Outra importância destacada pelos educadores é que, o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo é importante porque contribui no processo de aprendizagem na criança, fazendo com que a criança esteja à vontade para aprender. Tal como a uma das educadoras referiu: *"…acho que sim, é importante para ambas as partes, porque a própria educadora quando sente que existe essa afeição entre ela e a criança ela trabalha mais a vontade. E a própria criança também fica mais a vontade, fica mais aberta, porque se não existisse essa ligação, seria tímida, porque existem essas crianças quando existe esse vínculo, é mais fácil o processo de ensino e aprendizagem, e mais fácil a educadora transmitir e a criança perceber. Quando se não existe esse vínculo é muito difícil, porque pode não haver correspondência da parte das crianças, assim como da parte dos educadores…".* Educadora 22, de 38 Anos de idade, auxiliar técnico de educação pré-escolar, com 10 anos de experiência.

Concluindo está secção, podemos considerar que no geral, os educadores reconhecem a importância do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo como o que permite o desenvolvimento sã da criança, favorece o ambiente para uma boa relação entre educador no contexto de aprendizagem e consequentemente contribui para o melhor desenvolvimento da criança positivamente.

As atividades programadas orientadas constituem ferramentas para desenvolver o vínculo socio-afetivo entre educador e criança e com outras crianças

Neste sentido pode se dizer que para os educadores entrevistados, o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo como um processo dinâmico desenvolve-se através da aproximação entre o educador, encarregado de educação e a própria criança. Eles assumem que as atividades programadas orientadas constituem ferramentas para desenvolver o vínculo socio-afetivo entre educador e criança e entre as próprias crianças. Estas afirmações estão em consonância com o que está preconizado no programa de educação infantil, sobretudo nas atividades dirigidas para as crianças do primeiro, segundo e terceiro ano de vida, assim como foi constado nas observações feitas in loco na interação entre as crianças e educadores.

Praticas educativas dos educadores de infância para o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo entre educador e criança

Segundo os entrevistados, constituem principais práticas educativas dos educadores de infância para o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo: Carinho, amor, confiança e capacidade de escuta do educador para com a criança a maior aproximação junto as crianças e seus pais e o conhecimento das crianças permite uma boa relação socio-afetivo entre educador e as crianças; Conversa com as crianças e os seus pais para criar vínculo socio-afetivo. A criação de jogos, atividades livres para as crianças permite uma boa relação socio-afetivo entre o educador e a criança.

Na ótica dos educadores, o carinho e amor dos educadores para com a criança, aliados as aproximações com os pais das crianças constituem aspetos a ter em consideração, quando se pretende estabelecer uma boa relação afetiva entre educadores e as crianças. Segundo os educadores, a confiança na criança permite que por sua vez, ela confia no educador, esteja à vontade e seja aberta para uma boa relação socio-afetiva com o educador. Esta confiança está relacionada com os bons tratos e bons modos de interagir com a criança e contar histórias. A conversa com a criança remete a ideia de o educador estar preparado para ouvir a criança em qualquer situação; saber falar com a criança de boas maneiras e deixar a criança expressar os seus sentimentos, tal como podemos perceber no depoimento da educadora abaixo citada:

"…a educadora tem que ser um pouco paciente, descobrir os defeitos da criança e tentar entender a criança para que a criança também possa aproximar da educadora. Ela tem que ser um pouco mais simples e tentar ficar…" educadora 22, de 38 Anos de idade, auxiliar técnico de educação pré-escolar, com 10 anos de experiência

O amor, carinho, simpatia constitui os primeiros aspetos mais importantes para desenvolver uma boa relação socio-afetiva entre educador e criança. A simpatia remete a maior aproximação entre a criança e educadora, pelo facto de manifestar aberta e não estranhamento para criança. Nesse sentido, estar sempre livre, não só com a criança, mas

com os colegas e a criança, isso é muito importante para uma boa relação entre a criança e educador. A abertura do educador para escutar a criança e estar em altura de responder a qualquer situação em que a criança se encontra, através de muita conversa e procurar conhecer a criança, conquistar a sua confiança, aliado a boa relação com os pais, constituem aspetos muito importantes para desenvolver uma boa relação entre educador e criança.

A criatividade e atividades livres com crianças constituem outro aspeto importante para o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo, tal como foi referenciado por educadores. Contudo, os educadores de infância destacaram que, antipatia dos educadores faz com que as crianças ficam com medo e se afastam dos educadores, não ter vontade de ir a escolinha. Segundo um dos educadores,

…não é fácil trabalhar com criança. Se a educadora não tem esse amor, quando da á atividades só se concentra nas crianças que falam, as que não falam ela não liga, acho que isso pode inibir também…..

Esta colocação enfatiza a ideia da necessidade de ter o cuidado de tratar as crianças com descriminação, como uma prática prejudicial. Reconhecem também que a má relação entre educador e os encarregados de educação pode ter implicações na relação entre educador e criança, o que sugere a necessidade de ter relação sadia entre educador e encarregados de educação da criança.

A observação feita sobre a interação entre as crianças e educadores no contexto das diversas atividades, foi constatado que o desenvolvimento do vínculo se efetiva com mais ênfase nos dois primeiros grupos de vida (1º e 2º Anos), sobretudo na 1ª atividade, denominada “Hora do círculo” através da conversa livre, nas atividades livres (cantos de interesse), para além da criança manifestar o desejo de brincar em certos cantos e brinquedos por eles escolhidos e nas atividades dirigidas, especificamente nas atividades de conhecimento do Mundo, expressão plástica e Expressão Musical. Nesses âmbitos as crianças procuravam brincar não só com os brinquedos por eles escolhidos, mas também aqueles escolhidos por outros. Contudo, foi observado que nenhum trabalho era feito com as crianças que se isolavam, estas eram ignoradas. Esse facto é contraditório ao referido na entrevista com as educadoras, pois elas alegaram que prestavam maior apoio a essas crianças.

DISCUSSÃO

O estudo abordou sobre as práticas dos educadores de infância no processo de desenvolvimento do vínculo socio-afetivo. O mesmo se basea na teoria de desenvolvimento de wallan. O enfoque desta teoria será na análise das práticas pedagógicas dos educadores

de infância que concorrem para o desenvolvimento do vínculo afetivo. O estudo refere que, com a formação profissional e pedagógica de nível médio pode se trabalhar como educador de infância, mas o ideal é que tenha formação superior em pedagogia, o que é contrário aos resultados que encontramos no nosso estudo (Bulaty e Pietrobon, 2015). Outro estudo feito em Portugal contraria os resultados do nosso estudo, referindo que o perfil dos educadores de infância é igual ao perfil do professor de ensino básico e secundário, o que significa que no mínimo para ser educador de infância tem que se ter grau académico de licenciatura (CRAVEIRO, 2016).

Em relação a importância do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo entre as crianças e educadores, entre os educadores de infância, há um reconhecimento e consenso de que, o desenvolvimento do vínculo sócio afetivo é muito importante porque permite o desenvolvimento saudável da criança; contribui para o melhor desenvolvimento da criança no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ela esteja à vontade para aprender. Esses resultados foram encontrados também em estudos feitos em Portugal e Brasil com os professores sobre afetividade na educação pré-escolar. Esses estudo constataram que a afetividade é importante na relação entre educador e a criança e proporciona ambientes seguros, bem-estar e motivadores para a criança (Souza, 2013); leva a um melhor desempenho das crianças no processo de ensino e aprendizagem (Oliveira, 2016); favoráveis à promoção do desenvolvimento da criança (Santos et al., 2015); contribui para a criação de um clima de compreensão, confiança, respeito mútuo, motivação e amor que podem trazer benefícios para aprendizagem escola (Ribeiro et al., 2005); permite o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade (Lopes, 2014) e aproxima as pessoas e tudo ocorre tranquilamente, pois há respeito e cooperação de todos (Souza, 2014).

Embora cada um dos autores acima mencionados use palavras diferentes, pode se perceber que todos enfatizam a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, comungando assim com os nossos resultados. No que diz respeito ao processo do desenvolvimento do vínculo socio-afetivo, o estudo constatou que, para os educadores de infância, o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo constitui um processo dinâmico que resulta da simpatia do educador, da sua capacidade de escuta e demonstração do interesse e sua preocupação pelo bem da criança. Segundo eles, a capacidade de escuta e atenção a criança permitem que ela confie no educador e consequente o vínculo sócio afetivo como resultado da atenção e capacidade de escuta do educador em relação a criança, pela sua preocupação e disposição para corresponder a solicitação da criança em qualquer situação em que esta se encontra, seja boa ou má. Esses resultados estão alinhados com a teoria de desenvolvimento de wallon, segundo a qual, o processo de ensino e aprendizagem do ponto de vista afetiva, revela-se pela disposição do professor de oferecer diversidade de

situações, espaço para que todos os alunos possam participar igualmente e pela disposição para responder às constantes e insistências indagações na busca de conhecer o mundo exterior e assim facilitar ao aluno a sua diferenciação em relação aos objetos (MAHONEY e ALMEIDA, 2005) .

Sousa comunga dos nossos resultados, sobre o processo de desenvolvimento do vínculo sócio afetivo, destacando a ideia de que todo relacionamento humano inicia com a conquista do outro. Para haver a conquista do outro é necessário que haja afeto e interesse no outro. A partir desse relacionamento as pessoas aprendem a respeitar umas as outras (Souza, 2014). A mesma opinião é partilhada por Petitcollin, segundo o qual, é importante os educadores saberem lhe dar com a criança e lhe colocar no seu lugar (PETITCOLLIN, 2007). Não obstante, Marchand acrescenta que deve haver uma atitude intermediária entre a afeição e a severidade para se chegar a uma paz harmoniosa (MARCHAND, 1956).

A atenção, o carinho e criação de ambientes saudáveis social e afetivas no contexto de educação de infância como mecanismos para desenvolver o vínculo sócio afetivo, foram destacados pelos participantes deste estudo. Esses resultados enquadram-se no âmbito da teoria de Wallon, segundo a qual é importante conhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança esta sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostram essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse, sendo que o tipo de afetividade que facilita essas aprendizagens são oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação (Mahoney e Almeida, 2005). As práticas educativas que propiciam o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo nas crianças, descritas pelos educadores não se diferem daquelas recomendadas e descritas no programa educativo das crianças do 1º ao 5º ano de vida (MGCAS, 2011). Em relação este aspeto, educadores de infância enfatizam a importância das conversas entre eles e as crianças e a abertura do educador para ouvir atentamente as preocupações das crianças e a interação com os encarregados da educação; o carinho, amor, confiança e capacidade de escuta do educador para com a criança; a aproximação do educador junto das crianças e seus pais e o conhecimento das crianças para permitir uma boa relação socio-afetivo entre ambos. Por outro lado, os educadores realçaram a importância dos jogos e atividades livres na boa relação sócio afetiva. Esses resultados são similares as do estudo feito em Portugal com professores de educação pré-escolar, que enfatizam que a escuta ativa; respeito mútuo, diálogo, sorriso, contacto físico, cooperação inclusão e participação, expressão verbal e não verbal, gestão de conflitos através da negociação, autoestima, cooperação, apoio, criatividade, autonomia, são práticas educativas que contribuem para promover a afetividade (OLIVEIRA, 2016).

A escuta empática proporciona prazer e alegria e predisposição para agir em diferentes situações. O educador necessita tornar-se um ser empático, dar apoio ao educando, ajudando-o a superar os bloqueis emocionais com relação a uma determinada situação. Para tal é necessário que educadora perceba as possibilidades e necessidades do educando, ajudando-o a buscar autoconfiança, se engaje e tenha motivação necessárias para o processo de ensino e aprendizagem (Mattos, 2008). Esse resultado encontra no Souza (2014). Ele refere que a afetividade na relação professor/aluno requer muita sabedoria, boa relação entre educadores e encarregados de educação, atividades lúdicas e o respeito mútuo. A partir do momento que se respeita um ao outro, o outro passa a tratá-lo da melhor forma (Souza, 2014). O afeto e a disponibilidade do educador devem estar sempre presentes para que o educando não pense que haja indiferença (Hillal, 1985). Por outro lado, Souza e Navarro, sustentam que o educador deve ser sensível às suas emoções e estar preparado para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, assim como estar capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade (Amorim e Navarro, 2012). Tal como referiram os educadores, a empatia enquanto constituída por afeto, é um dos elementos importantes para a saúde mental e desenvolvimento sociocognitivo infantil. O afeto é caracterizado por uma predisposição para experimentar compaixão e preocupação com o bem-estar das outras pessoas. Neste caso, o afeto dos educadores, assim como para as crianças será caracterizado por esta preocupação mútua para o bem, um do outro, seja de criança para criança, da criança para educador e do educador para criança. Em relação aquilo que prejudica o desenvolvimento do vínculo socio-afetivo, entre educador e a criança, os educadores destacaram que a antipatia e o mau relacionamento entre educadores e os encarregados de educação afeta o relacionamento entre o educador e a criança. Essa ideia é partilhada por Silva, (2011), segundo o qual, todos conflitos afetivos familiares que colocarem a prova a criança, vão continuar a ressoar nas situações afetivas análogas que a vida escolar poder apresentar (Silva, 2011). Sousa partilha da mesma opinião de que sem atenção, sem carinho, não é possível que a criança aprenda com prazer e dedicação. Para ele, quando os educadores não têm afetos pelas pessoas, as coisas não funcionam como se gostaria. Sem afeto, sem vínculo afetivo as coisas não caminham na mesma direção (SOUZA, 2013)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações socio-afetivas conduzem parte das ações humanas e, por conta disso devem ser valorizadas no processo de ensino e aprendizagem. Essas relações devem ser tomadas em conta na sala de atividades como sendo fatores primordiais do processo. O

desenvolvimento Saudável da criança no centro infantil está em parte condicionado ao vínculo socio-afetivo estabelecido entre o educador de infância e criança, como um dos fatores importantes para a formação de uma personalidade saudável. Com base nos resultados deste estudo, podemos concluir que: Os educadores de infância em serviço nos centros infantis públicos são maioritariamente mulheres com mais de 30 Anos e com nível académico básico. Eles possuem também formação profissional de curta duração, efetuada em 4 meses, que lhes qualifica como técnicos auxiliares de educação de infância. O vínculo socio-afetivo no contexto de educação infantil contribui para o desenvolvimento saudável e integral e no processo de ensino e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Os seus efeitos, não só se revelam importantes na pré-escola, como também permitem a criação de relações sociais sadias em qualquer contexto em que a criança estiver, seja no presente ou no futuro. O desenvolvimento da afetividade em criança na educação infantil é feito num processo dinâmico, onde os educadores de infância desempenham o papel de mediadores para garantir o desenvolvimento afetivo, através da sua simpatia, amor, carinho, atenção e boa relação com os encarregados de educação. As práticas referenciadas pelos educadores que contribuem para desenvolver o vínculo socio-afetivo nas crianças, não se diferem daquelas recomendadas e descritas no programa educativo das crianças do 1º ao 5º ano de vida, nomeadamente os jogos e atividades livres para as crianças, aliado a estimulação de conversas entre crianças e entre estas e seus educadores. Contudo, essas práticas remetem a proximidade dos educadores para acompanhar e orienta-los num espírito de abertura, simpatia e amizade. A antipatia e falta de abertura e escuta dos educadores sobre as necessidades das crianças, são aspetos que podem minar afetividade nas crianças, podendo fazer com que elas se afastem dos seus educadores e se fechem, contribuindo assim para criar situações de timidez e consequente isolamento destas. A má relação entre os educadores e encarregados de educação podem inibir a boa comunicação entre estes e afetar negativamente na relação entre educador e a criança, visto que os educadores tendem a descontar nas crianças os seus desentendimentos com encarregados de educação.

REFERÊNCIAS

ANDRANI, A**.** (2007) **A CONSTRUÇÃO DE VINCULOS AFETIVOS ENTRE A CRIANÇA E O EDUCADOR.** São Paulo**.** 2007

AMORIM, M. C. S. de e NAVARRO, E. C. **Afetividade na educação Infantil, Interdisciplinar: 2012**. Revista Electrónica da Univar. Available at: http://revista.univar.edu.br/Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (2012) n.o 7 p.1 - 7 ISSN1984-431X.

CARDONA, M. J. **Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes, Revista Eletrónica Nuances**. Available at: .2009 http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107 (A cessado: 6 de junho de 2018)

CARDOSO, A., Fróis, A. e Fachada, O. **Rumos da Psicologia**. 6o ed. Organizado por Rumo. Lisboa. 1993

CAMILA, M. e AMORIM, S. "**Afectividade na Educação Infantil", Interdisciplinar: Revista Electrónica da Univar**, 7(1984–431X), 2012. p. 1–7.

CRAVEIRO, C. "**Formação inicial de educadores de inf6ancia, realidade e identidade profissional em análise"**, Reladel (revista Latinoamericana de educacion infantil), (2255-0666), 2016. p. 31–42.

FARIA, A. L. G. de e PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós - LDB: Rumos e Desafios**. 2003

GALVÃO, I. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ª ed. Organizado por Editora Vozes. Petrópolis. 1995

MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. de (2005) **"Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon", Psicologia da educação**, 20, p. 11–30.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. 4ª ed. São Paulo: Summus editorial LTDA. 1956

MATTOS, S. M. N. **A AFETIVIDADE COMO FATOR DE INLUSÃO ESCOLAR**, 2008. Teias. Available at: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043/17012.

MGCAS. "**Regulamento dos Centros Infantis (Diploma Ministerial 277/2010 de 31 de Dezembro)".** Maputo, Moçambique: MGCAS. 2010

MGCAS. **Programa Educativo para crianças do 1 ao 5 ano**. Organizado por MGCAS. Maputo, Moçambique. 2011

MGCAS. **Balanço do Plano Económico e Social 2015**. Maputo, Moçambique. 2015

MGCAS. **Livro de Recursos do Educador de Infância: Parte do programa educativo para crianças do 1 ao 5 ano**. Organizado por MGCAS. Maputo, Moçambique: MGCAS. 2018

MINED. "**Estratégia de Desenvolvimento Integrado das Crianças em Idade Pré-Escolar - 2012-2021".** Maputo, Moçambique: MINED. 2012a

.MINED "**Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016"**. Maputo, Moçambique: MINED. 2012b

MINED. Educação **para todos em Moçambique**. Maputo, Moçambique. 2015

MINED e MGCAS "**Qualificação N4 Educação de Infância**". Maputo, Moçambique. 2013

MISAU (1988) **O papel do jardim infantil na Comunidade. Organizado por Secretariado do Estado de Acão Social.** Maputo, Moçambique: Secretariado de.

MISAU “**Orientação Metodológica do Manual do Programa de Apoio do 1 aos 5 anos de Vida**”. Maputo, Moçambique. 1991

MOSQUEIRA, J. J. M. e STOBAUS, C. D. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação, Educação**. Available at: 2006. http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/438/334.

MOTTA, D. da C. et al. “**Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças”, Psicologia em Estudo,** 11(3), p. 523–532. doi: 10.1590/S1413-73722006000300008. 2006

LOPES, M. **A construção da relação de afetividade entre educador e a criança na educação de infância**. Lisboa. 2014

OLIVEIRA, S. C. T. **Educação Pré-Escolar: Um lugar de Afetos Inclusivo**. Porto. 2016

PETITCOLLIM, C. **Saber comunicar com as crianças. Organizado por E. Presença**. Lisboa. 2007

RIBEIRO, M. L., JUTRAS, F. e LOUIS, R. **Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa, Psicologia da educação**. 2005.Available at: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&tlng=pt (A cessado: 13 de novembro de 2016).

SANTOS, E. R. F. dos, RAMOS, D. D. e SALOMÃO, N. M. R. “**Conceções sobre desenvolvimento infantil na perspetiva de educadoras em creches públicas e particulares**”, 2015. Revista Portuguesa de Educação, 28(2), p. 189–209.

SILVA, A. M. **Desenvolvimento Infantil: As competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 2 anos**. Organizado por C. Editores. Lisboa. 2011

SOUSA, L. B. **Afetividade no contexto escolar da educação infantil: Relevância para afetividade no contexto escolar da educação infantil**, Universidade Lusófana de Humanidades e tecnologias: Instituto de Educação, Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia: Instituto de educação. 2014

SOUSA, S. M. O. **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar**. Universidade Fernando Pessoa. 2013

UNICEF et al. (2010) **Saúde e Vida**. 4ª ed. New York: UNICEF.

A COLÔNIA E O IMPÉRIO NO BRASIL: UMA INFÂNCIA DE VIOLÊNCIAS

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Cleucimara Molon Jubelli[385]
Rutieli Tonello[386]

Resumo

O presente trabalho propõe-se a analisar como se constituíram as diferentes formas de violência vividas pelas crianças nos períodos do Brasil Colônia e Império. A partir de revisão bibliográfica e documental, o texto discute as formas de abandono, exploração, violência sexual, imposição religiosa e fragilidade da infância frente ao poder e às instituições. A pesquisa fundamenta-se em autores como Priore, Leite, Mott, Macedo e Martins, que colaboram para compreender os contextos sociais, religiosos e legais em que a infância era vivida. A metodologia adotada consiste na análise de fontes secundárias e documentos históricos que evidenciam a naturalização das violências sofridas por crianças, especialmente indígenas, negras, pobres e expostas. O texto mostra como, mesmo com transformações legais ocorridas no Império, a estrutura social de exclusão, controle e exploração se manteve, reproduzindo um modelo de infância marcado pelo silenciamento e pela invisibilidade institucional. Os resultados apontam a importância de compreender as raízes históricas da violência contra a infância para refletir sobre a continuidade dessas práticas na contemporaneidade.

Palavras-chave: Infância. Violência. História do Brasil.

INTRODUÇÃO

Buscar refletir sobre a desigualdade, assim como a educação como promotora de reação social, é o contexto que nos leva a questionar as condições da infância no Brasil Colônia e no Brasil Império. Com aspectos de fragilidade, exposição, violências e exploração, esses períodos perpassam pensamentos relevantes que o artigo pretende esboçar por meio de autores de referência na área da infância.

[385] Doutoranda em Educação pelo PPGEDU da Universidade de Passo Fundo (UPF), orientada pelo Professor Dr. Telmo Marcon. Mestra em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Especialização em Políticas de Atenção à Criança e ao Adolescente pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em Gestão de Centros de Socioeducação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e em Pedagogia Hospitalar e Empresarial pelo instituto de Ciência Educação e Tecnologia. E-mail: cleucimaramolonju@gmail.com

[386] Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (Bolsista Capes). Mestra em Psicologia pela Atitus Educação. Especialista em Avaliação e Diagnóstico Psicológico pela Atitus Educação. Graduação em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Participante dos grupos de estudos NUPEFE e GEEDE. E-mail: rutitonello@hotmail.com

Para tanto, faremos um recorte que será tratado com maior ênfase: o período de colonização e de exploração escravocrata, que terá consequências quando relacionado ao tema infância. O objetivo geral é compreender a trajetória da infância brasileira do período colonial até o imperial, evidenciando práticas sociais, culturais e políticas que impactaram as vivências infantis. Como objetivos específicos, propõe-se refletir sobre as condições de nascimento e criação das crianças, identificar práticas de cuidado e violência, além de destacar a atuação institucional e jurídica frente à infância desamparada.

O problema de pesquisa que norteia esta análise consiste em compreender quais foram as experiências vivenciadas pelas crianças durante os períodos do Brasil Colônia e Império, e como estas evidenciam desigualdades, violências e exclusões sociais ainda presentes na contemporaneidade. Tal problemática se insere em uma realidade marcada por abandono, institucionalização e imposições culturais, religiosas e disciplinares sobre a infância, principalmente a infância pobre, negra e indígena.

A abordagem metodológica adotada baseia-se na análise documental e histórica, com base em registros de época, relatos de viajantes, legislação vigente nos períodos analisados e estudos de autores como Priore (1996, 2008), Leite (2003), Mott (1996) e outros que tratam da infância no Brasil. A pesquisa tem caráter qualitativo e se fundamenta em fontes bibliográficas que reconstroem as práticas sociais e políticas direcionadas às crianças ao longo da história.

DESENVOLVIMENTO

O período colonial acontece de 1500 a 1822, entre o século XVI e o início do século XIX. Nesse contexto, crianças estiveram expostas a todas as formas de violência, de abandono, de exploração e de preconceito, em especial, as pobres e as negras que, órfãs de proteção da família, eram desvalidas e abandonadas.

Os enfrentamentos da vida do infante no Brasil Colônia, inicialmente chamado de Terra de Santa Cruz, foram compostos por grandes dificuldades, pois o relato dos jesuítas descidos aqui descreviam que esse lugar parecia um paraíso com misto de purgatório, assim escrevia Nóbrega em 1559: “mau caminho que esta terra leva” (Priore, 1996, p. 10).

Conforme algumas obras descrevem a situação vivenciada pelas famílias, a infância brasileira nem sempre foi um “conto de fadas”, encantador e romantizado[387]; assim, autores apresentam a substituição da “visão ingênua e idealizada por imagens amargas e duras”

[387] Algum sinal desta representação romântica se apresentava na poesia.

(Lajolo, 2003, p. 233). Afinal, os nativos aqui residentes foram invadidos por uma cultura diferente da vivenciada por eles até então.

A autora, ao relatar sobre os primeiros registros de desencantamento da infância no país, cita os escritos de Pero Vaz de Caminha enviados ao rei português, D. Manuel, no ano de 1500[388]. Estes explicitam a dificuldade intercultural e a necessidade de que o novo ambiente tivesse ordem e organização social de acordo com os parâmetros da sociedade portuguesa, sendo uma descrição conflituosa do que se visualizava ao seu redor.

As ordens vindas de Portugal eram impostas aos nativos que viviam em ambiente isolado de outros povoados e apresentavam cultura própria. Dessa forma, as regras, muitas vezes postas com ameaça e violência, foram lesivas e devastadoras. Assim aconteceu a transformação (imposição) de nativos em cristãos, sendo incumbida desta missão a Companhia de Jesus, fundada em 1534, com o objetivo de converter e civilizar os nativos.

Foram algumas tentativas para tornar o nativo "civilizado", a primeira acontece "em 1554, com o primeiro colégio de Catecúmenos" (Priore, 1996, p. 13). Ou seja, "civilizar" nativos e nominá-los de "indígenas" de maneira unilateral, sem consulta ou adesão pela parte deles, é um assassinato da cultura, da raiz, da essência e da identidade, minimamente compreendida como uma imposição direta e autoritária. A invasão, no princípio, tira a terra, depois fragiliza culturas e destrói populações inteiras sob a bandeira da civilidade europeia.

Outro fator de invasão cultural dá-se pela imposição da religião e da disciplina, implantadas na psicologia do fundamento moral e religioso comuns à época. Isso fazia os órfãos e os indígenas moldarem-se aos princípios da Igreja, deixando de lado o respeito e os rituais de reconhecimento da cultura e da crença nativa.

Fato que merece observação é o relato feito por Del Priore sobre o cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império.

> Galeno, citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII era quem definia o que fosse a primeira idade do homem: a "puerícia" tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser "quente e seca", perdurava dos 14 aos 25 anos (Priore, 2008, p. 84).

A autora descreve, ainda, a divisão deste tempo de "puerícia" em três momentos, que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. Alerta, assim, que o primeiro momento vai até o findar da amamentação, aproximadamente por volta de três ou quatro anos (Priore, 2008).

---

388 "[…] Também andava por lá uma outra mulher, ela também nova, com um menino ou uma menina atada com um pano – não sei é de que – aos peitos, de modo que lhe apareciam somente as perninhas. Mas nas pernas da mãe, e no resto de seu corpo, não havia pano algum" (Castro, 1985, p. 86).

Leite (2003), mesmo sem dispor de cronologia, descreve sobre a fecundidade no Brasil, apresentada pelo contexto das relações sociais e familiares. Obras de viajantes trazem relatos com variações culturais a respeito da infância no Brasil:

> As brasileiras são extremamente fecundas. Não é raro famílias têm 12 a até 16 filhos. Contaram-me que uma mulher teve 33! Os partos infelizes são verdadeiras exceções e geralmente de estrangeiras […] Os sinais de puberdade apresentam-se nas meninas no décimo ou no undécimo ano. Em algumas mais cedo […] e não amamentam. Todas as amas são negras que, sem exceção, têm leite para duas crianças (Schlichthorst, 1826, p. 92-93 *apud* Leite, 2003, p. 29).

A preocupação com a mortalidade infantil é descrita pela autora, "mesmo nas cidades grandes [as crianças] morrem muito em tenra idade". Segue o relato: "E é doloroso acrescentá-lo, usam-se dos meios da mais baixa espécie a fim de impedir o nascimento de crianças, sendo que o infanticídio não é de forma alguma raro" (Luccock, 1810-1817, p. 28-29 *apud* Leite, 2003, p. 30). Mesmo sem apresentar cronologia, a infância, antes mesmo de ter o direito à vida, conhecia a violência, tendo a vida ceifada por práticas abortivas que lamentavelmente são diagnosticadas até a atualidade.

O nascimento da criança brasileira, via de regra, era por meio de parto auxiliado por pessoas sem formação. Ao dar início aos sintomas, começavam-se os ritos e os detalhes da passagem do nascimento do infante livre.

> Vigiada por uma imagem de Nossa Senhora do Ó ou do Bom Parto, agachada ou sentada, a mulher esperava os sinais do parto. Familiarizadas com as manobras para facilitá-lo, as comadres ou "aparadeiras" encarregavam-se da lubrificação das partes genitais, untando-as com gordura animal, óleo de açucenas ou azeite. Entre goles de cachaça e de caldos de galinha com canela, a parturiente era confortada, devendo mostrar-se "rija e varonil" para enfrentar as dores que a seguiriam… (Priore, 2008, p. 85-86).

No relato é possível compreender o risco que a gestação, sem acompanhamento médico e o mínimo de higiene, enfrentava. Esse fato pode, inclusive, justificar o grande número de óbitos no momento do nascimento.

Em relação à preocupação com o recém-nascido, é trazida pela descrição de um viajante e descrita por Leite:

> Logo após o parto, os parentes se apossam do recém-nascido e se revezam perto dele, dia e noite, até o dia do batismo, a fim de preservá-lo, dizem, das bruxas ou feiticeiras que se transformam em mariposas ou morcegos e, fazendo-se invisíveis, sugam o sangue da criança pagã. A esses guardas cabe também renovar os ramos de arruda colocados nos cantos do berço e conservar religiosamente os talismãs e amuletos logo suspensos ao pescoço da criança (Debret, 1816, p. 193 *apud* Leite, 2003, p. 30-31).

A descrição que apresenta a exploração e o papel do “preto” no decorrer do Brasil Colônia e Império é localizada em outros referenciais, que mostram a raiz do racismo e os desconhecimentos da cultura africana trazida ao Brasil pelos negros, os quais, oportunamente, serão descritos.

Na temática da infância em análise, Priore (2008) descreve os detalhes de um parto da época:

> […] O ventre, dilatado pela gravidez, cobria-se de relíquias e cordões coloridos, capazes, na mentalidade da época, de assegurar um parto tranquilo. No joelho esquerdo da parturiente era amarrada uma pedra chamada de “mombaza”, encontrada em Minas Gerais, cuja função mágico-religiosa era atrair a criança para fora da barriga da mãe […]. Mastigar cebolas ou atar na coxa direita o fígado cru de galinha recém-abatida eram gestos recomendados para combater a dor do parto (Priore, 2008, p. 86).

Neste sentido, diante da descrição, a autora identifica o cruel início da infância no Brasil; certamente, era um período de incertezas e de violações com as parturientes e com os recém-nascidos. Posteriormente, na descrição do texto, são identificados os diferentes ritos realizados em cada cultura logo após o nascimento da criança.

> […] As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com os rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhes uma forma que lhes parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas, já sorvida pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água (Priore, 2008, p. 86).

Aos poucos, a cultura e os hábitos foram sendo reduzidos pelos manuais de medicina, os “óleos” foram substituídos por “água e sabão”. Contudo, por muito tempo se perpetuou hábitos e crenças no nascimento do infante brasileiro, com índices alarmantes de óbitos de crianças e mães que faleciam durante ou logo após o parto.

Para a mudança no quadro de mortalidade infantil no Brasil, o cuidado com a higiene foi essencial. Dessa forma, os médicos priorizavam e implementavam a higiene e o anseio corporal, porém, mesmo diante das orientações médicas, muitas mães acreditavam em crenças de que a sujeira protegia o infante de “mau-olhado ou bruxarias”, tanto que partes dos pequeninos, como a placenta, eram utilizadas para fazer remédios para expulsar “demônios” e afastar da família tudo o que pudesse trazer risco (Priore, 2008, p. 87).

O fortalecimento da medicina, focando à preocupação com a infância, era constante. Tanto que, deste essa época, a alimentação na chamada “pequena infância” teve o incentivo dos médicos para ser feita com o leite materno. Neste momento, nota-se, pelos relatos, que

a amamentação não é mais realizada pela ama de leite, sendo a genitora a provedora do alimento.

O cuidado com a higiene e a alimentação dos infantes é constatado, porém, algumas orientações de senso comum eram negativas à criança, sendo mais prejudiciais que saudáveis aos pequeninos. Algumas famílias, mesmo com as orientações médicas sobre o aleitamento materno, sentiam a importância e a necessidade de alimentar "adequadamente" os infantes, portanto: "Além do leite, era comum dar-se às crianças alimentos engrossados com farinha" (Priore, 2008, p. 88), fato que gerava problemas digestivos e intestinais aos bebês.

A vulnerabilidade da infância não era derivada somente da mortalidade infantil, mas também das situações de violência, como a sexual, conforme o relato:

> Em nossa tradição luso-brasileira, parece que as relações sexuais entre adultos e adolescentes, além de frequentes, não eram conduta das mais condenadas pela teologia Moral, pois mesmo quando realizada com violência, a pedofilia em si chegou a ser considerada um crime específico por parte da Inquisição […] (Mott, 1996, p. 46).

A infância brasileira foi se desenvolvendo com inúmeros óbitos de recém-nascidos, afinal, contava com a fragilidade da higiene, as dificuldades e impossibilidades de acesso à orientação social e a falta de atendimento médico, fatos que, aos poucos, foram superados.

O Brasil escondeu muitas situações quando a assunto era violência contra criança, de forma que diversas permaneceram no anonimato. Duas situações que chegaram à inquisição foram arquivadas, mesmo se tratando de violência sexual, descreve Mott (1996): "Malgrado e perversidade desses atos, a pequenez das vítimas, a revolta dos pais e a identificação fácil dos estupradores, os reverendos inquisidores não deram a menor importância a essas cruéis violências, arquivando as denúncias" (p. 46). Embora, na contemporaneidade, esses sejam crimes tipificados como hediondos, em 1746 e 1752, anos que ocorreram, os dois fatos não foram suficientes para punição.

O crime citado acima também era cometido na religião, como descreve o autor:

> […]: trata-se de um sacerdote brasileiro, residente em Salvador, o cônego Jácome de Queiroz, 46 anos. Confessou perante o visitador do Santo Ofício, em 1591, que "uma noite, levou à sua casa uma moça mameluca de 6 ou 7 anos, escrava, que andava vendendo peixe pela rua, e depois de cear e se encher de vinho, cuidando que corrompia a dita moça pelo vaso natural, a penetrou pelo vaso traseiro e nele teve penetração sem polução. E outra vez, querendo corromper outra moça, Esperanza, sua escrava de idade de 7 anos, pouco mais ou menos, a penetrou também pelo traseiro" (Mott, 1996, p. 46).

A descrição do relato é feita com normalidade, sem preocupação com a situação da vítima, a quem ficava apenas a culpa de ter cometido "o mais torpe e imundo pecado, a cópula

anal” (Mott, 1996, p. 47). No período descrito, o ator de corrupção de menores não sofria punição, nem uma advertência recebia, fato que é estarrecedor na contemporaneidade.

No Brasil, não somente essa violência torturou, marcou e fez muitas vítimas, a falta de alimentação, a higiene inadequada e o perigo das bruxarias eram constantes para os infantes, por isso, as mães tinham grande preocupação em resguardar as crianças. Há crença de feitiços feitos com os próprios excrementos do infante, pois o perigo oferecido pelas doenças e o medo de perder seus filhos levavam a seguir orientações médicas, as quais, Priore detalha:

> O médico Bernardo Pereira, em meados do século VXIII, prevenia sobre o poder que tinham as bruxas de atrofiar os recém-nascidos, por malefícios, pois, segundo ele, “elas chupam o sangue dos mínimos”. Não se podia deixá-los sós à noite. Protegê-los graças a defumadouros na casa e na cama e ao uso de arruda entre os lençóis era obrigatório. Os aposentos deviam ser regados com cozimento de verbena e “os mínimos”, borrifados com o mesmo. O médico ainda recomendava: “Armem-se com os antídotos da igreja… relíquias, orações, etc. que essas são mais certas e seguras que outras para afugentar os bruxos”. Não satisfeito, o médico insistia para que se pendurasse à cama da criança, “cabeça ou língua de cobras e sangue e fel de mesma posto pelas paredes da casa em que dormirem os mínimos” (Priore, 2008, p. 90).

A bruxaria ameaçava a infância pelo alto índice de mortalidade infantil. Mas entre as causas estava a ausência de higiene e de cuidados mínimos, a alimentação inadequada, as roupas impróprias para o clima tropical, a rigidez de noções de resguardo e, ainda, o excesso de panos e de agasalhos que as mães eram orientadas a colocar nas crianças. A autora informa que:

> De toda a forma, doenças infantis mais comuns – mal dos sete dias, tinha, sarna, impingem, sarampo, bexiga, lombrigas – eram combatidas com remédios de pouquíssima eficácia. A erisipela, por exemplo, era tratada com óleos santos e uma oração em verso (Priore, 2008, p. 90).

Pesquisando sobre a mortalidade infantil no período, encontramos um estudo com a temática “causas da mortalidade das crianças do Rio de Janeiro”, na sessão da Academia de Medicina de 18 de junho de 1846. Essa pesquisa levantou hipóteses sobre as possíveis razões da mortalidade no período colonial.

> As mesmas, aliás, que perseguiam os manuais de medicina do século XVIII: o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a “umidade das casas”, o mau tratamento do cordão umbilical (Priore, 2008, p. 92).

A falta de procedimentos em saúde, atrelada aos costumes, rituais e tradições, leva à infância brasileira a óbitos que, em sua maioria, não eram somados, pois as dificuldades para registrar uma criança eram infindáveis.

Desde o período colonial, não há o reconhecimento da infância, o que se constata pelo fato de que as crianças pobres ficavam expostas às diversas formas de violências, à exploração, ao preconceito e ao abandono, como relata Macedo e Martins (2014): “no Brasil, os órfãos, desvalidos e abandonados foram institucionalizados desde o período colonial, inicialmente em entidades religiosas e depois em reformatórios, com a intenção educacional” (p. 12-13). Ou seja, a criança não era reconhecida ou respeitada nem mesmo pelas instituições religiosas.

A infância no Brasil Colônia tem a interferência dos primeiros modelos ideológicos sobre as crianças:

> […] a Igreja católica nesse período responsabilizava-se particularmente pela disseminação de duas imagens que, embora desvinculadas da vida das crianças da época, ajudaram a alterar a maneira pela qual os adultos as “pesavam” e acompanhavam seus passos (Priore, 1996, p. 11-12).

Na época, a autoridade maior era o senhor de engenho, além disso, a constituição de família apresentava o modelo patriarcal, aquele onde o pai ditava as regras conforme a tradição católica e os castigos físicos eram usados para a educação das crianças. “Era costume utilizar a palmatória e a vara de marmelo” (Macedo; Martins, 2014, p. 13).

A figura feminina não tinha poder de decisão nem menos sobre seu próprio corpo. Rocha descreve: “Tinha o homem o pátrio poder, que não exercia apenas sobre os filhos, senão que soberanamente sobre a esposa. Principalmente sobre esta. Esposa não cresce, acomoda-se; não voa, como os filhos, acostuma-se como as pedras” (Rocha, 2024, p. 100).

Nessa lógica, as mulheres eram vítimas da violência junto com as crianças. Entretanto, atualmente, situações similares ainda fragilizam a sociedade. De acordo com índices do Laboratório de Estudos da Criança (Lacri), da Universidade de São Paulo (USP), o Brasil ainda conta com números assustadores de violências contra infantes. Em 2005, um estudo sobre a incidência de violência doméstica apresenta, de acordo com as notificações 14,2% de violência sexual, 18,9% de violência psicológica, 26,5% de violência física e, em maior número, a negligência, com índice de 40,2% (UNICEF, 2005).

No Brasil Colônia, um marco importante foi quando os jesuítas apresentaram a elaboração dos primeiros modelos ideológicos sobre crianças. Neste período, a Igreja difundia duas imagens de infantes: “a da criança mística e a da criança que imita Jesus” (Priore, 1996, p. 12). Elas tinham características humanas e divinizadas pela doçura e pela inocência, tendo como referência Cristo.

O Brasil é reconhecido como um país de diversidade cultural, mas também se compõe das desigualdades vivenciadas, inclusive, na contemporaneidade. Assim, chega-se à compreensão de que tal, qual a cultura de povos diversos, os fatores externos trazem consigo acontecimentos e modelos políticos, como exemplo desse fato temos a Roda de Enjeitados.

"O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval" (Marcilio, 2003, p. 53) e teve continuidade no Brasil, sendo conhecido como Roda de Enjeitados e Roda de Exposto. Vale ressaltar que essa instituição foi extinta do território nacional na década de 1950. Porém, ela teve um importante papel quando não havia responsabilização da família, do Estado ou da sociedade, como destaca a autora:

> Mas essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio, a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda a criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para as amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças (Marcilio, 2003, p. 53).

Ao analisar que as rodas existiram por aproximados 150 anos, compreende-se que por algumas gerações diversas privações ocorreram, pois uma das fragilidades do período é que as rodas não se encontravam em todas as localidades: "Durante a época colonial, foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, em suas cidades mais importantes: a primeira em Salvador, logo a seguir outra no Rio de Janeiro e a última em Recife. Todas no século XVIII" (Marcilio, 2003, p. 53). Portanto, aquelas crianças que não nasciam nesses locais específicos, em sua maioria, eram abandonadas "[…] pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família, como era costume […]" (Marcilio, 2003, p. 54).

O fenômeno do abandono antecede a Roda de Expostos, afinal, desamparar crianças é um ato antigo, vejamos:

> Para convencer o rei a dar sua permissão para a abertura da roda da Bahia, o vice-rei argumentava em carta a ele dirigida em 1726: "Como a constituição do clima conduz muito para a liberdade, não faltam ociosos que se aproveitam dela, para continuarem na repetição dos vícios; destes procede haver tal número de crianças expostas, que sem piedade as lançam nas ruas, e muitas em partes, donde a voracidade dos animais as consome". E afirmava que pediu provedor da Misericórdia que "erigisse uma roda, que o único meio por que se podia evitar tanta impiedade" (Marcilio, 2003, p. 60).

As mudanças na legislação relacionada à infância são observadas como uma constante na época. Em 1822, acontece a independência do Brasil. Posterior à tensão de lutas por melhores condições de vida e igualdade, em 25 de março de 1824, é promulgada a

primeira Constituição do Império, a qual apresenta como mudança “a homossexualidade deixa de ser crime civil”. Sendo que, em “1821, é o ano da extinção do Santo Ofício: a sodomia deixa de ser crime religioso” (Mott, 1996, p. 56). Portanto, há um desenvolvimento, ou minimamente uma intenção, ao respeito à identidade de todos.

No período do Brasil Imperial, ocorrem mudanças na legislação, em especial de 1822 a 1889. Assim:

> Os direitos humanos ganham mais adeptos. A infância e a identidade infanto-juvenil adquirem foros de cidadania, tímidos ainda, porém, crescendo dia a dia. Cabe agora ao Estado zelar pela moral e inocência dos imaturos, tanto que é aos próprios presidentes de províncias que os cidadãos injuriados se dirigem para exigir justiça quando suas crianças são alvo de suposta corrupção por adultos (Mott, 1996, p. 56-57).

Todavia, essas são modificações que tangem como um todo o cidadão inserido na sociedade, compostas por demandas que, no decorrer do tempo, se formam e se transformam, dependendo de fatores da vida cotidiana, do governo presente e de condições externas. É inevitável não apresentar superficialmente a descrição de Mott, quando, em seu artigo *Pedofilia e pederastia no Brasil Antigo*, relata episódios sobre a pedofilia e a pederastia, contendo tabus repelidos pela ideologia ocidental contemporânea à pedofilia, assim, havia, na época, a compreensão de que:

> Tendo como pressuposto que o sexo é sinônimo de pecado, que a sexualidade destina-se à reprodução da espécie e só pode ser praticado dentro do casamento, por seres maduros – considerando-se a criança como inocente e imatura – aproximá-la dos prazeres eróticos equivaleria a profanar sua própria natureza (Mott, 1996, p. 44).

Na esfera internacional, o pré-conceito e a penalização à diversidade sexual carregavam tabus a respeito do erotismo intergeracional e da homossexualidade, sendo que “sobretudo nos Estados Unidos, um dos maiores preconceitos contra os gays é a acusação de que representam uma ameaça à integridade física das crianças” (Mott, 1996, p. 45). Todavia, pesquisas comprovam que são os heterossexuais os vitimizadores de violência sexual de infantes.

O fato histórico importante que acontece no mesmo período é o imperador Pedro II, na época com 15 anos, ser considerado maior de idade. O autor afirma que esse caso pode ser interpretado por dois ângulos:

> […] de um lado a instauração de uma moralidade ultra-repressora – a vitoriana – que sob o pretexto de proteger a inocência infanto-juvenil, reprime e dessexualiza completamente os meninos e adolescentes; de outro, o início dos direitos humanos dos jovens e crianças não mais tratados como tabula rasa […], mas criaturas merecedoras de respeito, capazes da livre orientação

> sexual e dos prazeres eróticos, e donas de sua privacidade individual (Mott, 1996, p. 58-59).

Apresentando um olhar sobre o reconhecimento do cidadão, em 1824, a legislação estabelece parâmetros para identificar um “brazileiro”. Na época, a população residente obedece à legislação, a qual passa a ser norma geral, acolhida, respeitada e seguida por todos. Contudo, quanto aos critérios relacionados à infância, se compará-los às normativas da contemporaneidade, são apresentadas poucas garantias. Desse modo, a legislação sancionada identifica quem é o cidadão nacional.

> Art. 6. São Cidadãos Brazileiros I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brazileiro, e Os illegitimos de mãi Brazileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brazileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência (Brasil, 1824).

Lamentavelmente, ser reconhecido como cidadão brasileiro, nesse momento, não garantia liberdade, afinal, o tráfico de escravos era comércio vigente. Os enjeitados podiam estar em ascendência, porém, com a independência, continuaram existindo e funcionando três rodas, “da mesma forma vigiram as Ordenações Filipinas, pelas quais toda a assistência aos expostos era obrigação das câmaras municipais” (Marcilio, 2003, p. 62).

No entanto, em 1828, pela chamada Lei dos Municípios, as câmaras passam a responsabilidade de assistir as crianças abandonadas, assim: “em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse” (Marcilio, 2003, p. 62). Com isso, perde-se o caráter caritativo da assistência à infância. Todavia, os municípios não estão estruturados para o adequado atendimento à crianças.

Em 1824, com a nova Constituição, acontecem alguns projetos que tencionam a libertação do ventre escravo. Em 1831, é decretado o fim do tráfico de escravos, fato efetivado nos anos posteriores, por meio de mobilizações e constantes projetos:

> Em 1845, Caetano Alberto Soares defendia a idéia no Instituto dos Advogados Brasileiros. Cinco anos depois, José Pereira da Silva Guimarães, deputado do Ceará, apresentava na Câmara projeto que foi seguido por vários outros. Em 1862, Perdigão Malheiro, que mais tarde votaria contra a Lei Rio Branco, propunha a libertação dos nascituros em discurso intitulado “Ilegitimidade da propriedade constituída sobre o escravo”. No ano de 1865, Pimenta Bueno, encarregado pelo Imperador de estudar a questão servil,

> apresenta cinco projetos, que constituíram o núcleo da Lei do Ventre Livre (Lima; Venâncio, 1996, p. 63).

Alterações tensionadas de mudanças à legislação da infância escravista vão aos poucos sendo discutidas, porém não se afastam das medidas do século anterior. Em 1871, o texto de lei aprovado declara: “Art. 1º, livres os filhos da mulher escrava, determinando que ficassem em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais seriam obrigados a criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos”. O artigo 2º da lei dispunha justamente sobre o destino dado a essas crianças, e ainda àquelas abandonadas ou cedidas ao Estado pelos senhores (Lima; Venâncio, 1996, p. 63).

O fracasso do atendimento à infância pela legislação é comprovado pelo número de enjeitados, em especial, os pardos e os negros, conforme consta no diagnóstico elaborado por Venâncio e Lima ao descreverem “o abandono de crianças negras após 1871”, no Rio de Janeiro.

> De 1864 a 1881, o número de crianças entregues à Santa Casa praticamente dobrou, no caso de pardos (de +/- 130 para 260 por ano), e triplicou no caso de negros (de 30 +/- para 90 por ano). E, embora esses registros não mencionem a origem social das mães dessas crianças, parece-nos difícil não ver aí uma relação entre a evolução desses índices de abandono e a promulgação da Lei Rio Branco (Lima; Venâncio, 1996, p. 68-69).

André Rebouças, notável crítico, na tentativa de reduzir os enjeitados, afirmava que o sistema caritativo da Misericórdia só servia para “excitar e alimentar o parasitismo mendicante”. Em contrapartida, os autores sugerem a criação de um projeto, o qual, em 1873, descreve: “Fazenda-escola ou colônia agrícola de órfãos e meninos abandonados ou sem trabalho” (Lima; Venâncio, 1996, p. 71). Mais uma vez utiliza-se como máscara atender aos desamparados, para com este argumento, usar da mão de obra e explorar os encaminhados para a atividade.

A infância no período do Brasil Império apresenta poucos ganhos, percebe-se que a Lei do Ventre Livre suscitou críticas, pois não houve eficácia para melhorar as condições de vida ou averiguar as denúncias da perpetuação da condição de escravo e, com isso, aconteceu o aumento do abandono de filhos de cativas por parte de senhores. Outrossim, a previsão de futuro com garantia de igualdade de direitos à criança negra no Brasil permanece a esperar, mesmo na contemporaneidade, após a promulgação da lei reconhecer e garantir esses direitos.

Percebe-se, assim, que após a proclamação da República, as ações de mobilização pelas garantias legislativas, em conjunto com as motivações internacionais, são apresentadas para a elaboração da política de atendimento e de proteção à criança e ao adolescente.

O início do período republicano ocorre em 1889; no entanto, as mudanças das desigualdades sociais e das medidas de cuidado com a proteção de crianças e de adolescentes não são imediatas, afinal, algumas questões não são garantidas pelo Estado à população. Além disso, não houve transformação nas estruturas voltadas às políticas sociais para aqueles que sofreram com a escravidão.

Nesse período, o Brasil apresentava alarmantes números de acidentes de trabalho envolvendo crianças e adolescentes. Esse contexto permanece até 1919, pois não havia existência de regulamentação específica, sendo assim, cada estado regulariza por meio de decretos. Todavia, em 1911, surge um decreto proibindo a admissão de operários menores de dez anos, podendo, os de dez a doze anos, executar serviços leves.

Somente no ano de 1917 se estabelece: “nos três primeiros parágrafos do artigo 94, medidas que procuram impedir o trabalho a menores em ‘indústrias perigosas ou insalubres’, atividades que ‘produzam fadiga’ e proíbe ‘lidar com maquinismos perigosos’” (Moura, 1996, p. 117). As legislações apresentavam cerco aos riscos e à exploração do trabalho de crianças e de adolescentes, porém, o gargalo encontrado é na fiscalização destes casos.

Na época, a situação do adolescente era assim entendida: “a justiça cuidava dos ‘menores delinquentes’ ou em ‘situação de risco para a delinquência’ por meio de intervenções coercitivas em instituições de acolhimento” (Macedo; Martins, 2014, p. 16). Portanto, o controle pelo Estado era da população pobre e vulnerável, mas não havia planejamento ou políticas públicas efetivas para cessar as dificuldades vivenciadas pela população.

Uma das práticas assumidas pelo Estado era a preservação da força de trabalho. Afinal, o Brasil é um país onde a mão de obra é extremamente requisitada, de forma que a força desta atividade deveria ser protegida, pois seria o futuro fabril: “mas as crianças pobres continuaram a ser exploradas, forçadas e castigadas nas fábricas. Entre 1906 e 1927, persistiu a estigmatização da criança pobre” (Macedo; Martins, 2014, p. 16).

Não havia condição salubre de trabalho, pois crianças e adolescentes eram expostos nas fábricas, vivenciando jornadas excessivas, trabalho noturno e precário, baixa renumeração e idade incompatível com a função desempenhada, o que desencadeou os altos índices de acidentes já comentados.

Contudo, a criança pobre era vista como “potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado” (Passetti, 2008, p. 355). O Estado, com intuito de retirar da delinquência, fazia a integração ao mercado de trabalho. Porém, em determinado momento, com pretensão de realizar a prevenção geral de delinquência, o governo passa a investir em educação, “sob o controle do Estado, para criar cidadãos a reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora” (Passetti, 2008, p. 355). Neste sentido, são implantados os internatos com o escopo de incutir obediência e educação.

Neste sentido, a historiografia da infância apresenta, na contemporaneidade, aspectos e contextos que, relacionados à legislação, descrevem a criança e o adolescente como seres humanos em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Todavia, para a efetivação da política pública voltada a esse público, é necessária a articulação entre esferas para o direcionamento e a implementação de legislações, ferramentas e equipamentos que possam amenizar, reduzir ou cessar a dificuldade ou a violação das garantias legais.

A dinâmica dos acontecimentos relacionados à infância, em especial, na Europa Ocidental, deságua no Brasil. Assim, fatores de várias culturas, por meio da miscigenação étnico-racial, com influências sociais, culturais e religiosas, trazem aspectos da política de proteção, de promoção e de defesa dos direitos da criança e do adolescente, dando início às mobilizações da sociedade. Esses aspectos são um desafio à necessidade de compreender a infância como ela é hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do período colonial e imperial brasileiro, constata-se que a infância esteve marcada pela ausência de direitos, atravessada por desigualdades, práticas de exclusão e múltiplas formas de violência, sobretudo contra crianças pobres, negras e indígenas. O infante brasileiro, desde o nascimento, era exposto à mortalidade, à exploração, aos maus-tratos, ao abandono e à imposição de uma cultura que lhe era alheia, resultado de uma sociedade escravocrata, patriarcal e autoritária.

A falta de políticas públicas eficazes e o predomínio da assistência caritativa revelam que as ações voltadas à infância eram, na maioria das vezes, paliativas e limitadas. A institucionalização precoce, a exploração do trabalho infantil, a violência sexual e o controle disciplinar pela Igreja e pelo Estado demonstram um histórico de invisibilidade e silenciamento da criança como sujeito de direitos.

Mesmo com mudanças legislativas, como a Lei do Ventre Livre e os decretos sobre trabalho infantil, percebe-se que essas ações foram insuficientes para garantir condições dignas de vida, o que fica evidente com o aumento do número de crianças abandonadas. A infância pobre, especialmente a negra, continuou sendo alvo de negligência, exclusão e violência.

Entender a história da infância no Brasil é reconhecer as marcas profundas deixadas por um passado de desigualdades. Refletir sobre essa trajetória é fundamental para pensar políticas públicas que assegurem à criança e ao adolescente um desenvolvimento com dignidade, identidade e proteção integral. O que a história mostra é que a contemporaneidade

ainda exige o enfrentamento das violências e a efetivação dos direitos da infância como prioridade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Manda observar a Constituição Política do Império, offerecida e jurada por Sua Majestade o Imperador. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brazil, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

CASTRO, Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**: o descobrimento do Brasil - Introdução. 2. ed. Porto Alegre: LP&M,1985.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta *In:* FREITAS, Marcos Cesar de. **História social da infância no Brasil** (org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229- 250.

LEITE, Mirian Lifchitz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagens. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-52.

LIMA, Lana Lage de Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. Abandono de crianças no Rio de Janeiro. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 61-75.

MACEDO, Maria Rosa Stefanini; MARTINS, Sheila Regina Camargo. Conceitos de infância e leis que protegem crianças e adolescentes. *In*: COSTA, Liana Fortunato; PENSO, Maria Aparecida; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo (org.). **Abordagem à família no contexto do Conselho Tutelar**. São Paulo: Ágora, 2014. p. 11-25.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cesar de. **História social da infância no Brasil**. (org.) 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-80.

MOTT, Luiz. Pedofilia e pederastia no Brasil. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 44-60.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 112-128.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História da Criança no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 146-175.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. (org.). 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. (org.). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA, Cármem Lúcia Antunes. **Direito de/para todos**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024.

UNICEF. **Crianças de até 6 anos**: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2005.

OS DESAFIOS DA TRAJETÓRIA INICIAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Flávia Aparecida dos Santos Silva[389]

Resumo

O texto aborda recorte de uma pesquisa realizada no programa de mestrado em educação, possuindo por objeto de discussão, a aprendizagem da docência na Educação Infantil; nesse recorte, se reporto a trajetória inicial da docência na Educação Infantil. A pesquisa teve por objetivo identificar como acontece a trajetória inicial da docência na Educação Infantil, em escolas localizadas no campo do município de Ipiranga-PR. Questiona-se: como a trajetória inicial da docência na Educação Infantil em escolas localizadas no campo, constitui a aprendizagem da docência? Entre os aspectos evidenciados na pesquisa, percebeu-se que a trajetória inicial da docência é composta por desafios, questionamentos, falta de outras oportunidades formativas, matrimônio, maternidade, distâncias percorridas, condições das estradas, entre outros. A pesquisa de cunho qualitativo, teve por instrumentos estudo bibliográfico, realização de questionários, produção e análise de dados a partir de narrativas autobiográficas, de dados gerados na entrevista e na roda de conversa. O estudo possui as contribuições de Mizukami *et al* (2010), Freire (2023), Souza (2020) entre outros. Os resultados indicam que o início da trajetória docente é composto por desafios, vivências, experiências os quais, nas falas das professoras, fortalecem a aprendizagem da docência. O estudo traz como contribuição social reflexões sobre a trajetória inicial docente, oportunidades, desafios, vivências pessoais e sociais os quais compõem a aprendizagem docente na Educação Infantil. Como contribuição científica, a pesquisa permite processos reflexivos, discussões sobre a temática da aprendizagem da docência nas trajetórias iniciais do trabalho docente, possibilitando novas pesquisas e debates sobre os dados constatados.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Escola no Campo.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente é envolto de processos formativos, práticas, reflexões, ações, vivências e experiências, as quais compõem a aprendizagem da docência. Um aspecto importante da aprendizagem da docência é a trajetória inicial do trabalho do professor, sendo esse o momento de transpor a teoria para a prática em sala de aula.

Pensar a trajetória inicial docente na Educação Infantil em escolas localizadas no campo, se refere a considerar a criança e sua infância, a qual se constitui em cultura, ambiente, valores, brincares e economia distintos.

[389] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, participante do Grupo de estudos, pesquisa e extensão na Educação Infantil: GEPEEDI e e-mail coordenadoraflavia@hotmail.com

Considerar os aspectos que constituem a realidade das crianças do campo é necessário no trabalho docente pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (Freire, 2023, p. 40). Na trajetória inicial docente, o professor através da reflexão crítica, da ação prática, amplia seu conhecimento docente e consequentemente, sua aprendizagem da docência.

O recorte de pesquisa traz dados ressaltados pelas docentes sobre os desafios vivenciados no início de seus trabalhos, os quais constituem suas aprendizagens da docência. Assim, questiona-se como a trajetória inicial da docência na Educação Infantil em escolas localizadas no campo, constitui a aprendizagem da docência?

Para responder ao problema de pesquisa, tem como objetivo geral identificar como acontece a trajetória inicial da docência na Educação Infantil, em escolas localizadas no campo do município de Ipiranga-PR. Como objetivos específicos se estabeleceram: caracterizar os desafios referentes o início da trajetória docente das professoras de escolas localizadas no campo de Ipiranga que atuam na Educação Infantil; apresentar um dos aspectos da pesquisa, visto relevância dos dados levantados.

O trabalho possui como referência as trajetórias profissionais, vivências e experiências de professoras de escolas localizadas em território rural do município de Ipiranga/PR, que atuavam (ano de 2023) em turmas com crianças de 4 e 5 anos de idade (a faixa etária atendida nessas instituições de ensino).

No ano de 2023, o município de Ipiranga/PR possuía 10 escolas municipais, estando 6 delas localizadas em território rural, sendo esse um fator relevante da pesquisa. As escolas da rede municipal de Ipiranga que estão localizadas no campo são nomeadas como escolas rurais, não tendo desenvolvida uma identidade a partir do movimento de Educação do Campo.

Outro dado relevante na pesquisa, se refere ao fato de as docentes se constituírem professoras de crianças, atuando ora com crianças pequenas da pré-escola, ora com crianças maiores, no Ensino Fundamental. O concurso para atuação docente no município de Ipiranga, compreende trabalho nas etapas de ensino que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Por se tratar de pesquisa de cunho qualitativo, o estudo considera o ambiente natural, social para a geração de dados e a relação entre o investigador e os participantes da pesquisa como elemento principal (Bicklen; Bogdan, 1994), considerando e valorizando participantes e dados coletados.

Como instrumentos de pesquisa para geração de dados, deu-se aplicação de questionário, elaboração das narrativas autobiográficas, realização de roda de conversa e entrevista narrativa. Esses instrumentos possibilitaram compreender como as professoras que estão atuando nas turmas de Educação Infantil nas escolas no campo o município de Ipiranga/PR percebem os desafios em seus processos de aprendizagem da docência.

Para análise do material gerado, foi realizado a "[...] ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido." (Souza *apud* Souza, 2014, p. 43). A abordagem em três tempos permitiu analisar os desafios destacados pelas docentes em seu contínuo processo da aprendizagem da docência.

A revisão de literatura é o momento da pesquisa em que "[...] se realiza a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc." (Severino, 2007, p. 122). Sobre a temática da *aprendizagem da docência e docência* utilizo as obras de Mizukami *et al* (2010), Freire (2023), sobre a temática *educação do campo* Souza (2020), entre outros.

O *lócus* da pesquisa foram as 6 escolas localizadas no campo no município de Ipiranga/PR, e as participantes desse processo as 12 professoras que estavam atuando na Educação Infantil do município no ano de 2023. Ressalto que nesse recorte, trago somente os dados gerados pelas 3 docentes que participaram em todas as etapas da pesquisa.

A trajetória inicial da docência se constitui de formação inicial, continuada, vivências, experiências sociais; pode também perpassar pelo matrimônio, pela maternidade, por mudanças residenciais, entre outras ações, as quais compõem a aprendizagem da docência do ser professor.

É necessário compreender a "[...] educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2016, p. 17). A educação acontece ao longo da vida – ou processo permanente de formação – como geradora, incentivadora e influenciadora da aprendizagem docente, fortalecida por meio da formação profissional.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Ao narrar, relatar, descrever sobre si, obtém-se dados sobre o indivíduo. Os dados gerados nos questionários, entrevistas, narrativas autobiográficas, roda de conversa e na entrevista narrativa, possibilitaram o entendimento dos anseios, desejos, receios, desafios da trajetória inicial docente de professoras da Educação Infantil em escolas localizadas no campo.

Nas interações estabelecidas com as participantes durante o processo de geração de dados, identifico que, por caminhos diversos, o processo de aprendizagem da docência se firma nas dimensões da "[...] formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerências, capacidade de viver e de aprender com o diferente [...]" (Freire, 2023, p. 18).

Os caminhos realizados para chegar a docência das 3 docentes participantes, se constituíram de formas distintas. O quadro 1 mostra os dados gerados pelas professoras

sobre *"o início de tudo"*, temática essa sugerida por 2 das 3 docentes. As profissionais trazem dados referentes ao caminho seguido por elas para a docência.

QUADRO 1 – Caminhos para a docência

Professoras	O início de tudo	Instrumento de geração de dados
Lívia[390]	[391][…] Irmã mais velha de três filhos, sempre tive cuidado com eles, auxiliava minha mãe para cuidá-los. Nas nossas brincadeiras, recordo-me que eu era a professora e eles, meus alunos. A partir desse cuidado, decidi seguir a profissão que é professora, mas também eu tinha um sonho em ser médica veterinária, pois também auxiliava meus pais na leiteria e sempre gostei do campo [...] Essa parte é... acho que mais assim, me pegou para ser professora; e também porque eu gosto, minha família é dos dois lados, do lado na minha mãe, do meu pai são professores [...]	NA e EN[392]
Maria	Iniciada em uma escola de freiras no prézinho aos 6 anos. Na mente 2 sonhos fervilhavam a cabeça: Ser Professora? Ou ser cantora? Eis a questão...	NA
Laís	Quando comecei meus trabalhos com o Fundamental 1, já tinha 13 anos de caminhada na disciplina de História.	NA

Fonte: Narrativas autobiográficas (2023), (Autora, 2023).

Percebe-se nos relatos das Professoras Lívia e Maria que havia o desejo pela atuação em outra área do trabalho além da docência, porém, os caminhos e descaminhos da vida acabaram interferindo nas suas decisões profissionais.

O desejo em ser cantora, atuar como médica veterinária foram deixados de lado pelos obstáculos vivenciados: faculdade distante, casamento e filhos, o trabalho no campo, entre outros fatores, influenciaram suas tomadas de decisões.

As práticas vivenciadas na infância ou no início da carreira, tornam-se referências para ações futuramente desempenhadas, pois, nas experiências vivenciadas e refletidas, o indivíduo pode perceber o que pode ou não ser realizado para um significativo aprendizado, para a construção do conhecimento das crianças.

[390] Os nomes Lívia, Maria e Laís foram escolhidos pelas docentes. O critério utilizado pelas professoras para a escolha nos nomes fictícios, foram aleatórios: nomes de filhas ou nomes que gostam.
[391] Ressaltamos, que com relação aos relatos que compõem a pesquisa, foram respeitadas as suas transcrições, sendo mantido a sua estrutura ortográfica original.
[392] NA é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *narrativa autobiográfica.*
EN é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *entrevista narrativa.*

A Professora Laís relatou que o seu processo de escolha ou desejo pela docência; o trabalho em outra disciplina perpassou anseios de vida, os quais geraram transformações internas e externas em seu ser docente.

Um aspecto relevante percebido nas narrativas das professoras, é o fato de se reconhecerem como mulheres do campo. O fator gênero, o qual de antemão não se fazia proposto nesta pesquisa, se fez presente revelando que as mulheres docentes, em decorrência do matrimônio, da maternidade, do trabalho no campo, se percebiam constituintes desse espaço do campo. Este fato me provocou a pensar: Qual é o lugar do feminino no campo? Há marcas do campo na aprendizagem da docência? Souza (2020) reflete sobre esse aspecto pontuando que

> Assim como a maioria dos trabalhadores do campo, a trajetória das professoras é de luta cotidiana, em casa, na roça e na escola. A vida na escola é traçada pela identificação pessoal com a formação das crianças e pelo trabalho como extensão da casa e da lavoura. (p. 1361)

Considera-se que as mulheres do campo trazem muito dos condicionantes de suas realidades, de suas vidas para o trabalho docente, exercendo um papel social no contexto em que vivem – esposa, mãe. É possível observar estes aspectos, nas narrativas que as Professoras Lívia e Laís trouxeram, conforme apresentado no quadro 2.

QUADRO 2 – Mulheres do campo

(continuação)

Professoras	**Mulheres do campo se tornando professoras**	**Instrumento de geração de dados**
Laís	A gente em casa foi assim, o pai toda vida trabalhou no fumo, e a gente saia um pouquinho antes das 4 do serviço, pra tomar banho e comer, porque o ônibus passava quatro e meio, o vinsa (EMPRESA DE ÔNIBUS). A gente ia até no Cunha, ficava esperando até cinco e vinte mais ou menos, quando passava o ônibus, ia pra Irati, voltava meia-noite, posava nos parente, ia no outro dia cedo de vinsa (EMPRESA DE ÔNIBUS), trabalhava de novo até aquele período e assim foi. [...] transporte, era tudo pago.	RC[393]

QUADRO 2 – Mulheres do campo

(conclusão)

Professoras	**Mulheres do campo se tornando professoras**	**Instrumento de geração de dados**

[393] RC é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *roda de conversa.*

Lívia	[...] sempre gostei do campo, da tranquilidade e simplicidade. Mas naquela época não existia medicina semi-presencial e se eu quisesse ser veterinária teria que ir morar na cidade. [...] sempre tive apoio do meu marido em meus estudos, ingressei no modo online (EAD) o curso de Pedagogia, no final de 2013. [....] Em 2016 nasceu meu filho, faltava um ano para concluir a faculdade. Confesso que foi muito difícil, noites mal dormidas, casa, trabalhos da faculdade, estava muito esgotada, mas não tranquei a faculdade, pois sempre almejei ser independente financeiramente e ter minha profissão.	NA[394]

Fonte: Roda de conversa e narrativa autobiográfica (2023), sistematização da autora (2025).

Mulheres do campo lutando por espaço, reconhecimento e pelas condições de viver plenamente é uma forma de denunciar que uma "[...] prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia." (Freire, 2023, p. 37) e a vida.

A Professora Laís relata que os estudos se constituíram de certa forma como um fardo, ou até mesmo uma extensão do pesado trabalho cotidiano exercido no campo. A produção da vida pelo trabalho da família marca de forma profunda a busca pelos estudos e os obstáculos que precisavam ser superados.

No relato da Professora Lívia pode-se constatar que desde criança ela morou no território rural, podendo ser esse o motivo pelo qual ela tinha dentro de si o sonho de seguir uma profissão que se identificava com o seu trabalho naquele contexto familiar.

Por morar longe da instituição de ensino, a Professora Lívia seguiu o caminho para o trabalho docente (curso de Pedagogia online), o único que se tornou possível em sua condição de mulher do campo. A justificativa que Lívia apresenta para a Pedagogia como alternativa de trabalho, foi por se identificar com o cuidar e perceber nessa profissão certa "vocação" para a docência.

O fato de a Professora Lívia desistir de ser veterinária está relacionado à falta de oportunidade de deslocamento, de condições de se manter longe da família. Mesmo que Lívia ressalte que o marido sempre a apoiou em seu processo formativo e de decisão pela escolha profissional, não lhe foi garantida possibilidade de sair do campo para buscar a formação em medicina veterinária. Além do casamento, a maternidade se constituiu em um desafio a mais no processo de finalização da formação inicial.

É percebido que para concluir a formação inicial, as Professoras Laís e Lívia enfrentaram vários desafios. Vale ressaltar que mesmo vivenciando percalços no processo

[394] NA é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *narrativa autobiográfica.*

formativo, as docentes não desistiram de sua aprendizagem da docência, do saber geral e do saber pedagógico Mizukami *et al* (2010).

Obter subsídios para compreender como os caminhos para a docência são percorridos e construídos, permite entender o que caracteriza as docentes do campo e os processos de aprendizagem por elas vivenciados, visto que o caminho na tomada de consciência de si como professora é importante na aprendizagem da docência.

Para Mizukami *et al* (2010) a formação do professor necessita de autoanálise, autorreflexão sobre suas ações e práticas, considerando o domínio de suas competências profissionais.

Considerar o que designa o indivíduo a ser docente é relativo, visto poderem ser vários os motivos, tais como: o desejo pela docência, a identificação com a área educacional, referências profissionais, as quais de alguma forma podem ter marcado a vida do indivíduo, seja por ter experenciado o cuidar, o educar de maneiras únicas.

Dentre os relatos estabelecidos, a Professora Maria sinalizou para acontecimentos que fizeram parte de sua trajetória para a docência. A docente sinaliza que por influência de sua mãe, ela passou a desejar o magistério, porém, no ano de 2001

> [...] o “desgoverno” sessou o curso de formação de docentes.
> […]
> Terminei o 2º grau na marra em 2003, sem perspectiva de nada.
> Na época a hipótese de cursar uma faculdade não fazia minha cabeça.
> Eu me vi cansada de estudar acabei por fazer a formatura do 2º grau e optando por dar um tempo pra mim.
> Em outubro de 2004 encontrei meu namorado que tornou-se meu marido […] em 30/07/2005 casamos.
> Contudo as ocupações da vida de casada me vi na vontade de trabalhar, mas então trabalhar em quê? Era preciso estudar. (Professora Maria, 2023).

Para a Professora Maria, o fator matrimônio reverberou na desistência momentânea pelo magistério, contudo, a vontade e uma possível necessidade, a fizeram novamente considerar a formação na área da educação. A priori a decisão de deixar a docência de lado, é de natureza maior, como a própria Professora Maria cita, o “desgoverno” fez cessar o curso do magistério. O “desgoverno” citado pela Professora Maria faz refletir sobre a infeliz existência de “jogos de interesse”, os quais são de maneira irresponsável delimitados.

Deixar o curso de formação e docentes foi um obstáculo para a Professora Maria; mesmo a tantos desafios, Maria não deixou de efetivar seu desejo ou vontade para a docência. A Professora relata que ela realizou no período noturno o Curso de Formação de Docentes – Subsequente. “[...] todos os dias de segunda a sexta, não foi nada fácil, mas o marido apoiava.” (Professora Maria, 2023).

É possível constatar nas narrativas das docentes no município de Ipiranga/PR, que houveram desafios em seus processos formativos, visto a formação ser um trabalho, “[...] um continuum, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda.” (Mizukami *et al*, 2010, p. 13), e como tal, envolve vários desafios.

Como exposto no *Quadro 2 - Mulheres do Campo,* a docência na vida da Professora Lívia se tornou uma opção, visto relatos (de mordo formal e informal), da existência do desejo pela formação em medicina veterinária. Em decorrência da distância, de estar casada, a opção possível foi a docência. É válido ressaltar que os fatores possibilidades de acesso e de permanência da mulher do campo na formação, profissionalização, ainda não é tratada com respeito e compromisso.

Após o processo desafiador da formação inicial, a Professora Lívia (2023) perpassada por dificuldades para iniciar o trabalho docente:

> [...] várias vezes de eu resisti por ter um bebezinho. Quantas vezes de eu saí chorando de deixar ele chorando pra ir trabalhar né, eu ficava pensando muito nele [...].

As professoras, de alguma forma, apresentam desafios semelhantes relacionados às dificuldades de acesso à formação, aos compromissos com marido e filhos, à vida de casadas como obstáculos para a formação continuada ou para a continuidade no trabalho como docentes. Nas palavras de Freire (2023, p. 37), “O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se, e não como um a *priori* da história”.

A mulher do campo precisa ser valorizada e reconhecida em seus sonhos para que não existam diferenças e dificuldades no acesso à formação científica. Seja na formação inicial ou continuada, subsidiar uma aprendizagem da docência potente e potencializadora.

TRAJETÓRIAS INICIAIS NA DOCÊNCIA

A profissão docente se constitui em um constante aprender, o qual não somente dispõe somente de desejo, mas de compromisso e dedicação contínuos. Uma das etapas iniciais para inserção do indivíduo na docência é a formação inicial, na qual “[...] não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética.” (Freire, 2023, p. 17). Esse é o momento da constituição e das relações de aprendizagem com rigor teórico, juntamente com a prática docente.

Com relação a formação inicial das docentes, elas especificaram nos questionários e nas narrativas autobiográficas as características desses espaços institucionais, se de cunho privado ou público. Os dados estão impressos no quadro 3.

QUADRO 3 – Instituição de formação inicial e conclusão da graduação

Professoras	Instituição de ensino (pública e privada)	Ano de conclusão da graduação	Instrumentos de geração de dados
Laís	Pública – [...] em Irati [...]	2011	Q[395] e NA
Lívia	Privada – {...} modo online (EAD) [...] no Polo da UNIP (Universidade Paulista)	2017	Q e NA
Maria	Curso de Formação de Professores nível médio (magistério) – Em 2008 [...] iniciei a faculdade de pedagogia	2007	Q

Fonte: Questionários e narrativas autobiográficas (2023), sistematização da autora, 2025.

Na vivência das três docentes, seus percursos formativos se deram em espaços com estruturas organizacionais específicas, e em municípios divergentes. Com relação ao tempo de conclusão dos processos formativos, todos se deram após o ano 2000, constata-se tempo de formação na docência de mais de 5 anos.

O tempo formativo possibilitou as docentes conhecimentos teórico-metodológicos, práticos, vivências e reflexões para o trabalho docente. Mizukami *et al* (2010) aponta para o fato de que "[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores [...]" (p. 23), reforço, então, a importância e a necessidade de contínuo processo de formação docente.

As professoras participantes trouxeram nas narrativas autobiográficas suas trajetórias de formação inicial por meio das quais direcionam o caminho da profissão docente, fornecendo subsídios (conhecimentos teóricos, metodológicos, didáticos) para o desenvolvimento de suas aprendizagens da docência.

QUADRO 4 - A formação inicial docente

(continuação)

Professoras	O início da docência	Instrumentos de geração de dados

QUADRO 4 - A formação inicial docente

(continuação)

Professoras	O início da docência	Instrumentos de geração de dados

[395] Q é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *questionário.*

Lívia	[...] estudos, ingressei no modo online (EAD) o curso de Pedagogia, no final de 2013. Em 2014 nos casamos, eu ia até Ponta Grossa realizar minhas provas no Polo da UNIP (Universidade de Paulista) graças a Deus meu esposo sempre foi meu companheiro.	Q
Maria	O Curso de Formação de Docentes – Subsequente, era um intensivão só das disciplinas do magistério por 2 anos, foram suados, foram sofridos, superados e vencidos. Era cansativo mas quanto mais eu aprendia, mais eu amava, foram muitos os estágios e por ai eu encontrei um oficio que me dava prazer em faze-lo. Os dois anos estudando foram a noite, todos os dias de segunda a sexta, não foi nada fácil, mas o marido apoiava. Ano também iniciei a faculdade de Pedagogia. [...] Em 2011 consegui erguer o canudo: - formada em pedagogia (o curso durou 4 anos). Que felicidade minha e pude ser o orgulho da minha mãe.	Q
Laís	[...] com crianças. Tive que aprender. Aprender todos os dias. Ainda bem que nossa vida é um constante aprendizado. Eu não tenho vergonha de dizer pra você que quando eu entrei trabalhar com educação infantil, eu não sabia trabalhar com crianças, eu tinha cursos, sim eu tinha, tinha educação no campo, sim eu tinha né, pedagogia, tinha outras áreas né, educação social eu tinha, só que eu nunca tinha trabalhado na área do fundamental 1, muitos menos infantil; eu já trabalha fazia anos com fundamental 2, trabalhei desde 6º, 7º, 8º a EJA, trabalhei meio período com educação especial, trabalhei com aprendizes né, mas criança nunca tinha trabalhado.	Q e RC

Fonte: Narrativas autobiográficas e roda de conversa (2023), (Autora, 2023).

Nos relatos produzidos pelas docentes, constatam-se aspectos importantes do processo de aprender sobre a docência com crianças. Referente a formação à distância realiza pela Professora Lívia, essa modalidade de ensino a possibilitou a ter o acesso a formação inicial. Aqui destaco o papel desta modalidade como, para muitos, a única forma de alcançar a formação no ensino superior.

A Professora Maria retrata o quanto a dificuldade possibilitava a ela amar, a respeitar o processo de aprender, compreendendo sua importância profissional e pessoal em sua vida. A Professora Laís afirma que a aprendizagem se deu na prática com as crianças, com humildade reconhece a inexperiência, mas também a abertura para a mudança. Persistências, dificuldades, desafios e lutas constituem o processo de formação docente.

A existência e vivência de novas experiências leva o docente a pensar, repensar métodos, avaliar práticas, ações para encontrar caminhos mais adequados e nova compreensão para o processo de ensinar.

Na terceira etapa da pesquisa, as 3 docentes demonstraram seus posicionamentos sobre o seu processo formativo ter contribuído para o trabalho na Educação Infantil. Nas palavras delas, a formação inicial (a formação acadêmica) não foi o ponto de ancoragem para trabalhar com crianças pequenas, para elas a prática e o compartilhar de conhecimento com outras docentes foram os momentos que forneceram subsídios para aprender a trabalhar com as crianças na Educação Infantil.

QUADRO 5 - Processo formativo para aprendizagem da docência para o trabalho na educação infantil

Professoras	**Contribuições da formação inicial para o trabalho na educação infantil**	**Instrumentos de geração de dados**
Lívia	Não, eu acho que a teoria ela é muito diferente da realidade. Sim, ela ajuda pra gente dar o encaminhamento, mas não é igual a prática, é muito diferente [...]	EN
Maria	[...] eu escrevi, da bagagem, da formação de cursos, da faculdade, estágios e tal que não, que forma a gente pela metade, não é a experiência que a gente precisa pra começar a trabalhar né, e se sentir segura né. […] Daí eu coloquei que falta né, se você ficar só com essa parte, falta todo o aparato da abordagem didática mesmo, e daí fica com a pobre experiência na metodologia, bem pobre. […] Eu coloquei aqui que mais uma vez deixa a desejar, fica só a professora lá munida de conteúdo, sem a preparação necessária para trabalhar com as crianças pequenas. [...] Daí eu coloquei aqui, lembrei de pôr também, porque eu aprendi muito observando as outras professoras na experiência... Eu acho que eu aprendo muito mais com elas [...]	RC
Laís	[...] eu tinha um professor na faculdade que dizia assim: "- Faculdade nenhuma..." – ele era de história, que é a minha primeira graduação, ele dizia – "... professor nenhum, é.... faculdade nenhuma ensina você a dar aula", ele passa ali a base, do básico, do teórico mas voltado pra questão de conteúdo mesmo, agora questão de domínio de turma, nem estágio nos mostra as coisas, você só vai aprender a desenvolver isso no dia a dia.	RC

Fonte: Entrevista narrativa e roda de conversa (2023), (Autora, 2023).

Na fala da Professora Lívia ela expõe que a formação teórica a ajudou em seu processo de formação docente, porém, considera que o que aprendeu na teoria é diferente da prática. A Professora Maria relata ter aprendido a ser docente de crianças pequenas observando outras docentes, pois, ela afirma que o conhecimento teórico não foi suficiente como preparação para o trabalho na Educação Infantil.

A Professora Laís relata que na em sua formação docente houve o discurso na academia de que somente aprenderiam a ser docentes na prática. Concordamos com Freire (2023, p. 93), quando diz que: "Como professor não me é possível ajudar o educando a

superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha". O professor formador precisa estar bem preparado para poder formar outro docente, se não há um ensino formativo de qualidade, lacunas e prejuízos podem surgir na formação inicial docente.

Concordamos com Mizukami *et al* (2010) quando a autora compreende que todas as vivências de vida, também compõem a aprendizagem da docência. Com relação as 3 professoras, elas contam terem vivenciado momentos de significativa importância no seu processo de aprender a ser docente. No quadro 6, podemos verificar os fatores por elas vivenciados.

QUADRO 6 - Vivências no processo formativo

Professoras	**Vivências durante a formação docente**	**Instrumentos de geração de dados**
Lívia	Eu engravidei quando eu estava com um ano e pouco de faculdade, foi difícil, mas não desisti, [...] e voltar meu Deus, você não sabe, foi muito difícil, e eu penso assim que esse desafio vale a pena né. Se você não faz por você, ninguém tá nem aí.	EN
Maria	[...] quanto mais eu aprendia, mais eu amava, foram muitos os estágios e por ai eu encontrei um oficio que me dava prazer em faze-lo. [...] Passou crise financeira pra estudar? Eu lembro que eu vendia bombom pra ter a passagem do ônibus.	NA e RC
Laís	[...] a gente saia um pouquinho antes das 4 do serviço, pra tomar banho e comer porque o ônibus passava quatro e meia, o vinsa (EMPRESA DE ÔNIBUS). [...] posava nos parente, ia no outro dia cedo de vinsa trabalhava de novo até aquele período e assim foi.	RC

Fonte: Narrativa autobiográfica, entrevista narrativa e roda de conversa (2023), sistematização da autora, 2025

Vivências, experiências, filhos, constituição familiar, todas essas situações constituem o ser docente, perpassando e afetando o processo de aprender a ser docente (Mizukami *et al*, 2010). Acredito que essas relações são relativas de sujeito para sujeito, gerando experiências e vivências positivas ou não, a fim de constituir processos de reflexão e de fortalecimento do processo formativo.

Em cada formação em que o profissional docente se dispõe a realizar, novas oportunidades de experiências surgem, permitindo com que a seu conhecimento prático seja ampliado, refletivo e se necessário readequado.

As trajetórias iniciais da docência na Educação Infantil em escolas localizadas no campo no município de Ipiranga/PR, foram constituídas de processos formativos, de

vivências, de relacionamentos, matrimônio e maternidade os quais afetam a docência e consequentemente sua aprendizagem da docência.

Ser docente e mulher do campo, permite as docentes estarem em contato com as crianças, famílias, suas culturas, seus meios de sobrevivência, seus brincares e valores, é um rico processo de construção da aprendizagem da mulher docente que também é mulher e trabalhadora do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou analisar como acontece a trajetória inicial da docência de professoras da Educação Infantil que atuam em escolas localizadas no campo no município de Ipiranga/PR. Para tanto, tomou como referência as trajetórias profissionais de três professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Essa pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética e pela Secretaria de Educação do município de Ipiranga. Organizamos três estratégias metodológicas: o questionário, roda de conversa e entrevista narrativa. Deu-se também a elaboração da narrativa autobiográfica das 3 professoras sobre a trajetória da constituição de suas aprendizagens.

Pude constatar que a trajetória inicial da docência das professoras que atuam com crianças pequenas em escolas localizadas no campo do município de Ipiranga/PR se constitui a partir de relações familiares, sociais e formativas; casamento, maternidade e experiências de vida.

Nas narrativas geradas, percebe-se a ausência nas falas e produções das participantes; a ausência do reconhecimento do conhecimento científico como base para subsidiar o trabalho docente.

As análises apontam para a necessidade de valorizar o diálogo e o aprofundamento das temáticas levantadas, propiciando outras pesquisas que se preocupem em discutir e dar visibilidade aos espaços de reflexão sobre o trabalho docente, como o aprender a ser professor acontece nos meios sociais e profissionais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In:* BASSO, J. D.; BEZERRA, M. C. dos S.; NETO, J. L. dos S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Editora: Cortez, 2007.

SILVA, F. A. S.. **Aprendizagem da docência:** narrativas autobiográficas de professoras de crianças em escolas no campo no município de Ipiranga/PR. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Estadual em Ponta Grossa - UEPG. Ponta Grossa, 2023.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698208881. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA FOUCAULTIANA DO PODER E OS DESAFIOS DO NEOLIBERALISMO.

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Suely Xavier dos Santos[396]
Edemir Antunes Filho[397]

Resumo

Este artigo analisa os desafios da gestão escolar democrática frente às políticas educacionais neoliberais e às diretrizes internacionais, investigando como essas influências impactam a autonomia e a participação nas escolas públicas. O objetivo geral é compreender as tensões entre os princípios democráticos e as práticas institucionais, problematizando como o poder se manifesta na gestão escolar e como as políticas neoliberais fragilizam processos participativos. O problema central reside na contradição entre o discurso democrático formal e as estruturas verticalizadas de poder que persistem no cotidiano escolar. O referencial teórico articula as contribuições de Michel Foucault sobre relações de poder, Ana Lúcia Félix dos Santos sobre gestão democrática, Boaventura de Sousa Santos sobre ecologia de saberes, David Harvey sobre neoliberalismo e José Carlos Libâneo sobre desigualdades educacionais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-crítica, baseada na análise de conceitos e políticas educacionais. Os resultados apontam que a gestão democrática é frequentemente subordinada a lógicas técnicas e meritocráticas, desconsiderando realidades locais. Contudo, destacam-se estratégias de resistência, como o fortalecimento de espaços colegiados e a valorização de saberes comunitários, essenciais para uma gestão verdadeiramente participativa. Conclui-se que a efetivação da democracia na escola exige não apenas crítica teórica, mas práticas institucionais transformadoras, capazes de enfrentar as estruturas de poder e promover uma educação cidadã.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Democracia. Michel Foucault.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos e desafios da gestão escolar democrática no contexto das atuais políticas educacionais. Partindo de uma perspectiva crítica, busca-se refletir sobre como os pressupostos neoliberais e as diretrizes internacionais têm influenciado a organização das escolas públicas, muitas vezes em detrimento de suas especificidades locais e da efetiva participação da comunidade escolar.

O referencial teórico adotado articula as contribuições de Michel Foucault sobre as relações de poder com os estudos de Ana Lúcia Félix dos Santos acerca da gestão democrática. Complementam esta análise as reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre

[396] Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), estudante de Psicopedagogia pela FAVENI, e-mail: suelyxavier@hotmail.com
[397] Doutor em Ciências Sociais e Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e-mail: edemirantunes@academico.ufs.br

ecologia de saberes, as críticas de David Harvey ao neoliberalismo e as investigações de José Carlos Libâneo sobre as desigualdades educacionais. Este conjunto teórico permite examinar as tensões entre os princípios democráticos e as práticas institucionais nas escolas.

A abordagem foucaultiana do poder, que amplia a perspectiva weberiana ao focar nas microrrelações cotidianas, oferece um instrumental analítico importante para compreender os mecanismos de gestão escolar. Esta perspectiva revela como as estruturas de poder se manifestam nas práticas institucionais, seja na organização do espaço, nos currículos ou nas relações pedagógicas, configurando o que Foucault denominou de “microfísica do poder”.

No âmbito epistemológico, o estudo problematiza os fundamentos de uma gestão verdadeiramente democrática, destacando a necessidade de processos participativos que envolvam todos os atores da comunidade escolar. A gestão colegiada, com efetivo poder deliberativo dos conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais, surge como alternativa às formas verticais de organização do trabalho educativo.

As análises demonstram que a implementação de políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais frequentemente desconsidera as condições concretas das escolas e suas comunidades. Este descompasso entre as diretrizes globais e as realidades locais acaba por fragilizar os processos democráticos, subordinando a gestão escolar a lógicas técnicas e meritocráticas.

Como será possível verificar no texto, o estudo aponta a necessidade de articular a crítica teórica com propostas concretas de ação, capazes de enfrentar os desafios postos pelo atual cenário educacional. A efetivação da gestão democrática requer tanto a compreensão das estruturas de poder quanto o compromisso com práticas institucionais transformadoras, orientadas para a construção de uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

PODER DE MICHEL FOUCAULT

Para refletirmos sobre a educação como exercício de poder, especialmente no que tange ao princípio da gestão escolar democrática, vamos dialogar com o pensamento de Michel Foucault sobre o poder e suas relações a fim de delimitarmos o âmbito de nossa análise e discussão sobre a gestão escolar democrática e suas especificidades, que é o tema norteador do presente artigo.

Para Foucault (2006), o poder não é uma entidade autônoma ou um objeto passível de posse, mas um conjunto de relações de força que se materializam em práticas sociais. Ele não está centralizado em um lócus específico como o Estado ou instituições, mas se dissemina por toda a teia social, operando em múltiplos níveis e de formas variadas. O poder, assim, é exercido, não detido; é uma rede difusa que permeia a estrutura social, sem

fronteiras definidas ou possibilidade de escape. Sua existência é historicamente constituída, vinculada a contextos e dinâmicas que o moldam.

Nessa perspectiva, o poder não possui essência, pois ele só se efetiva por meio das relações que o produzem e reproduzem. A sociedade, ao estabelecer hierarquias, define quem ocupa posições de dominação ou subordinação nessas relações. As instituições, por sua vez, atuam como mecanismos reguladores que controlam discursos, normatizam o “certo” e o “errado”, e cristalizam linguagens que expressam e perpetuam essas assimetrias.

O poder para Foucault tem aspecto dual, positivo e negativo, à medida em que poder não é só exercido por meio do uso da força, mas age também na produção do saber, que segundo ele, o poder não se limita a uma função meramente repressiva de censurar, excluir, impedir ou recalcar como um superego social. Se assim fosse, sua atuação seria precária e limitada. Sua verdadeira força reside justamente em sua capacidade produtiva, uma vez que ele gera efeitos positivos tanto no campo do desejo quanto na esfera do conhecimento. Paradoxalmente, longe de obstruir o saber, o poder o engendra e o possibilita. (FOUCAULT, 2006, p. 148).

Outro aspecto relevante é que o poder se manifesta nas práticas sociais e é historicamente construído de forma difusa e em múltiplos níveis. Por essa razão, ele não possui limites fixos ou fronteiras definidas, antes está presente e atuante tanto nos espaços privados quanto nos públicos. Isso significa que a rede de poderes em uma sociedade não se restringe ao Estado, porquanto ela o ultrapassa, o atravessa e o complementa (Foucault, 2006).

Assim, para Foucault o que existe são micro-poderes, redes de aparelhos difusos, sem foco nem centro, o que desencadeia um processo de relações de poder na teia social que se expressam em vários sentidos. Isso ajuda na percepção das estruturas de poder na sociedade, principalmente em espaços hierarquizados com estrutura vertical do exercício do poder.

Deste modo, ao refletir sobre a gestão escolar democrática, há que se pensar nas relações de poder que se estabelecem na sociedade, seja o poder institucionalizado, do Estado, seja o poder difuso, da sociedade e dos indivíduos. Faz-se necessário haver uma interação na constituição de uma educação para a democracia que reflita o ideal de um poder que se estabelece na relação entre o Estado, a sociedade e a escola. Para haver uma gestão democrática é necessário reconhecer não somente o poder do Estado, mas o poder da sociedade que tem o papel fundamental na instituição dos gestores públicos, no acompanhamento das ações destes e na participação democrática nos espaços que produzem e exercem as políticas públicas.

QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DE UMA GESTÃO AMPLIADA E EMERGENTE

O princípio de uma gestão democrática surge em contraponto ao conceito tecnicista de gestão que vigorava mais profundamente até o início do processo de democratização do país. Conforme observa Santos A. (2015, p. 2), a distinção entre os termos “administração escolar” e “gestão escolar” não é meramente semântica, mas reflete uma disputa paradigmática no campo educacional. O termo “administração escolar” tende a ser associado a modelos hierárquicos e centralizadores de poder, característicos de uma lógica burocrática. Já a noção de “gestão escolar” está vinculada a abordagens mais participativas e democráticas, alinhadas a uma compreensão histórica que valoriza a descentralização e a construção coletiva dos processos educativos.

O que significa que a discussão no entorno da gestão escolar, tem nas bases epistemológicas aspectos ainda não consensuais, pois cada uma reflete um olhar sobre a concepção e finalidade da educação. Isso, portanto, na visão da autora precisa ser observado na articulação de temas que estão no entorno da educação como um todo. O que poderíamos chamar de um paradigma emergente, ou seja, uma gestão que de fato seja o reflexo da sociedade com princípios democráticos.

Na gestão democrática, então, há que se referenciar na igualdade considerando o direito subjetivo dos indivíduos, e no princípio da diferença no qual se estabelece horizontes de diálogo e de tomada de decisões. Vale destacar neste ponto sobre a constituição de uma gestão democrática que seja dialética, que se estabelece na construção coletiva do princípio de gestão, ou seja, há uma diversidade de mundo que precisa ser levada em consideração, assim como os prolongamentos desses mundos nas suas várias formas de existir.

Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 51) destaca que a diversidade de mundos sociais e culturais é inesgotável e, ainda assim, permanece sem uma epistemologia que a compreenda de forma adequada. Para o autor, é urgente reconhecer e desenvolver uma diversidade epistemológica, capaz de abarcar os múltiplos modos de conhecer, interpretar e organizar a realidade, que seguem sendo produzidos e reconstruídos nas distintas experiências humanas.

No caso de uma gestão democrática é necessário haver uma construção epistemológica sobre o que a Escola deseja ser e como ela pretende se inserir na comunidade e, neste caso, a gestão democrática com bases epistemológicas de poder foucaulteana é essencial na construção de um paradigma que reflita os vários mundos no entorno do ambiente escolar.

Santos A. salienta que, por falta de uma epistemologia que dê conta de uma gestão democrática ampliada e transversal, a concepção dual positivista entre sujeito e objeto,

propicia uma gestão escolar “compartimentada em que os papéis e os níveis de poder estão claramente definidos” (2015, p. 3).

Neste caso, o aspecto democrático da gestão fica em segundo plano, apenas para conferir programaticamente o que a legislação prevê. Na prática o que ocorre é uma gestão taylorista/fordista, nos quais há uma gestão atomizada dos processos para alcançar objetivos e metas, no setor privado leia-se lucro, na administração pública leia-se cumprir legislação.

Quem sabe a proposição de uma superação gnosiológica da dicotomia entre o “tradicional” e o “emergente” possa contribuir significativamente para a construção de uma gestão escolar autenticamente democrática. Trata-se de uma concepção de gestão que reconhece tanto seus limites quanto suas potencialidades, à medida que valoriza a participação ativa dos diversos sujeitos envolvidos no contexto escolar, em um processo contínuo, dinâmico e dialético de tomada de decisões e construção coletiva.

QUESTÕES POLÍTICAS DA GESTÃO EM UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL

Falar de política no mundo atual é reconhecer o “terreno movediço” em que se encontra as relações neste tempo, pois se excedeu o conceito de política no sentido *lato* do termo, ou seja, na concepção aristotélica que pensa a pólis, para a concepção de política de modo funcional, a saber, política no sentido político-partidário. O que se impõe é observar também as mudanças sócio-políticas que ocorreram nas últimas décadas, especialmente em se tratando de Brasil.

Juntamente com os problemas relativos a política, há uma dimensão sócio-econômica, viabilizada pelo Estado neoliberal, que interfere diretamente nas decisões políticas do país. Disso decorre o aprofundamento da desigualdade social e a dificuldade em acessar os bens de consumo, e, ao mesmo, tempo desvaloriza os serviços públicos, oferecendo paralelamente serviços privados que se dizem mais eficientes.

Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 40) estabelece uma relação intrínseca entre as dimensões social e cognitiva da injustiça, argumentando que a desigualdade global se manifesta tanto no plano material quanto no epistemológico. Essa correlação evidencia os desafios estruturais dos sistemas educacionais nos países situados abaixo da linha do Equador, onde precariedades econômicas, sociais e políticas comprometem sistematicamente a formulação de políticas públicas capazes de assegurar acesso, permanência e padrões mínimos de qualidade educacional. Nesse contexto, observa-se uma dissonância em relação à concepção foucaultiana de poder, pois as relações de poder que se configuram no âmbito das identidades nacionais frequentemente divergem dos princípios democráticos necessários para a edificação de uma sociedade equânime.

Segundo Harvey (2014, p. 75), o Estado neoliberal configura-se como uma estrutura institucional orientada para a salvaguarda irrestrita da propriedade privada, a consolidação de um ordenamento jurídico formal e a promoção de mecanismos de mercado desregulamentados.

A precarização da educação pública no contexto neoliberal produz “efeitos em cascata” sobre as condições laborais. A formação educacional insuficiente limita a capacidade de compreensão crítica dos direitos trabalhistas, criando condições objetivas para a aceitação de relações de trabalho degradantes. Esse processo manifesta-se concretamente na expansão de subempregos, na persistência de condições análogas à escravidão e na emergência de novas formas de precarização, como a denominada “uberização” do trabalho. Tais fenômenos não representam meras falhas pontuais do sistema, mas sim resultados estruturais de um modelo que subordina a educação às lógicas mercantis.

A análise dessas dinâmicas evidencia como o neoliberalismo transforma a educação de direito social fundamental em mercadoria, aprofundando desigualdades históricas de acesso e qualidade. A superação desse cenário exige a reconstrução da educação como direito universal e a rejeição de sua subordinação aos imperativos do mercado. O neoliberalismo opera sob uma lógica que naturaliza as desigualdades de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho, abstendo-se de qualquer reflexão crítica sobre essas assimetrias estruturais. Esse quadro configura o que Libâneo (2006) denomina como processo de instrumentalização das políticas sociais em função das demandas do mercado.

Segundo Libâneo (2006, p. 18-19), as políticas sociais no contexto neoliberal são concebidas como mecanismos subsidiários da política econômica, orientando-se por uma racionalidade que prioriza o ajuste estrutural e a liberação das forças de mercado. Nessa lógica, os investimentos em educação, saúde, alimentação e saneamento básico são reduzidos a um patamar mínimo, suficiente apenas para garantir a reprodução da força de trabalho, mas insuficiente para assegurar direitos sociais universais.

A consequência direta desse modelo é a transformação das políticas sociais em instrumentos de regulação social, que operam mais como paliativos para os efeitos mais perversos da desigualdade do que como mecanismos efetivos de emancipação cidadã. Ao vincular o acesso a bens e serviços básicos a uma lógica de mercado, o neoliberalismo esvazia o caráter universal desses direitos, convertendo-os em benefícios condicionais e focalizados. Esse processo não apenas fragiliza a noção de cidadania como também reproduz e aprofunda as desigualdades sociais.

Embora seja necessário reconhecer os avanços obtidos no período pós-redemocratização, com a implementação de importantes marcos legais para a gestão e financiamento da educação, cabe questionar os pressupostos que orientaram tais mudanças. Como destaca Libâneo (2006, p. 21), muitas das medidas adotadas a partir da década de

1990, incluindo a criação do Fundef (posteriormente transformado em Fundeb), a implantação de sistemas nacionais de avaliação, a reestruturação em ciclos escolares, as políticas de distribuição de livros didáticos, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, foram diretamente influenciadas por recomendações de organismos multilaterais, particularmente o Banco Mundial.

Santos A. (2015) destaca a existência de significativas lacunas nas políticas educacionais brasileiras decorrentes da adoção acrítica de diretrizes internacionais que não dialogam adequadamente com a realidade nacional. A autora examina especificamente o impacto da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), cujos princípios fundamentaram o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) no Brasil. Essa influência externa é objeto de contundente crítica por parte de Libâneo (2006), que identifica nessas diretrizes um dos fatores responsáveis pelo processo de deterioração da educação pública no país. A crítica central de Libâneo (2006, p. 15) reside na constatação de que “os vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio”. Essa avaliação sugere que a incorporação acrítica de modelos internacionais, sem a necessária adaptação às especificidades do contexto brasileiro, teria contribuído para o enfraquecimento estrutural da educação pública.

Essa análise revela a complexidade do processo de formulação de políticas educacionais em contextos periféricos, onde a pressão por adequação a agendas globais frequentemente entra em tensão com as necessidades locais. Neste caso, o uso de princípios dos organismos internacionais nas políticas da escola, também refletem na gestão escolar, tendo em vista que os mesmos estabelecem metas para a educação que não prevê uma escola que não tem sequer acesso a água potável e condições mínimas de ser escola, como temos no Brasil. Discorrer sobre políticas de gestão escolar que não levem em consideração as condições sociais de existência da escola é antecipar o fracasso da educação e, consequentemente, culpabilizar a gestão por não atingir as metas estabelecidas. A gestão escolar democrática passa, necessariamente, por políticas de acesso e permanência na escola, que passa por políticas públicas de fundo social em nosso país.

QUESTÕES PEDAGÓGICAS DA GESTÃO COM PRINCÍPIOS DE COLEGIALIDADE

Santos A. (2015) destaca que as bases epistemológicas e políticas que fundamentam a educação refletem-se diretamente na organização escolar, influenciando sua função social. A autora defende que uma gestão escolar verdadeiramente democrática deve pautar-se por dois princípios fundamentais: participação e autonomia (SANTOS A., 2015, p. 6). Esses

princípios, quando adequadamente implementados, permitem superar as relações de poder verticalizadas e estabelecer práticas mais dialógicas no cotidiano escolar.

No que concerne ao princípio da participação, a gestão democrática exige a implementação de mecanismos concretos de colegialidade, conforme sugere a perspectiva foucaultiana sobre as relações de poder. Esses mecanismos incluem: (1) processos democráticos para escolha dos dirigentes escolares; (2) construção coletiva do Projeto Pedagógico; (3) funcionamento efetivo dos Conselhos Escolares; (4) participação ativa dos Grêmios Estudantis; e (5) estabelecimento de diálogo permanente entre escola e instâncias comunitárias (como Ministério Público, unidades de saúde e associações locais). Tais práticas visam garantir que a gestão escolar seja efetivamente participativa, dialógica e emancipatória, alinhando-se aos princípios da educação em direitos humanos.

Quanto ao princípio da autonomia, é fundamental compreendê-la à luz da dialética social proposta por Berger e Luckmann (1998), que concebem a sociedade como realidade simultaneamente objetiva e subjetiva. Nessa perspectiva, os sujeitos educacionais são entendidos como protagonistas históricos que, embora condicionados por sua realidade social, possuem capacidade de transformá-la. A gestão escolar autônoma deve, portanto, considerar tanto os aspectos objetivos da organização institucional quanto as dimensões subjetivas dos atores educacionais, estabelecendo relações de alteridade que respeitem a dinâmica social da comunidade escolar.

No plano normativo, a gestão democrática está assegurada como princípio constitucional (Art. 205, VI, CF/88), diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014, Art. 2º, VI) e meta específica do PNE[398] (Meta 19). Esta última prevê, num prazo de dois anos, a efetivação de processos democráticos de gestão associados a critérios técnicos e à consulta à comunidade escolar, com apoio da União. No entanto, a implementação desses dispositivos legais esbarra em desafios concretos, especialmente diante da agenda neoliberal que tem orientado as políticas educacionais recentes.

A tensão entre o prescrito legal e a realidade das escolas revela que a gestão democrática permanece como um projeto inacabado. Os retrocessos recentes na educação brasileira demonstram como a lógica mercantil tem transformado a educação de direito em serviço, dificultando a construção de práticas verdadeiramente participativas e autônomas. Superar esse cenário exige a retomada do debate sobre a função social da escola e a construção de alternativas que fortaleçam a educação pública como espaço de exercício da cidadania e promoção do bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[398] O Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, tendo em vista que o PNE 2024-2034 está em tramitação na Câmara dos Deputados, por meio da PL 2614/2024.

Este estudo examinou a complexa dinâmica do poder nas instituições educacionais, partindo da perspectiva foucaultiana para analisar como as bases epistemológicas da gestão escolar são influenciadas por políticas públicas de caráter neoliberal e diretrizes internacionais. A análise revela uma contradição fundamental. Embora a gestão democrática seja formalmente estabelecida como princípio, na prática convive com estruturas de poder que impedem a efetiva descentralização, autonomia e democratização das escolas.

Os principais desafios para a consolidação de uma gestão escolar democrática situam-se no âmbito da formação para a cidadania. Essa formação requer uma práxis educativa capaz de constituir sujeitos plenos de direitos e deveres, fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e de um efetivo Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, torna-se imperativo desenvolver simultaneamente uma educação para a cidadania e uma educação para a democracia, reconhecendo o papel ativo dos sujeitos na transformação das relações de poder e na construção do bem comum.

Esta análise conclui que a superação desses desafios exige uma reavaliação crítica dos modelos de gestão, com especial atenção às relações de poder que permeiam o cotidiano escolar. A construção de uma gestão verdadeiramente democrática passa necessariamente pelo reconhecimento da escola como espaço de disputa e transformação social, onde os princípios da cidadania e da democracia possam ser vivenciados de forma concreta e não apenas formal.

REFERÊCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED,** 29, 2015, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2015. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: AÇÕES E CONEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Danniely da Silva Rodrigues[399]
Ana Paula Romão de Souza Ferreira[400]
Thaís Oliveira de Souza[401]

Resumo

A Teoria Histórico-Cultural ressalta a importância das interações sociais no desenvolvimento humano, destacando o brincar como atividade principal da criança pequena. Considerando a importância de uma educação antirracista e o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem infantil, questionamo-nos como se apresentam nos últimos anos os estudos do brincar em interface com as Relações Étnico-raciais. Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar as produções acadêmicas sobre o brincar em conexão com as relações étnico-raciais no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2019 e 2022. Utilizando a revisão sistemática para identificar, selecionar e avaliar os estudos, utilizou-se os descritores "Brincar" e "Brinquedo", tendo os critérios de inclusão: pesquisas em língua portuguesa que abordassem a Cultura Afro-brasileira, africana, indígena, crianças camponesas e ribeirinhas. Foram excluídos estudos que não se centrassem na infância. Dentro do recorte temporal identificamos 74 pesquisas, sendo 44 dissertações e 30 teses. Com os critérios de inclusão, reduzimos para duas dissertações e uma tese. Na análise sistematizamos as categorias: área do conhecimento, região geográfica, instituição, ano, abordagem, campo teórico e participantes. Buscamos analisar a distribuição das pesquisas em termos de temporalidade, espaço, campo de conhecimento e características. Constatou-se que o número de estudos ainda é reduzido, concentrando-se principalmente nas áreas de Psicologia e Educação, com abordagens qualitativas. Observou-se grande disparidade na representatividade sociocultural dos brinquedos. Também constatamos que o brincar é influenciado pelas dinâmicas étnico-raciais, desempenhando papel importante no fortalecimento e valorização das identidades culturais. Ressaltamos a necessidade de mais pesquisas e intervenções na área.

Palavras-chave: Brincar. Educação da Infância. Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, a criança se encontra imersa em uma sociedade que carrega marcas específicas de sua cultura. Esses traços, manifestações e elementos culturais estão

[399] Graduanda em Psicologia, Discente na Universidade Federal da Paraíba, Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô, danniely.pesquisas@gmail.com
[400] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Habilitação Pedagógica na Universidade Federal da Paraíba, Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô. Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança, ana.romao@academico.ufpb.br
[401] Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Fundamentação da Educação na Universidade Federal da Paraíba. Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô. Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança, thais.oliveira@academico.ufpb.br

presentes nas interações entre seus membros. Mesmo antes de ingressar em uma educação escolar, considerando que a creche para crianças de zero a três anos, embora seja um direito, é facultativa a escolha das famílias, a criança aprende aspectos dessa cultura por meio das interações com familiares, pessoas próximas e, atualmente, também através da mídia. Como relata Gouvêa (2011, p. 548) "[...] a criança faz-se produtora de cultura, informando suas experiências e partilhando valores sociais através de múltiplas linguagens". Assim, partimos da concepção atual nas ciências sociais e humanas de que a criança é um sujeito ativo e protagonista na sociedade.

Como bem destaca Cohl (2005) as crianças se engajam ativamente nas relações sociais e na constituição de laços afetivos. Elas não são sujeitos passivos que apenas absorvem a cultura proveniente do mundo dos adultos, mas sim sujeitos atuantes que observam, interpretam e agem de forma ativa, não se limitando a imitar os adultos.

> Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a idéia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender "coisas" pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa (Cohl, 2005, p. 33).

Dessa forma, as crianças não são apenas produtos de uma determinada cultura, mas também produtoras. Elas possuem uma relativa autonomia cultural em relação aos adultos, atribuindo sentido ao mundo de forma ativa, embora esse sentido seja construído a partir de sistemas simbólicos compartilhados com os adultos. Essa nova concepção de infância faz-nos "[...] assumir que ela não é um 'adulto em miniatura', ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações" (Cohl, 2005, p. 28).

Com a entrada da criança na instituição educacional, seja na creche ou na pré-escola, seu círculo de interações se amplia. Na educação infantil, há uma intencionalidade pedagógica que se baseia em um currículo pensado e organizado para oferecer experiências significativas e diversificadas às crianças (Oliveira, 2010). É por meio da interação com objetos produzidos pela humanidade, criados ao longo da história, que a criança internaliza regras e normas da cultura em que está inserida. "Essa é a posição real da criança, a partir da qual o mundo das relações humanas se desdobra diante dela, posição governada pela situação objetiva que a criança ocupa nas relações" (Leontiev, 2012, p. 60).

Nesse contexto, a criança inserida em uma sociedade racista tende a reproduzir preconceitos e discriminações desde cedo, ao mesmo tempo em que também é vulnerável a

sofrer esses mesmos efeitos. As Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) destacam,

> No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais de educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (Brasil, 2006, p. 38).

Para promover uma educação que valorize a igualdade racial, é fundamental oferecer às crianças acesso a brinquedos, livros e brincadeiras que representem personagens negros e indígenas de forma positiva e respeitosa, evitando estereótipos e caricaturas. “[...] trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade [...]” (Silva J; Bento; Carvalho, 2012, p. 31).

Neste estudo buscamos contribuir com a percepção de um cenário atual sobre o brincar para as relações étnico-raciais, respondendo a nossa questão de pesquisa: como se apresentam nos últimos anos os estudos do brincar na sua interface com as Relações Étnico-raciais?

Compreendendo a importância de referências, materiais, estudos e pesquisas que abordem o brincar na perspectiva da diversidade étnico-racial, nosso objetivo principal foi de analisar as produções acadêmicas sobre o brincar - em conexão as Relações Étnico raciais - no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com um recorte temporal para os anos base 2019 a 2022. Com esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as produções acadêmicas que relacionam o brincar à diversidade étnico-racial e mapear essas produções em termos de área do conhecimento, região geográfica, instituição de ensino, ano de publicação, abordagem de pesquisa e campo teórico.

Esta pesquisa qualitativa utilizou a metodologia de revisão sistemática para identificar, selecionar e avaliar estudos relevantes à temática. Esse método possibilitou uma análise detalhada e contextualizada das produções científicas, destacando a subjetividade e as perspectivas dos participantes dos estudos analisados.

Nossa fundamentação teórica tem por base a Psicologia Histórico-Cultural, na qual Vygotski (2014) concebe o desenvolvimento humano como um processo complexo e dialético, inter-relacionado à aprendizagem. Ao investigar o desenvolvimento cultural e as diversas atividades humanas que medeiam as relações dos sujeitos com o mundo, os teóricos soviéticos se concentraram mais especificamente no brincar de faz-de-conta, também conhecido como jogo protagonizado. Isso ocorre porque, no período pré-escolar, o brincar de faz-de-conta é considerado, para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade principal da criança,

por meio da qual ela se relaciona com o mundo: onde a criança mais aprende e se desenvolve. É por meio do brincar que ocorrem mudanças significativas na personalidade infantil (Leontiev, 2012). Dessa forma, destacamos a importância de refletir sobre a promoção das práticas do brincar em diferentes contextos e valorização do seu exercício.

O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na Teoria Histórico-Cultural, Vygotski (2014) defende que a relação humana com o mundo é sempre mediada, existindo dois tipos de mediadores: os signos e as ferramentas. As ferramentas têm um direcionamento externo, permitindo que o ser humano modifique o seu meio e, consequentemente, o seu comportamento. Já os signos têm um direcionamento interno, possibilitando que o indivíduo modifique sua compreensão e comportamento interno, como ocorre na leitura de um texto escrito. Dessa forma, a aprendizagem ocorre sempre por meio da mediação.

Para a criança o mundo adquire sentido e significado através das interações sociais. Através do brincar, várias Funções Psíquicas Superiores (FPS) se movimentam e modificam, funções essas que nos difere dos demais animais, como a imaginação, criatividade, memória voluntária, atenção dirigida, entre outras. As FPS dependem da cultura onde o sujeito está inserido (Vygotski, 2014).

Ao propor uma Periodização do Desenvolvimento Psíquico/Cultural, Vygotski (2014) defende que o brincar é a principal via de desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar. Na brincadeira observamos a atuação da criança na Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente, pois no brincar de faz de conta a criança age para além das ações de sua idade. Durante a brincadeira, observamos a mobilização de várias funções psíquicas, como a memória e a imaginação. Por meio da brincadeira, a criança internaliza os modos de ser e estar de sua cultura, bem como as regras sociais do seu contexto (Vigotski, 2008).

Antes de prosseguir, é fundamental refletir sobre a conceituação de brincar, brinquedo e brincadeira. Segundo Kishimoto (2017), no Brasil, os termos 'brincar', 'brinquedo' e 'brincadeira' ainda são empregados de forma indiscriminada. No entanto, para a autora, o brinquedo se distingue do brincar, pois supõe uma indeterminação quanto ao seu uso e uma relação íntima com a criança. É a ação de brincar que define um objeto como brinquedo. Por exemplo, um boneco de super-herói pode ser visto como um *souvenir* decorativo por um adulto ou como um valioso item de colecionador, mas para uma criança, pode representar um pai, um motorista, um jogador de futebol ou até mesmo um alienígena, dependendo da sua

ação ao brincar. Alguns brinquedos possuem uma representação que direciona a brincadeira, evocando uma situação imaginária a ser desenvolvida pela criança. No exemplo anterior, ao ter em mãos um boneco de super-herói, é mais provável que a criança esteja inclinada a criar cenários e histórias em que um super-herói salve a humanidade. O brinquedo serve como base para a brincadeira, e ambos se relacionam diretamente, pois a brincadeira é a ação desempenhada. Além disso, o brinquedo, como outras construções humanas, reflete os valores, modos de ser e agir de quem o criou.

Walter Benjamin (2009) observa que, ao longo dos anos, o brinquedo tem passado por transformações, refletindo as mudanças na sociedade. No início do século XX, Benjamin notou a transição de brinquedos feitos de madeira e argila para aqueles feitos de vidro, metal e papel. Se estivesse vivo hoje, ele provavelmente se surpreenderia com a diversidade de materiais, cores e formas de brincar que existem atualmente, incluindo os meios digitais e novas tecnologias. Benjamin destacava que o brinquedo não está isolado da sociedade e do seu povo, mas sim localizado em um determinado contexto que lhe confere significados e um modo de ser.

Na Teoria Histórico-Cultural, Vygotski (2008; 2014), Elkonin (2009) e Leontiev (2012) destacam que o brincar não é uma atividade natural ou biologicamente instintiva. Pelo contrário, o brincar é uma atividade aprendida, e o brinquedo é uma construção humana que reflete o tempo e o espaço em que foi criado. Como observa Elkonin (2009), o quarto de uma criança contemporânea está repleto de brinquedos que não existiam há dois séculos, ilustrando a natureza histórica e cultural do brincar. “[...] nessa mudança do caráter dos jogos infantis no decorrer dos tempos reflete de maneira clara a verdadeira história do brinquedo e sua dependência causal do desenvolvimento da sociedade, da história da criança na sociedade” (Elkonin, 2009, p. 43). Elkonin salienta que o conteúdo do brincar de faz de conta está relacionado à vida e ao trabalho adulto. Todo brinquedo tem uma história e “[...] a sua história está organicamente vinculada à da mudança de lugar da criança na sociedade e não pode compreender-se fora dessa história” (Elkonin, 2009, p. 47).

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho realizado na educação infantil é fundamentado em um currículo pensado e organizado com base nas necessidades e interesses das crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) enfatiza a importância de ações que promovam a valorização da diversidade cultural nas instituições educacionais. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em seu Artigo 15, Capítulo II, estabelece o direito da criança e do adolescente de "brincar, praticar esportes e divertir-se". Nesse contexto, a educação infantil se destaca como um espaço privilegiado para o brincar.

No início do século XXI, vários documentos destacaram a importância da diversidade das relações étnico-raciais no campo educacional. Um marco importante foi a Lei Nº 10.639,

de 2003 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), tornando obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de ensino. Dessa forma. temos em seu Art. 26, parágrafo 1, a inserção do "[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". A Lei nº 11.645 alterou a LDB (Brasil, 2008), estabelecendo,

> Art. 26- A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Embora a obrigatoriedade esteja estabelecida no Ensino Fundamental e Médio nos textos da Lei, considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a sua obrigatoriedade também se fundamenta. Como observamos em nossa análise teórica, como os adultos, as crianças pequenas também estão imersas em um contexto de exclusão racial e social, internalizando e reproduzindo valores e concepções que perpetuam as desigualdades existentes em nossa sociedade. Portanto, o trabalho com a Cultura Afro-brasileira e Indígena na educação infantil é fundamental para o combate ao racismo nos diversos contextos culturais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, buscando obter uma compreensão aprofundada e detalhada dos fenômenos sociais e humanos. De acordo com Fontana (2018), a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, possibilitando que os pesquisadores explorem as complexidades das interações humanas e dos contextos sociais. Essa abordagem valoriza a subjetividade e a perspectiva dos participantes, reconhecendo que suas experiências e narrativas são essenciais para compreender o objeto de estudo. Além disso, a pesquisa qualitativa é caracterizada por sua flexibilidade, permitindo ajustes no foco do estudo à medida que novas informações emergem durante a coleta de dados, o que aprofunda a compreensão contextualizada do fenômeno estudado.

Nossa fundamentação teórica abrangeu temas cruciais para a compreensão da problemática levantada, com leituras aprofundadas em estudos sobre discussões tecidas a partir da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, 2008, 2014; Elkonin, 2009; Leontiev, 2012), com o aprofundamento de leituras e estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2003, 2004, 2006, 2008; Silva J; Bento; Carvalho, 2012; Brandão; Trindade, 2010), Educação infantil e infância (Gouvea, 2011; Kishimoto, 2017; Oliveira, 2010).

Para coletar e analisar dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, especificamente uma revisão sistemática. Esse método foi escolhido devido à sua natureza rigorosa e metodológica, que permite identificar, selecionar e avaliar estudos relevantes sobre um tópico específico de forma sistemática.

> A revisão sistemática é uma síntese rigorosa de todas as pesquisas relacionadas com uma questão específica; [...] difere da revisão tradicional, uma vez que busca superar possíveis vieses em todas as etapas, seguindo um método rigoroso de busca e seleção de pesquisas; avaliação da relevância e validade das pesquisas encontradas; coleta, síntese e interpretação dos dados oriundos das pesquisas (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004. p. 550).

Além disso, esse processo garante que a revisão não apenas resuma a literatura existente, mas também identifique lacunas e padrões que possam informar futuras pesquisas e práticas. De acordo com Fontana (2018), a revisão sistemática envolve a definição de critérios claros para inclusão e exclusão de estudos e a avaliação crítica da qualidade dos estudos selecionados. A escolha pelo referido Catálogo como campo de pesquisa deu-se pela compreensão do importante lugar que a CAPES ocupa na consolidação da base científica no país.

Na realização de nossa pesquisa, inicialmente foram definidos dois descritores para a pesquisa no campo "Assunto": "Brincar" e "Brinquedo", no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O período selecionado para análise compreende os anos de 2019 a 2022. Os critérios de inclusão abrangeram estudos em língua portuguesa que abordam a Cultura Afro-brasileira, africana, indígena, além de crianças camponesas e ribeirinhas. Como critério de exclusão, foram desconsiderados as pesquisas que não se concentravam na categoria geracional infância.

Durante o desenvolvimento do projeto, inicialmente foram encontrados 313 estudos, sendo 217 Dissertações e 60 Teses. Após acrescentar o recorte temporal o total de pesquisas encontradas atualizou para 74, sendo 44 Dissertações e 22 Teses. Com a análise básica de título e resumo dos estudos, foram selecionadas seis Dissertações e uma Tese com potencial de relacionar o brincar à diversidade étnico-racial.

A partir dessa etapa metodológica inicial, procedemos com uma análise minuciosa nos resumos das sete pesquisas com o objetivo de selecionar aqueles que atendessem aos

critérios de inclusão estabelecidos previamente, excluindo estudos que não abordassem pesquisas relacionadas a crianças ou à infância. Posteriormente, os dados foram categorizados seguindo uma planilha, sendo assim sistematizados os seguintes tópicos: área do conhecimento, região geográfica, Instituto de Educação Superior, ano de publicação, abordagem de pesquisa, campo teórico e sujeitos participantes. Buscamos a partir dessa categorização analisar a prevalência dos estudos quanto a temporalidade, espaço, campo de conhecimento e características de pesquisa, consequentemente foi possível identificar padrões e lacunas na produção científica. Dessa maneira, tornou-se viável um estudo mais detalhado em cada pesquisa. Portanto, observou-se que apenas três pesquisas, sendo elas: duas dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado, atenderam realmente a todos os critérios de inclusão para serem consideradas no estudo.

Todo o processo de análise e produção levou em consideração a relação do brincar com a educação para as relações étnico-raciais, partindo da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principal intelectual Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). No que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem, a Psicologia Histórico-Cultural propõe que ambos os processos são interdependentes e ocorrem de forma dialética. Vygotski sustenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social e é posteriormente internalizado pelo indivíduo. Dessa forma, a aprendizagem é concebida não como a aquisição de informações, mas como um processo ativo de construção de significados, mediado pelas interações sociais e culturais (Oliveira, 1997).

No âmbito da educação infantil, a Psicologia Histórico-Cultural enfatiza a relevância do ambiente social e das interações culturais no processo de desenvolvimento infantil. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a educação infantil deve garantir um ambiente que valorize a brincadeira, a interação e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, oferecendo às crianças a oportunidade de construir conhecimentos de maneira lúdica e significativa.

O brincar é uma atividade central na infância, pois através dela que a criança participa de atividades socialmente significativas que contribuem para o desenvolvimento de sua consciência e personalidade (Leontiev, 2012). Portanto, há um grande potencial quando se discute a relação entre o brincar e a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, pois pode ser um meio poderoso para valorizar a diversidade cultural desde a primeira infância. É necessário destacar e defender a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos das instituições de ensino brasileiras, especialmente quando nos referimos a crianças pequenas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o aprofundamento teórico que fundamenta nossa análise do material coletado, prosseguimos com a etapa de pesquisa em que analisamos os estudos que atenderam aos critérios estabelecidos com base no rigor metodológico, relevância dos achados e alinhamento com os objetivos da pesquisa. Cada estudo aborda aspectos cruciais do tema, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento na área. De acordo com os procedimentos descritos anteriormente, o levantamento sistemático após a análise detalhada e minuciosa verificando quais estariam atendendo os objetivos propostos no estudo, resultou na totalidade de três pesquisas. A análise da planilha de mapeamento revelou que os estudos sobre o tema estão concentrados predominantemente nas áreas de Psicologia e Educação, todos utilizando abordagens qualitativas.

É válido ressaltar que no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apesar de na análise exploratória prévia ficar perceptível um número relevante de estudos sobre o "brincar" ou "brinquedo", levando em consideração que foram encontradas 313 pesquisas com os respectivos descritores, quando é feita a análise detalhada com o foco nas Relações Étnico-Raciais dos anos mais recentes, dentre 2019 a 2022, esse número cai drasticamente para apenas três. Ademais, dentre os anos 2021 e 2022 não foram encontrados estudos que atendessem os nossos critérios de inclusão.

Dentre as pesquisas selecionadas está a dissertação de Mestrado em Educação de Renata Rodrigues (2019), feita na Universidade Federal de Mato Grosso. Ela se propôs pesquisar a temática considerando uma perspectiva de que bonecas negras no processo educativo podem fortalecer a identidade e autoimagem de crianças negras, potencializando a superação de preconceitos raciais. Foi feita uma pesquisa de campo, observando a estrutura dos Centros Municipais de Educação Infantil, brinquedoteca e espaços de brincar, levando em consideração a presença ou ausência de bonecas negras. A pesquisa foi desenvolvida em cinco CMEIs, que atendem crianças de zero a cinco anos e onze meses, podendo ser em tempo integral ou diurno.

O segundo estudo, conduzido por Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão (2019), também uma dissertação de Mestrado em Educação feita na Universidade Federal do Amapá, buscou investigar quais eram as contribuições do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha vivenciada pelas crianças de Arraiol. A metodologia utilizada foi através da pesquisa qualitativa, com a técnica da História Oral, na qual por meio das narrativas dos sujeitos buscou-se compreender a prática do brincar no referido contexto.

A terceira pesquisa foi uma tese de Doutorado em Psicologia, feita na Universidade Federal de Pernambuco, elaborada por Marcela de Holanda P. D. da Silva (2020), que teve como objetivo identificar e analisar fragmentos de significações de meninas sobre pertencimento étnico-racial, capturados em suas interações quando brincavam em grupo. A

base de investigação foi feita através da observação de dois grupos compostos cada um por quatro meninas com faixa etária de nove a onze anos, sendo esses grupos divididos por duas com fenótipo negro e duas com fenótipo branco. Todo o processo foi gravado, sendo no total sete sessões nas quais as crianças brincavam livremente com objetos disponibilizados pela pesquisadora. Entre alguns dos brinquedos disponibilizados nas sessões, havia quatro bonecas: uma era negra e três eram brancas, essas características tinham objetivo de instigar um diálogo sobre pertencimento étnico-racial. A primeira sessão a oferta da boneca foi feita pela pesquisadora, e as outras três sessões foram de escolha livre.

A discussão dos três estudos oferece uma visão ampla sobre o papel dos brinquedos e brincadeiras na promoção da Educação para as Relações Étnico-raciais, revelando tanto avanços quanto desafios persistentes. No estudo de Rodrigues (2019), observamos uma disparidade preocupante na representatividade étnico-racial dos brinquedos, com uma presença significativamente maior de bonecas brancas em comparação com bonecas negras, mesmo em contextos em que a maioria das crianças atendidas são pretas e pardas. Isso evidencia uma lacuna na implementação prática da Educação para as Relações Étnico-raciais nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), onde, apesar das diretrizes pedagógicas, a prática ainda não reflete um compromisso efetivo com a valorização da identidade étnico-racial das crianças. A pesquisa de Rodrigues sublinha a importância de uma intervenção consciente e direcionada para alterar essas dinâmicas, integrando de forma mais robusta os princípios das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos das instituições.

O estudo de Brandão (2019) amplia essa discussão ao explorar o brincar no contexto das comunidades ribeirinhas. Aqui, o brincar emerge como uma prática cultural rica e transformadora, mediando a aprendizagem das crianças através de elementos sociais e culturais específicos da comunidade. Esse estudo sugere que a inserção de elementos culturais específicos no brincar pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer identidades étnicas e promover uma educação inclusiva.

Por fim, a tese de Silva (2020) revela como as interações lúdicas podem expor e perpetuar significados associados ao pertencimento étnico-racial entre crianças. O fato de que crianças de nove a onze anos, expressaram de maneira desinibida crenças e valores baseados no racismo estrutural. A autora destaca a profundidade com que essas ideologias estão enraizadas desde cedo. O estudo de Silva enfatiza a necessidade urgente de intervenções educativas que não apenas reconheçam, mas também confrontem esses preconceitos desde a infância, utilizando o brincar como forma crítica para discutir e desconstruir conceitos raciais.

O estudo de Rodrigues (2019) e o de Silva (2020) compartilham um foco direto nas questões de representatividade e pertencimento étnico-racial. Ambas as pesquisas revelam que, mesmo em contextos de brincadeira, as dinâmicas raciais desiguais estão presentes. No

estudo de Rodrigues, a predominância de bonecas brancas em CMEIs onde a maioria das crianças são pretas e pardas aponta para uma lacuna significativa na representação étnico-racial, o que pode impactar negativamente a formação da identidade dessas crianças. De forma semelhante, Silva observa que, em suas interações lúdicas, meninas de diferentes fenótipos expressam crenças e valores enraizados no racismo estrutural, indicando que as brincadeiras, longe de serem apenas atividades inocentes, podem refletir e perpetuar desigualdades.

Por outro lado, o estudo de Brandão (2019) aborda o brincar a partir de uma perspectiva cultural, destacando como as práticas lúdicas nas comunidades ribeirinhas funcionam como mediadoras de aprendizado e preservadoras da identidade cultural. O estudo sugere que a brincadeira é fonte poderosa de transmissão de valores e identidades específicas do contexto social, o que se relaciona com a necessidade de inclusão de elementos que reflitam a diversidade racial e cultural nas práticas educativas.

Comparando os estudos de Rodrigues (2019) e Brandão (2019), verificamos que ambos exploram como o contexto social e cultural influencia as práticas lúdicas, embora com ênfases diferentes. Rodrigues (2019) foca na ausência de representatividade racial adequada, enquanto Brandão (2019) celebra a persistência de práticas lúdicas tradicionais como um meio de resistência cultural. Essa diferença destaca a complexidade de se trabalhar com o brincar: enquanto a falta de representatividade pode perpetuar desigualdades, a valorização das tradições culturais pode servir como uma força para a construção de identidades positivas.

Finalmente, ao contrastar os estudos de Silva (2020) e Brandão (2019), fica claro que, embora ambos revelem que as brincadeiras têm um papel significativo na formação das identidades, o contexto e o conteúdo das brincadeiras influenciam de maneira distinta essa formação. Enquanto as crianças ribeirinhas, descritas por Brandão (2019), vivenciam o brincar de forma que venha reforçar e ressignificar suas experiências culturais, as meninas observadas por Silva vivenciam o brincar como um espaço onde as dinâmicas refletem o racismo estrutural através das relações de poder e preconceito racial que se manifestam e são negociadas. Esse comparativo revela a dualidade do brincar: ele pode tanto reforçar estruturas opressivas quanto oferecer um espaço para a resistência e transformação.

As pesquisas corroboram o conceito da Teoria Histórico-Cultural de que o brincar é uma atividade social e historicamente situada, refletindo as desigualdades, preconceitos e discriminações presentes na sociedade. De acordo com a THC, sendo o brincar a atividade principal da criança em idade pré-escolar, é fundamental garantir seu espaço na infância, com o adulto desempenhando um papel crucial como defensor desse direito. Além disso, cabe ao adulto acompanhar e avaliar a reprodução das desigualdades, atuando em favor de uma educação antirracista.

Outro achado importante a ser mencionado é que foi verificado que há um déficit notável em estudos provenientes das regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, levando em consideração que todas as pesquisas selecionadas estão concentradas nas regiões Centro-Oeste e Norte. Como mencionado anteriormente, a escolha pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES deu-se pelo reconhecimento de que grande parte da produção científica do Brasil se origina das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação. Ressaltamos a necessidade urgente de mais investigações e intervenções educativas que considerem o brincar como atividade principal da criança pequena, impactando na inclusão e na valorização das diversas identidades étnico-raciais, visto que as análises demonstram uma notória escassez nas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos analisar as produções acadêmicas sobre o brincar - em conexão às Relações Étnico raciais - no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2019 e 2022. Diante das análises dos dados coletados, podemos enfatizar que os estudos que atenderam aos critérios estabelecidos para esta pesquisa, embora poucos, forneceram uma compreensão valiosa sobre o papel dos brinquedos e brincadeiras na promoção da Educação para as Relações Étnico-raciais. Os estudos revelam que as práticas lúdicas são profundamente influenciadas pelas dinâmicas raciais e culturais, desempenhando um papel crucial na formação das identidades das crianças. Além disso, observou-se uma grande desigualdade na representatividade sociocultural dos brinquedos, mas também se destacou o papel potente das brincadeiras no fortalecimento e valorização das identidades culturais. Essa dualidade evidencia a necessidade urgente de intervenções pedagógicas que reconheçam o brincar como atividade principal da criança pequena, atividade pela qual ela mais aprende e se desenvolve.

O aprofundamento teórico e a revisão sistemática possibilitaram a identificação de 74 trabalhos iniciais, dos quais apenas sete potencialmente abordavam a interface entre o brincar e a diversidade étnico-racial. Após uma análise detalhada, três estudos foram selecionados, evidenciando a escassez de produções acadêmicas que tratam diretamente dessa interface nos últimos anos. Esses achados reforçam a importância de uma atuação crítica dos educadores em relação ao brincar nas instituições educacionais. Isso não implica que o adulto deva direcionar ou definir o que e como a criança deve brincar, mas sim que o adulto precisa estar atento às manifestações de preconceito e racismo nesse ambiente, lutando de forma

ativa por meio do planejamento e organização de espaços e tempos de brincar que valorizem a diversidade e combatam o racismo.

Importante salientar nessa discussão que quando uma brincadeira organizada e planejada por um adulto é excessivamente controlada e direcionada por esse adulto, potencialmente ela perderá o seu caráter lúdico para se caracterizar como uma atividade pedagógica obrigatória de estudo. Para a Teoria Histórico-Cultural, o motivo da brincadeira reside na própria ação do brincar, sem esperar um produto final.

Portanto, quando um professor elabora atividades, que julga serem brincadeiras, com o objetivo de transmitir um conteúdo específico e controla o desenvolvimento dessas atividades visando um produto final, como um desenho ou objeto específico, ele compromete a ludicidade da ação. Isso ocorre porque a atividade não parte dos interesses da criança e nem considera suas necessidades, o que pode levar algumas crianças, inclusive, a não querer realizar a atividade. Como vimos a ludicidade está presente na relação entre sujeito e ação/objeto. Não será o fato de que algo esteja colorido, que o tornará lúdico. O que fará com que o objeto se torne um brinquedo é a ação de brincar da criança e para que essa ação seja desempenhada é necessário o interesse da criança.

Dessa forma, observamos que o papel do professor é desafiador e exige a observação atenta do contexto em que atua. Um professor comprometido com a luta por uma educação antirracista está consciente da realidade excludente de nossa sociedade e desenvolve um currículo que valoriza a diversidade étnico-racial, considerando as especificidades da infância e suas múltiplas formas de expressão. Os estudos revelam que as práticas lúdicas são profundamente influenciadas pelas dinâmicas raciais e culturais, desempenhando um papel crucial na formação das identidades das crianças.

Tendo em vista que a Pós-Graduação brasileira tem um importante papel na construção de um conhecimento comprometido com a promoção e defesa dos direitos das crianças, constatamos que há uma necessidade urgente de mais estudos e intervenções pedagógicas que considerem o brincar como uma forma da criança se relacionar com o mundo, mediando a inclusão e valorização das diversas identidades étnico-raciais. Isso se justifica pela evidente carência de pesquisas nessa área, indicada pelas análises realizadas. Dentro desse contexto, defendemos também a valorização e a ampliação dos grupos de pesquisa que se dedicam à temática.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: https://petpedufba.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/modosbrincar-web-corrigida.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento. **Saberes culturais ribeirinhos:** o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppged/dissertac%CC%A7a%CC%83o-final_priscillabrandao/. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 03 out.

2019.

BRASIL. **Lei Federal n°. 10.639**, de 9/01/2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Gráfica do senado, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2005. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, volume 1, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

COHL, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009. 447 p.

FONTANA, Felipe Fontana. Técnicas de pesquisa. *In:* MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. FUNEPE, 2018.

GALVÃO, Cristina. M.; SAWADA, Namie.O.; TREVIZAN, Maria. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem,** v. 12, n. 3, p. 549-56, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000300014. Acesso em: 30 jul. 2025.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educ. Real.,** Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 10 ago. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:*

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Renata. **Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá-MT**: implicações para o estudo das relações raciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8891087. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da. **Processos de significação de meninas sobre pertencimento étnico-racial: um olhar para as interações sociais em grupos de brinquedo.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40375. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA J, Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. (Org.) **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Nº 11: Junho, 2008. Disponível em: https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** Tomo III.Madrid: Antonio Machado Libros, 2014. 383 p.

A LÓGICA MERITOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E O IMPACTO NA INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO INSTITUCIONAL

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Vitória Raquel Pereira de Souza[402]

Resumo

O presente artigo é um fragmento analítico de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. A investigação analisa a política de premiação por desempenho implementada na rede pública municipal de São Luís/MA, especialmente no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo geral é compreender como essa política atua como dispositivo de regulação da prática docente e os impactos que produz na educação da infância. O problema de pesquisa centra-se em analisar de que forma a premiação por desempenho consolida uma lógica de responsabilização individual e performatividade institucional, instrumentalizando tanto o trabalho dos docentes quanto o processo educativo vivenciado pelas crianças. A fundamentação teórica ancora-se em autores críticos como Saviani (2021), Freitas (2023, 2017) e Laval (2019), que discutem os efeitos das racionalidades meritocráticas e gerencialistas sobre a escola pública. A metodologia é qualitativa, com base na análise documental da Portaria nº 272/2025 – SEMED/São Luís, do Plano de Ação de uma unidade escolar e dos dados do Censo Escolar (2024). Os resultados apontam que a premiação interfere na autonomia docente e converte as crianças em instrumentos de validação institucional, por meio da imposição de metas, disputas por reconhecimento e recompensas materiais. A formação continuada, nesse contexto, perde sua função emancipadora e passa a operar como mecanismo de controle. Propõe-se, como encaminhamento, ampliar a escuta docente e repensar políticas formativas centradas na infância como sujeito de direitos.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação da Infância. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de pesquisa o papel desempenhado pelos mecanismos de premiação por desempenho no âmbito da formação continuada de professores, especialmente no contexto da rede pública municipal de São Luís (MA), com foco no Programa Educar para Valer (EpV). A investigação parte da constatação de que tais mecanismos, ainda que apresentados sob a forma de valorização profissional, estão imbricados em uma lógica meritocrática que redefine o papel da formação docente em termos de responsabilização individual, controle gerencial e cumprimento de metas avaliativas.

[402] Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Pará, vrp.souza@hotmail.com

No Brasil, o processo de formação de professores alfabetizadores tem sido marcado por tensões históricas entre propostas pedagógicas críticas e exigências técnicas voltadas à padronização do ensino. Os cursos de pedagogia, majoritariamente responsáveis por essa formação, enfrentam desafios para articular teoria e prática, ao mesmo tempo em que as políticas públicas de formação continuada se apresentam como soluções tecnocráticas orientadas por resultados. No estado do Maranhão, e particularmente na capital, São Luís, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são os principais responsáveis por acolher as crianças na sua entrada formal no universo da cultura escolar. São esses docentes os primeiros mediadores da linguagem e da cultura escrita. Nesse sentido, o professor alfabetizador torna-se uma figura central na concretização do direito à educação da infância, pois é ele quem introduz os sujeitos nos conhecimentos sistematizados, marcando profundamente suas trajetórias escolares e humanas.

O objetivo geral deste estudo é analisar criticamente como a política de premiação por desempenho, incorporada à formação continuada docente, impacta a autonomia pedagógica dos professores e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, propõe-se: a) identificar os princípios orientadores do Programa Educar para Valer; b) discutir a inserção da lógica empresarial e gerencial na política educacional municipal; e c) examinar as contradições entre as propostas formativas do programa e as condições reais de trabalho docente nas escolas públicas.

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado nos seguintes termos: em que medida a premiação por desempenho, vinculada à formação continuada docente, contribui para a consolidação de uma lógica de responsabilização individualizada e de competição entre escolas, comprometendo a função social da educação pública? Essa questão ganha relevância diante da ampliação de políticas públicas educacionais que, sob o discurso da qualidade e da eficiência, promovem a adoção de instrumentos avaliativos padronizados e sistemas de bonificação por resultados, sem considerar as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das escolas.

A abordagem metodológica adotada é o Materialismo Histórico-Dialético, com base em análise documental e bibliográfica. O corpus da análise compreende textos oficiais do Programa Educar para Valer, relatórios de políticas públicas municipais e referenciais teóricos críticos da área da educação, especialmente os que se alinham à perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme elaborada por Dermeval Saviani. Essa corrente concebe a educação como prática social intencional voltada à superação das desigualdades estruturais e à formação plena dos sujeitos, articulando o conteúdo escolar com os fins históricos e sociais da educação. Também compõem o referencial analítico autores como Freitas (2017; 2023), Newman e Clarke (2012), Laval (2019) e Mészáros (2008), cujas contribuições ajudam

a compreender os vínculos entre as transformações nas políticas educacionais e os processos mais amplos de reconfiguração do Estado e do trabalho docente.

O artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A seção dois discute a inserção da lógica meritocrática nas políticas de formação docente para a educação da infância e seus efeitos sobre a cultura educacional. A terceira seção aborda o caso do estado do Ceará e o Programa Educar para Valer, analisando sua disseminação e princípios operacionais. A quarta seção aprofunda a crítica ao mecanismo de premiação por desempenho como dispositivo de regulação da prática pedagógica na infância. Em seguida, a quinta seção examina os tensionamentos vivenciados pelos professores no contexto da formação continuada, discutindo como a lógica meritocrática impacta diretamente a infância, transformando a criança em instrumento de validação institucional. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com reflexões sobre a necessidade de repensar os sentidos da formação docente em uma perspectiva crítica e emancipadora.

A LÓGICA MERITOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A INFÂNCIA COMO ALVO DE DESEMPENHO

As políticas educacionais voltadas à formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental têm sido cada vez mais atravessadas por uma lógica meritocrática que transforma o ato de ensinar em um processo de mensuração de resultados. Essa lógica se expressa, principalmente, por meio de sistemas de avaliação padronizada e de bonificações atreladas ao desempenho dos estudantes, afetando diretamente a prática pedagógica de professores alfabetizadores, os primeiros profissionais a receberem as crianças no ambiente escolar e a mediá-las no processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados.

No contexto brasileiro, observa-se que políticas de responsabilização *(accountability*) operam tanto na reconfiguração material da escola pública quanto na constituição de uma cultura pedagógica orientada pela competitividade e pelo desempenho. Tal dinâmica institui uma geocultura meritocrática que se insere na formação dos sujeitos desde a infância, estabelecendo o mérito individual como critério de diferenciação e legitimação do acesso a direitos. Essa concepção desloca a atenção das desigualdades estruturais para supostas insuficiências individuais, afetando diretamente o modo como a infância é percebida no processo educacional.

Na prática, o trabalho dos professores alfabetizadores passa a ser regulado por metas específicas, como a exigência de que as crianças estejam plenamente alfabetizadas até o final do segundo ano. Tais metas, muitas vezes descoladas das realidades concretas das

escolas públicas, impõem pressões e limites à autonomia pedagógica dos docentes, desconsiderando fatores como número excessivo de alunos por turma, diversidade sociocultural e ausência de condições adequadas de trabalho. A criança, nesse cenário, é convertida em marcador de eficiência institucional, servindo à validação de políticas de gestão.

Esse modelo de responsabilização compromete não apenas o trabalho docente, mas a própria função social da escola pública, ao criar ambientes marcados pela vigilância, pela rotatividade de profissionais e pela desvalorização das motivações intrínsecas dos educadores. Como apontam Freitas, Sordi e Malavasi (2017), esse tipo de pressão rompe com a construção coletiva da qualidade, substituindo o diálogo e a escuta pela lógica de cumprimento de metas impostas verticalmente. Em vez de considerar os professores como sujeitos do processo formativo, reduz-se seu papel à execução de tarefas planejadas por instâncias externas.

Tal perspectiva entra em contradição com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2021), que compreende a formação docente como prática social comprometida com a mediação entre os saberes historicamente produzidos e as necessidades da classe trabalhadora. A alfabetização, nesse enfoque, não é reduzida a um conjunto de habilidades técnicas, mas compreendida como processo formativo amplo, voltado à constituição de sujeitos históricos. Para Saviani (2009), o trabalho educativo deve possibilitar às crianças o acesso ao conhecimento sistematizado como instrumento de leitura e transformação do mundo, o que requer políticas que assegurem condições reais de ensino, e não sua submissão à lógica da performance.

A racionalidade gerencial que orienta a formação continuada nos moldes meritocráticos produz, portanto, um duplo esvaziamento: de um lado, do trabalho docente como práxis crítica; de outro, da infância como etapa formativa integral. Ao serem transformadas em “indicadores de sucesso”, as crianças deixam de ser reconhecidas como sujeitos em formação e passam a ocupar o lugar funcional de evidência estatística. A centralidade da infância no discurso político cede espaço à sua instrumentalização.

Dessa forma, a crítica à lógica meritocrática na formação docente exige a afirmação de um projeto de educação comprometido com a formação humana integral, com a valorização da infância como tempo de desenvolvimento e com a autonomia dos professores como condição para práticas pedagógicas significativas. A alfabetização, nesse horizonte, deixa de ser instrumento de controle e passa a ser concebida como direito fundamental, cuja garantia depende de políticas formativas coerentes com os princípios de justiça social e emancipação.

O MODELO CEARENSE E A FORMAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

A experiência do estado do Ceará, com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) teve início no ano de 2007, no campo das políticas educacionais tem sido amplamente divulgada como exemplo de sucesso na elevação dos indicadores de aprendizagem, especialmente na alfabetização. Essa visibilidade se intensificou com a criação e posterior disseminação, que se consolidou como modelo de gestão baseada em resultados, adotado por diferentes municípios brasileiros. O EpV articula formação docente, avaliação externa, controle pedagógico e bonificação por desempenho, compondo um arcabouço técnico-político que impacta diretamente o cotidiano das escolas e o trabalho dos professores, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O caso cearense é emblemático por condicionar parte significativa do repasse do ICMS aos municípios aos resultados obtidos na alfabetização e nas avaliações educacionais. Conforme o texto da própria política, 12% do valor distribuído tem como base o desempenho dos alunos da 2ª série do ensino fundamental. Essa vinculação entre financiamento e resultado escolar estabelece um mecanismo de indução que intensifica a responsabilização dos profissionais pela performance dos estudantes, especialmente no ciclo de alfabetização, fase crucial da educação da infância.

Além do vínculo financeiro, o modelo cearense opera sobre o campo pedagógico por meio da padronização das práticas escolares. O EpV propõe instrumentos de gestão e planejamento que incluem planos de ação centralizados, avaliações periódicas padronizadas, e formações com conteúdos e metodologias prescritas. Embora apresentados como mecanismos de apoio, esses dispositivos têm funcionado como ferramentas de controle do trabalho docente, esvaziando a autonomia pedagógica e impondo um ritmo de trabalho vinculado à lógica da produtividade.

A formação continuada ofertada pelo programa, voltada sobretudo aos professores alfabetizadores, tende a deslocar o foco da construção coletiva do conhecimento para a execução de orientações previamente definidas. Essa dinâmica transforma o processo de ensinar em um conjunto de procedimentos operacionais voltados à obtenção de resultados mensuráveis, comprometendo a densidade formativa da alfabetização e o reconhecimento da infância como fase complexa de desenvolvimento humano. O professor deixa de ser mediador de saberes para se tornar executor de um modelo. De acordo com o Protolocolos do Programa Educar pra Valer - Capítulo III – Eixo formação de professores:

> No EpV, o eixo formação também se volta aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, e superintendentes, cujas ações estão protocoladas no eixo gestão escolar (no caso dos dois primeiros atores) e no eixo acompanhamento escolar (no caso dos

> superintendentes). A formação dos professores tem como objetivo preparar os docentes para promover uma efetiva aprendizagem dos alunos, tendo como referência o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC, do cumento normativo que orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino do País. O modelo proposto é o de formação em serviço, organizado para contribuircom o trabalho do professor em sala de aula. A formação é subsidiada pelasavaliações diagnósticas, formativas e somativas externas, que sinalizam, porum lado, as habilidades e competências que precisam ser retomadas com os alunos e aquelas que já foram consolidadas e, por outro, o nível de eficiência das atividades que estão sendo realizadas pelos professores para gerar esses resultados. A avaliação permite preparar os encontros de formação levando em consideração a realidade do município. (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2018–2022], p. 44).

No entanto, os efeitos dessa política vão além da sala de aula. Conforme destacam autores como Bertagna e Almeida (2024), o modelo cearense promove uma “cultura de vigilância e competição” que desestrutura a solidariedade institucional e reconfigura a escola pública segundo os princípios do gerencialismo empresarial. Essa lógica impacta a educação da infância, pois instrumentaliza os sujeitos infantis como indicadores de sucesso institucional, desconsiderando as singularidades e ritmos próprios do desenvolvimento infantil.

Ainda mais preocupante é o fato de que, mesmo com toda a ênfase em resultados, aspectos fundamentais para a garantia de uma formação sólida e justa continuam negligenciados. No próprio Protocolo do EpV, observam-se lacunas em relação à implementação concreta de princípios como a colaboração e a escuta pedagógica. Em muitos casos, a dimensão humana da educação é substituída por checklists de eficiência técnica.

Frente a esse cenário, faz-se necessário contrapor ao modelo cearense uma abordagem pedagógica orientada pela formação integral, que compreenda a alfabetização como direito da criança à apropriação crítica da linguagem e da cultura escrita. O enfrentamento das desigualdades educacionais não se faz por metas e ranqueamentos, mas pela valorização dos sujeitos, professores e alunos, como protagonistas do processo educativo.

Assim, mais do que replicar modelos, é urgente construir políticas de formação e alfabetização ancoradas em princípios ético-políticos comprometidos com a infância como tempo de experimentação, desenvolvimento e construção do humano, e não como fase utilitária para validar resultados de gestão.

A LÓGICA DA PREMIAÇÃO E O CONTROLE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INFÂNCIA

A política de premiação por desempenho, amplamente difundida em programas como o Educar para Valer, tem se constituído como um poderoso dispositivo de regulação da prática

pedagógica, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa estratégia, que atrela bonificações ao alcance de metas de aprendizagem, apresenta-se como incentivo à qualidade da educação, mas, na prática, desloca o eixo do trabalho docente da formação humana para o cumprimento de objetivos quantificáveis.

Ao condicionar recompensas financeiras aos resultados obtidos nas avaliações externas, essa lógica institui um processo de gestão educacional marcado pela performance. O trabalho do professor alfabetizador, que já carrega a responsabilidade de acolher e introduzir a criança na cultura escrita, passa a ser instrumentalizado por critérios de produtividade, não raro incompatíveis com as condições concretas das escolas públicas. Como aponta Freitas (2023), trata-se de um processo que transforma as crianças em “meios de validação de metas institucionais”, reduzindo sua singularidade e complexidade a percentuais de acertos em testes padronizados.

A premiação, nesse contexto, não reconhece as múltiplas variáveis que atravessam o processo de alfabetização, como as desigualdades socioeconômicas, a diversidade cultural, as condições de infraestrutura escolar e o tempo próprio do desenvolvimento infantil. Ao contrário, naturaliza essas disparidades como obstáculos individuais a serem superados pelos docentes, ampliando a responsabilização sobre os professores e distorcendo os sentidos da avaliação.

A lógica meritocrática embutida nesse tipo de política impõe uma forma de controle indireto, mas potente, sobre o trabalho pedagógico. Ainda que não dite diretamente o conteúdo ou a metodologia a ser utilizada, a premiação orienta o planejamento e a ação docente segundo os critérios do que pode ser medido, monitorado e recompensado. Com isso, estreita-se o espaço para abordagens pedagógicas que valorizem o brincar, a escuta ativa da criança, a mediação cultural e o respeito aos tempos do aprender, elementos essenciais na formação de professores que atuam com a infância.

É nesse ponto que o incentivo financeiro atua não como reconhecimento, mas como coerção simbólica e material. A escola que “atinge a meta” é premiada; a que não atinge, é exposta. O professor que “forma leitores” dentro do prazo é valorizado; o que não alcança os índices esperados, ainda que em contextos adversos, é estigmatizado. Essa lógica destrói vínculos, inibe a colaboração e produz um ambiente competitivo, afastando-se do ideal de um trabalho educativo coletivo, crítico e emancipador.

Além disso, ao desconsiderar a intencionalidade pedagógica e a complexidade da docência na educação da infância, esse modelo compromete o direito das crianças a uma educação humanizadora. A alfabetização, em vez de ser vivida como experiência rica, mediada e culturalmente significativa, passa a ser tratada como tarefa a ser cumprida dentro de prazos rígidos, formatada por sequências padronizadas e moldada por avaliações externas.

Na perspectiva de um referencial pedagógico crítico, que concebe o ensino como mediação entre o conhecimento e a realidade vivida pelos sujeitos, a lógica da premiação representa uma ruptura com o princípio formativo da escola. A criança deixa de ser sujeito do processo educativo para tornar-se evidência estatística da eficácia institucional. Assim, o que se premia não é a aprendizagem, mas a adequação do ensino a critérios externos, dissociados das reais necessidades formativas das infâncias.

Portanto, a crítica à premiação por desempenho não se limita a uma objeção ética ao seu caráter seletivo ou excludente, mas aponta para sua função estruturante na reconfiguração do trabalho docente e na instrumentalização da infância como etapa de validação técnica da escola pública. Desvelar essa função é passo fundamental para a construção de políticas de formação docente que devolvam à escola e às crianças o direito a processos educativos significativos, coletivos e comprometidos com a dignidade humana.

A NEGAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: A CRIANÇA COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO INSTITUCIONAL

A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da política pública municipal de São Luís tem sido marcada por dispositivos de regulação que operam sob o discurso da valorização do desempenho docente. A análise da Portaria n.º 272/2025 – SEMED/São Luís, publicada no Diário Oficial nº 151, revela que a chamada Premiação Educa São Luís destinou o montante de R$ 3.893.000,00 a 1.318 professores do 2º ano do ensino fundamental, como bonificação por desempenho baseado nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação de São Luís (SAEV).

A rede municipal de São Luís conta com 204 escolas, e no segmento dos anos iniciais, há 36.997 matrículas, concentrando, portanto, a maior parte da população discente. As crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental estão no centro das ações avaliativas do programa, tornando-se, ainda que indiretamente, os vetores de validação da eficácia escolar e da performance docente. É por meio dos resultados dessas crianças nas avaliações que se decide quem será premiado, ou excluído.

Com base na análise do Plano de Ação (São Luís, 2025, p.1) de uma escola municipal, constata-se a materialização da política de resultados no cotidiano escolar. O documento explicita as estratégias adotadas para induzir ao cumprimento das metas de desempenho estabelecidas pelo Programa EpV:

> - Painel de Resultados das avaliações – Organização e disponibilização do Painel na sala para comparação dos resultados e acompanhamento da evolução.

> Mapeamento dos estudantes pelo desempenho nas avaliações (grupos: desejável, transição e prioritário) – Organização do mapeamento após a conclusão das avaliações e inserção dos resultados no sistema.
> Confecção do banner para premiação em fluência de três estudantes (medalhas: ouro, prata e bronze), ao final de cada mês – Publicizar a premiação dos(as) estudantes, com a participação das famílias
> Articulação das atividades do Apoio Didático com a gestão de sala de aula – Feedback entre as professoras sobre os avanços e dificuldades dos(as) estudantes.

A centralidade atribuída às práticas de ranqueamento, categorização e exposição pública de resultados revela uma lógica de performatividade que reconfigura o papel da escola e da docência. Ao transformar a avaliação em instrumento de visibilidade institucional, o processo educativo se subordina à lógica do rendimento. A premiação por fluência, realizada mensalmente, transforma a leitura, uma prática formativa e emancipadora, em critério de hierarquização e disputa entre estudantes, enfraquecendo a dimensão coletiva e humanizadora da alfabetização.

A publicização dos dados, a categorização dos alunos e a exposição dos “melhores” reforçam um ambiente de vigilância e distinção, no qual a escola passa a operar sob os princípios da eficiência gerencial, em detrimento da construção de sentidos pedagógicos. Essa perspectiva encontra respaldo em Laval (2019), ao afirmar que a lógica do desempenho promove a reorganização neoliberal da escola como um “quase-mercado”, em que cada sujeito se torna responsável individual por metas institucionais.

Constata-se a materialização da política de resultados no cotidiano escolar. Práticas como a escolha de “melhores leitores”, entrega de medalhas, painéis comparativos e encontros com famílias para reforçar o compromisso com os exames do SAEV revelam uma forte pressão por desempenho que recai, direta e indiretamente, sobre as crianças. Essas ações, embora travestidas de incentivo à aprendizagem, transformam a infância em instrumento de validação institucional e a escola em ambiente de competitividade.

A lógica de responsabilização não se restringe ao corpo docente. Há uma crescente indução das famílias ao papel de fiscalizadoras da escola. Como destaca Ferrarotto e Malavasi (2016, p. 239):

> A relação família-escola, no cenário apresentado, caracteriza-se pela fiscalização, cujo enfoque está em cobrar melhorias, sem a análise da realidade escolar, tomando os professores e a instituição como únicas responsáveis pela qualidade educacional. [...] O que se pretende é um ‘alinhamento’ entre a ideologia neoliberal e o papel da família no ambiente escolar, posicionando os últimos enquanto consumidores do sistema público de ensino. [...] Além de reduzir o papel das famílias ao acompanhamento das tarefas e presença em reuniões, induz os pais a fazerem o controle da escola e do que ela (não) oferece, posicionando-os como fiscalizadores dos serviços prestados pelas instituições e eximindo o poder público de suas responsabilidades quanto à qualidade educacional, efetuando, apenas, a avaliação das unidades escolares.

Essa análise é fundamental para compreender que a política de premiação por desempenho não atua isoladamente, mas se articula a um projeto mais amplo de gestão da escola pública, no qual o Estado se exime de sua responsabilidade estruturante e transfere para a escola, o professor e a criança a obrigação pelos resultados. A família, nesse modelo, é convocada não como parceira da educação, mas como consumidora e fiscal do serviço público, reforçando a lógica de mercado e apagando o compromisso coletivo com a formação humana.

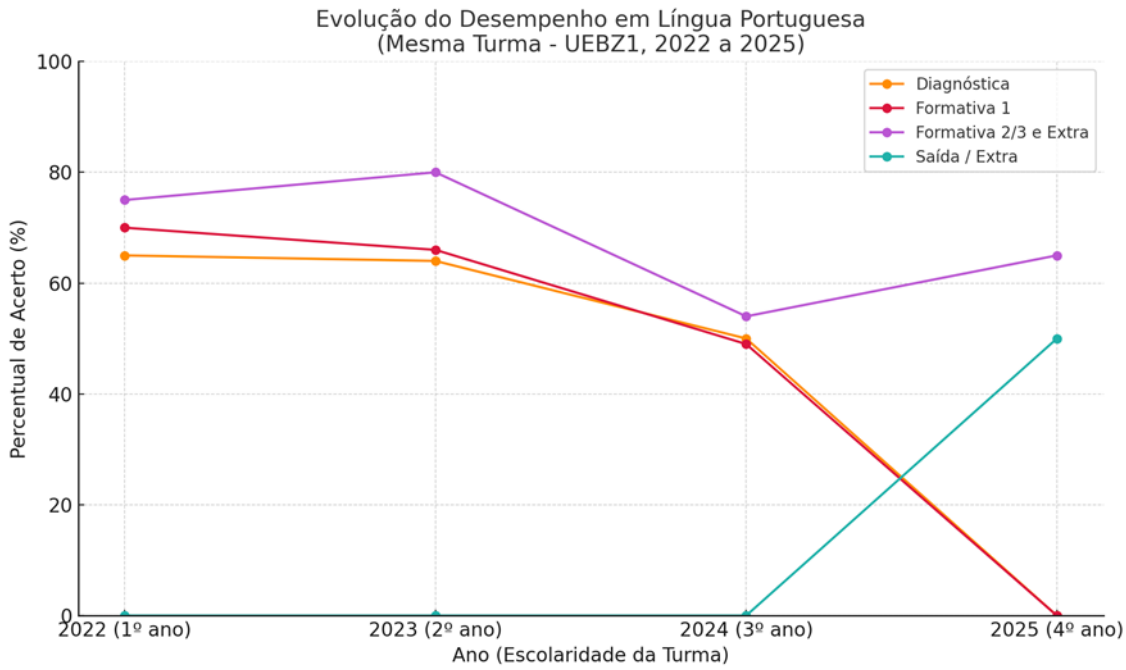
Nesse processo, a criança é submetida a pressões que desrespeitam sua singularidade, seus tempos e sua condição de sujeito em desenvolvimento. No caso do 2º ano do Ensino Fundamental, em São Luís, este ano de 2025, estas crianças realizaram mais 14 avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática. Ao disputar medalhas e faixas por melhor desempenho, sua experiência escolar passa a ser regida por métricas externas e prêmios simbólicos que, em lugar de promoverem a aprendizagem, induzem à performatividade e à validação institucional. O direito à alfabetização, enquanto parte da formação integral da infância, é esvaziado de seu conteúdo formativo e reduzido à função de "certificar a eficácia" de professores e escolas.

A análise longitudinal do desempenho de uma mesma turma de estudantes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, acompanhada entre 2022 e 2025 na UEBZ1, corrobora essa contradição no processo formativo. O gráfico de desempenho em Língua Portuguesa, baseado nos dados das avaliações do SAEV (diagnósticas, formativas e somativas), revela oscilações significativas nos índices de aprendizagem ao longo dos quatro anos. Apesar das metas e estratégias institucionais, os dados indicam que os resultados não seguem uma trajetória linear ou progressiva, mas refletem avanços e recuos que evidenciam a complexidade da aprendizagem escolar.

Este gráfico apresenta o desempenho acumulado de uma mesma turma de estudantes da UEBZ1, acompanhada desde o 1º ano (2022) até o 4º ano (2025), totalizando 12 bimestres. A coleta dos dados baseou-se no Relatório da Linha Evolutiva do SAEV, com foco nas avaliações diagnóstica, formativa e somativa aplicadas ao longo do ano letivo.

A proposta visa analisar os efeitos progressivos da implementação do Programa EpV, iniciado em agosto de 2022, sobre a trajetória formativa dos estudantes.

Figura 1- Desempenho de Língua Portuguesa (2022-2025)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios do Saev, 2022-2025.

A análise dos dados evidencia a trajetória de uma mesma turma entre os anos de 2022 e 2025, considerando o desempenho nas avaliações diagnósticas, formativas e somativas aplicadas ao longo do processo de escolarização. O gráfico revela variações significativas no rendimento dos estudantes, refletindo tanto avanços quanto desafios enfrentados durante a implementação das estratégias pedagógicas vinculadas ao Programa EpV.

A linha correspondente à avaliação diagnóstica indica um patamar inicial estável nos dois primeiros anos, com percentuais de acerto próximos a 64%. Essa constância sugere que os estudantes iniciaram o ano letivo com níveis relativamente similares de compreensão dos conteúdos básicos. No entanto, em 2024, há uma queda perceptível nesse indicador, possivelmente relacionada ao aumento das demandas cognitivas no 3º ano e à persistência de lacunas acumuladas ao longo do ciclo. A ausência de dados diagnósticos em 2025 pode sinalizar mudanças na política de aplicação ou falhas no registro.

No que diz respeito à avaliação formativa 1, os dados revelam um desempenho inicialmente satisfatório (70% em 2022), seguido por uma leve oscilação negativa no segundo ano (66% em 2023), ainda dentro de um patamar aceitável de rendimento. Todavia, a redução observada em 2024 (queda de 17 pontos percentuais em relação a 2023, passando de 66% para 49%) indica uma inflexão na trajetória da turma, possivelmente vinculada às mediações institucionais e às condições objetivas em que se desenvolveu o trabalho pedagógico naquele período. A análise sugere que os instrumentos avaliativos aplicados no início do ano não

repercutiram no mesmo patamar de desempenho registrado em anos anteriores, evidenciando contradições no processo de apropriação dos conteúdos escolares.

A linha relativa à avaliação formativa 2 e 3, associada também a atividades extras, apresenta o mais expressivo crescimento até 2023 (aumento de 5 pontos percentuais, passando de 75% em 2022 para 80% em 2023), indicando um momento de maior aproximação da turma em relação aos objetos de conhecimento mobilizados nesse período. Contudo, a queda registrada em 2024 (redução de 26 pontos percentuais em relação ao ano anterior, de 80% para 54%) marca uma inflexão na trajetória da turma, evidenciando tensões no processo de apropriação dos conteúdos e possíveis limites nas condições materiais e institucionais que sustentaram o percurso avaliativo até então. Em 2025, observa-se um acréscimo nos índices (aumento de 11 pontos percentuais, de 54% para 65%), indicando a continuidade do movimento contraditório que caracteriza o processo educativo em contextos historicamente determinados

A linha que representa a avaliação de saída, registrada apenas em 2025, marca a introdução de uma nova etapa no processo avaliativo, associada ao encerramento do ciclo formativo. O percentual alcançado (50%) indica uma reconfiguração na temporalidade da avaliação e evidencia que a verificação da aprendizagem acumulada ainda se insere em um processo em constituição.

O gráfico revela oscilações nos percentuais de desempenho que mantêm relação com a natureza e o momento das avaliações. Ao longo da série histórica, é possível identificar variações que expressam as contradições do processo educativo, determinadas por múltiplas mediações, entre elas, as condições de ensino, a organização curricular e os instrumentos utilizados para aferição da aprendizagem. A leitura dos dados, nesse sentido, não permite conclusões fechadas sobre a efetividade de intervenções, mas aponta para a complexidade da formação escolar em contextos atravessados por desigualdades estruturais.

Esses dados reforçam a tese de que a premiação por desempenho, ainda que apresentada como instrumento de incentivo, não garante a efetividade formativa do processo educativo. Ao contrário, escancara os limites das intervenções baseadas em metas, ignorando as mediações estruturais, as desigualdades e a singularidade dos sujeitos em processo de escolarização.

Ainda que estas práticas sejam apresentadas como estratégias de incentivo à aprendizagem e de fortalecimento do vínculo escola-família, elas revelam uma profunda inversão de sentidos na prática educativa. A criança, nesse contexto, deixa de ser compreendida como sujeito em formação integral para assumir o papel de instrumento de legitimação institucional, conforme alerta Freitas (2023). Ao disputar títulos como “melhor leitor” em troca de medalhas, faixas, aparelhos eletrônicos ou valores em dinheiro para a

escola, a infância é submetida a uma lógica de performatividade que distorce sua experiência escolar.

Importa afirmar que a crítica aqui proposta não rejeita a ideia de reconhecimento e valorização docente ou estudantil. Pelo contrário: valorizar o trabalho docente é fundamental para a dignidade da profissão e para a melhoria da qualidade da educação. O que se questiona é o formato meritocrático, competitivo e desumanizante com que essa valorização tem sido operada. A bonificação baseada exclusivamente em metas e avaliações padronizadas reifica a desigualdade, culpabiliza sujeitos e transforma a escola pública em campo de disputa institucional.

Como bem argumentam Freitas, Sordi e Malavasi (2017), esse tipo de política “cria um ambiente institucional de vigilância e medo” que enfraquece as possibilidades de colaboração entre professores e entre escolas. Nas palavras dos autores, “quem atinge metas fica, quem não atinge é trocado”, o que reduz a docência a uma atuação técnica, isolada e mensurada por critérios externos.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência da alfabetização, que deveria ser orientada pela escuta sensível, pelo respeito aos tempos da criança e pelo direito à cultura escrita, é recodificada como tarefa produtiva e imediata. O professor é pressionado a ajustar suas ações às demandas da bonificação, frequentemente utilizando instrumentos e cadernos padronizados, como os “Cadernos de Fluência” e as orientações prescritivas do EpV, mencionadas no plano escolar analisado. A formação continuada, por sua vez, converte-se em espaço de difusão de protocolos e aplicação de metas, distanciando-se da reflexão crítica sobre a prática.

Neste cenário, como alerta Laval (2019), o ensino transforma-se numa “atividade performativa”, em que a eficiência se sobrepõe à formação e o resultado anula o processo. A alfabetização deixa de ser concebida como direito da infância à apropriação do conhecimento e à inserção no mundo letrado, tornando-se apenas um meio para a escola alcançar prestígio, status e recursos adicionais.

Portanto, ao negar a complexidade do processo formativo da infância e reduzir a criança a um dado quantitativo, a política de premiação compromete os princípios mais fundamentais da educação pública. Resgatar uma perspectiva formativa comprometida com a infância exige romper com esse modelo e afirmar outra concepção de valorização: uma que reconheça os sujeitos em sua integralidade, respeite suas trajetórias e promova condições reais de aprendizagem para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho revelou que a política de premiação por desempenho, articulada à formação continuada de professores alfabetizadores, tem operado como um mecanismo de regulação da prática docente na rede pública municipal de São Luís. Embora se apresente como uma estratégia de valorização profissional, essa política se estrutura sob uma lógica meritocrática que impõe metas rígidas, promove a competição e instrumentaliza as crianças como indicadores de eficácia institucional.

O objetivo central deste estudo foi examinar criticamente como a política de bonificação interfere na formação docente e nos sentidos da alfabetização infantil. A análise da Portaria nº 272/2025 – SEMED/São Luís, que institui a Premiação Educa São Luís, permitiu constatar a dimensão material dessa política: foram destinados R$ 3.893.000,00 a 1.318 professores, com base no desempenho dos estudantes do 2º ano nas avaliações do SAEV. Considerando que a rede possui 1.722 docentes atuando nos anos iniciais, esse número representa uma cobertura significativa do segmento, ainda que não se possa afirmar uma correspondência direta, dado que o total pode incluir professores com dupla matrícula ou de outras etapas de ensino.

O estudo do Plano de Ação do 2º Ano de uma das escolas da rede também evidenciou como essa lógica é internalizada no cotidiano pedagógico, com práticas que incluem premiação de “melhores leitores”, distribuição de medalhas e exposição pública dos resultados por sala. Tais ações, ainda que bem-intencionadas, reforçam a lógica de performatividade e fragilizam a construção de uma cultura pedagógica centrada na formação humana da criança.

O problema de pesquisa, em que medida a premiação por desempenho consolida uma lógica de responsabilização individualizada e compromete a função social da educação, encontrou respaldo nas evidências apresentadas. As crianças tornam-se meios de validação da eficácia escolar, e os professores, executores de metas pré-estabelecidas, sendo constantemente monitorados e avaliados com base em resultados externos. Esse modelo tensiona profundamente a autonomia docente e desconfigura os fundamentos da alfabetização como direito da infância à apropriação crítica da linguagem escrita.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa foi orientada por um referencial pedagógico crítico, ancorado na defesa de uma educação pública comprometida com a justiça social e com a formação integral dos sujeitos. A atuação docente nos anos iniciais exige escuta, tempo, reflexão e vínculos, elementos que não se traduzem em gráficos de proficiência ou ranqueamentos escolares. Como demonstrado ao longo do artigo, o que está em jogo não é

apenas uma política de bonificação, mas uma reconfiguração dos sentidos da escola pública e da docência na infância.

Como desdobramento e continuidade desta investigação, propõe-se aprofundar a escuta dos professores alfabetizadores que participaram da premiação, analisando suas percepções, resistências e estratégias frente ao modelo imposto. Além disso, pretende-se desenvolver um mapeamento das práticas pedagógicas utilizadas sob a vigência da política de bonificação, buscando identificar em que medida a formação continuada tem favorecido a reflexão crítica ou a reprodução de padrões avaliativos externos. Também se prevê a realização de estudos comparativos com redes municipais que adotam outras formas de valorização docente, a fim de identificar experiências alternativas mais coerentes com os princípios formativos da infância.

Assim, este estudo busca contribuir para o debate sobre a formação docente e a política educacional brasileira, afirmando a necessidade de políticas públicas que respeitem a complexidade do trabalho pedagógico e reconheçam a infância como tempo de formação plena, e não como fase produtiva voltada à validação de resultados institucionais.

REFERÊNCIAS

BERTAGNA, Regiane Helena; ALMEIDA, Luana Costa. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 3, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. Educ. Real., Porto Alegre , v. 37, n. 02, p. 353-381, jun. 2012 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432012000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. Formação em Movimento, v. 5, n. 10, p. 15-36, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/671. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: pode a privatização melhorar a educação pública? Revista Mouro, n. 9, p. 1–12, [s.d.]. Disponível em: http://mouro.com.br/Mouro9_NovosReformadores_LCFreitas.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 232–246, 2016. DOI: 10.18675/1981-8106.vol26.n52.p232-246. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9635. Acesso em: 14 ago. 2025.

GUSMÃO, Joana Buarque de; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles T.; RIBEIRO, Vanda Mendes. Protocolos do programa Educar pra Valer: eixos gestão de rede, formação, avaliação, acompanhamento escolar e sustentabilidade e comunicação. 1. ed. Fortaleza, CE: Educar Pra Valer, 2018–2022.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 272/2025 – Institui premiação por desempenho no âmbito do Programa Educa São Luís. Diário Oficial do Município, São Luís, ano 2025, n. 151, p. 5-6, 19 jul. 2025.

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. UEB Dr. Oliveira Roma. Plano de Ação – 2º Ano – 2025. São Luís: SEMED, 2025. Documento interno.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia, 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

ANÁLISE CRÍTICA DA EFETIVIDADE DA ESCUTA ESPECIALIZADA NA EDUCAÇÃO

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Laura Rodrigues Correia Galdino [403]
Fernando Guimarães Oliveira da Silva[404]

Resumo

Este artigo analisa de forma crítica à política pública da escuta especializada, disposta na Lei nº 13.431/2017, com ênfase na efetividade no setor educacional. Com base em uma abordagem teórico-metodológica foucaultiana e sob a ótica do ciclo de políticas de Ball e Bowe, problematiza-se a obrigatoriedade de capacitação os(as) profissionais da educação, na medida em que opera como um dispositivo normativo e discursivo que reproduz saberes e relações de poder. O estudo, de natureza qualitativa e documental, analisa legislações, manuais e protocolos que direcionaram a implementação da escuta especializada. Verifica-se que, embora a política seja essencial para a proteção de crianças e adolescentes por meio de capacitações desses profissionais, corre-se o risco de reproduzir mecanismos de controle, limitando a capacidade dos profissionais de adaptar suas intervenções às particularidades de cada caso. Analisa-se a lei e a capacitação por uma perspectiva de poder-saber que (re)produz discursos e normas, ofuscando complexidades da prática e a agência dos profissionais. Entretanto, demanda a construção contínua de um diálogo válido em meio aos dispositivos normativos e às dinâmicas locais, reconhecendo a multiplicidade dos sujeitos envolvidos e a demanda de uma escuta acolhedora, sensibilizada e contextualizada.

Palavras-chave: Escuta Especializada. Política Pública. Capacitação Docente.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresenta-se dados iniciais de uma pesquisa de mestrado, em andamento e sem financiamento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Este artigo trata da escuta especializada de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, tendo como principal objetivo desenvolver uma compreensão crítica da efetividade e as implicações dessas dinâmicas para a atuação profissional da educação, dentro do contexto da prática na aplicabilidade da lei nº 13.431/2017.

A escuta especializada é um procedimento de entrevista de situações de violência limitando-se ao relato necessário para uma finalidade, conforme estabelece essa política

[403] Mestranda, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Núcleo de estudo e pesquisa em educação antirracista, em direitos humanos e em diversidades - NEPEADDH e laura.correia@ufms.br.
[404] Doutorado em Educação, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, NEPEADDH e fernando.oliveira@uems.br

pública de proteção à criança e adolescente, objetiva-se resguardar os direitos fundamentais, bem como a saúde física e psicológica da criança e do(a) adolescente, visando assegurar que sejam ouvidas de forma protetiva e humanizada. Isso pressupõe evitar práticas que expõe preconceitos ligados a julgamentos sociais por meio de discriminações, opressões e crueldades durante a escuta do relato da violência, a fim de extinguir qualquer possibilidade de incidência da chamada “revitimização” ou “violência institucional”.

Por tal situação, a lei nº 13.431/2017 normatizou e organizou os sistemas de garantias de direitos da à infância e adolescência (SGDCA) vítima ou testemunha de violência, criando mecanismos para a prevenção e coibição da violência, no intuito de garantir os direitos próprios da pessoa humana e assegurando a proteção integral sem qualquer forma de violência, a referida lei estabelece dois procedimentos distintos: a escuta especializada e o depoimento especial. No entanto nesse artigo, será abordado exclusivamente o procedimento da escuta especializada na educação, no que se refere a obrigatoriedade da capacitação de professores(as) acerca dos manuais e protocolos de identificação, e apoio à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade.

A Escuta Especializada por ser uma política pública relativamente nova dado que não possui 10 anos de existência, vem sendo regulamentada desde sua criação em 2017, partindo da lei norteadora nº 13.431 e demais leis, decretos e documentos regulatórios anteriores de diversas instituições públicas e privadas. Nesse artigo, analisa-se os principais documentos que garantem a aplicabilidade dessa política voltada para a educação.

A escola dentro do contexto da política, compõe uma rede de proteção à criança e ao(à) adolescente, que por sua vez é composta por determinados órgãos públicos que atuam diretamente com criança e adolescentes, assegurando o acompanhamento da vítima ou testemunha de violência propondo a superação. Conforme estabelece o Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018, visando o cumprimento da lei da escuta especializada, em seu art. 19, estabelece que os órgãos da rede de proteção, sendo um deles a educação, tem a finalidade de garantir o acompanhamento dessa criança ou adolescente, visando à superação das consequências da violação sofrida, por meio de orientação, de acordo com a aplicação das medidas de proteção social e da oferta de cuidados. No âmbito desse mesmo diploma jurídico mais adiante em seu art. 27, estabelece que os(as) profissionais da educação devem se capacitar para exercer suas funções adequadamente visando atender os objetivos da Lei, (Brasil, 2018).

Com intuito de adequar à lei, foi criado um documento com a colaboração de vários órgãos públicos e entidades não governamentais o manual de Proteção em Rede: a implantação de Centros de Atendimento Integrado no Brasil na perspectiva da Lei nº13.431/2017 (UNICEF, 2023), que traz um roteiro para o atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência, propondo um Centro de Atendimento Integrado (CAI) no

qual, conecta-se com todos os órgão de proteção com o intuito de ter um atendimento igualitário e padronizado, com modelo de entrevista, metas, orientações técnicas a respeito da postura, espaço físico e estrutura de capacitação.

Os direitos das crianças e dos(as) adolescentes sempre foram matéria relativamente recente na sociedade brasileira se a análise sobrepuser pelo fato de que temos a Lei 8.069/1990, que estabelece o Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA) há exatos 35 anos de funcionamento. Nesta perspectiva, reflexo dos direitos adquiridos pela Constituição Federal, o ECA (Brasil, 1990) traz inúmeras questões sobre direitos e deveres que carecem de serem revistas conforme a dinâmica social vem propondo transformações na realidade. A política de Escuta Especializada reflete essas alterações. Por conta disso, questiona-se se esses avanços são, de fato, eficientes para coibir a violência e proteger crianças e adolescentes.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar em que medida a instituição de uma política pública que exige a capacitação dos(as) profissionais da educação para a escuta especializada pode interferir na liberdade de expressão de crianças e de adolescentes. Tal exigência, ao normatizar a forma como o(a) professor(a) deve atuar e se comportar no ambiente escolar, define parâmetros específicos de compreensão e enfrentamento da violência contra o(a) estudante. Nesse processo, corre-se o risco de reproduzir relações de poder que obscurecem tanto a complexidade da prática profissional quanto a autonomia comunicativa dos sujeitos-alvo da proteção desta política. Assim, é pertinente questionar a real efetividade dessa forma de proteção, considerando os limites entre a padronização das intervenções e o respeito à singularidade das experiências de cada criança e adolescente. Sob essa análise, para Foucault (1988), o Estado nesse sentido, exerce uma forma específica de poder, denominado de biopoder, que de modo sutil, não pelo enfraquecimento das forças vitais do indivíduo, mas pelo seu controle por meio das leis, normas, regulamentos e regras, adestra os corpos mantendo-os vivos, saudáveis e úteis para exploração capitalista. Ao controlar a forma que os(as) professores acolhem os(as) estudantes, propondo regras e estrutura, submetendo a criança e o(a) adolescente a um regime de verdade (psicológico, jurídico, assistencial).

Neste contexto, o objetivo deste artigo é analisar a política pública da escuta especializada a partir da exigência de capacitação dos(as) profissionais da educação, compreendendo-a como um dispositivo normativo e discursivo que (re)produz saberes e relações de poder. Busca-se, assim, investigar de que modo essa política impacta a autonomia e a agência dos(as) professores(as) em sua prática cotidiana, com ênfase na centralidade dada à instrumentalização no contexto educacional.

O trabalho respalda-se nas teorias de Michel Foucault e na abordagem do ciclo de políticas, postulado por Stephen J. Ball e Richard Bowe, com a finalidade de discutir as

implicações dessa visão teórico-crítica, problematizando a compreensão da "efetividade" da escuta especializada e da capacitação profissional.

Cumpre ressaltar que a natureza do artigo utiliza um referencial teórico-metodológico de base foucaultiana, sendo realizado uma pesquisa qualitativa, pois segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 32), a pesquisa qualitativa, “[...] nasceu de uma preocupação em entender o outro [...]”. Partindo desta premissa, utilizando o método de análise do discurso foucaultiana para analisar como se configura a tecnologia biopolítica, embasado em pesquisas documentais, pois a análise documental tem como foco a relação do poder que se materializa em textos normativos, possibilitando identificar a governamentalidade da proteção infantil (Foucault, 2008), explorando em seu uso documentos normativos, como leis, decretos, normas, guias e atlas.

Ao debater sobre o tema a análise da efetividade, utilizando o ciclo de políticas públicas de Ball e Bowe (2006), sob a perspectiva de análise foucaultiana da escuta especializada para a criança e adolescente por meio da formação docente, a pesquisa documental torna-se imprescindível, uma vez que decorre de normativas dessa temática, priorizando a desconstrução de discursos e relações de poder.

Além disso, também foi realizada análise do documento norteador utilizado para a capacitação em escuta especializada e depoimento especial, o guia de orientações técnicas para proteção de crianças e de adolescentes migrantes, refugiados e/ou indígenas vítimas ou testemunhas de violência no SGDCA, elaborado pela *Childhood Brasil* em parceria com a Universidade Católica de Brasília, Conselho Nacional de Justiça e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2023).

A GÊNESE DA ESCUTA ESPECIALIZADA PELA ÓTICA DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE BALL E BOWE

O enfrentamento da violência contra crianças e contra adolescentes no Brasil, tornou-se relevante nas últimas décadas, tendo em vista os números crescentes no país, sendo 935.521 casos de violência registrados conforme dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024). Esse número alarmante veio sendo constatado ano a ano por diferentes veículos de registro de dados de violência contra crianças e contra adolescentes. Tais eventos culminaram na promulgação da Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que alterou aspectos de proteção às crianças e adolescentes vítimas de violência tratados no ECA (Brasil, 1990).

O surgimento da política pública da escuta especializada está intrinsecamente vinculado à verificação de fragilidades na proteção efetiva de crianças e de adolescentes no sistema de justiça, conforme demonstram a tabela e os gráficos abaixo do FBSP (2024).

TABELA 4.13

Brasil: Número e percentual de crianças e adolescentes vítimas de violência por tipo de violência e faixa etária (2012 a 2022)

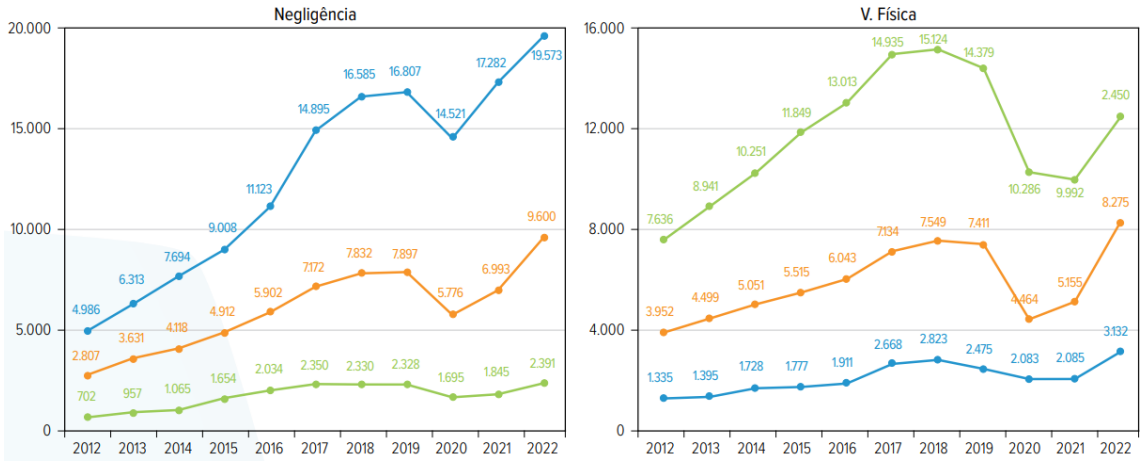
Tipo de violência	infantes (0 a 4 anos)		crianças (5 a 14 anos)		adolescentes (15 a 19 anos)	
	nº	%	nº	%	nº	%
Violência Doméstica	203.461	79,2%	218.865	54,9%	123.931	44,2%
Violência Extrafamiliar	20.116	7,8%	109.002	27,4%	116.602	41,6%
Violência Institucional	1.827	0,7%	4.563	1,1%	9.314	3,3%
Outros	31.463	12,2%	65.911	16,5%	30.466	10,9%
Total	**256.867**	**100,0%**	**398.341**	**100,0%**	**280.313**	**100,0%**

Figura 1 – Índice de violência contra crianças e adolescente por idade, Brasil, 2024. Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024, p.34).

É notório observar que conforme a criança vai crescendo, adquirindo idade, os casos vão diminuindo. Um fato relacionado a isso pode estar vinculado ao nível de informação e autonomia que pode indicar maior respaldo das instituições públicas e da sociedade civil aos quais as crianças estão vinculadas.

GRÁFICO 4.3

Brasil: Número de crianças e adolescentes vítimas por tipo de violência e faixa etária (2012 a 2022)



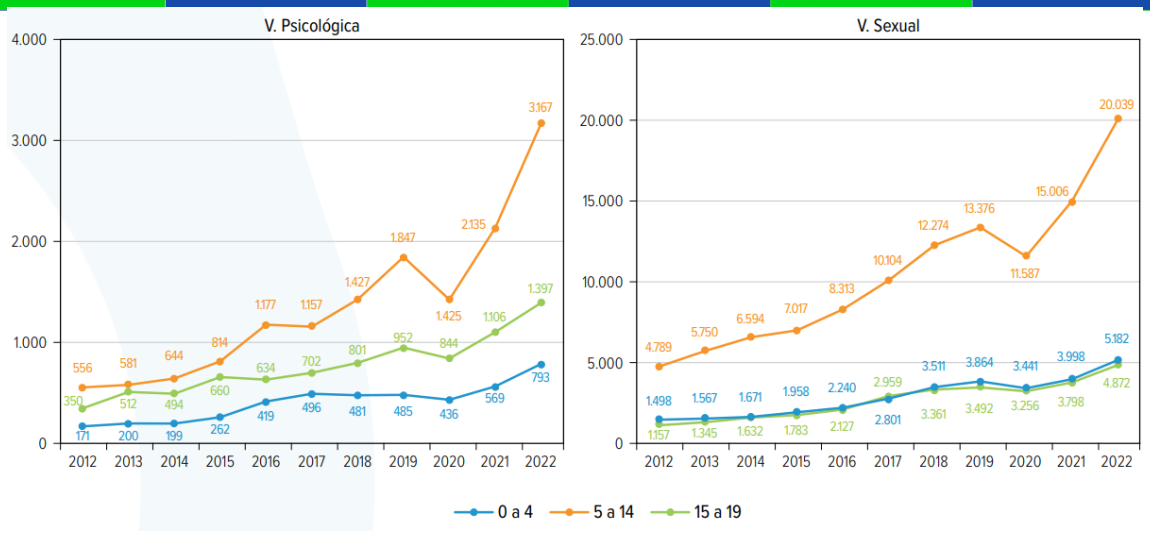


Figura 2 - – Evolução da violência contra crianças e adolescente por ano, Brasil, 2024. Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024, p.35).

Nota-se pela tabela 1 e o gráfico 1, que os números de violência contra criança e contra adolescente entre a faixa etária de 5 à 14 anos, revelam um crescimento em comparação às outras faixas etárias nas quatro categorias apresentadas: negligência, violência física, psicológica e sexual. Conforme evidenciado na tabela acima, a quantidade de violência institucional ao longo desses anos tem um número expressivo nessa faixa etária. Violência essa que não deveria acontecer, pois são os órgãos de proteção que em tese garantiriam a segurança das crianças e de adolescentes.

A política pública da escuta especializada foi elaborada com a finalidade de organizar o SGDCA vítima ou testemunha de violência, criando mecanismos a fim de extinguir a incidência da chamada “revitimização” ou “violência institucional”, ao iniciar o processo de formulação que emergiu a partir de um projeto de lei nº 3.792/2015 na Câmara dos Deputados. Projeto esse proposto pelas parlamentares Maria do Rosário - PT/RS; Eliziane Gama - REDE/MA; Josi Nunes - PMDB/TO e outros. Vale destacar que, até o momento de sua aprovação, o projeto enfrentou inúmeras sessões na qual não ocorreu apreciação.

Nesse sentido, considerando o ciclo de políticas públicas dentro do contexto de influências para Mainardes (2006), descrito por Ball e Bowe (1992), trata-se de um campo de disputas entre grupos de interesse a fim de estabelecer os rumos das políticas. Devido à lentidão no processo de aprovação, observa-se atrasos nas etapas subsequentes, compreende-se como efeito de jogos de poder (não interfere no poder de controle dos parlamentares) e relações de saber (não é de interesse dos poderosos), dado que a pauta em questão não é relevante para as classes dominantes e inexiste ameaça aos dispositivos de governamentalidade que privilegia o campo político.

Em relação ao conceito de poder Bobbio, Matteucci, Pasquino (1998, p. 956) definem: “[...] poder político é a exclusividade do uso da força em relação à totalidade dos grupos que

atuam num determinado contexto social, exclusividade é o resultado de um processo que se desenvolve em toda a sociedade organizada".

Em razão disso, a aprovação dessa política pública foi retardada por aproximadamente dois anos, prorrogando seu encaminhamento ao órgão competente para a próxima fase do processo legislativo. Somente em 7 de março de 2017, o projeto de lei foi protocolado para apreciação objetivando sua aprovação. Foi submetida a análise da Secretaria Legislativa do Senado e da Comissão de Assuntos Sociais, instâncias institucionais que compõem o processo de formulação da política, onde houve negociação e reformulação, sendo aprovada em 29/03/2017 e transformada em norma jurídica.

> [...] nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (Mainardes, 2006, p. 51).

Conforme Nota técnica de Matos (2019), a lei da Escuta Especializada sob o nº 13.431, foi sancionada em 4 de abril de 2017 pelo presidente da República Michel Temer, na abertura do 9° Fórum Global *Child Forum on South America*, evento realizado na sede da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) pela Unicef e pela *Childhood* Brasil juntamente com a *World Childhood Foundation*, que teve a presença do rei Carlos Gustavo e da rainha Sílvia, da Suécia um dos fundadores.

A sanção da Lei nº 13.431 pelo presidente da República, estabeleceu marco na trajetória da política, conforme a abordagem do ciclo de políticas. A sanção demonstra o momento de oficialização legislativa da lei, após ser analisada por inúmeras vezes no contexto da produção de texto. A partir desse momento foi ultrapassado esse estágio normativo, tornando-se apta para a próxima etapa do contexto da prática, cujos desdobramentos exigirão avaliações posteriores para reformulação, caso seja necessário, evidenciando o caráter cíclico e dinâmico das políticas públicas.

> [...] conceitos centrais da abordagem do ciclo de políticas... Argumentar-se-á que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p. 48).

Contudo, ao analisar o ato do presidente da república, este não deve ser interpretado sob uma perspectiva neutra e técnica distinta da política. A decisão de sancionar essa política

pública no evento internacional, evidencia a utilização estratégica do dispositivo como poder e saber, cujo contexto do Estado atua para elaboração da legitimidade mediante a visibilidade pública e da formulação de um discurso moldado de acordo com os interesses políticos. Nessa perspectiva, objetiva-se não apenas regulamentar uma política, porém ocasiona repercussão de verdade e corrobora com posições no mundo político, destacando a política como conquista de governo e tecnologia de poder.

No entendimento de Foucault (2011), o poder e o saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não pressupõe e constitui ao mesmo tempo relações de poder. Isso reflete na promulgação da lei de escuta profissionalizada. Com a promulgação da lei, passou-se para ao contexto da prática. Fase essa que deu origem a subconjuntos de procedimentos, decretos e normativas com a finalidade de instruir as agências governamentais com relação à aplicação da lei.

Dentro do escopo da abordagem do ciclo de políticas, Mainardes (2006), seguindo os postulados de Bowe e Ball (ano) dentro do contexto da prática equivale à fase em que os(as) profissionais responsáveis interpretam e executam as diretrizes políticas no exercício de suas funções profissionais, sendo um processo dinâmico, onde os(as) atores(as) sociais não se limitam a realizar as instruções fornecidas, e sim, uma análise para reinterpretar a política levando em consideração as experiências e especificidade no âmbito laboral.

No contexto da prática política, o processo de implementação demonstra tensões e contradições entre a redação oficial e as práticas concretas. As divergências entre propósitos enunciados e impactos mensuráveis evidenciam as disputas entre divergentes modos de atuação no escopo institucional. Deve-se considerar que a política, não é simplesmente imposta, mas ressignificada na prática, adquirindo aspectos determinados em cada contexto de configuração local dos municípios.

Essa perspectiva, considera os processos microssociais com relação à análise da política pública, admitindo que os impactos estão vinculados não somente em decisões macroestruturais, mas considerando as interações, negociações e disputas que desenvolveram nos contextos locais de implementação.

Seguindo esse contexto, a implementação da política pública supracitada deliberou a inserção de órgãos específicos para compor a rede de proteção (educação, saúde, assistência social, segurança pública e direitos humanos) à criança e ao(a) adolescente, sendo um deles a escola, formalizada por meio do Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018.

> Art. 27. Os profissionais do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência participarão de cursos de capacitação para o desempenho adequado das funções previstas neste Decreto, respeitada a disponibilidade orçamentária e financeira dos órgãos

envolvidos.
Parágrafo único. O Poder Público criará matriz intersetorial de capacitação para os profissionais de que trata este Decreto, considerados os documentos e os atos normativos de referência dos órgãos envolvidos.

À expressa compreensão do decreto, redigiu-se um documento norteador objetivando a definição de métodos e normas para a operacionalização. A referida rede de proteção constitui-se por órgãos públicos e de organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que atuam diretamente com crianças e adolescentes, garantindo o acompanhamento de vítimas ou testemunhas de violência, promovendo a superação tanto da violência sofrida quanto de suas consequências.

AUTONOMIA DO(A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO DENTRO DOS SABERES DO(A) PROFESSOR(A)

Ao abordar a autonomia do(a) profissional da educação, conforme pensamento de Foucault (1979), não deve ser compreendida na qualidade de liberdade absoluta, porém como uma relação de poder-saber que se configura como regimes discursivos e práticas institucionais específicas. Pressupondo que regimes discursivos são os modelos de linguagem e métodos de fala, sendo pré-definidos os elementos que obtiveram autorização para ser expostos, como devem ser realizados e quem tem autoridade para expô-los; já a prática institucional específica, configura-se por meio de mecanismos e rotinas de uma instituição, utilizando-se desses meios para manter seu funcionamento e cumprir seus objetivos.

Nesse sentido, a autonomia do(a) professor(a) representa um impacto nas relações de poder que se manifestam sobre a escola, condicionando o pensar, dizer e fazer no campo educacional.

Com base nessa abordagem, o(a) professor(a) no desenvolvimento de suas atividades, opera saberes teóricos e práticos com o intuito de lidar com os desafios relacionados ao ambiente escolar. Estando capacitado por meio de sua formação de forma contínua, compreendendo a dinâmica institucional possibilitando desenvolver seus saberes não somente como executor de diretrizes, mas na qualidade de sujeito dotado de competência referente aos processos educativos de maneira crítica e colaborativa.

Essa postura representa o modo como se relaciona com as exigências institucionais com base nos indivíduos em formação, modificando o ambiente escolar na esfera do desenvolvimento da construção dinâmica coletiva do saber.

Conforme Hypolito (2010, s.p): “O processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo”. Segundo o autor, a dinâmica do trabalho dos(as) professores(as) na totalidade das ações objetivas, bem como subjetivas, compreende a metodologia pedagógica e a gestão escolar, pensando na primazia do tempo e na qualidade de categoria analítica, salientando que o exercício profissional da educação não procede síntese ao trabalho pedagógico, mas abrange a totalidade das tarefas.

A capacidade do(a) professor(a) em efetuar decisões pedagógicas, administrativas, éticas com autonomia e consciência, adequa suas estratégias com relação às carências dos(as) estudantes e ao contexto educacional. Tal capacidade vincula-se diretamente aos saberes do(a) professor(a), que incorporam seus conhecimentos teóricos, competências operacionais, vivências e princípios que baseiam sua atuação. No entanto, mesmo diante de uma suposta preparação do(a) professor(a) para ser agente público, cabe problematizar se isso é o suficiente para torna-lo(a) agente de proteção de crianças e de adolescentes?

Ora, quando o Estado impõe regras de forma autoritária, desqualifica a opinião, saberes e competências do(a) profissional da educação, ao implementar protocolos/procedimentos rígidos e inflexíveis com a justificativa de proteção, cuidado e zelo para com os grupos em situação de vulnerabilidade, reduzindo a autonomia e menosprezando o conhecimento do profissional. Identifica de maneira inequívoca o autoritarismo e a imposição do poder.

A interpretação da autonomia do(a) professor(a), há de se notar, que não constitui uma liberdade ilimitada, pelo contrário encontra-se em um processo de constante restrição de poder-saber que estrutura a escola. Em um primeiro momento, o(a) professor(a) constitui-se pelos regimes discursivos (currículos, avaliações, normas, entre outros) e práticas institucionais (burocracia, hierarquias, entre outros); por outra vertente, seu pensamento crítico e colaborativo possibilita a resistência e reconfiguração essas estruturas em questão.

Hypólito (2010, p. 3) amplia essa perspectiva ao destacar que “As reformas educativas das últimas décadas [...] aprofundaram a introdução de formas de controle gerencialistas sobre o trabalho docente, com repercussões muito acentuadas sobre a autonomia e a intensificação do trabalho”. Assim, no momento em que o Estado instaura regras centralizadoras, silenciando a voz do(a) profissional educador(a) fundamentado na "proteção", demonstra uma supremacia que diminui o(a) professor(a) a mero subordinado, desprezando seus saberes e a complexidade sistêmica do contexto educativo.

RELAÇÃO DE PODER NA ESCUTA ESPECIALIZADA

A Lei da Escuta Especializada representa um marco regulatório de extrema importância no âmbito social, ao estabelecer uma abordagem de proteção e acolhimento direcionado a crianças e aos(às) adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, objetivando a prevenção de processos de revitimização. Cabe ressaltar que, a construção de uma comunicação clara e respeitosa tem a capacidade de revelar estratégias diante de uma circunstância marcada pela vulnerabilidade.

No entanto, ao ser implementado esse instrumento legal, o Estado assume uma postura inquisitiva e delimita de forma restritiva os(as) profissionais, em especial os da educação, o que resulta em um comportamento mecanizado e restritivo. Tal abordagem demonstra o uso do poder institucional como instrumento de controle.

Segundo Foucault (1979), a pessoa com sua subjetividade, comportamentos e desejos, não se constitui fora das relações de poder, mas é constituída por ele. Desse modo, o poder não se limita à repressão, mas constrói modelos de ser e agir, modelando o ser, os discursos e as subjetividades.

A identidade do(a) estudante, do(a) docente e do(a) cidadão(ã), é elaborada por instituições como escola, família, Estado e normas regulamentadoras. Nesse aspecto, as regras, as avaliações e as hierarquias (conduta, pontualidade e outras) disciplinam o sujeito como tecnologia de poder.

Importante destacar que o poder ultrapassa o indivíduo singular, estando em um ciclo de relações cotidianas que implica na reprodução do poder em torno do seu meio de vida sem ao menos se dar conta, portanto o poder não é somente imposto pelas instituições.

Contudo, ao analisar a implementação de políticas públicas de acordo com a Lei da Escuta Especializada, observa-se que o poder difuso (poder disperso entre várias pessoas ou instituições) se expressa como dispositivos institucionais definidos. Posteriormente à promulgação da lei, diversos instrumentos normativos e orientativos foram desenvolvidos tendo como meta estruturar e sistematizar a escuta especializada.

Nota-se, portanto, que o referido texto legal, estipula a edição de leis complementares e decretos regulamentadores para instrumentalizar a implementação desse atendimento especializado. Para contemplar tal afirmação, a Lei 14.811/2024 em seu art. 3º estabelece que:

> É de responsabilidade do poder público local desenvolver, em conjunto com os órgãos de segurança pública e de saúde e com a participação da comunidade escolar, protocolos para estabelecer medidas de proteção à criança e ao adolescente contra qualquer forma de violência no âmbito escolar prevista no parágrafo único do art. 2º desta Lei, com ações específicas para cada uma delas (Brasil, 2024).

Ademais, o Guia Prático para implementação da política de atendimento de crianças

e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência (CNMP, 2019), define as diretrizes práticas para a execução da escuta especializada, parte-se da premissa em assegurar a proteção e o bem-estar das vítimas no decorrer do processo de investigação, por meio de diretrizes “norteadoras” sustentada pela relevância de capacitações específicas e de institucionalizar protocolos por meio de uma sequência sistémica a serem confeccionados e implantados.

Destaca-se, ainda, que tal interlocução centralizadora como destaca abaixo:~

> Recomendável, portanto, que em tais ocasiões o interlocutor apenas ouça a criança ou o adolescente com atenção, sem qualquer intervenção, registre o relato (devendo ser efetuadas as notificações previstas no art. 13, caput, da Lei no 13.431/201735) e a encaminhe para escuta especializada na “rede de proteção”. Essa orientação deve ser repassada a todos os profissionais que atuam no município, tanto na rede pública quanto privada (cf. art. 4o, §2o, da Lei no 13.431/2017), com ampla divulgação também à sociedade, nos moldes do previsto pelo art. 13, parágrafo único, da Lei no 13.431/2017, como forma de evitar a “revitimização”. (CNMP, 2019, p. 19)

Ressalta o texto legal em seu “Art. 10. A escuta especializada e o depoimento especial serão realizados em local apropriado e acolhedor, com infraestrutura e espaço físico que garantam a privacidade da criança ou do adolescente vítima ou testemunha de violência” (Brasil, 2017). Significa pensar que o Estado, considerado como tecnologia de governamentalidade, atua com seu poder disciplinador mediante mecanismos que, amparado pelo discurso da proteção social, produzem corpos disciplinados.

Sob a perspectiva das relações de poder de base foucaultiana, a escuta especializada enquanto prática de proteção não pode ser imposta sem ser, por outro lado, foco de formação continuada e/ou inicial docente para lidar com os relatos escutado pelos(as) profissionais da educação ou professores(as).

Nesse sentido, ao regulamentar e padronizar a escuta por meio da Lei nº 13.431/2017, o Estado define quem pode ouvir, como deve ouvir e o que pode ser considerado válido como relato, moldando tanto o sujeito que escuta (o profissional da educação, por exemplo) quanto aquele que é escutado (a criança ou o(a) adolescente). Embora a legislação tenha como base o ECA e busque garantir a proteção integral e evitar a revitimização, sua aplicação prática frequentemente se traduz em processos de controle e vigilância que disciplinam os corpos e discursos infantis.

A exigência de capacitação técnica dos(as) professores(as) para a escuta – ainda que relevante – pode reforçar uma lógica de instrumentalização da prática educativa, restringindo a escuta ao cumprimento de protocolos e obscurecendo a escuta sensível e ética que reconhece a criança como sujeito de direitos. Assim, a escuta especializada torna-se não

apenas um meio de proteção, mas também um dispositivo que articula saber e poder, conformando subjetividades e relações hierárquicas entre professores(as) e estudantes, o que exige uma análise crítica sobre sua efetividade e limites no contexto escolar.

ANÁLISE DA EFETIVIDADE NO CONTEXTO DA PRÁTICA DA ESCUTA ESPECIALIZADA

O Decreto nº 9.603/2018 determina que a escola ultrapasse sua função pedagógica tradicional, assumindo um papel ativo na rede de proteção à criança e ao(à) adolescente. Dessa forma, a escola passa a se responsabilizar também pela identificação, prevenção e enfrentamento de situações de violência, impondo que as instituições educacionais realizem práticas organizadas de forma sistemática, em conformidade a normas e diretrizes oficiais (Brasil, 2018).

Cumpre ressaltar que o decreto impõe que os(as) professor(as) se capacitem tecnicamente, com o propósito de habilitar o corpo docente a abordar as vítimas de maneira apropriada, tal exigência fortalece a visão de que o dever da escola é ser um ambiente de condutas regulatórias. Dentre os documentos, o Protocolo unificado de atendimento integrado a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência dispõe que:

> É responsabilidade do(a) profissional da Educação, nos moldes deste Protocolo, o manejo de situações de suspeitas, rumores, revelação espontânea e flagrante delito de violências que tenham vitimado crianças ou adolescentes e que sejam revelados ou mesmo perpetrados no ambiente educacional (Fonte, 2023, p. 81).

Diante desse quadro, com a finalidade de padronizar os protocolos de acolhimento, apesar de se apresentarem como capacitações, excedem a delimitação instrucional e assumem estratégias determinadas por práticas autoritárias.

> [...] a intencionalidade na formação dos professores foi se expandindo e chegando a níveis regulatórios maiores, a maior parte dessas experiências, com exceção de alguns valiosos exemplos, partilhariam a característica de ser mais “a respeito” dos professores que “com” os professores (Oliveira; Duarte; Vieira, 2010, p.1).

A capacidade de autonomia dos(as) professores(a) é passível de ser compreendida enquanto arena de embates discursivos e institucionais, no qual o poder não se restringe à imposição, porém há um questionamento e transformação. Entretanto, autonomia essa que não deve ser interpretada como uma responsabilização individual do(a) professor(a) referente a sua própria formação continuada, desvinculada da obrigação institucional. Para tanto,

reconhece o(a) professor(a) como protagonista na formação de sua atuação profissional (desde que apoiado(a) por políticas públicas que proporcione condições dignas de trabalho), e não somente como reprodutor de regras instituídas. Posicionamento contrário, que instrui o Protocolo Unificado de Atendimento Integrado a Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência em uma simulação de atendimento:

> Depois de ouvir sem interrupção, deve reafirmar:
> • “Agradeço muito pelo fato de você ter tido a coragem de nos contar o que está acontecendo com você. Somos parte de uma rede de proteção e vamos buscar a melhor forma de ajudá-lo(a). Podemos conversar um pouco mais sobre o que aconteceu com você? Podemos ir agora à sala da coordenação pedagógica ou podemos falar um pouco mais depois da aula. O que você acha melhor?” (Fonte, 2023, p. 83).

O cenário anteriormente apresentado, demonstra que o Estado parte da premissa de que, ao impor normas e dispositivos específicos a fim de realizar o acolhimento, auxiliará para a efetividade da política. No entanto, essa dinâmica implica na redução dos sujeitos submetidos a posições previamente definidas dentro do sistema normativo, considerando-os como elementos a serem regulados. Essa posição demonstra a estratégia de regulação social, na qual o interesse destina-se à formação profissional apresentando sobretudo como um formalismo em vez de atuar com o verdadeiro propósito real que é a da escuta qualificada das vítimas.

De que maneira as capacitações, ancoradas em procedimentos padronizados e estritos, poderão contribuir a fim de criar uma autonomia e reflexão crítica dos(as) professores(as), sem reduzir a possibilidade de realizar adaptações nos métodos de acordo com as necessidades singulares de cada caso.

A incorporação de protocolos rígidos e a obrigatoriedade de capacitação, destinada à atuação de acordo com os fluxos intersetoriais, resultam por corroborar com práticas que valorizam a obediência à diretriz em detrimento da escuta humanizada e contextualizada.

Em conformidade com essa análise, caso a política pública fosse elaborada e implementada em conformidade com as fases do ciclo de políticas públicas, em especial o contexto da prática, existiria um espaço para que os(as) profissionais da educação, enquanto atores sociais ativos nas bases escolares, tivesse a possibilidade expressar e colaborar com propostas a respeito da sua aplicabilidade material.

Tal abordagem propicia que os mecanismos normativos sejam estruturados de uma maneira compatível com as demandas reais das escolas, prevenindo imposições fundamentadas em realidades abstratas ou afastados do cotidiano educacional.

Segundo Bowe et al (1992, apud Mainardes, 2006, p. 53), o contexto da prática é o locus de interpretação, ressignificação acerca dos sentidos contidos na execução de uma

política pública: “Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

No contexto da prática (nível micro), os(as) professores(as) reinterpretam a política à luz das suas vivências, demonstrando que a implementação não é linear, mas fruto de negociações cotidianas, devendo ser interpretados a partir de suas atuações pedagógicas e urbanidade com colegas, estudantes e comunidade escolar. Nesse contexto, os(as) professores(as) não são meros executores de diretrizes, contudo interpretam, traduzem e ressignificam as políticas no ambiente escolar. É notório que, ao tornarem evidente com uma participação ativa colaboram para a (re)construção de uma política mais alinhadas às dinâmicas locais, proporcionando a construção de ações mais eficientes e alinhadas com o espaço educativo.

> Em síntese, na perspectiva pós-estruturalista, bem como em outras abordagens analíticas, uma divisão rígida entre macro e micro é difícil de ser sustentada, e a supremacia da microinvestigação é igualmente suspeita [...] (Mainardes, 2006, p. 56).

A política da escuta especializada, realizou uma trajetória dentro do processo de regulamentação produzidos no contexto de macroinfluência (Estado e instituições não governamentais). Porém, no contexto da prática as instituições acadêmicas e estatais entram em tensão para a definição dos saberes legítimos.

Segundo Foucault (2011), essa produção ideológica integra a tecnologia de governo dos corpos que intervém por meio de mecanismos de disciplinarização que regulamentam práticas e pessoas educadoras. Entretanto, ao alcançar o cenário prático, essas narrativas são reinterpretadas, resistidas e ressignificadas pelos profissionais da educação, não sendo receptores passivos, mas como agentes que articulam, questionam e reestruturam a política em suas micropolíticas cotidianas (Mainardes, 2006).

Essa interação sistêmica entre a regulamentação e a reconfiguração dos significados ganha forma material na política pública da escuta especializada, ou seja, a escuta especializada deveria ser o desdobramento prático dessa composição entre regras formais e modos de compreensão e operacionalização no cotidiano.

A obrigatoriedade dos(as) profissionais da educação se capacitarem em articulação com os procedimentos, aponta não somente uma intenção de sistematização técnica, bem como a elaboração de um instrumento discursivo e normativo. No dispositivo supracitado, os(as) atores educacionais tornam-se meros reprodutores de diretrizes engessadas, em detrimento a sujeitos críticos e reflexivos que ressignificam sua ação educativa à diversidade dos contextos educativos.

Verifica-se que de modo concomitante, se propõe um dispositivo normativo de proteção. Essa política deslegitima a complexidade de sua materialização na realidade escolar. Tal fenômeno se deve pelo fato de que as políticas públicas incorporam pressupostos e projeções que eventualmente não dialogam com a dinâmica social das necessidades enfrentadas pelo cotidiano dos(as) professores(a), os quais trabalham em cenários constituídos por múltiplas demandas, barreiras organizacionais e microfísica do poder e resistência (Foucault, 2011).

Em consonância com os pressupostos de Foucault (2017, p. 274), o poder “só existe em ação e se define menos pela reprodução das relações econômicas que por ser antes de tudo uma relação de força”. Conceito esse que demonstra as relações de forças entre os dispositivos institucionais e as dinâmicas do cotidiano.

Essa padronização normativa das dinâmicas de acolhimento, ao determinar protocolos regulatórios rígidos para a escuta especializada, é passível de gerar limitações a escuta sensível e individualizada das vítimas. Conforme essa lógica analítica, é relevante retomar a reflexão de Foucault (2011, p. ?), em seu renomado livro “Vigiar e Punir”, ondeo autor argumenta que “o poder só pode ser exercido através da produção da verdade”. Diferentemente do que se propõe, cuja natureza é promover a proteção efetiva, há uma tendência de risco de produzir e reforçar ações padronizadas que desconsideram as particularidades de cada caso, fragilizando os princípios de proteção integral e sendo passível de promover a revitimização do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica da política pública da escuta especializada, Lei norteadora nº 13.431/2017, com foco no contexto educacional, demonstra contradições no confronto entre o propósito normativo e sua implementação. Ainda que tal política tenha se constituído a partir de uma articulação para ser configurado como dispositivo de proteção à criança e ao(à) adolescente vítima ou testemunha de violência, no contexto da prática traz à tona contradições estruturais, especialmente no que tange à autonomia profissional dos(as) professores(as) e à adequação da política às múltiplas configurações do espaço escolar.

A imposição de protocolos rígidos e a obrigatoriedade da capacitação técnica dos(as) profissionais da educação, embora embasadas pela narrativa de cuidado e prevenção à revitimização, resultaram em procedimentos mecânicos e engessados, que desconsideram a complexidade e a particularidade de cada situação de violência. Essa abordagem regulatória reconfigura a escuta em uma prática formalizada, prejudicando o princípio da proteção integral.

Fundamentando-se nas teorias foucaultianas e da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, entende-se que a escuta especializada representa uma forma de mecanismo que produz e reproduz saberes e relações de poder, de forma integrada em que é reinterpretada e ressignificada pelos(as) agentes envolvidos no processo. A partir dessa lógica, os(as) professores(as), não se configurando como apenas executores de regras, desempenham funções como sujeitos críticos e transformadores da política pública por meio de seus contextos, experiências e saberes.

Diante do exposto, a análise permite inferir que a efetividade da escuta especializada não corresponde à definição pela mera existência da legislação ou pela imposição de capacitação tecnicista. De modo inverso, sua efetividade condiciona a articulação por meio de um marco normativo e as realidades escolares, valorização da escuta qualificada, a interlocução empática e a valorização das *expertises* dos(as) profissionais da educação. Por conseguinte, ainda que o dispositivo racionalizante da política almeja disciplinar atores em normas e padrões, a dinâmica contextual dos efeitos evidencia fissuras nesse controle.

Desta feita, compreende que a efetividade da política pública da escuta especializada não se define apenas com base na elaboração normativa ou da formação técnica dos(as) profissionais, sobretudo na medida em que essas diretrizes são adequadas, reinterpretadas e implementadas no cotidiano das escolas. Logo, verifica-se que a assimetria entre a narrativa institucionalizada e a realidade concreta segue uma direção que favorece a produção de efeitos limitados, em desacordo com os seus objetivos originais.

Portanto, emerge que a escuta especializada, conforme vem sendo implementada, torna visível uma efetividade fragilizada, definida por conflito entre segurança e poder, empatia e normatização, interferindo na efetividade de sua competência de suprir integralmente os anseios das vítimas.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 3, 11 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Altera o Código Penal para dispor sobre crimes contra a dignidade sexual de crianças e de adolescentes, cria tipos penais e agrava

penas quando os crimes forem praticados em ambiente escolar ou institucional. **Diário Oficial da União:** seção 1**,** Brasília, DF, ed. extra, p. 1, 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 21, de 7 de março de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência. Senado Federal – Atividade Legislativa, Brasília, 2017. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/128226. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.792, de 1º de dezembro de 2015.** Estabelece o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência. Câmara dos Deputados, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2057263. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Lei aumenta proteção a crianças e adolescentes vítimas de violência.** Brasília, 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/05/lei-aumenta-protecao-a-criancas-e-adolescentes-vitimas-de-violencia. Acesso em: 24 maio 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031. Acesso em: 27 maio 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens**.** Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253. Acesso em: 22 maio 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber**.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031. Acesso em: 20 maio 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MATOS, Maurílio Castro de. **Nota técnica sobre a "escuta especializada" proposta pela Lei 13.431/2017: questões para o Serviço Social.** Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-tecnica-escuta-especial-2019.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA; CHILDHOOD BRASIL. **Protocolo unificado de atendimento integrado a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência.** Vitória da Conquista; São Paulo: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista; Childhood Brasil, 2023. 204 p.

UNICEF. **Guia de orientações técnicas para proteção de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e/ou indígenas vítimas ou testemunhas de violência no Sistema de Garantia de Direitos**. UNICEF; Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; Financiamento: Canadá, dez. 2023.

VALORIZANDO CULTURAS E PROMOVENDO A INCLUSÃO: AÇÕES E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Thaís Oliveira de Souza[405]
Fernando Ilídio Ferreira[406]

Resumo

Com o aumento dos fluxos migratórios, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas pedagógicas, direcionando-as a inclusão e valorização da diversidade sociocultural. Nesse sentido, questiona-se como a diversidade está sendo experienciada em âmbito educacional, considerando as ações e orientações governamentais voltadas para a inclusão nesse contexto. O presente estudo, de abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, foi desenvolvido em uma instituição de educação infantil em Portugal, no ano letivo de 2024-2025, através da observação participante em uma turma de crianças na pré-escola. Com o aporte teórico da Sociologia da Infância, concebeu-se um projeto de ação pedagógica, cujo planejamento, desenvolvimento e desdobramentos serão discutidos neste artigo. O objetivo consistiu em desenvolver atividades que proporcionassem a partilha, a transmissão, o conhecimento e a valorização da cultura e da história dos diversos países representados no grupo de crianças: Portugal, Angola, Brasil, Venezuela, Moçambique e Espanha. As ações desenvolvidas incluíram dois grupos de atividades: um relacionado à diversidade étnico-racial e outro às similaridades e diferenças entre as culturas, explorando especificamente o modo de viver a partir de práticas culturais. As reflexões levaram ao reconhecimento dos crescentes desafios do planejamento pedagógico em contextos de grande diversidade cultural e da importância de conhecer as diversas realidades, considerando a história e a cultura das crianças. Ao se sentirem valorizadas e incluídas, as crianças podem ampliar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmas. Além disso, destacou-se a importância de reconhecer as crianças como produtoras de cultura, sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade Cultural. Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Com o aumento dos fluxos migratórios à escala global, acentua-se a necessidade de repensar o currículo, o planejamento e as práticas pedagógicas a fim de promover a inclusão e valorizar a diversidade existente em diferentes contextos nacionais e locais. Nas discussões e estudos acerca dos processos migratórios no contexto brasileiro é comum observarmos uma invisibilidade das crianças. Nos últimos anos, o número de pesquisas tem aumentado,

[405] Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Fundamentação da Educação na Universidade Federal da Paraíba, Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô, Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança, thais.oliveira@academico.ufpb.br
[406] Doutor em Estudos da Criança, Universidade do Minho (UMinho), Portugal, professor associado da UMinho, Centro de Investigação em Estudos da Criança, filidio@ie.uminho.pt

porém, continua sendo um número reduzido, principalmente quando nos referimos à educação infantil (Daniel; Moro, 2022).

O Brasil, um país historicamente diverso, tem experimentado um aumento significativo nos fluxos migratórios nos últimos anos. Isso gera uma demanda crescente por estudos e discussões sobre a temática nas instituições educacionais, tendo em vista os desafios cada vez maiores na inclusão desses sujeitos. No “Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021), atenta-se que essa última década é uma das mais dinâmicas e multifacetadas. Os dados indicam que mais de 170 mil venezuelanos se encontram em solo brasileiro. Segue-se na lista de nacionalidades mais presentes: haitianos, bolivianos e colombianos. Apesar da grande expressividade de entrada de estrangeiros no Brasil, a literatura e interesse acadêmico pela temática parecem não acompanhar esse crescimento.

Em Portugal, a situação é semelhante. O número de imigrantes tem aumentado significativamente nos últimos anos, assim como o número de crianças que não têm o português como língua materna. Isso apresenta desafios consideráveis para as instituições de ensino, que precisam desenvolver estratégias para incluir a diversidade existente e combater o racismo e a xenofobia.

De acordo com Indicadores de integração de imigrantes em Portugal (Oliveira, 2023), os brasileiros se configuram como a nacionalidade mais numerosa, correspondendo a 31% dos estrangeiros residentes no ano de 2022, o que se expressa em mais de 239 mil brasileiros em solo português. Ao todo, são mais de 781 mil estrangeiros, nas quais as nacionalidades mais significativas a seguir ao Brasil são: inglesa, cabo-verdiana, indiana, italiana e angolana.

Considerando a realidade atual e a necessidade crescente de abordar o tema, esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto com considerável número de imigrantes. Tratou-se de uma instituição portuguesa que faz parte do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração (TEIP4). Segundo o Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho de 2023 (Portugal, 2023), o Programa TEIP4 adota uma estratégia de discriminação positiva, com acompanhamento prioritário a territórios com considerada vulnerabilidade social. Um dos requisitos para avaliar o critério de vulnerabilidade social é a percentagem de alunos migrantes presentes no agrupamento de escolas.

Diante do contexto do aumento do fluxo migratório em Brasil e Portugal, considerando o número expressivo de crianças brasileiras no sistema de ensino português, perguntamo-nos como a diversidade está sendo experienciada em âmbito educacional, considerando as ações e orientações governamentais voltadas para a inclusão nesse contexto (Direção-Geral da Educação, 2024; Portugal, 2018; Portugal, 2023).

Para discutir essa temática, abordaremos um conjunto de ações desenvolvidas no âmbito de um estágio de pós-doutoramento em Estudos da Criança realizado no Instituto de

Educação da Universidade do Minho, Portugal, sob a supervisão do segundo autor deste trabalho. No período de estágio, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa com inspiração etnográfica em uma instituição de educação infantil na região norte de Portugal, no ano letivo de 2024/2025.

Durante o processo de investigação, realizamos a observação participante de uma turma de crianças na pré-escola, crianças de três a cinco anos. Após a entrada no campo e o conhecimento mais aprofundado da realidade, contando com o aporte teórico da Sociologia da Infância, elaboramos um projeto de intervenção, cujo planejamento, desenvolvimento e desdobramentos serão discutidos neste artigo.

O objetivo da intervenção foi desenvolver atividades que proporcionassem a partilha, a transmissão, o conhecimento e a valorização da cultura e da história dos diversos países representados no grupo de crianças do pré-escolar: Portugal, Angola, Brasil, Venezuela, Moçambique e Espanha. Para tal, delineamos os seguintes objetivos específicos: promover o conhecimento e fortalecimento dos vínculos históricos e culturais entre esses países; e refletir sobre o planejamento, desenvolvimento e desdobramentos da ação de intervenção, considerando o campo multi/interdisciplinar dos Estudos da Criança e, mais especificamente, da Sociologia da Infância.

As ações desenvolvidas abrangeram dois grupos de atividades: um relacionado à diversidade étnico-racial e outro às similaridades e diferenças entre as culturas, explorando especificamente os modos de ser e viver a partir de práticas culturais. As reflexões decorrentes do planejamento, desenvolvimento e impacto das atividades nos levaram a refletir sobre os desafios do planejamento pedagógico em contextos de grande diversidade cultural.

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PRODUTORAS DE CULTURA E PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS

Atualmente, são muitos os pesquisadores que defendem a infância como uma construção histórica e social (Barbosa; Santos, 2017; Cohl, 2005; Corsaro, 2009; Santos; Xavier; Nunes, 2009; Sarmento, 2008). Embora essa concepção seja amplamente aceita nos estudos acadêmicos e científicos, nem sempre foi tão difundida e defendida. Porém, ainda observamos práticas e ideias em diversos contextos culturais que refletem uma visão mais tradicional da infância como um estágio preparatório para a vida adulta, marcado apenas pelo seu desenvolvimento biológico, uma visão universalizante. Essa perspectiva pode ser observada nas práticas onde é perceptível a falta de autonomia, o silenciamento e a tentativa de limitar a participação das crianças nas decisões e ações que as afetam diretamente.

Para traçar uma perspectiva histórica, os autores brasileiros frequentemente se baseiam e dialogam com dois trabalhos fundamentais: 'História Social da Criança e da Família', de Philippe Ariès (2012), e 'História das Crianças no Brasil', de Mary Del Priore (2013). (Barbosa; Santos, 2017; Cohl, 2005; Santos; Xavier; Nunes, 2009). É importante destacar que a obra de Ariès se concentra na análise da representação da criança na Europa através de obras artísticas, fato que demarca uma infância específica: branca e abastada. A partir dessas análises, observa-se que a noção de infância nem sempre existiu na história. Em determinado período, especialmente durante a Idade Média, não havia uma distinção clara entre adultos e crianças, trazendo a ideia de que as crianças eram vistas como "adultos em miniatura". Ao longo dos anos, observamos o surgimento da concepção moderna de infância, bem como transformações nessa ideia. A diminuição da mortalidade infantil permitiu o desenvolvimento de laços de amor e dedicação mais fortes, pois havia uma maior expectativa de que as crianças sobrevivessem e crescessem. Nesse contexto, surge um período de "paparicação", no qual a criança é vista como um ser angelical, puro, frágil e ingênuo que precisa de proteção.

Considerando o caráter histórico e social da infância, observamos que, no Brasil colonial, havia contextos bastante distintos. Embora houvesse a influência da concepção de infância proposta por Ariès, as ideias sobre infância variavam significativamente de acordo com a etnia e a condição social. Entre a elite colonial, as crianças eram cuidadas pelas mães até os sete anos, enquanto os meninos começavam a frequentar a escola e as meninas recebiam educação para se tornarem donas de casa. Já as crianças escravizadas tinham uma experiência diferente: na primeira infância, gozavam de certa liberdade na casa grande, mas à medida que cresciam, eram gradualmente incluídas em atividades leves e, por volta dos 14 anos, já estavam trabalhando ao lado dos adultos. As crianças indígenas, por sua vez, eram vistas como "selvagens" pelos jesuítas, que defendiam a necessidade de educação e civilização para torná-las aptas ao trabalho (Barbosa; Santos, 2017; Del Priore, 2013).

Esse percurso histórico nos ajuda a compreender que as concepções de infância são dinâmicas e se transformam ao longo do tempo. No entanto, isso não significa que em cada período histórico tenha havido uma visão uniforme e homogênea da infância. Pelo contrário, ainda hoje podemos observar concepções antigas de infância, como a confusão entre o mundo adulto e o mundo infantil promovida pela mídia, ambiguidade essa que nos leva a questionar se, em certos momentos, não estamos retornando à visão de crianças como "adultos em miniatura", uma vez que elas acabam sendo submetidas às mesmas pressões e expostas ao mesmo conteúdo do mundo adulto. Além disso, existem diversas infâncias, e grupos em situação de vulnerabilidade social que permanecem invisíveis, marginalizados e alheios aos valores e padrões defendidos pela sociedade capitalista, especialmente em um contexto de estímulo ao consumo pelo mercado.

Ao longo do século XX, a área acadêmica contou com a contribuição de diversos estudiosos das ciências humanas que ajudaram a compreender a infância como uma construção histórica:

> [...] Vygotsky, Leontiev e Luria anunciavam uma psicologia que situavam o sujeito individual como ser atuante no mundo, produzindo e ao mesmo tempo sendo fruto de processos da Cultura e da história no plano macro e microssocial. No âmbito da Educação, Celestin Freinet e Paulo Freire, são exemplos de teóricos que compreenderam crianças e adultos como seres históricos (Santos; Xavier; Nunes, 2009, p. 77).

Nesse contexto, ao nos referirmos à infância, nos distanciamos da concepção tradicional de uma infância universal, caracterizada por um desenvolvimento biológico uniforme e padronizado, independentemente da sociedade e da cultura em que o indivíduo está inserido. Em vez disso, consideramos um sujeito situado e contextualizado em termos políticos, socioculturais e econômicos. “Portanto, em um tempo e espaço concretos. Nenhuma das teorias, nenhum dos aspectos referidos podem ser analisados isoladamente ou descolado de questões contextuais mais amplas” (Santos; Xavier; Nunes, 2009, p. 90).

A Sociologia da Infância, no final do século XX e início do século XXI, vem reafirmar e defender as crianças como atores sociais, sendo produtos e produtoras de cultura. Para Sarmento (2008, p. 22), "A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: *as crianças como atores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída". A posição que a infância ocupa está condicionada a relação dela com outras categorias geracionais. Os adultos provêm os bens necessários à sobrevivência e bem-estar das crianças, essa dependência acaba por criar uma relação de subalternidade. Quando estudamos a infância não olhamos apenas as crianças, mas a totalidade da realidade social.

Como relata Cohl (2005), a criança não é um receptor passivo da cultura em que está inserida. Em vez de receber a cultura de forma gradual, a criança interpreta e dá sentido ao mundo de maneira ativa, agindo sobre ele. Sendo assim, a diferença entre adulto e criança não é quantitativa, de saber mais ou menos, mas sim, qualitativa no sentido de possuir um saber diferente.

> Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (Cohl, 2005, p. 35).

Corsaro (2009) fala na existência de uma cultura de pares que seria “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e

compartilham em interação com os pares" (p. 88). A criança é considerada, dessa forma, sujeito ativo e de direitos, protagonista de sua história, não aceitando passivamente os elementos da cultura, os papéis sociais que lhe são atribuídos, "[...] mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam, e integram, seja os efeitos que nela produzem, a partir das próprias práticas" (Sarmento, 2008, p. 29).

Nesse contexto, destaca-se a importância de desenvolver um currículo que valorize a diversidade, incorporando múltiplos elementos culturais e ampliando o repertório cultural das crianças. Para promover a inclusão, é fundamental conhecer o outro, reconhecer e valorizar as diferenças como parte enriquecedora do processo pedagógico. Cabe ao professor desempenhar um papel atento e sensível às necessidades e interesses das crianças, considerando as particularidades e a pluralidade de cada ambiente.

UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Segundo o relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância, publicado em 2025 (Conselho da Europa, 2025), as instituições portuguesas de educação estão se tornando cada vez mais diversas, com medidas positivas sendo implementadas para incluir estudantes imigrantes. No entanto, os dados revelam que as taxas de sucesso escolar desses estudantes ainda são inferiores às dos estudantes portugueses, o que exige mais esforços para promover a inclusão. Além disso, a comissão expressa preocupação com o aumento da xenofobia e do discurso de ódio contra imigrantes, frequentemente associado à ideia de que imigrantes estão ligados à criminalidade ou são um custo maior para a segurança social portuguesa.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Portugal, 2018), destaca que cada escola precisa reconhecer o enriquecimento que a diversidade promove dentro das instituições. Em seu Capítulo I, Artigo 1.º, frisa:

> 1 - O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

No documento 'Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo' (Direção-Geral da Educação, 2024), destaca-se a importância das instituições de ensino se comprometerem previamente a acolher e incluir alunos migrantes, visando o seu bem-estar integral. Para alcançar esse objetivo, é postulado ser fundamental: acolher a diversidade; educar para a

diversidade; intervir com base em informação e conhecimento; personalizar o ensino, a aprendizagem e adaptar a avaliação; e mobilizar a comunidade. Assim, reconhece-se que,

> A pluralidade do mundo contemporâneo está patente nas escolas e todos são convidados a participar neste movimento de valorização das culturas, línguas e vivências, respeitando-as e integrando-as, para que tenham reflexo na comunidade escolar e constituam fonte de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e coletivo (Direção-Geral da Educação, 2024, p. 6).

O reconhecimento da importância de responder aos desafios que a diversidade apresenta ao currículo e ao planejamento educacional enfrenta um obstáculo significativo ao nos depararmos com o crescente movimento de instrumentalização dos conhecimentos, observado em diversos países. Um estudo recente realizado por Borges e Ferreira (2024) revela que tanto o Brasil quanto Portugal apresentam em seus programas de formação de professores uma influência neoliberal que tende a reduzir os conhecimentos docentes de forma mecanicista e utilitarista. Estes autores sustentam que “a interferência de um modelo neoliberal, com tendência a uma educação instrumental e tecnicista, pragmática, voltada para o ensinar a fazer, está presente nos dois países, com incorporação da agenda neoliberal variando de acordo com a realidade de cada nação” (Borges; Ferreira, 2024, p. 11). Essa agenda acaba por deixar de lado as relações humanas e as múltiplas facetas da realidade, uma vez que tende a padronizar e homogeneizar os indivíduos.

Ao problematizar os termos igualdade e diferença, percebemos que a igualdade é frequentemente associada à uniformização, homogeneização e padronização, com o objetivo de promover uma cultura comum. Nesse contexto, as diferenças são ignoradas e invisibilizadas, levando a discursos que proclamam que todos são iguais. Essa abordagem tende a intensificar a tentativa de eliminar a diferença, como se ela fosse um problema. “Compreendemos, neste sentido, que a diferença é inerente ao ser humano e a igualdade na educação se traduz em respeito, valorização e reconhecimento do diverso, do heterogêneo, das singularidades individuais” (França, 2024, p. 7).

Dessa forma, percebemos que tentar igualar todos, como ação padronizadora, implica ignorar suas singularidades, hierarquizar culturas e invisibilizar sujeitos. Em contrapartida, ao promover uma educação que valoriza a diversidade, a diferença se torna uma oportunidade para inclusão e ampliação do conhecimento.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO E AÇÃO

A nossa discussão está amparada por dados provenientes de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. De acordo com Corsaro (2009) a etnografia caracteriza-se por ser

um trabalho de campo prolongado em um determinado grupo social onde há uma observação intensiva. Torna-se, assim, necessário que o etnógrafo mergulhe no cotidiano do grupo, conhecendo suas rotinas e práticas comuns. A etnografia fornece uma grande riqueza de dados, trazendo até questões que não são do conhecimento prévio do pesquisador.

A nossa presença no campo de estudo deu-se no ano letivo de 2024/2025. Realizamos um processo de observação participante junto a crianças de três a cinco anos, no contexto da pré-escola. Segundo Corsaro (2009) a observação participante exige que o pesquisador seja mais que um observador em campo, mas que participe como um membro no grupo estudado.

> A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo (Corsaro, 2009, p. 85).

Diante da complexidade do contexto de pesquisa, a etnografia se revela um método dialético, que requer adaptação contínua através da interação. Conforme destaca Cohl (2005), o caráter dialógico deve ser enfatizado desde o início da pesquisa, buscando estabelecer uma relação igualitária com as crianças e evitar a imposição de visões adultocêntricas. Isso é particularmente importante em uma sociedade como a nossa, cujos alicerces ainda estão fincados em concepções tradicionais de infância, que podem influenciar as reflexões do pesquisador e levar a vieses que colocam a criança em uma posição subalterna e inferiorizada.

Uma das características marcantes da etnografia é, portanto, sua flexibilidade e capacidade de autocorreção. Nesse sentido, nosso projeto de intervenção foi elaborado em estreita relação com o campo de pesquisa, levando em conta o cotidiano e os sujeitos participantes. Ainda de acordo com Corsaro (2009) “A flexibilidade e a natureza autocorretiva da etnografia aplicam-se não apenas às questões de pesquisa e à coleta de dados, mas também à análise dos dados. [...] A análise interpretativa dos dados etnográficos não pode ser totalmente especificada de antemão” (p. 87).

Com base nesses apontamentos e após imersão no campo, planejamos atividades para um grupo de crianças do pré-escolar em uma instituição pública de ensino portuguesa localizada na região norte de Portugal. O número de participantes variou de acordo com o dia da atividade, tendo uma média de 15 crianças. As idades das crianças estavam entre três e cinco anos, e observamos uma considerável diversidade étnica, com crianças de seis nacionalidades diferentes, incluindo crianças portuguesas de etnia cigana.

As ações desenvolvidas abrangeram dois grupos de atividades: um relacionado à diversidade étnico-racial e outro às similaridades e diferenças entre as culturas, explorando especificamente os diferentes modos de viver a partir de práticas culturais. Neste artigo trazemos para nossa discussão duas atividades realizadas com o grupo de crianças.

Inicialmente, partindo do tema “Corpo e Diversidade”, trabalhamos os conteúdos de diferenças físicas, reconhecimento da diversidade, valorização e respeito às diferenças. O objetivo do primeiro bloco de ações foi de refletir junto às crianças sobre as diferenças físicas e diversidade étnica. Inicialmente foi apresentado um vídeo com animação da história “Menina Bonita do laço de fita”, da escritora brasileira Ana Maria Machado (2001). Essa história, comumente conhecida e trabalhada em instituições no Brasil, não era de conhecimento dos participantes. Após a apresentação foi estimulado o reconto da história, discutindo algumas questões como: a diversidade de corpos, a beleza na diversidade, as diferentes nacionalidades e culturas. Como processo de avaliação da atividade foi proposto um trabalho com desenho, pintura e enfeites de cabelos para retratar a menina bonita. Foi avaliado o envolvimento, participação, falas e percepções infantis acerca da diversidade étnica e cultural.

Na segunda atividade trabalhamos o tema da alimentação, sociedade e cultura, tendo sido os conteúdos de diversidade cultural expressos em formas diferentes e similares de viver, influências históricas na alimentação de diferentes países, respeito às formas de viver. O objetivo desta ação foi de conhecer algumas diferenças e similaridades no modo das diversas populações se alimentarem. Escolhemos a feijoada para discutir como é confeccionada e servida em diversos países; observar as similaridades entre a alimentação das pessoas em Portugal, Brasil, Angola e Moçambique; trazer alguns dados históricos acerca das influências culturais dos países representados; oportunizar um momento de reflexão e discussão acerca das percepções infantis sobre os diferentes modos de se viver.

Inicialmente foram apresentadas às crianças imagens de diferentes formas de feijoada. Durante a apresentação foram discutidas questões como: a diversidade de alimentos, as diferentes formas de viver em sociedade (vida em diferentes países, campo e cidade), diferenças entre alimentos (clima, solo e origem). Como processo avaliativo do desenvolvimento da atividade foi proposto um trabalho com pintura e recorte no qual cada criança faria a sua própria feijoada. Assim, refletimos sobre o envolvimento, participação, falas e percepções infantis acerca da diversidade cultural expressa em formas diferentes e similares de comportamento.

CONHECENDO E VALORIZANDO CULTURAS

Como mencionado anteriormente, atualmente observamos uma influência neoliberal significativa nas decisões e escolhas educacionais, que tem levado a uma disseminação crescente de um ensino tecnicista e uniformizante (Borges; Ferreira, 2024). Essa tendência impõe obstáculos significativos para a implementação de uma educação que valorize a diversidade, pois a inclusão requer o reconhecimento e a valorização das diferenças. Em

ambientes cada vez mais diversificados, é comum encontrar manifestações racistas e xenófobas também no contexto educacional.

Promover processos de desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações é um desafio significativo, especialmente quando esses se manifestam de forma sutil e camuflada nas práticas cotidianas. A naturalização desses preconceitos e discriminações tende a invisibilizá-los, tornando-os ainda mais difíceis de serem identificados e combatidos (Candau, 2012). Portanto, é fundamental questionar contextos que se apresentam como monoculturais, buscando promover uma perspectiva mais crítica e inclusiva. É preciso "[...] Desestabilizar a pretensa 'universalidade' dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes" (Candau, 2012, p. 246).

Nesse sentido, Candau (2012) defende a importância de considerar a história de vida dos sujeitos e a cultura como um conceito dinâmico e histórico, em constante movimento. Isso implica reconhecer que a cultura não é algo estático ou imutável, mas sim uma construção contínua que se renova através das interações e experiências. Para promover essa perspectiva, é fundamental valorizar a diversidade de experiências e modos de viver, incluindo todos os atores e envolvidos no processo educativo. Portanto, não se trata de implementar ações isoladas, mas sim de integrar essa abordagem no projeto educativo da instituição, como um objetivo permanente.

Considerando essas premissas, França (2024) destaca que a proposta de uma educação intercultural "[...] não se traduz apenas na afirmação ou na valorização das diferenças, trata-se de inter-relação, mútua e recíproca, entre os diversos sujeitos e grupos socioculturais" (França, 2024, p. 7). Temos assim uma visão da diferença enquanto enriquecimento e oportunidade, portanto, uma vantagem. O que se torna necessário é uma formação que lhe dê suporte, para que a escola trabalhe com a diversidade de modo a incluir e promover o respeito ao outro. Como refere França (2024, p. 9), "[...] a diferença é constitutiva da sociedade, da cultura e da ação educacional, necessitando, portanto, na escola, ser revelada, afirmada, reconhecida, valorizada, assumida, negociada, enfim, trabalhada pedagogicamente".

É, pois, fundamental valorizar as culturas, especialmente aquelas que foram historicamente inferiorizadas e subalternizadas, contribuindo assim para o fortalecimento da autoestima e a construção de identidades positivas, com autoaceitação e sentimento de pertencimento. Para a efetivação do direito à educação, é importante que,

> [...] nenhum sujeito, ou grupo sociocultural, seja submetido a práticas de homogeneização, padronização, discriminação. Na medida em que todas as culturas se inter-relacionem com vistas ao bem comum e à construção de uma sociedade, de uma educação e de uma escola mais justa e igualitária, cujo fundamento possa ser o desenvolvimento humano (França, 2024, p. 15).

Nesse sentido, ao longo de nossa pesquisa, continuamos a desenvolver nossas atividades com o objetivo de promover um ambiente que valorizasse a diversidade e o respeito entre os sujeitos. Também pretendíamos contribuir para a criação de atividades que estimulassem a criatividade e a autonomia das crianças, fortalecendo assim uma cultura de paz e diversidade. Observando e analisando o contexto educativo, percebemos que as crianças tinham pouco conhecimento sobre livros brasileiros, incluindo as próprias crianças brasileiras do grupo, que não conheciam a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”.

Menina Bonita do Laço de Fita é um livro infantil escrito por Ana Maria Machado que conta a história de uma menina que tem um coelho branco como vizinho. O coelho, fascinado pela menina, busca descobrir o segredo de sua pele preta e pergunta-lhe como ela conseguiu ficar tão pretinha. “- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...” diz o coelho (Machado, 2021, n.p.). A menina, sem saber a resposta, inventa várias histórias, como ter caído na tinta preta, ter tomado muito café ou comido jaboticaba. No final, ela revela que sua pele preta é simplesmente porque sua família também é preta, e o coelho conclui que precisaria se casar com uma coelhinha preta para ter filhotes pretos. O livro busca combater o racismo e valorizar a negritude, mostrando a beleza e a importância da diversidade.

Importante destacar que, no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística utiliza a categoria 'negro' para englobar pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, na classificação de cor ou raça (Brasil, 2004). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p.15), “Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.”

É fundamental considerar essas informações devido à complexidade das denominações e terminologias em contextos culturais diversos. No Brasil, esses termos estão intimamente ligados ao processo de construção da identidade negra, que é historicamente construído e pode diferir significativamente do de outros países. “É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados, e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo.” (Brasil, 2004, p. 15 - 16).

Considerando esses apontamentos, é importante salientar que, neste artigo, estamos adotando a terminologia brasileira. A escolha da obra em questão foi motivada pela sua potencialidade em explorar a temática das relações étnico-raciais de forma significativa e

permitir um diálogo relevante com as crianças. Apresentam-se, abaixo, alguns trechos do Diário de Campo:

> As crianças pareciam empolgadas. A história começou e percebi que Kátia[407] (5 anos, angolana) estava cabisbaixa. Ela me pareceu bem alegre no início. Em um primeiro momento, pensei que a razão pudesse residir no fato da história relatar a vivência de uma menina preta. Kátia é uma menina preta. Depois fiquei pensando se em Angola a palavra preta era, ou não, apropriada para se referir às pessoas. Ela se reconhece como sendo “castanha”. Ao longo de toda a apresentação ela pareceu estar triste. As outras crianças estavam empolgadas. No final do vídeo buscamos fazer com que as crianças recontassem a história e questionamos sobre os seus familiares (eu e a professora). A sala é muito diversa, porém, nesse momento todos disseram ser brancos, apenas Kátia permaneceu em silêncio. Vários se colocaram como tendo “cor de pele” fazendo referência ao lápis conhecido como “cor de pele”, inclusive Luís (5 anos) que é venezuelano e pardo. Ao perguntar a Kátia sobre seus familiares, disse que sua avó e sua madrinha são brancas. Ao falar de sua mãe que frequentemente vai à escola, ela titubeou e em tom de voz tímido disse que era “castanha”. (Diário de Campo, Portugal, março de 2025).

É importante notar que, por ser um livro de literatura brasileira, ele adota a terminologia condizente com a utilizada em documentos oficiais brasileiros. Nesse contexto, o termo 'preto' é empregado para se referir a pessoas de pele negra retinta, em consonância com a linguagem oficial do país. O trecho do diário de campo acima nos leva a refletir, primeiramente, sobre a importância de fundamentar nossas ações em um estudo prévio. A insegurança da pesquisadora em relação à terminologia utilizada evidencia o desafio de planejar considerando as diferenças culturais que atingem, inclusive, os educadores.

É importante destacar que a professora da turma participante demonstrou grande receptividade e apoio à pesquisa, participando ativamente e estando sempre disponível para auxiliar no desenvolvimento das atividades.

Apesar dos desafios encontrados, reforçamos mais uma vez a importância de abordar o tema, mesmo com crianças muito pequenas. A experiência mostra que, apesar da grande diversidade, há uma tendência na sociedade de invisibilizar as diferenças, ao ponto da maioria das crianças, exceto a menina angolana, se declararem brancas. Continuando a experiência,

> Na hora de realizar a pintura e colagem da menina bonita, Kátia relata não saber pintar, o que parece ser estranho, pois sempre se apresentou como uma das crianças mais participativas. Eu a incentivo e fico ao lado dela. Todos pintam com o lápis marrom, menos Elis (3 anos, portuguesa) que relata querer pintar da cor do Arco-Íris e faz traços coloridos no rosto da menina bonita. (Diário de Campo, Portugal, março de 2025).

[407] Para preservar o anonimato dos participantes, todos os nomes próprios mencionados são fictícios.

A proposta da atividade apresentou às crianças um desafio que as levou a retratar a menina com uma cor diferente do lápis tradicionalmente conhecido como “cor-de-pele”. Durante as observações, percebemos que as crianças associavam a cor do lápis rosa claro à 'cor-de-pele', o que reflete um padrão historicamente observado também no contexto brasileiro. De acordo com Rodrigues, Euclides e Herneck (2023),

> Durante a infância, quando expostas ao termo lápis cor de pele e sua representação como cor rosada e clara, as crianças sofrem as intercorrências na produção de sua subjetividade. A determinação de uma única cor como cor de pele suprime as demais cores, e as causas associadas a este fator propõem interpretações na relação entre colonizador e colonizado. O denominado lápis cor de pele resulta da ação sutil do racismo deliberado pelas repressões estéticas, históricas e culturais empregadas estrategicamente pela branquitude (Rodrigues; Euclides; Herneck, 2023, p. 118).

Hoje em dia, é possível encontrar no mercado uma variedade de produtos que buscam representar diferentes tons de pele, o que é um avanço significativo. Isso permite que as crianças, desde cedo, reconheçam e valorizem a diversidade, compreendendo que não há uma cor única que seja considerada a 'cor-de-pele'.

Como era de se esperar das crianças, a imaginação e a criatividade floresceram, enriquecendo a discussão. Um exemplo disso foi Elis, que pintou a menina com múltiplas cores, demonstrando uma perspectiva inovadora e inclusiva.

Em outra atividade, retomamos a história da Menina bonita do laço de fita. Pegando o gancho sobre a feijoada feita pela mãe da menina dentro da história, propomos uma ação sobre a diversidade e similaridades na prática de comer feijoada.

> Desta vez Kátia estava bem mais animada. Logo no início Luís (5 anos, venezuelano) pareceu muito empolgado, principalmente quando viu o mapa-múndi, ele queria apontar onde era a Venezuela. Todos vibraram ao ver o mapa na tela do monitor, alguns falaram que também havia um mapa na sala de referência. Luís ficou tão animado que não parava de repetir que era da Venezuela. Ao ver os ingredientes da feijoada característica de cada país, Luís afirmou que na casa de sua avó há um coqueiro. Os meninos brasileiros afirmavam que eram do Brasil. (Diário de Campo, Portugal, março de 2025).

No trecho acima, observamos como a ação de considerar a diversidade étnica pode gerar empolgação e interação entre as crianças. A maioria delas queria falar e afirmar suas origens. Nesse sentido, percebemos a importância de criar espaços para a expressão das crianças, por meio de múltiplas vias. Ao permitir que as crianças se expressem, reconhecemos que elas possuem um conhecimento prévio rico e valioso que pode ser compartilhado com o grupo.

A atividade seguinte consistia em cada criança criar a sua própria feijoada por meio de colagem e pintura. Embora a feijoada seja um prato símbolo nacional do Brasil, ela também

está presente em diversos países, resultado de conexões e trocas culturais, adaptando-se aos ingredientes de cada região. Nesse contexto, conhecer a cultura do outro se torna uma ação de inclusão, pois percebemos as semelhanças que nos unem e o quanto a diferença nos enriquece em conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas experiências adquiridas durante o desenvolvimento do projeto, identificamos a necessidade de integrar o tema da diversidade na formação inicial e continuada de professores. Isso se deve ao fato de que as diferenças estão se tornando cada vez mais evidentes na sociedade, graças à crescente dinamicidade e intercâmbio cultural. Conforme destacado por Daniel e Moro (2022), além de acolher as crianças imigrantes e suas famílias, é fundamental que haja políticas e investimentos públicos que promovam práticas inclusivas.

Apesar dos desafios, percebemos a importância de conhecer as diversas realidades e considerar nas práticas pedagógicas a história e cultura das crianças, visto que ao se sentirem valorizadas e incluídas no currículo, elas podem junto aos seus pares expandir o conhecimento acerca do outro e de si mesmas, dirimindo preconceitos e sanando estereótipos.

O aumento dos fluxos migratórios tem sido um tema de destaque nas últimas décadas, gerando discussões acadêmicas e científicas em países como Brasil e Portugal. Embora haja avanços em termos de políticas educacionais, o número de estudos dedicados ao tema ainda é limitado, considerando a complexidade e a dimensão do fenômeno migratório. Cada país apresenta características específicas que influenciam os desafios a serem enfrentados, mas é evidente que é necessário combater uma educação tecnicista e uniformizante, incorporando a subjetividade e a história dos sujeitos no planejamento e na consolidação de práticas inclusivas nas instituições.

O tema continua a exigir debate e reflexão urgentes, sendo fundamental estar presente no cotidiano das instituições. Isso implica ir além de ações pontuais e integrar a temática no projeto pedagógico das escolas. Reconhecer a criança como sujeito produtor de cultura e protagonista de sua própria história significa também considerá-la, desde cedo, capaz de compreender e contribuir para um contexto plural e diverso.

Negar a diversidade é invisibilizar os sujeitos e reforçar práticas excludentes. A escola, como ambiente de excelência educativa, tem o poder de fomentar espaços de reflexão e crítica às desigualdades existentes em nossa sociedade. Mais do que ações internas, as práticas educativas que consideram e valorizam a diversidade têm um alcance mais amplo,

extrapolando os muros da escola e impactando positivamente as famílias, contribuindo assim para uma formação plural e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias?. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238183820172 45. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

BORGES, Maria Célia; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. As políticas de formação de professores da educação básica no Brasil e em Portugal (2014-2023) – convergências e divergências. **Research, Society and Development,** 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v13i9.46746 Acesso em: 10 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020:** Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a Acesso em: 10 ago. 2025.

COHL, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Relatório da ECRI sobre Portugal:** sexto ciclo de acompanhamento. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2025. Disponível em: https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/portugal. Acesso em: 10 ago. 2025.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In:* MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Aleida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DANIEL, Fernanda Cargnin Gonçalves; MORO, Catarina. Crianças imigrantes e educação infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras. **Revista Teias** v. 23 • n. 69 •

abr./jun. 2022. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2022.65952. Acesso em: 08 ago. 2025.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Inclusão de alunos migrantes em meio educativo.** Lisboa: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

FRANÇA, Nêuda Batista Mendes. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Revista Educativa - **Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 26, n. 1, 2024. Disponível em: 10.18224/educ.v26i1.14127. Acesso em: 11 ago. 2025.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustração de Claudius, São Paulo, Ática, 2001.

OLIVEIRA, Catarina Reis de. **Indicadores de integração de imigrantes:** relatório estatístico Anual 2023. Lisboa, Observatório de Imigrações, 2023. Disponível em: https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/migrant-integration/migrant-integration-hub_en. Acesso em: 10 ago. 2023.

PORTUGAL. **Despacho n.º 7798/2023** do Gabinete de Ministros- Educação. Diário da República: II série, n.º 146, 2023. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811. Acesso em: 10 ago. 2025.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho. Diário da República, Série I, n.º 129, p. 2918-2928, 6 jul. 2018. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961. Acesso em: 04 set. 2025.

RODRIGUES, L. F.; EUCLIDES, M. S.; HERNECK, H. R. Lápis cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares. **Revista Teias,** v. 24, n. especial, abr./jun. 2023. Disponível em: DOI: 10.12957/teias.2023.64690. Acesso em: 14 ago. 2025.

SANTOS, M. S.; XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. Infância: aspectos históricos e biopsicossociais. *In:* SANTOS, M. S.; XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L.; **Psicologia do desenvolvimento:** teorias e temas contemporâneos. Brasília: Líber Livro, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In:* Sarmento. Manuel; Gouvea, Maria Cristina Soares de. (Orgs). **Estudos da Infância:** Educação e práticas sociais. Petropólis, RJ: Vozes, 2008.

ENTRE INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS: TESSITURAS DE PESQUISAS NO ATRAVESSAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Aldaci Santos Lopes[408]
Ana Carla Pimenta de Oliveira Carneiro[409]
Ana Paula da Silva Conceição[410]

Resumo

Este artigo analisa a potência formativa das narrativas na Educação Infantil a partir de duas pesquisas em andamento do Grupo de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA – FORINLEJA, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/DEDC I/UNEB). As duas pesquisas dialogam para ampliar a compreensão da formação docente a partir das narrativas na Educação Infantil. O estudo também se ancora em um levantamento sistemático de pesquisas recentes, que fundamenta a articulação entre escuta, narrativa e território como princípios da pesquisa-formação. Partindo do problema de como as vozes de crianças e professoras podem transformar práticas e saberes docentes, a investigação adota uma perspectiva crítica, reconhecendo crianças como sujeitos históricos, culturais e epistêmicos (BRASIL, 2010). A primeira pesquisa utiliza abordagem (auto)biográfica para investigar narrativas infantis como disparadoras de deslocamentos, compreendidos como mudanças reflexivas e práticas, na atuação docente, valorizando a reflexividade narrativa na formação continuada. A segunda pesquisa, qualitativo-interpretativa, investiga memórias formativas de professoras do Proinfância (2012–2014) para compreender a constituição de saberes pedagógicos. Os resultados indicam que centralizar as vozes de crianças e docentes amplia a compreensão dos processos formativos, promovendo práticas mais sensíveis e dialógicas. Também evidenciam desafios éticos e político-metodológicos em contextos marcados por desigualdades sociais e racismo estrutural, apontando para a necessidade de superar lógicas adultocêntricas. A pesquisa-formação legitima-se para ressignificar práticas, fortalecer políticas públicas e sustentar uma formação docente comprometida com justiça social e com os territórios. Assim, a formação se constrói nos encontros cotidianos, reinventando a escola pública como espaço de diálogo e transformação.

Palavras-chave: Formação docente. Pesquisa-formação. Narrativas Infantis.

INTRODUÇÃO

[408] Doutoranda em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Grupo de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA – FORINLEJA. aldaeduc@hotmail.com
[409] Doutoranda em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Grupo de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA – FORINLEJA. anaxxpim@gmail.com
[410] Doutora em Educação (UFBA). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-graduação PPGeduC/DEDC-I/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: apsconceicao@uneb.br

A constituição e legitimação do campo científico da Sociologia da Infância está em curso no mundo há mais de uma década, acompanhando o reconhecimento da sociologia da infância como o mais recente Comitê de Pesquisa da Associação Internacional da Sociologia (ISA) (Sarmento, 2005). Pesquisadores contemporâneos têm se dedicado a essa temática, incorporando contribuições da Sociologia da Infância e questionando como realizar pesquisas com e sobre crianças (Quinteiro, 2019). Dessa reflexão emergem questões fundamentais, como: quais são as narrativas das crianças sobre seus cotidianos nos espaços educativos? De que maneira essas vozes são afetadas por ambientes que comunicam múltiplas histórias e culturas?

Embora fundamentadas, essas indagações são frequentemente negligenciadas pelas políticas de formação na Educação Infantil e por uma produção acadêmica que ainda escuta pouco as crianças e silencia os saberes das professoras e crianças que atuam nos mais singulares territórios. Ao centralizar as vozes das infâncias e das docências, este estudo adota a dialogia como princípio formativo e investigativo, reconhecendo as narrativas infantis e docentes como dimensões potentes de escuta, reflexão e transformação na Educação Infantil.

Este estudo propõe refletir sobre como essas narrativas podem mobilizar e enriquecer o processo de formação continuada, promovendo práticas educativas que valorizem a escuta ativa e a experiência como elementos centrais do processo formacional, com reverberações nas políticas públicas. Parte-se da escuta sensível das crianças e da rememoração reflexiva das professoras, promovendo um diálogo entre gerações no cotidiano escolar, reconhecendo que a formação docente se constrói também nos encontros, nas memórias e nas vozes que habitam os espaços educativos.

A escuta das vozes infantis incorpora uma reflexão sobre a docência, uma vez que as narrativas precisam ser problematizadas a partir das perspectivas das crianças. Ao mesmo tempo, as vozes das professoras, por meio das memórias formativas e reconstrução narrativa de suas trajetórias, revelam camadas importantes da experiência docente na Educação Infantil. Esse movimento investigativo, que considera infâncias e docências, impulsiona reflexões sobre as práticas educativas e os processos formativos nos contextos cotidianos, para além das formações ofertadas pelas políticas macroestruturais.

O estudo articula duas pesquisas em andamento no grupo de Pesquisa Formação, Infâncias, Linguagens e EJA – FORINLEJA, que investigam cotidianos escolares e se aproximam pelo compromisso ético com a escuta das vozes da Educação Infantil: uma realizada com crianças e docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil em Salvador, que adota a abordagem (auto)biográfica para compreender como as narrativas infantis podem provocar deslocamentos na prática docente (Lopes, aprovada pelo Comitê de Ética UNEB n° 6.907.420); e outra com professoras de uma creche municipal em Mairi, que investiga memórias formativas dessas profissionais a partir da participação no Projeto Proinfância

(2012–2014), adotando abordagem qualitativo-interpretativa (Carneiro, aprovada pelo Comitê de Ética UNEB n° 042443).

A relevância dessas pesquisas está na compreensão das relações intergeracionais entre crianças e adultos, deslocando o olhar adultocêntrico e colocando no centro da formação docente as vozes e experiências tanto das crianças quanto das professoras da Educação Infantil. Ao dialogar com outras investigações, ambas apontam desafios éticos, teórico-metodológicos e políticos ao abordar realidades de instituições públicas situadas em contextos de desigualdade social, com forte presença de crianças e docentes negras cujas vivências ainda são frequentemente silenciadas.

Assim, os estudos se complementam ao destacar a potência formativa das narrativas como caminhos legítimos de escuta, reflexão e transformação no cotidiano escolar. Os espaços investigados, uma creche em Mairi e um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI em Salvador, são campos vivos de descoberta, para as pesquisadoras e para a constituição da Educação Infantil. Por isso, a Sociologia da Infância oferece uma lente para compreender as dinâmicas e desafios experienciados por crianças e docentes em seus territórios, potencializando novas formas de pensar a formação docente e as políticas públicas que a sustentam.

Essas pesquisas propõem tensionamentos ético-políticos ao evidenciar realidades escolares marcadas por desigualdades, racismo estrutural e silenciamentos institucionais, questões invisibilizadas pelas lógicas formativas normativas e pela financeirização da educação. Ao mesmo tempo que reconhecer as vozes das professoras da Educação Infantil como produtoras de saberes implica deslocar o olhar adultocêntrico e técnico das políticas de formação. As narrativas dessas profissionais revelam desafios cotidianos e modos singulares de ressignificar a prática pedagógica diante das múltiplas infâncias, denunciando silenciamentos institucionais e anunciando formas potentes de agir, refletir e transformar os espaços educativos.

É nesse entrelaçamento das vozes das infâncias e das docências que se desenha uma possibilidade de formação continuada sensível aos contextos, às histórias e aos saberes construídos pela experiência. Conforme Josso (2004) e Passeggi (2011), as narrativas são caminhos epistemológicos e políticos para repensar a formação docente, permitindo compreender a prática educativa a partir das experiências vividas, memórias e relações construídas ao longo do tempo. Inscritas nos cotidianos escolares, essas narrativas desafiam a homogeneização da formação, promovendo uma escola mais dialógica, humana e comprometida com a justiça social.

Compreender a escola como território de experiências plurais exige reconhecer infâncias e docências como produtoras de sentidos e saberes situados. Ao deslocar a lógica normatizadora dos currículos e práticas pedagógicas, abrem-se brechas para que as

narrativas, de crianças e professoras, ganhem centralidade no processo educativo, potencializando o pensamento pedagógico e desafiando modelos tradicionais pautados na homogeneização e controle. A partir das interações entre pesquisadoras, crianças e docentes, busca-se “descobrir, identificar, capturar e apreender” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 13) para promover práticas educativas inclusivas e contextualizadas. É essencial, assim, uma reflexão contínua sobre as práticas educativas, alinhada com princípios de inacabamento e abertura ao mundo propostos por Freire (2016).

Práticas investigativas que assumem o inacabamento, encontro e escuta como princípios ético-estéticos tornam-se aliadas na construção de um projeto educativo comprometido com justiça social e dignidade dos sujeitos envolvidos. Ao ampliar as possibilidades de escuta e diálogo na Educação Infantil, essas pesquisas contribuem para a formação continuada de profissionais e para a reconfiguração dos sentidos atribuídos à infância, docência e escola.

Ao assumir esse compromisso, as pesquisadoras transitam entre escuta e interpretação, teoria e experiência, ressignificando seus percursos formativos. Sendo imprescindível considerar as marcas históricas, culturais e institucionais que atravessam práticas docentes e modos de ser criança, reconhecendo que ambos constroem saberes que desafiam modelos tradicionais de ensino e formação.

Este artigo está organizado em quatro seções: a introdução que destaca a relevância crescente das investigações focadas em crianças e professoras; o desenvolvimento que apresenta fundamentos teórico-metodológicos; a seção de resultados e discussões que aborda dimensões éticas, riscos, benefícios e diretrizes; e as considerações finais que apontam possibilidades de continuidade, sensíveis às diversidades étnico-raciais e territoriais.

Essas pesquisas se articulam pelo compromisso ético e coletivo do Grupo de Pesquisa Formação, Infâncias, Linguagens e EJA – FORINLEJA, evidenciando um movimento de escuta e reflexão sobre a Educação Infantil em contextos públicos e periféricos. A centralidade das crianças, das infâncias e das políticas públicas emerge como fundamento para a formação docente contextualizada, nas múltiplas temporalidades sociais, éticas e políticas.

Por fim, este trabalho se inscreve nos marcos formacionais ao problematizar os efeitos da manutenção curricular e antecipação escolar na prática docente, apontando caminhos de resistência ético-estética e reinvenção da docência a partir das vozes infantis e narrativas docentes. Ao articular narrativas infantis e (auto)biográficas de docentes, reafirma-se a potência formativa dos encontros entre crianças e professoras no cotidiano da escola pública, convocando para uma formação docente reinventada, lúdica, coletiva e política, comprometida com a vida e com os sentidos que emergem da escuta e da memória.

INFÂNCIA EM FOCO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS COM/PARA AS CRIANÇAS E DOCENTES

Este artigo apresenta duas pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa Formação, Infâncias, Linguagens e EJA – FORINLEJA, ambas desenvolvidas em contextos públicos e urbanos na Bahia. Ambas as investigações buscam compreender, a partir de abordagens qualitativas e narrativas, as experiências formativas de crianças e docentes, tendo como base contextual os territórios marcados por desigualdades sociais e raciais, sobretudo na cidade de Salvador.

A primeira pesquisa, intitulada ““Formação Continuada de docentes na Educação Infantil: um diálogo com as narrativas infantis na cidade de Salvador - BA”, tem como foco compreender como as narrativas das crianças podem ressignificar os processos de formação das professoras que atuam com elas no cotidiano. Fundamentada na Sociologia da Infância e na abordagem (auto)biográfica, a investigação reconhece a criança como sujeito social, capaz de produzir sentidos sobre a escola, à docência e os modos de ensinar e aprender. Por meio da escuta das narrativas infantis e da reflexão das docentes sobre essas vozes, busca-se construir caminhos formativos que rompam com a lógica adultocêntrica e potencializem práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e situadas. Essa fundamentação teórica orienta diretamente a análise das informações, evidenciando as narrativas infantis como fontes de sentidos que contribuem para a reconstrução crítica da formação docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas.

A segunda pesquisa, “Narrativas docentes sobre o Projeto Proinfância Bahia MEC/UFBA: experiências de formação e ressignificação na Educação Infantil”, investiga as memórias formativas de professoras da rede pública que participaram das formações promovidas pelo referido projeto entre os anos de 2012-2014, no município de Mairi-BA. A partir da abordagem qualitativo-interpretativa e do uso de narrativas como método, o estudo busca compreender como as experiências vividas no Proinfância se inscreveram nas trajetórias docentes e influenciaram (ou não) a construção de saberes pedagógicos, práticas educativas e se revelam os impactos formativos do programa. Neste estudo, a fundamentação teórica também sustenta a análise das narrativas docentes, permitindo compreender essas memórias como dimensões formativas e como expressão dos contextos e trajetórias pessoais e profissionais das professoras.

Ainda que com enfoques distintos, as duas pesquisas compartilham o compromisso ético e político com a valorização das vozes historicamente marginalizadas, sejam elas as das crianças negras que habitam os espaços escolares, ou das professoras que enfrentam

desafios cotidianos para ressignificar sua prática pedagógica em contextos marcados pela precarização e pela invisibilização profissional.

As duas investigações dialogam entre si ao partirem da concepção de infância como categoria geracional e sujeito ativo de sua história (Sarmento, 2005), especialmente ao compreender a criança como ator social e ao reconhecer as infâncias em sua pluralidade (Kramer, 2007). Abramowicz e Oliveira (2012) destacam ainda que pensar a Sociologia da Infância no Brasil exige considerar as questões étnico-raciais como estruturantes. Também se ancoram nas proposições de Nóvoa (2022), que entende a formação docente como um processo contínuo, relacional e implicado nas histórias de vida, nos territórios e nos contextos culturais onde as docentes atuam. Esses movimentos de pesquisa ecoam fluxos e referenciais teóricos que norteiam a interpretação das informações, promovendo uma análise que articula teoria e prática de forma dialógica.

Nesse sentido, as práticas investigativas adotadas, (auto)biográficas e narrativas, permitem que tanto as crianças quanto as docentes sejam reconhecidas como produtoras de sentidos, e não apenas como objetos de intervenção. Ao considerar elementos como identidade racial, gênero, inserção social e trajetória profissional, as pesquisas avançam na construção de uma epistemologia situada, sensível às dinâmicas formativas que atravessam o cotidiano da escola pública.

A articulação entre os dados demográficos, a geografia escolar e os contextos formativos presentes nas pesquisas permitem construir um panorama amplo e interseccional das práticas educativas na Educação Infantil em Salvador e em Mairi. Mais do que análises sobre números e indicadores, trata-se de escutar narrativas que revelam o vivido e o sentido das experiências de ser crianças e ser professora em territórios de luta e resistência.

Dessa forma, os estudos aqui apresentados reafirmam a importância de uma travessia investigativa pautada na escuta, no diálogo e na reconstrução crítica das experiências formativas. Ao articular narrativas infantis e docentes, promovem deslocamentos no olhar pedagógico, e tensionam práticas e políticas que historicamente silenciaram esses sujeitos. Como apontam Denzin e Lincoln (2006) toda produção de conhecimento é atravessada pelas relações entre os sujeitos e pelos contextos que habitam. Ainda conforme Macedo (2020), cada uma dessas experiências tensiona, a seu modo, as relações entre infância, política pública e formação docente, propondo novos caminhos para uma escola democrática, sensível e profundamente humana. É nessa dimensão relacional que se inscrevem as investigações conduzidas no âmbito FORINLEJA: como movimentos que entrelaçam experiências, saberes e desejos de transformação na Educação Infantil.

O ENCONTRO: CONVERSANDO COM OUTRAS PESQUISAS – ESCUTA, NARRATIVA E TERRITÓRIO COMO PRINCÍPIOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

A escuta e a narrativa, como princípios da pesquisa-formação, insurgem na coletividade dialógica e na perspectiva de agenciamentos que emergem no entrelaçamento com outras produções, com os territórios e com o diálogo entre investigações. Essa perspectiva, conforme discute Souza (2019), reconhece que pesquisar é um ato de formação que envolve movimentos entre tempos, vozes, memórias e narrativas, compondo redes de sentido que não se fixam, mas se atualizam nos encontros.

Esse arcabouço epistemológico e político, discutido no tópico anterior, fundamenta o percurso metodológico adotado nas pesquisas aqui analisadas, evidenciando a articulação entre princípios teóricos e a prática investigativa. A pesquisa-formação emerge como uma abordagem que integra essas dimensões, garantindo que a escuta, a narrativa e o reconhecimento dos territórios sejam compreendidos como práxis implicadas na produção do conhecimento.

Sob esta ótica, o percurso metodológico das duas pesquisas discutidas neste artigo foi conduzido sob a perspectiva da pesquisa-formação, em uma construção de bricolagem, tal como propõe Edméa Santos (2009, 2020), ao considerar que pesquisar é também um ato formativo e reflexivo. Pesquisar, nesse contexto, implica envolvimento, autoria, deslocamentos e reconstrução de si no próprio processo investigativo. A pesquisa-formação assume que o sujeito pesquisador é parte constituinte do campo e que o conhecimento é produzido nas relações, nos afetos e nas implicações éticas e políticas que emergem da escuta e da presença nos territórios investigados. Essa base teórica orienta o corpus dos estudos, consolidando a escuta e a narrativa como instrumentos metodológicos e formativos integrados à reflexão crítica.

Nesse sentido, um dos primeiros movimentos metodológicos foi a realização de um levantamento de produções acadêmicas sobre infância, docência e formação docente na Educação Infantil, com recorte geográfico e institucional voltado às produções da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), das próprias autoras e de outras instituições. Esse levantamento foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com foco em dissertações e teses que abordassem experiências com a escuta de crianças e processos de formação docente em contextos educativos situados com/para/sobre as infâncias.

Esta etapa inicial teve múltiplos objetivos: compreender o estado atual da produção científica sobre a temática; identificar lacunas e convergências teórico-metodológicas; situar a própria pesquisa no campo acadêmico; e formar-se por meio da leitura crítica de outras

experiências formativas e investigativas. A leitura dessas produções também se constitui como ressonâncias que interpelam e transformam a trajetória de quem investiga.

Como destaca Paulo Freire (1996, p. 13), “o que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.” Assim, ao analisar essas experiências investigativas, busca-se compreender como elas contribuem para os estudos em curso e como podem mobilizar transformações na própria prática docente, reafirmando um compromisso ético e político com as infâncias e com os territórios onde elas vivem e aprendem.

A partir do levantamento realizado com os descritores "formação docente", "Educação Infantil", "narrativas infantis", foram inicialmente identificadas 18 teses e dissertações produzidas entre os anos de 2019 a 2024. Os dados foram sistematizados em um quadro-síntese, que constituiu uma etapa simultaneamente investigativa e formativa. Esse movimento dialoga diretamente com a concepção de Edméa Santos (2009), ao compreender a pesquisa como prática de si e como reinvenção do fazer docente e do fazer investigativo.

A seguir, apresentamos um recorte desse levantamento, com a seleção de 9 dissertações e teses localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que atendem aos critérios definidos. O quadro-síntese destaca autorias, abordagens metodológicas e principais contribuições para a formação docente, compondo uma etapa formativa e analítica do processo investigativo, em consonância com a concepção de pesquisa como prática de si.

Um dos critérios de inclusão adotados foi o recorte temporal entre os anos de 2019 a 2024, contemplando o período anterior, durante e posterior à pandemia da COVID-19. Esse intervalo foi selecionado por representar um tempo de profundas transformações na vida social, nas práticas docentes, nos modos de escutar, de ser e de estar com as crianças, bem como no próprio fazer pesquisa em Educação Infantil. Segundo Rosemberg (2020), a pandemia provocou “uma desestruturação do cotidiano educativo e a emergência de novos modos de presença, cuidado e escuta na relação com as crianças” (p. 7), o que se refletiu diretamente no aumento de estudos voltados à escuta sensível, às narrativas docentes e às práticas situadas em territórios educativos.

Nesse sentido, considerar produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2024 permitiu identificar como a pesquisa brasileira vem buscando compreender e responder aos desafios colocados por esse contexto histórico, com atenção às relações e à escuta como dimensões formativas e epistêmicas na Educação Infantil.

A investigação teve início com uma busca preliminar na BDTD, utilizando os termos “infância”, “docência” e “formação docente na Educação Infantil”. A pesquisa inicial resultou

em 166 trabalhos disponíveis, incluindo teses e dissertações publicados em diferentes anos e diversas instituições do país.

Para garantir foco e consistência analítica, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, entre eles o recorte temporal de 2019 a 2024, considerando os efeitos da pandemia sobre as práticas educativas e a produção científica relacionada à Educação Infantil. Após essa triagem inicial, foram selecionados 20 trabalhos que dialogam com os temas das pesquisas e que demonstraram compromisso com a visibilidade das crianças, das infâncias e das docentes. Em uma etapa posterior, a análise mais aprofundada resultou na escolha final de oito estudos (teses e dissertações), que compõem o corpus principal desta investigação.

A seleção buscou assegurar que os trabalhos analisados dialogassem com as questões centrais da pesquisa: as narrativas infantis e docentes, a escuta como princípio formativo, a formação docente em contextos situados e os saberes construídos nos territórios da Educação Infantil.

Como desdobramento do percurso formativo e investigativo, apresentamos a seguir um recorte do levantamento realizado na BDTD, composto por sete estudos — entre dissertações e teses que dialogam com os princípios da escuta, da narrativa e da formação docente

Cabe ainda mencionar que o quadro síntese é parte de um estudo exploratório para localizar estudos relacionados a cenários diversos e as características que dialoguem com a formação docente articulada à diversidade das infâncias no Brasil.

Tabela 1 — Quadro-síntese das pesquisas selecionadas

Autor / Ano	Instituição (sigla)	Tema / Objeto	Metodologia	Contribuições principais
Araújo, Janice Débora de Alencar Batista (2024)	UFC	Narrativas (auto)biográficas sobre experiências de docentes da Educação Infantil	Pesquisa qualitativa, narrativa (auto)biográfica	Reflexões sobre culturas infantis e práticas docentes
Nascimento, Penha Mabel Farias do (2021)	UFF	Linguagens expressivas e formação dos professores da Educação Infantil	Pesquisa qualitativa, O presente trabalho foi constituído por uma pesquisaformação orientada pela (auto)biografia.	Novas formas de dizer na formação docente. Produzir novos sentidos para o passado e para o presente, nos projetando para o futuro.

Nogueira, Simone do Nascimento (2021)	UNISANTOS	Escuta pedagógica na ressignificação da prática docente na Educação Infantil	Pesquisa-ação pedagógica	Na direção de construir respostas para essa indagação, a partir de um processo formativo, esta pesquisa adotou a metodologia da pesquisa-ação pedagógica (PAPe) enunciada por Franco, que tem, assim como este estudo e a escuta pedagógica, sua base epistemológica constituída na pedagogia crítica freiriana
Coelho, Patrícia Júlia Souza (2019)	UNEB	Narrativas de crianças em escola rural multisseriada	Pesquisa qualitativa, sociologia da infância, rodas de conversa e narrativas	Valoriza o protagonismo infantil, evidenciando as aprendizagens experienciais nas interações escolares e comunitárias. Aponta a importância de práticas pedagógicas conectadas à cultura local e às infâncias vividas nas ruralidades.
Oliveira, Quelia Cristina (2019)	UFMG	Práticas pedagógicas desenvolvidas por três professoras na EMEI, com foco na participação das crianças de 4 e 5 anos	O processo de geração e análise dos dados se baseou nas abordagens fenomenológica, etnográfica e autoetnográfica. Utilizou o Ateliê Formativo.	Destaca que a escuta docente, em uma perspectiva dialógica, é central para promover práticas pedagógicas que favoreçam a participação infantil;

Siveira, Carla Tatiana Moreira do Amaral (2021)	PUCRS	Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência	Pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada e de grupo focal como estratégia para a coleta de dados	A tese sinaliza a existência de um novo tempo formativo, ou seja, um tempo para (re)aprender a ser professora a partir das escutas às manifestações das crianças no cotidiano da Educação Infantil
Bolzan, Érica (2023)	UFES	Formação continuada e Educação das Relações Étnico-Raciais: as danças populares	Pesquisa de estudo qualitativo, que articula a pesquisa descritivo-interpretativa com a pesquisa ação colaborativa	Com base nos resultados apontados na pesquisa, afirmamos que as danças populares são manifestações culturais que viabilizam e potencializam a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER, na Educação Infantil

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O corpus apresentado na Tabela 1 reúne sete pesquisas identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que evidenciam uma pluralidade metodológica e a diversidade de enfoques no campo da formação docente em Educação Infantil. As abordagens vão desde a pesquisa qualitativa narrativa (Araújo, 2024; Nascimento, 2021) à pesquisa-ação pedagógica (Nogueira, 2021), passando por aportes fenomenológicos e etnográficos (Oliveira, 2019), bem como pela sociologia da infância e pela (auto)biografia (Coelho, 2019).

Essa diversidade metodológica permite observar, a partir de múltiplas perspectivas, as dinâmicas das interações educativas e as formas de escuta das crianças, dimensões centrais para a ressignificação das práticas educativas nos diferentes territórios. As contribuições destacadas evidenciam a relevância da escuta narrativa para a (re)construção de saberes docentes, o reconhecimento do protagonismo infantil e a incorporação de temáticas socioeducativas, como as relações étnico-raciais (Bolzan, 2023).

O quadro-síntese, nesse sentido, constitui-se como dispositivo formativo que sustenta o percurso investigativo e se alinha à concepção de pesquisa como prática de si (Santos, 2009). Tal perspectiva reafirma a implicação ética e política do pesquisador na produção do conhecimento e indica a necessidade de práticas formativas abertas à escuta das crianças e às experiências docentes.

Essas discussões se articulam diretamente ao levantamento apresentado na tabela, reforçando a importância de metodologias integradas a diferentes referenciais e contextos educativos. Nessa direção, o Grupo de Pesquisa FORINLEJA se inscreve nesse ambiente de pesquisa e formação, promovendo encontros com jovens, crianças e docentes, conforme a concepção de Macedo (2024, p. 13) do “encontro como criação sociotécnica, política, estética, cultural e espiritual um dispositivo, portanto, para um acontecimento”.

Nessa direção, os encontros com as pesquisas emergem das experiências formacionais propostas pelo grupo, convidando pesquisadores e docentes das infâncias a conceber a pesquisa como espaço de encontro com pessoas e como possibilidade de abertura para novas investigações. Esse movimento se ancora no projeto matricial do grupo de pesquisa FORINLEJA, que compreende formas implicadas de pesquisar e, segundo Macedo (2024, p. 20), configura-se como experiência de etnopesquisa multirreferencial, na qual o encontro é condição fundante para uma pesquisa implicada e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: ESCUTA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

A partir desse panorama e do diálogo com as pesquisas, evidencia-se que a investigação com crianças e docentes na Educação Infantil e demanda do pesquisador um processo constante e dinâmico de escuta, curiosidade epistêmica e reconstrução. Esse movimento implica o abandono de concepções cristalizadas e preconcebidas sobre infância, docência e formação, para que se possa aproximar dos sujeitos da escola com uma postura aberta, ética e sensível, capaz de acolher as singularidades e complexidades presentes nas experiências vividas.

Nessa mesma linha, as duas investigações discutidas neste artigo evidenciam esse compromisso ao explorar as complexidades das interações educativas vividas em contextos urbanos e públicos da Bahia, especialmente em Salvador e Mairi.

Assim, por exemplo, a primeira pesquisa, centrada na formação docente a partir da escuta das crianças, mobiliza princípios da Sociologia da Infância e da pesquisa (auto)biográfica para compreender como as vozes infantis provocam deslocamentos nas práticas pedagógicas e ressignificam os processos formativos das professoras da Educação Infantil. Ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos na produção do conhecimento, essa investigação desafia hierarquias tradicionais e promove uma reconfiguração ética e política da relação entre infância e docência.

Paralelamente, a segunda pesquisa, a partir da abordagem qualitativo-interpretativa e do uso da narrativa como método, valoriza as narrativas de professoras que participaram das formações promovidas pelo Projeto Proinfância Bahia MEC/UFBA. Essa perspectiva revela

como as experiências formativas reverberam na prática pedagógica e na construção dos saberes docentes, evidenciando a importância do relato subjetivo e da memória como instrumentos para a construção coletiva e crítica do conhecimento.

Ambas as investigações, ainda em andamento, compartilham desafios éticos e políticos significativos, centrados no compromisso com vozes historicamente silenciadas, sejam elas as das crianças ou das professoras. Esses desafios reforçam a necessidade de pensar a formação docente a partir dos territórios e das experiências vividas, valorizando singularidades e promovendo deslocamentos nas práticas investigativas e formativas. Tal postura é fundamental para que a pesquisa além de captar informações se constitua em uma prática ética, política e estética que transforma os colaboradores da pesquisa.

Nessa mesma linha de argumentação, a Sociologia da Infância e a pesquisa narrativa emergem, nesse contexto, como aportes teórico-metodológicos potentes para desnaturalizar discursos hegemônicos sobre infância e docência, ampliando a compreensão das dinâmicas educativas da escola pública. Por meio dessas perspectivas, é possível visibilizar as múltiplas dimensões das interações educativas, as resistências e reinvenções cotidianas e os saberes construídos nas práticas formativas.

Por isso, afirmamos que essas pesquisas não se encerram em si mesmas, mas reverberam como inspiradoras e apontam para a continuidade de estudos que entrelaçam infâncias, docências, escutas e memórias. Essa continuidade exige um diálogo ético, transparente e comprometido com crianças, professoras, gestoras e comunidades — condição fundamental para a produção de saberes que valorizem a diversidade dos territórios de conhecimento.

Os desafios éticos e metodológicos enfrentados nesse percurso legitimam as pesquisas com a arte do encontro que emerge contribuições científicas e convidam à persistência e a (re)existência na investigação com, para e sobre crianças e docentes, em contextos de formação que se fazem com os atravessamentos presentes na vida. É nesse movimento dinâmico de escuta, memória e formação em constante transformação que reside a potência da pesquisa-formação como dispositivo para a construção de uma Educação Infantil mais humanizada e sensível às múltiplas vozes que a constituem. Assim, nosso convite consiste em construir, junto ao outro, uma heurística formativa comprometida com as infâncias e com a formação docente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p.

47-63. Disponível em: https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

ALMEIDA, Ordália A. O marco legal da primeira infância: quais infâncias, quais crianças? *In*: BRASIL. Avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: Cedes, 2016.

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista. “Na cidade, na serra, no sertão”: narrativas (auto)biográficas sobre experiências de docentes da educação infantil com as culturas infantis. 2024. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016. Estabelece normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 44-46, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, set./dez. 2017. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212. Acesso em: 04 jun. 2024.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA.** 2019. 333f.: il. Orientadora: Elizeu Clementino de Souza. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2019.

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

DELEUZE, Giles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KRAMER, Sonia**. A infância e sua singularidade:** ensino fundamental de 9 anos. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/556. Acesso em: 13 abr. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2022.

MACEDO, Sidnei Roberto. **O Encontro - Arte e Dispositivo de Pesquisa-Formação**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2024.

NASCIMENTO, Penha Mabel Farias do**. As linguagens expressivas e a formação dos professores da educação infantil: novas formas de dizer**. 2021. 250 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Orientadora: Eda Maria de Oliveira Henriques. DOI: http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2021.d.93002688720.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil**. 2021. 281 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital,** Campinas, v. 9, p. 162-184, 2009. DOI: 10.20396/etd.v9i0.1050. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050. Acesso em: 11 jun. 2024.

OLIVEIRA, Queila Cristina de**. Goles de infância (manuscrito): práticas da docência e das crianças em uma escola municipal de educação infantil. 2019**. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019. Orientador: Vinícius da Silva Lírio.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.). **(Auto)biografia, formação e história oral:** conexões e sentidos. Natal: EDUFRN, 2017.

QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança**. Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 728-747, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e54108. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108. Acesso em: 11 jun. 2024.

ROSEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras.** 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

SIVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral**. Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência**. 2021. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

A INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE RETT NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Alana Ravena Gomes da Silva[411]
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino[412]

Resumo

A inclusão escolar no Brasil ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo posteriormente reforçada por legislações nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e por diretrizes internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Este estudo, de caráter bibliográfico, analisa a inclusão de estudantes com diferentes condições na educação básica, com foco específico na Síndrome de Rett. A investigação busca responder à seguinte questão central: como promover práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a autonomia e a aprendizagem de estudantes com Síndrome de Rett? Para isso, são discutidos: a relevância de estudar processos inclusivos envolvendo síndromes raras, as principais características da Síndrome de Rett, os direitos assegurados às pessoas que vivem com essa condição e as estratégias pedagógicas e recursos que podem potencializar sua participação escolar. Os resultados indicam que a efetividade da inclusão depende de metodologias ativas, uso de tecnologias assistivas e formação docente contínua, ampliando as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia desse público educacional.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Síndrome de Rett. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Historicamente, pessoas que nasciam com condições atípicas eram frequentemente excluídas, perseguidas ou abandonadas, por serem consideradas incapazes, em um contexto social que legitimava tais práticas. Apenas a partir da década de 1970 iniciou-se, em âmbito internacional, um movimento de integração social que favoreceu a inserção de indivíduos com deficiência em ambientes escolares.

[411] Estudante de Pedagogia, 7º período; Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, Piauí (PI), E-mail: alanargdasilva@alunouespi.br
[412] Doutora em Educação e professora Adjunta nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Piauí no *Campus* Clóvis Moura (CCM/UESPI). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Prática Pedagógica (GEHFOP) e do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE). E-mail: marialaurentino@ccm.uespi.br

No Brasil, como é de conhecimento geral a década de 1980 foi marcada por lutas sociais que resultaram na ampliação de direitos para grupos historicamente marginalizados. Um marco importante foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e, no art. 208, orienta que o atendimento de pessoas com deficiência seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Esse princípio foi reforçado por documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que propõem que as escolas acolham todas as crianças, independentemente de suas condições, com as adaptações necessárias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu art. 58, determina que a educação especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com apoio especializado quando necessário para atender às peculiaridades da clientela dessa modalidade. Já o art. 59, I, assegura currículo, métodos, recursos e organização adequados para atender às necessidades dos estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), outra importante diretriz, reforça a obrigatoriedade da inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Neste contexto, o presente estudo tem como objeto a análise da inclusão escolar de estudantes com síndromes raras, com foco específico na Síndrome de Rett. O problema de pesquisa que orienta a investigação é: como promover práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a autonomia e a aprendizagem de estudantes com Síndrome de Rett na educação básica?

O objetivo geral é analisar a inclusão de estudantes com Síndrome de Rett nas salas comuns da educação básica, identificando estratégias que favoreçam sua participação e desenvolvimento. Como objetivos específicos delineamos: Discutir a relevância de estudar processos inclusivos envolvendo síndromes raras; descrever as principais características da Síndrome de Rett; apresentar os direitos assegurados a pessoas com essa condição; indicar recursos e estratégias pedagógicas que contribuam para a autonomia e a aprendizagem desses estudantes.

A pesquisa justifica-se pela reflexão sobre o tema. A motivação surge da percepção de uma necessidade de haver inclusão de pessoas com síndromes raras nas instituições de ensino regular, a falta de formação docente para saber trabalhar com esses indivíduos e as limitações estruturais das escolas que não proporcionam o efetivo acesso e permanência.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em artigos científicos e obras de autores que abordam a temática, como Carreño e Stobaus (2008), Drago e Pinel (2014), Drago, Dias e Rodrigues (2021), Oliveira, Coelho e Fernandes (2014), Santos e Capellini (2021) e Townend *et al.* (2020), são autores que enfatizam a importância da inclusão na sociedade. O artigo está organizado em seções: esta introdução, o

desenvolvimento dividido em quatro subseções que respondem aos questionamentos propostos, as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE PROCESSOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inclusão escolar é um princípio fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, tenham acesso a uma educação de qualidade. No contexto da educação básica, estudar processos inclusivos é essencial para compreender como as práticas pedagógicas podem promover a participação, o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. A análise desses processos permite identificar estratégias, bem como desafios estruturais e atitudinais que ainda limitam o direito à educação de muitos estudantes.

Dentro desse cenário, as síndromes raras, como a Síndrome de Rett, representam um campo de estudo relevante por trazerem demandas educacionais específicas, que exigem planejamento pedagógico adaptado e uso de recursos de comunicação alternativos. Ao compreender sobre essas condições no ambiente escolar, contribui-se para o fortalecimento de políticas públicas e para a formação de professores preparados para atender à diversidade presente nas salas de aula.

O estudo da inclusão de estudantes com síndromes raras também amplia a reflexão sobre o papel social da escola, evidenciando que o acesso físico à sala de aula não é suficiente e que é preciso garantir participação efetiva, interação social e oportunidades reais de aprendizagem (Drago e Pinel, 2014).

Antes de compreender a importância dos processos inclusivos, é necessário entender o conceito de síndrome, definida por Drago e Pinel (2014, p. 607) como “o conjunto de sinais ou sintomas provocados pelo mesmo organismo e dependentes de causas diversas que definem um conjunto de características do ser”. Essa definição reforça que cada indivíduo possui especificidades próprias, que precisam ser respeitadas e incluídas na sociedade e, consequentemente, na escola.

O estudo das síndromes raras, como a Síndrome de Rett, nos leva a refletir sobre a diversidade humana e sobre como cada sujeito se percebe como parte, ou não, de um todo social. Também nos convida a analisar como esses indivíduos são vistos e quais têm sido as ações coletivas e individuais para incluir a diferença no cotidiano escolar. Como apontam Drago e Pinel (2014, p. 607), “estudar um sujeito tão único é tentar mostrar que somos diferentes, e é essa diferença que faz com que a existência humana seja algo tão mágico”.

No contexto educacional, a relevância de estudar processos inclusivos para crianças com síndromes raras decorre de dois fatores centrais: a falta de formação docente e as

limitações estruturais das escolas. Sobre o primeiro, Drago e Pinel (2014) afirmam que muitas dúvidas e desconhecimentos ainda persistem entre os profissionais da educação acerca das características dessas condições. Esse desconhecimento pode levar à marginalização, deixando o estudante à margem do processo de ensino-aprendizagem por não se enquadrar no padrão de “normalidade” predominante.

Além disso, a pouca informação pode gerar confusões diagnósticas ou a incorreta generalização das síndromes raras como deficiência intelectual, o que não condiz com a realidade, já que nem todas apresentam essa característica (Drago, Dias e Rodrigues, 2021). Por isso, é essencial que a formação inicial de professores inclua estudos sobre síndromes raras na disciplina de Educação Especial, com carga horária suficiente para aprofundar o tema. Do mesmo modo, a formação continuada precisa ir além de cursos pontuais, incorporando leituras e pesquisas de interesse do próprio docente, como defendem Drago, Dias e Rodrigues (2021, p. 28-29),

> [...] a formação continuada não se dá somente a partir de cursos, palestras, eventos, que muitas vezes são momentâneos e não aprofundam temáticas importantes do cotidiano escolar. [..] Somos a favor de que a formação continuada de docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental também se dê a partir de leituras e estudos de interesse do próprio docente, como parte de seu processo formativo, para além daquilo que é oferecido pelo sistema ao qual este docente esteja vinculado.

Essa perspectiva amplia a compreensão da formação continuada, ressaltando que ela não pode se limitar a ações pontuais, mas deve promover aprofundamento, reflexão crítica e autonomia do professor na busca por novos conhecimentos. No contexto da inclusão escolar de crianças com síndromes raras, essa visão é especialmente relevante, pois exige que o educador vá além das propostas formais do sistema e se aproprie de saberes específicos sobre as necessidades e potencialidades desses estudantes. Isso envolve estudos sistemáticos, pesquisas e diálogo constante com referenciais teóricos, de modo a fundamentar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Mais do que acumular informações, é preciso agir para incluir, aplicando o conhecimento adquirido na construção de um ambiente escolar acessível e acolhedor. Como reforçam Drago e Pinel (2014, p. 608), “o conhecimento das características do indivíduo como ser único em sua existência, que podem contribuir para o repensar e o incremento das práticas pedagógicas cotidianas, a partir das possibilidades do sujeito e não daquilo que ele não é capaz” constitui elemento essencial para que o professor desenvolva intervenções que respeitem as diferenças e promovam a aprendizagem de todos.

O segundo fator diz respeito à infraestrutura escolar. A inserção de estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou síndromes raras demanda adaptação física e pedagógica

dos espaços. Como observam Santos e Capellini (2021, p. 3 apud Moraes (2007) e Kowaltowski (2014),

> [...] verificam-se constantemente nas escolas obstáculos e barreiras arquitetônicas, calçadas esburacadas e inexistência de rampas de acesso, sinalização e sanitários adequados, (...). Além disso, a organização de edifícios escolares compostos por salas de aula tradicionais, pouca diversidade de arranjo mobiliário e uso restrito de equipamentos didáticos tende a prejudicar sua funcionalidade.

Ademais, a falta da infraestrutura e dos materiais adequados tem sido acomodado, influenciando diretamente no desempenho dos alunos e no ato pedagógico do docente, deixando assim à margem do conhecimento escolar alunos que precisam usufruir do processo ensino-aprendizagem e que o espaço educativo se adeque as suas peculiaridades. Assim, para que as práticas pedagógicas sejam realmente inclusivas, é necessário reconhecer todas as diferenças, valorizar cada estudante como sujeito de aprendizagem e garantir que a estrutura escolar favoreça acessibilidade, permanência e participação efetiva. Isso implica investir na formação docente e na reorganização do sistema educacional para assegurar que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

CARACTERIZAÇÃO DA SINDROME DE RET NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Síndrome de Rett surge de uma desordem no cromossomo dominante X. Os cromossomos são estruturas formadas por moléculas de DNA que ficam no interior de nossas células. Os homens possuem cromossomos XY, e as mulheres possuem cromossomos XX. E é no cromossomo XX que está a origem da Síndrome de Rett, por isso as meninas são as mais afetadas, pois é nele que ocorre a mutação de um gene que afeta o funcionamento do sistema nervoso, causando deficiência mental severa e múltiplas deficiências. Conforme (Townend *et al*, 2020, p. 3) “Na maioria dos casos, a causa da síndrome de Rett está ligada a uma mutação no gene methyl-CPG-binding protein 2 (MECP2)”. Vale ressaltar que a mutação do gene não se repete e que, embora seja uma alteração genética, não é hereditária.

Conforme Carreño e Stobaus (2008, p. 3),

> A Síndrome de Rett é uma desordem complexa, de caráter progressivo, não degenerativa, identificada em 1960 pelo Dr. Rett, médico nascido em Viena, falecido em 1996, e também descrita em 1960 pelo médico sueco Dr. Hagberg, em 1978 mais pormenorizadamente pelo médico japonês Ishikawa.

A partir dessa identificação inicial, houve a necessidade de aprofundar os estudos para compreender suas causas e manifestações. Nesse sentido, Oliveira, Coelho e Fernandes (2014, p. 5) destacam que “a causa para a Síndrome de Rett teve sua explicação bem

recentemente, quando o gene que origina a síndrome foi descoberto e anunciado por Amir (1999), nos EUA". Essa descoberta representou um marco para a compreensão da condição, permitindo correlacionar a mutação genética no MECP2 com as manifestações clínicas observadas. Embora a incidência seja muito mais comum em meninas, há registros que indicam a possibilidade de ocorrência também em meninos, o que reforça a importância de ampliar a investigação científica e educacional sobre o tema.

Essa síndrome possui quatro estágios determinados de evolução, correlacionados com diferentes faixas etárias e acompanhados de manifestações clínicas específicas. A compreensão desses estágios é fundamental para que professores e demais profissionais da educação planejem estratégias pedagógicas adequadas a cada momento do desenvolvimento, garantindo a participação e o aprendizado da estudante com Síndrome de Rett.

Quadro 1- Estágios de Evolução da Síndrome de Rett

ESTÁGIOS	IDADE APROXIMADA	PRINCIPAIS MANIFESTAÇÕES
1º estágio	6-18 meses	Estagnação precoce do desenvolvimento e do crescimento.
2º estágio	1-3 anos	Regressão psicomotora, comportamento do tipo autista, perda de fala, disfunções respiratórias e distúrbios do sono.
3º estágio	2-10 anos	Distúrbios motores (ataxia e apraxia), espasticidade, escoliose e bruxismo.
4º estágio	Por volta de 10 anos	Deterioração motora tardia e severa deficiência mental. Epilepsia, perda de movimentos e habilidades manuais.

Fonte: Adaptado de Oliveira, Coelho e Fernandes (2014, p. 6-7).

O quadro evidencia que a Síndrome de Rett apresenta evolução progressiva, com impactos graduais nas funções motoras, cognitivas e comunicacionais. No primeiro estágio (6 a 18 meses), a estagnação precoce do desenvolvimento já pode comprometer a aquisição de habilidades básicas, exigindo atenção precoce de profissionais de saúde e educação. No segundo estágio (1 a 3 anos), a regressão psicomotora e a perda de fala tornam imprescindível a adoção de estratégias de comunicação alternativa e aumentativa para manter a participação ativa da criança. No terceiro estágio (2 a 10 anos), os distúrbios motores e posturais, como escoliose e espasticidade, requerem adaptações arquitetônicas, mobiliárias e metodológicas no ambiente escolar, além de atuação conjunta com equipes multiprofissionais. Já no quarto estágio (a partir de 10 anos), a deterioração motora severa e a perda de habilidades manuais impõem altos níveis de dependência, demandando estímulos

e oportunidades de participação que preservem a dignidade e o direito à aprendizagem. Assim, compreender os estágios evolutivos da síndrome é essencial para que a escola planeje intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades e potencialidades de cada fase.

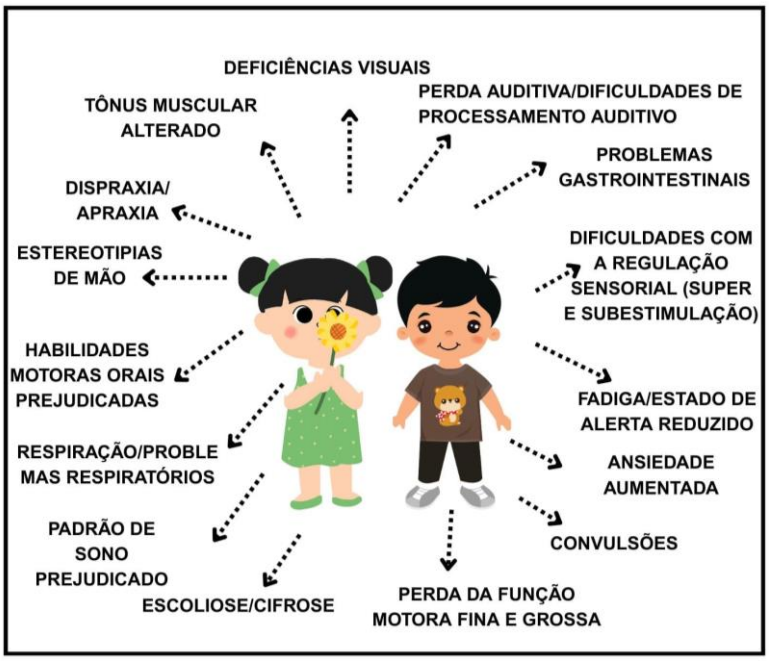
De acordo com Carreño e Stobaus (2008), as principais características incluem microcefalia, regressão neurológica, atrofia do córtex cerebral, convulsões, escoliose e perda parcial ou total da linguagem oral adquirida. Essas limitações repercutem diretamente na comunicação, aspecto central para a inclusão escolar, sendo agravadas por fatores motores, sensoriais e atencionais (Townend et al., 2020).

É importante destacar que a manifestação da síndrome não é idêntica em todos os casos, podendo variar em gravidade e evolução. Além disso, fatores como movimentos estereotipados podem levar ao emagrecimento em parte das estudantes, possivelmente devido ao gasto energético elevado.

No contexto educacional, compreender as especificidades da Síndrome de Rett é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. Isso implica reconhecer que essas alunas apresentam potencial de aprendizagem e podem desenvolver habilidades já adquiridas ou novas quando recebem apoio constante e encorajamento de uma rede escolar e familiar articulada. Portanto, mais do que compreender a base biológica da condição, é imprescindível que educadores conheçam suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, adaptando práticas, recursos e formas de comunicação para garantir o direito à participação plena e à aprendizagem dessas estudantes.

Para compreender de forma mais abrangente os desafios comunicativos enfrentados por pessoas com Síndrome de Rett, é importante considerar não apenas os aspectos clínicos e neurológicos, mas também os fatores que influenciam diretamente sua interação social e participação no ambiente escolar. A literatura aponta que múltiplas variáveis, interligadas entre si, podem comprometer a comunicação e, consequentemente, o processo de aprendizagem e inclusão. Nesse sentido, a Figura 1 apresenta uma síntese visual desses elementos, permitindo identificar de maneira clara e objetiva as áreas mais impactadas e que demandam atenção no planejamento pedagógico.

Figura 1- Fatores que impactam a comunicação da Síndrome de Rett



Fonte: Adaptação da figura 3 do manual de terapeutas, educadores e famílias (2020, p.17).

A Figura 1 amplia essa compreensão ao evidenciar a multiplicidade de aspectos que influenciam diretamente o processo comunicativo. São elencados fatores físicos (tônus muscular alterado, dispraxia/apraxia, estereotipias manuais, perda da função motora fina e grossa), sensoriais (deficiências visuais, dificuldades auditivas e de processamento, problemas de regulação sensorial com super ou sub estimulação) e clínicos (problemas respiratórios e gastrointestinais, convulsões, ansiedade, fadiga e padrão de sono prejudicado).

Esses elementos não atuam de forma isolada, mas se inter-relacionam, criando barreiras à comunicação, à socialização e à aprendizagem. Tal constatação exige que o planejamento pedagógico inclua recursos de comunicação alternativa e aumentativa, adaptação de materiais, reorganização do ambiente escolar e articulação entre família, escola e profissionais de saúde. Logo, conclui-se que a Síndrome de Rett impacta dimensões físicas, sociais, emocionais e intelectuais do desenvolvimento humano, exigindo da escola uma postura inclusiva, que reconheça e valorize as potencialidades do estudante, garantindo-lhe condições de acesso, permanência e participação ativa no espaço escolar.

DIREITOS EDUCACIONAIS E DE COMUNICAÇÃO DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE RETT

A Convenção das Nações Unidas (ONU) é um documento de direitos humanos que trata sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, as quais devem desfrutar de todos os direitos humanos.

A Convenção das Nações Unidas é um marco internacional em direitos humanos, assegurando que todas as pessoas com deficiência tenham garantido o exercício pleno e equitativo de seus direitos, em igualdade de condições com as demais. O documento define, no seu Artigo 3, os princípios gerais:

> O *respeito* pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; A não-discriminação; A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; O *respeito* pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade humana e da humanidade; A igualdade de oportunidade; A acessibilidade; A igualdade entre o homem e a mulher; E o *respeito* pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (grifos nossos)

O termo “respeito” repetido diversas vezes no texto, evidencia o pilar ético que deve orientar qualquer prática inclusiva, resumindo bem o que a sociedade precisa ter, pois tudo começa a partir dessa atitude para que a sociedade seja inclusiva. A partir dessa base, o documento “Síndrome de Rett Guia de Comunicação: um manual para terapeutas, educadores e famílias” (Townend *et al*., 2020)” apresenta um conjunto de direitos específicos de comunicação para pessoas com Síndrome de Rett, reconhecendo que a interrupção da habilidade comunicativa é uma das principais características da condição. Neste, estão descritos os direitos de comunicação de indivíduos com Síndrome de Rett, dentre os quais destacamos:

> ser tratado com respeito; ter acesso a uma avaliação multidisciplinar abrangente de seus pontos fortes e necessidades; ter um sistema e objetivos de comunicação adequados; ter revisões oportunas e modificações dos objetivos de acordo com suas necessidades de mudanças; ter acesso a aconselhamento, apoio e serviços que começam cedo e continuam ao longo da vida; ter acesso a aconselhamento, apoio de profissionais de comunicação instruídos e experientes; ter parceiros de comunicação treinados em estratégias e técnicas adequadas de comunicação; receber ofertas de atividades adequadas à sua idade, interesses e cultura; ter a oportunidade de fazer escolhas; ser possibilitado de participar da sociedade e ter direito à educação; (Townend *et al*, 2020, p.7).

Esse conjunto de direitos descrito sintetiza as condições essenciais para uma inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Rett. O respeito é o princípio basilar, pois fundamenta todas as demais ações pedagógicas e relacionais. A avaliação multidisciplinar garante que as potencialidades e necessidades sejam conhecidas de forma integral, orientando a construção de objetivos de comunicação adequados e individualizados. A revisão periódica desses objetivos assegura que as estratégias acompanhem o desenvolvimento e as mudanças no quadro do estudante.

O acesso a serviços e profissionais qualificados e a parceiros de comunicação treinados amplia as possibilidades de interação e aprendizagem, favorecendo a autonomia e o engajamento. Atividades adaptadas à idade, interesses e cultura valorizam a identidade do estudante e contribuem para sua motivação. Por fim, o direito de escolher, participar ativamente da sociedade e ter acesso à educação reafirma que a inclusão não se limita ao espaço escolar, mas se estende a todas as dimensões da vida, fortalecendo a cidadania e a qualidade de vida.

Nesse sentido, a escola, quando atua efetivamente na perspectiva inclusiva, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de indivíduos com Síndrome de Rett. O Guia de Comunicação de Townend et al. (2020) é, portanto, um recurso fundamental para orientar a definição de metas comunicacionais, sempre respeitando os limites e potencialidades de cada sujeito. Além desse manual, outros documentos internacionais reforçam os direitos de comunicação dessa população, como a Declaração de Direitos de Comunicação do Comitê Conjunto Nacional dos Estados Unidos para as Necessidades de Comunicação de Pessoas com Deficiências Graves (NJC) e a Declaração de Direitos de Comunicação elaborada pela SCOPE Austrália, ambos com diretrizes voltadas à promoção da participação social e educacional.

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), assegura a inclusão social e o exercício pleno dos direitos de cidadania. O Artigo 2º define como pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com barreiras, possa obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Entre as garantias, destaca-se o direito à igualdade de oportunidades, vedando qualquer forma de discriminação, seja por distinção, restrição ou exclusão. Nesse sentido, o Artigo 7º determina que “é dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015), reforçando o compromisso coletivo com a proteção e promoção desses direitos.

Portanto, a educação constitui um direito humano essencial e inalienável, devendo ser garantida a todos, sem exceção. No caso de crianças com Síndrome de Rett, a instituição escolar representa um espaço fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades, oferecendo oportunidades de aprendizagem e socialização.

Nessa perspectiva, o Artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) estabelece que:

> É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social,

> à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

Esse dispositivo legal dialoga diretamente com o Artigo 205 da Constituição Federal, que prevê a participação da família na educação, e com os Artigos 227 e 229, que reforçam a importância da convivência familiar e comunitária como elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência.

Dessa forma, a inclusão escolar da pessoa com Síndrome de Rett requer mais do que a presença física na escola: é preciso assegurar meios efetivos de participação, aprendizagem e expressão, reconhecendo a comunicação, em suas diferentes formas, como pilar do processo educativo. Ao mesmo tempo, exige-se a promoção de uma cultura escolar que valorize a singularidade, respeite as potencialidades e supere barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais.

Em síntese, os direitos educacionais e comunicacionais das pessoas com Síndrome de Rett não podem ser vistos como medidas assistenciais ou concessões benevolentes, mas como obrigações legais e éticas que estruturam uma educação verdadeiramente inclusiva. A efetividade desses direitos depende de políticas públicas consistentes, da formação continuada de professores e do engajamento ativo da comunidade escolar, garantindo que cada estudante tenha condições de aprender, interagir e se desenvolver plenamente.

PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA APRENDIZAGEM DE ALUNAS COM SINDROME DE RETT NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSO

Promover a autonomia e a aprendizagem de alunas com Síndrome de Rett requer uma escola efetivamente inclusiva, que reconheça e valorize as potencialidades de cada estudante, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais ou sensoriais. Nesse processo, as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas, especialmente a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desempenham papel central. Recursos como flanelógrafos, planos inclinados magnéticos e dispositivos de comunicação pelo olhar (Eye-gaze), aliados a estratégias de comunicação multimodal, possibilitam a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades já adquiridas e novas. Para que isso se concretize, é fundamental que professores adotem posturas flexíveis, conheçam os interesses das alunas e adaptem o ambiente escolar. Contudo, a ausência de recursos adequados ainda é uma

barreira que precisa ser superada por meio de políticas públicas e investimentos em inclusão escolar.

Antes de tudo, vale salientar que o termo “alunas” é utilizado nesta subseção por serem as meninas a maioria nos casos de Síndrome de Rett. Para responder ao questionamento central, a escola precisa se constituir como espaço inclusivo, direcionando o ensino de forma a auxiliar a aluna a se perceber como parte de um todo, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, emocionais ou econômicas. Como afirmam Drago e Pinel (2014, p. 616),

> as práticas pedagógicas assumidas numa perspectiva inclusiva são esse elemento chave da transformação da escola, pois acreditamos que são as mudanças de postura, de enxergar, de perceber, de falar, de agir, de ouvir, de planejar, de avaliar, de pôr em prática o currículo escolar, dentre outras ações, que possibilitarão a transformação do ser humano e da sociedade, para além da legislação.

Certamente, a inclusão escolar da multiplicidade de sujeitos, aliada a práticas pedagógicas inclusivas, é ferramenta para o reconhecimento das potencialidades para além das características biológicas. Assim, a intervenção pedagógica pode lançar mão de metodologias de ensino e estratégias que ofereçam oportunidades diversas às alunas com Síndrome de Rett, levando-as a uma aprendizagem e ao desenvolvimento de sua autonomia. Nesse contexto, os recursos de Tecnologia Assistiva, em especial os de CAA, contribuem para a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

Alguns exemplos são: o flanelógrafo, recurso didático visual de superfície rígida recoberta por flanela, no qual se fixam figuras ilustrativas que permitem acompanhar narrativas e manusear elementos, quando o estágio da síndrome ainda possibilita movimentos com as mãos; o plano inclinado magnético, que favorece a postura adequada e o uso da escrita alternativa, podendo ser adaptado para diferentes atividades. A respeito desse plano, Oliveira, Coelho e Fernandes, (2014, p. 9) destacam que [...] pode ser ampliado para trabalhar outras escritas de acordo com o tema abordado pelo professor através de histórias ou músicas contextualizadas à aluna com Síndrome de Rett”.

Também existe o Eye-gaze, é uma placa de comunicação alternativa indicada para pessoas com necessidades complexas de comunicação como o caso da Síndrome de Rett, que permite indicar respostas, desejos e ideias por meio do direcionamento do olhar. Este recurso pode ser confeccionado com materiais simples como papelão coberto com E.V.A, de madeira, isopor ou qualquer outro material que tenha firmeza.

Como destacam Carreño e Stobaus (2008, p.185):

> A sala de aula deve ser organizada de modo a facilitar a comunicação entre os alunos, para encorajá-los a exercitar as escolhas e as suas demandas, permitir acesso aos tipos de atividades que poderão ser desenvolvidas, em

> que possam aproximar-se entre si e com objetos e áreas específicas, para escolher atividades, ou mesmo que possam ser levadas a estas áreas registrando suas reações.

Portanto, entendemos que a organização física e pedagógica da sala de aula é um fator essencial para promover a comunicação e a participação ativa dos alunos. No caso de alunas com Síndrome de Rett, tal organização além de facilitar a interação com colegas e materiais, também estimula a autonomia, permitindo que elas façam escolhas, expressem preferências e participem ativamente das atividades. Por conseguinte, favorece o engajamento, cria oportunidades de aprendizagem e contribui para a inclusão no ambiente escolar.

Vale salientar que é importante que os professores utilizem comunicação multimodal: vocalizações, expressões faciais, gestos, fala com recursos visuais, para atrair e manter a atenção das alunas, além de conhecer seus interesses para planejar atividades envolventes. Contudo, é preciso respeitar a individualidade, já que nem todas gostam de contato visual direto. Nesse sentido, outras estratégias precisam ser adotadas pelo professor para atender às necessidades das alunas.

No Brasil, o termo CAA é a tradução mais comum de *Augmentative and Alternative Communication* (AAC), também referida como Comunicação Ampliada e Alternativa ou Comunicação Suplementar Alternativa. Townend *et al*. (2020) sugerem estratégias como: promover a interação com colegas, falar diretamente com a aluna, usar comunicação multimodal, fornecer acesso contínuo aos dispositivos de CAA e adaptar situações para criar oportunidades de comunicação.

Em síntese, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) contempla recursos que variam desde os mais simples, de baixa tecnologia, até os mais complexos, de alta tecnologia. Ela se divide em dois tipos principais: CAA não auxiliada e CAA auxiliada. Conforme explicam Townend *et al*. (2020, p. 41),

> **CAA não-auxiliada** significa não usar ferramentas externas para se comunicar, mas confiar no próprio corpo do usuário para transmitir mensagens. Exemplos incluem gestos, sinais ou vocalizações. **CAA auxiliada** significa usar ferramentas, dispositivos ou sistemas externos para melhorar a comunicação. Estes podem ser eletrônicos ou não (alta ou baixa tecnologia, respectivamente).

A CAA auxiliada apresenta grande diversidade de métodos e recursos. Os de baixa tecnologia podem incluir objetos concretos, imagens, quadros ou livros de comunicação; enquanto os de alta tecnologia abrangem dispositivos eletrônicos com saída de voz gravada, digitalizada ou sintetizada, variando desde equipamentos simples, com mensagens únicas, até sistemas complexos de software.

No contexto escolar, o papel do professor é central para garantir que o uso da CAA seja significativo, interativo e favoreça a autonomia das alunas com Síndrome de Rett. Quando aplicada de maneira planejada e contextualizada, a CAA contribui para manter e desenvolver habilidades já adquiridas, além de promover novas competências. Contudo, a ausência ou insuficiência de recursos de CAA nas escolas regulares ainda constitui uma barreira à inclusão, tornando urgente a implementação de políticas públicas e investimentos que assegurem acesso a tecnologias, estratégias e formações adequadas, respeitando a heterogeneidade e assegurando igualdade de oportunidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que o processo de inclusão educacional das alunas com Síndrome de Rett ainda demanda avanços para garantir para além da matrícula, a equidade nas condições de participação e aprendizagem. Diretrizes internacionais, como a Conferência de Jomtien e a Declaração de Salamanca, inspiraram políticas inclusivas no Brasil, mas a ausência de infraestrutura adequada, de materiais pedagógicos específicos e de formação docente especializada ainda limita a efetivação de uma inclusão que respeite as singularidades dessas alunas.

Ao reconhecer e compreender as especificidades da Síndrome de Rett, torna-se possível propor intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades de cada estudante, assegurando acessibilidade, permanência e participação ativa. Como afirmam Drago e Pinel (2014), as mudanças de postura na forma de planejar, agir, avaliar e interagir são fundamentais para que a escola se torne um espaço de pertencimento e de desenvolvimento para todos.

A análise também mostrou que a adoção de recursos da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é essencial para ampliar as possibilidades de expressão e interação das alunas, favorecendo tanto a autonomia quanto a aprendizagem. Seja na CAA não-auxiliada (gestos, sinais, vocalizações) ou na CAA auxiliada (objetos, pranchas, dispositivos eletrônicos), conforme sistematizado por Townend *et al*. (2020), tais recursos devem estar disponíveis e integrados às práticas pedagógicas para potencializar resultados.

Contudo, a simples disponibilização da CAA não garante êxito. É imprescindível que o professor esteja preparado técnica e pedagogicamente para utilizá-la, estimulando a participação ativa, valorizando os interesses das alunas e respeitando suas limitações em cada estágio da síndrome. Nesse aspecto, a organização do espaço escolar, conforme Carreño e Stobaus (2008), deve ser intencionalmente pensada para favorecer a comunicação e criar oportunidades reais de escolhas e de engajamento nas atividades.

Superar as barreiras à inclusão de alunas com Síndrome de Rett requer políticas públicas que reconheçam e valorizem a heterogeneidade escolar, promovendo investimentos na infraestrutura (com recursos adequados de CAA auxiliada e não auxiliada), na formação inicial e continuada dos professores e no desenvolvimento integral dos educandos.

Assim, reafirma-se que o investimento consciente e contínuo é a chave para o sucesso escolar e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Com isso, é o investimento bem direcionado que transforma realidades, garantindo que a escola cumpra seu papel social de respeitar a singularidade e assegurar os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 jun.2025.

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

CARREÑO, Rafael; STOBAUS, Claus Dieter. Síndrome de Rett e inclusão**. Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, 2008, p.175-187. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128950004. Acesso em: 4 jun. 2025.

DRAGO, Rogério; DIAS, Israel Rocha; RODRIGUES, Paulo da Silva. Crianças com Síndromes raras: contribuições à formação docente. p. 27-40. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MATA, Simara Pereira da; BLANCO, Marília Bazan. **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar**. São Carlos: De castro, 2021. Disponível em: https://editoradecastro.com.br/produto/educacao-infantil-linguagem-e-inclusao-escolar/?srsltid=AfmBOops_lMTSzftXfXdsZ76YIejnwMxje7sRw_DeJTZ3sfErY66gSn4. Acesso em: 6 jun. 2025.

DRAGO, Rogério; PINEL, Hiran. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 43, 2014, p. 605-627. Disponível em: Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193532896007. Acesso em: 4 jun. 2025.

OLIVEIRA, Aimi Tanikawa de; COELHO, Cristina Lúcia Maia; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Síndrome de Rett: múltiplos olhares e diversas possibilidades. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar**: Práticas em diálogo**, UERJ, 2014. p. 2-11. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348357267. Acesso em 05 jun. 2025.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão Escolar e Infraestrutura Física de Escolas de Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**,

São Paulo, v.51, 2021, p. 1-19. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053147167. Acesso em: 07 jun. 2025.

TOWNEND, G.S., BARTOLOTTA, T.E., URBANOWICZ, A., WANDIN, H., CURFS, L.M.G. **Síndrome de Rett** - Guia de Comunicação: Um Manual para Terapeutas, Educadores e Famílias. Rett Expertise Center Holanda-GKC, Maastricht, Holanda, e Rettsyndrome.org, Cincinnati, OH. 2020. Disponível em: https://abrete.org.br/wp-content/uploads/2023/02/GuiaDeComunicacao.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 4 jun. 2025.

UNESCO, MEC. **Declaração De Salamanca.** Espanhol, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em: 4 jun. 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS INFÂNCIAS EM TEMPOS DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS SOB A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque[413]
Maria José de Pinho[414]

Resumo

O artigo analisa as implicações da financeirização da educação na formação docente para as infâncias, contrapondo essa lógica à perspectiva humanizadora do pensamento complexo de Edgar Morin. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter documental, examina dissertações, artigos e documentos oficiais que discutem privatização, mercantilização e reformas educacionais, bem como fundamentos epistemológicos do paradigma da complexidade. Identifica-se que a financeirização introduz práticas de mercado na educação básica, padroniza currículos, precariza o trabalho docente e prioriza resultados mensuráveis, em detrimento da formação integral. Em contrapartida, o pensamento complexo propõe a religação dos saberes, a integração entre razão e emoção e a aceitação da incerteza, defendendo currículos interdisciplinares e práticas pedagógicas criativas, críticas e contextualizadas. A análise aponta que o confronto entre esses dois paradigmas exige políticas públicas que restrinjam a influência de conglomerados financeiros, valorizem a autonomia docente e promovam formações presenciais de qualidade. Conclui-se que a adoção do pensamento complexo na formação docente pode fortalecer a educação infantil como espaço de desenvolvimento humano integral, preservando sua função social e cultural frente às pressões mercadológicas.

Palavras-chave: Financeirização da Educação. Formação Docente. Pensamento Complexo.

INTRODUÇÃO

A financeirização da educação caracteriza-se pela crescente influência do capital financeiro e de lógicas de mercado na esfera educacional, processo que se intensificou no Brasil na década de 2010. Esse fenômeno altera as estruturas de financiamento, difunde a mercantilização dos serviços educacionais e subordina o setor público a interesses privados, repercutindo profundamente no campo da formação docente para as infâncias (Almeida, 2022).

[413] Mestre em Educação UFT, Universidade Federal do Norte do Tocantins, grupo de pesquisa Rede Internacional investigando Escolas Criativas - RIEC/TO e-mail deboracristiana1@gmail.com
[414] Doutora em Educação PUC/SP, Universidade Federal do Tocantins, grupo de pesquisa Rede Internacional investigando Escolas Criativas - RIEC/TO e e-mail mjpgon@uft.edu.br

Na formação de professores para a educação infantil, a intersecção entre políticas públicas e interesses mercadológicos transforma currículos e práticas pedagógicas, privilegiando competências ligadas à produtividade e ao desempenho em detrimento de uma formação humanizada (Dowbor & Azevedo, 2022). Assim, entender a abrangência da financeirização é fundamental para problematizar seus impactos sobre o trabalho docente (Freitas et al., 2023).

O objeto de pesquisa deste artigo consiste em analisar como a financeirização da educação afeta a formação de professores para as infâncias e quais são os desafios que emergem quando se confronta essa lógica com os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin. Trata-se de um estudo teórico-documental que busca compreender as implicações desse cenário para a profissionalização docente.

O problema central que orienta esta investigação refere-se à tensão entre a racionalidade econômica, que considera a educação como um instrumento de competitividade e acumulação de capital, e a perspectiva humanizadora proposta pelo pensamento complexo, que valoriza a formação integral do sujeito. Essa contradição manifesta-se tanto nas políticas de formação inicial quanto nas práticas de formação continuada, exigindo análises críticas (Mota, 2024).

O objetivo geral consiste em evidenciar as implicações e desafios da financeirização para a formação docente na educação infantil, sob a perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin. Os objetivos específicos incluem: identificar as principais características do processo de financeirização na educação básica; examinar os efeitos desse processo sobre políticas públicas e currículos de formação de professores; e explorar os princípios do pensamento complexo como alternativa teórica para uma formação docente integral.

Edgar Morin (1999; 2000) estabelece a base do pensamento complexo ao propor a religação dos saberes, a integração entre razão e emoção e a aceitação da incerteza como elementos constitutivos da produção de conhecimento (Amblard, 2025). Seu paradigma rompe com a fragmentação disciplinar e convida a conceber a realidade de forma multidimensional e interligada, perspectiva imprescindível para pensar a formação docente de modo holístico (Mann, Carvalho & Saheb, 2021).

A pertinência do pensamento complexo no estudo da formação de professores para as infâncias reside na busca por uma educação humanizadora que reconheça a complexidade da criança como ser biopsicossocial. Morin concebe o ser humano inserido num mundo de interações, acasos e acontecimentos, sugerindo que a educação infantil deve ser um espaço lúdico, prazeroso e de construção de autonomia (Amblard, 2025). Essa visão contrasta com abordagens tecnicistas e utilitaristas promovidas pela financeirização.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho documental, examinando dissertações, artigos e documentos oficiais que tratam do tema. A análise textual permite

identificar convergências e divergências entre as perspectivas teóricas selecionadas, considerando as contribuições de autores que discutem financeirização, formação docente e pensamento complexo.

Os documentos analisados contemplam estudos sobre privatização e mercantilização da educação, políticas de formação docente, epistemologias do pensamento complexo e relatos de experiências educativas. Essa seleção busca articular diferentes dimensões do fenômeno investigado, permitindo uma visão abrangente sobre os impactos da financeirização na formação de professores e as possibilidades oferecidas pelo paradigma da complexidade.

A metodologia documental justifica-se pela impossibilidade de coletar dados empíricos no âmbito da presente investigação, tendo em vista a necessidade de compreender criticamente discursos e políticas. A triangulação de fontes permite garantir a validade e a confiabilidade das análises, uma vez que os dados são interpretados à luz de referenciais teóricos consistentes.

Este artigo delimita-se ao campo da educação infantil e à formação inicial e continuada de professores que atuam com as infâncias, sem pretender extrapolar para outras etapas do ensino. Tal delimitação reconhece as especificidades da primeira etapa da educação básica e a importância de políticas e práticas formativas alinhadas às necessidades da criança pequena.

A estrutura do texto está organizada em três seções principais: a primeira aborda o processo de financeirização da educação e seus impactos na formação docente; a segunda examina os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin aplicados à formação de professores; e a terceira articula os dois eixos, discutindo as tensões e possibilidades entre a lógica mercadológica e a lógica da complexidade. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com a síntese dos principais resultados e encaminhamentos para pesquisas futuras.

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de financeirização descreve a crescente presença do setor financeiro na economia e nas políticas públicas, influenciando inclusive a educação básica. Esse fenômeno transcende a privatização e a mercantilização, incorporando práticas como compra e venda de ações de instituições educacionais, formação de oligopólios e valorização das empresas de educação na bolsa de valores (Lima, 2022). Na educação, grupos como a Kroton/Cogna exemplificam esse movimento, investindo recursos financeiros na expansão de redes de ensino e na aquisição de sistemas educacionais (Almeida, 2022).

A financeirização manifesta-se na criação de fundos patrimoniais e parcerias público-privadas que direcionam recursos para a educação pública, subordinando-a à lógica do

mercado financeiro. Montano (2024) discute o fundo patrimonial da Fundação Itaú Social como mecanismo de investimento filantrópico que, sob o pretexto de responsabilidade social, expande o controle de corporações sobre áreas estratégicas como a educação pública, deslocando recursos do fundo público e redefinindo o papel do Estado.

Entre as características desse processo, destaca-se a transformação das escolas em espaços de treinamento para o mercado de trabalho, com foco na formação de indivíduos aptos a atender demandas competitivas, em detrimento da formação integral do cidadão (Dos Santos et al., 2024). Nesse contexto, conhecimentos e competências são tratados como mercadorias, avaliados por sua utilidade econômica e subordinados às exigências de eficiência e produtividade (Dowbor & Azevedo, 2022).

A financeirização também implica o desenvolvimento de plataformas de ensino, sistemas de gestão e serviços educacionais oferecidos por empresas privadas, promovendo a padronização das aulas e conteúdos, a uniformização de avaliações e o controle das práticas pedagógicas por meio de tecnologias digitais (Freitas et al., 2023). Esses mecanismos reforçam a competição individualizada entre alunos e escolas, estimulando rankings e comparações como critérios de eficiência (Almeida, 2022).

Na formação docente, a financeirização influencia tanto a formação inicial quanto a continuada. Cursos de licenciatura e programas de pós-graduação são reformulados para atender às demandas do mercado e alinhar-se às diretrizes de organismos internacionais, privilegiando competências voltadas à produtividade e à empregabilidade (Andrade, 2019). A expansão do ensino a distância, incentivada por políticas que favorecem a redução de custos, substitui interações presenciais e reduz a dimensão humana da formação de professores.

A financeirização modifica as políticas públicas de formação docente ao incentivar parcerias entre universidades e empresas, a terceirização de serviços educativos e a contratação de consultorias para desenvolver materiais didáticos e plataformas de ensino (Almeida, 2022). Isso resulta na perda de autonomia das instituições formadoras e na subordinação dos currículos às demandas de investidores, que buscam maximizar retornos econômicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras políticas são influenciadas por organismos multilaterais e fundos financeiros que buscam padronizar competências e resultados, tornando a formação docente mais técnica e menos reflexiva (Dowbor & Azevedo, 2022). As reformas educacionais encorajam a cultura de avaliação em larga escala e a responsabilização individual de professores e escolas, alinhando-se à lógica de accountability empresarial.

A intensificação da precarização do trabalho docente é outra consequência da financeirização. A busca por eficiência leva à contratação de professores temporários, à redução de salários, à flexibilização de direitos e ao aumento da carga horária, precarizando

a carreira e causando desmotivação (Freitas et al., 2023). O modelo de gestão por resultados reforça o controle e a vigilância sobre o trabalho docente, limitando a criatividade pedagógica e a reflexão crítica.

A financeirização também promove a substituição da formação presencial por cursos rápidos, certificados e vendidos como produtos em plataformas digitais. Essa mercantilização da formação continuada desvaloriza processos formativos mais complexos e contextualizados, reduzindo a formação a treinamentos padronizados que não atendem às necessidades dos professores (Freitas et al., 2023). A busca por lucro das empresas de educação continuada transforma o aprimoramento profissional em oportunidade de negócio.

O impacto nos currículos da educação infantil manifesta-se na adoção de abordagens voltadas à preparação das crianças para o mercado, enfatizando habilidades instrumentais e reduzindo o espaço para o brincar, a criatividade e a imaginação (Junior & Schwarzkopf, 2025). A imposição de conteúdos e metas de desempenho torna-se incompatível com uma concepção de infância que valorize o desenvolvimento integral e a singularidade de cada criança.

Observa-se ainda que a financeirização aprofunda as desigualdades educacionais, uma vez que famílias de maior poder aquisitivo podem adquirir serviços educacionais e complementares de qualidade, enquanto escolas públicas e professores enfrentam recursos escassos e políticas de austeridade (Dowbor & Azevedo, 2022). Essa segmentação do mercado educacional exacerba a exclusão social e a discriminação de grupos vulneráveis.

O discurso de eficiência e inovação, frequentemente associado à financeirização, oculta a crescente influência de fundos de investimento e conglomerados educacionais na definição de políticas e currículos (Lima, 2022). A privatização endógena, como descreve Montaño (2024), transfere para a iniciativa privada responsabilidades do Estado, reforçando a dependência de governos em relação a interesses corporativos.

O aumento de aquisições e fusões entre empresas educacionais cria oligopólios que controlam grandes segmentos do mercado de educação básica, influenciando preços, contratos de materiais didáticos e desenvolvimento de sistemas de ensino (Almeida, 2022). Esses conglomerados buscam assegurar lucros constantes, independentemente das implicações pedagógicas de seus produtos.

Há também impactos sobre a identidade e a autonomia docente. A financeirização reduz o professor a um técnico executor de programas pré-determinados, restringindo sua participação na construção do currículo e na tomada de decisões pedagógicas (Katuta, 2019). Como efeito, a profissão perde seu caráter intelectual e se aproxima de uma lógica empresarial, orientada por indicadores de desempenho e metas quantitativas.

Apesar desse contexto adverso, há resistências e movimentos de professores, pesquisadores e organizações sociais que denunciam os efeitos negativos da financeirização

e reivindicam políticas públicas que valorizem a formação docente integral. Mobilizações sindicais e ações coletivas buscam preservar a autonomia pedagógica e promover uma educação voltada para o desenvolvimento humano (Reis, 2025).

Alguns autores sugerem que a financeirização no campo educacional se justifica pela necessidade de recursos adicionais e pela inovação tecnológica. Contudo, essa justificativa é contestada por estudos que mostram que a presença de capital financeiro não garante qualidade, igualdade ou humanização na educação; ao contrário, tende a aprofundar processos de mercantilização e exclusão (Dos Santos et al., 2024).

Casos como o da Vasta Educação demonstram como empresas investem em plataformas e sistemas padronizados para oferecer soluções completas às escolas públicas e privadas, lucrando com o fornecimento de materiais e serviços e contribuindo para a dependência tecnológica (Lima, 2022). Programas de aquisição de materiais didáticos vendidos como pacotes fechados comprometem a diversidade e a autonomia curricular.

O crescimento de fundos patrimoniais e organizações filantrópicas empresariais, como a Fundação Itaú Social e o Instituto Lemann, insere o setor privado diretamente na formulação e execução de políticas educacionais (Montano, 2024). Essas entidades frequentemente operam em sinergia com agendas governamentais e multilaterais, promovendo reformas alinhadas aos interesses do mercado financeiro.

A influência de organismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que defendem a privatização e a terceirização de serviços públicos, legitima a disseminação de reformas baseadas em modelos empresariais e a adoção de mecanismos de accountability (Veríssimo & Tiballi, 2024). Isso reforça a percepção de que a educação deve estar subordinada aos imperativos de competitividade global.

Em síntese, a financeirização da educação é um fenômeno complexo que envolve reestruturações econômicas e políticas, repercutindo diretamente na formação docente e na qualidade da educação infantil. Ao priorizar lógicas de mercado, o processo enfraquece o caráter público e democrático da educação, ameaça a autonomia dos professores e compromete a formação integral das crianças (Dowbor & Azevedo, 2022). A compreensão desses impactos é essencial para construir estratégias de resistência e alternativas formativas.

Essa análise introduz a necessidade de buscar referenciais teóricos que permitam enfrentar a lógica mercadológica e recuperar a dimensão humana da formação docente. O pensamento complexo de Edgar Morin apresenta-se como um paradigma capaz de integrar saberes, promover a reflexão crítica e fundamentar propostas formativas que privilegiem a pluralidade e a solidariedade (Amblard, 2025). No tópico seguinte, exploraremos seus princípios e aplicações.

PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN APLICADOS À FORMAÇÃO DOCENTE

O pensamento complexo, desenvolvido por Edgar Morin, propõe a religação dos saberes, reconhecendo que o conhecimento é tecido em conjunto e que todas as dimensões da realidade estão interligadas. Morin critica a fragmentação do saber e defende uma abordagem que valoriza a totalidade e a interdependência entre partes e todo, conceitos essenciais para compreender a educação infantil (Amblard, 2025).

A religação dos saberes implica a superação do reducionismo disciplinar, permitindo que a formação docente contemple múltiplos campos de conhecimento e articule teoria e prática. Essa perspectiva requer que o professor seja capaz de dialogar com diferentes áreas, como filosofia, sociologia, psicologia e artes, ampliando seu repertório para interpretar a realidade de forma integral (Mann, Carvalho & Saheb, 2021).

Outro princípio fundamental é a integração entre razão e emoção. Morin argumenta que a separação entre esses domínios prejudica a compreensão da complexidade humana. Para a formação docente, reconhecer a importância das emoções na aprendizagem e no ensino fortalece a dimensão afetiva do trabalho pedagógico, valorizando a empatia e o cuidado (Amblard & Paini, 2023). A educação infantil, por sua natureza sensível, demanda profissionais que saibam acolher sentimentos e estimular a expressão criativa.

O pensamento complexo também enfatiza a aceitação da incerteza e do erro como dimensões constitutivas do conhecimento. Morin afirma que o erro é parte do processo de aprendizagem, e que viver é navegar numa “navegação num oceano de incertezas com algumas ilhas de certezas” (Mann, Carvalho & Saheb, 2021). Para os professores, isso significa acolher a imprevisibilidade do cotidiano escolar e transformar erros em oportunidades de reflexão.

A crítica à fragmentação do conhecimento articula-se com a crítica ao tecnicismo presente nas políticas de formação docente. A abordagem tecnicista, orientada por resultados imediatos e padronizados, limita a criatividade e a autonomia dos professores. Em contraste, o pensamento complexo propõe uma educação que valorize a autonomia intelectual, a curiosidade e a capacidade de pensar criticamente (Ribeiro, Moreira & da Silva, 2021).

Aplicado à formação docente, o pensamento complexo requer a construção de currículos interdisciplinares que integrem saberes científicos e experiências de vida. Isso implica que os programas de licenciatura e formação continuada contemplem conteúdos teóricos e vivenciais, promovendo o diálogo entre diferentes perspectivas e a reflexão sobre

práticas pedagógicas (Andrade, 2019). O professor passa a ser concebido como pesquisador e sujeito reflexivo.

A interdisciplinaridade, promovida pelo pensamento complexo, permite superar dicotomias entre teoria e prática e entre disciplinas isoladas. Na formação docente para as infâncias, essa integração é crucial, pois o desenvolvimento infantil envolve dimensões físicas, cognitivas, sociais e afetivas, que não podem ser tratadas separadamente (Amblard, 2025).

A concepção de homem multidimensional, defendida por Morin, inspira a prática educacional voltada ao desenvolvimento integral. Ele afirma que todos são ao mesmo tempo racionais e lúdicos, empíricos e imaginários, e que a escola deve preparar a criança para viver de forma plena, experienciando, construindo e brincando (Amblard, 2025). Essa visão valoriza a infância como fase singular e insubstituível.

O pensamento complexo rejeita a ideia de educação como mera transmissão de conteúdos. Em vez disso, propõe uma abordagem que incentive a experimentação, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que as crianças sejam protagonistas de suas histórias e que os professores sejam mediadores críticos (Amblard & Paini, 2023).

Na formação de professores, aplicar o paradigma da complexidade significa estimular a reflexão sobre a própria prática e incentivar a produção de conhecimento a partir da experiência. Essa reflexão deve considerar as contradições e desafios do cotidiano escolar, articulando teoria e prática para desenvolver soluções contextualizadas (Mota, 2024).

A religação dos saberes também se materializa na promoção de projetos pedagógicos integradores, que valorizem temas transversais como ética, cidadania, diversidade cultural e sustentabilidade. Esses projetos possibilitam a compreensão da interdependência entre diferentes áreas do conhecimento e promovem a construção de uma consciência planetária (Mann, Carvalho & Saheb, 2021).

Ao integrar a razão e a emoção, a formação docente complexa destaca a importância da autoformação e do autoconhecimento. Os professores são convidados a investigar suas motivações, valores e emoções, desenvolvendo uma postura empática e ética diante das crianças (Mota, 2024). Essa dimensão subjetiva fortalece a capacidade de acolher e cuidar.

A aceitação da incerteza na formação docente implica o reconhecimento de que não há métodos infalíveis nem soluções únicas. Professores devem ser formados para tomar decisões éticas e reflexivas em contextos imprevisíveis, adaptando-se às singularidades de cada comunidade educativa (Amblard, 2025). A complexidade exige flexibilidade e abertura.

O pensamento complexo propõe um olhar humanizado e interdisciplinar para a formação docente, articulando a integração de saberes com a construção de uma prática crítica e solidária. Na educação infantil, essa perspectiva reforça que a aprendizagem ocorre

em ambientes colaborativos, nos quais o diálogo, a arte e o jogo são instrumentos fundamentais (Amblard & Paini, 2023).

A ideia de religar saberes pode ser compreendida também como uma proposta de reconexão entre o ser humano e a sociedade. Morin defende a necessidade de recuperar a solidariedade e a cooperação, superando o individualismo e a competitividade impostos pela lógica mercadológica (Amblard, 2025). Essa visão converge com as propostas de Paulo Freire, que enfatiza a educação dialógica e emancipadora.

Assim, o pensamento complexo convida a formação docente a incorporar valores éticos que assegurem a dignidade e a justiça social. A formação deve englobar discussões sobre direitos humanos, equidade de gênero, diversidade cultural e inclusão social, capacitando os professores a enfrentar preconceitos e a promover práticas antidiscriminatórias (Katuta, 2019).

O paradigma da complexidade orienta a construção de ambientes de aprendizagem flexíveis e contextualizados, que respeitem o ritmo de desenvolvimento das crianças e favoreçam a curiosidade e a pesquisa. Na formação docente, essa perspectiva reforça a necessidade de capacitar professores para planejar atividades que integrem diferentes linguagens e tecnologias de modo crítico (Mann, Carvalho & Saheb, 2021).

A crítica à fragmentação também abrange a avaliação. Em vez de métricas padronizadas que classificam alunos e professores, o pensamento complexo propõe processos avaliativos formativos, dialógicos e integradores, que levem em conta a singularidade e o contexto de cada sujeito (Mota, 2024). A formação docente deve incluir a reflexão sobre métodos de avaliação diversificados.

A interdisciplinaridade favorece o reconhecimento da interdependência entre escola, família e comunidade. A formação docente complexa incentiva a parceria com as famílias e a participação das comunidades na definição de projetos educativos, fortalecendo a corresponsabilidade e a democracia (Reis, 2025). Essa visão rompe com a lógica de consumidores e clientes imposta pela financeirização.

O diálogo entre pensamento complexo e pedagogia libertadora de Paulo Freire evidencia a importância de articular teoria e prática na construção de práticas pedagógicas humanizadoras. Ambos defendem a superação da educação bancária e a valorização da experiência, da criatividade e da consciência crítica (Amblard & Paini, 2023). Essa convergência reforça a pertinência de tais paradigmas na formação docente para as infâncias.

Em suma, os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin oferecem bases teóricas e práticas para uma formação docente integral e humanizadora. A religação dos saberes, a integração razão-emoção e a aceitação da incerteza permitem construir currículos e práticas formativas que valorizem a diversidade, a criatividade e a ética, em oposição às lógicas reducionistas da financeirização (Mann, Carvalho & Saheb, 2021). A próxima seção

discute como esses princípios se confrontam com a lógica mercadológica e quais estratégias de resistência podem emergir.

ARTICULAÇÃO TEÓRICA: FINANCEIRIZAÇÃO VERSUS COMPLEXIDADE

A lógica mercadológica introduzida pela financeirização reduz a educação a mercadoria e os professores a executores de tarefas tecnicamente definidas, voltadas para resultados mensuráveis. Em contraste, a lógica da complexidade valoriza a educação como direito humano e espaço de construção de sujeitos críticos, defendendo a autonomia do professor como intelectual responsável pela criação de sentidos na prática pedagógica (Katuta, 2019).

O confronto entre essas duas racionalidades evidencia que a lógica do mercado privilegia a competição, a padronização e a maximização de lucros, enquanto a lógica da complexidade sustenta a cooperação, a diversidade e o reconhecimento da pluralidade de saberes. Nos currículos da educação infantil, isso se traduz na disputa entre abordagens tecnicistas centradas em competências instrumentais e abordagens integradoras que cultivam a curiosidade e a criatividade (Junior & Schwarzkopf, 2025).

A financeirização propõe a avaliação como instrumento de controle e hierarquização, utilizando métricas padronizadas para classificar escolas, professores e alunos. O pensamento complexo, por sua vez, defende processos avaliativos formativos e dialógicos, que considerem o contexto, a singularidade e o processo de aprendizagem como parte indissociável do resultado (Mota, 2024).

Na educação infantil, a lógica mercadológica tende a antecipar exigências acadêmicas e competitivas, pressionando as crianças a atingir metas de desempenho precoce, o que contraria a perspectiva complexa de valorização do brincar e da experiência como formas de aprender (Amblard, 2025). Professores formados sob o paradigma da complexidade resistem a essa pressão e defendem a infância como tempo de experimentação e descoberta.

A financeirização busca legitimar sua presença no campo educacional através de discursos de modernização, inovação tecnológica e eficiência. Porém, estudos revelam que a inserção do capital financeiro no sistema educativo aprofunda desigualdades, desvaloriza saberes locais e promove a dependência de soluções externas (Lima, 2022). A complexidade contrapõe-se a essa visão, enfatizando a necessidade de reconstruir as políticas educacionais a partir de processos democráticos e participativos.

A articulação entre financeirização e complexidade também se manifesta na relação entre autonomia docente e controle externo. A lógica do mercado impõe protocolos, scripts e materiais padronizados que limitam a ação docente, enquanto a complexidade propõe que o

professor seja protagonista, coautor do currículo e mediador das relações de ensino (Reis, 2025).

Para o pensamento complexo, a formação docente deve incluir a compreensão dos processos econômicos e políticos que influenciam a educação, possibilitando que os professores leiam criticamente as reformas e resistam a políticas que fragilizam o caráter público da escola (Dowbor & Azevedo, 2022). Esse conhecimento socioeconômico fortalece a capacidade de ação coletiva e a busca por justiça social.

A lógica mercadológica instrumentaliza o uso de tecnologias digitais como recursos para aumentar a produtividade e reduzir custos, muitas vezes sem considerar sua pertinência pedagógica. Já a complexidade defende o uso crítico das tecnologias, integrando-as de forma reflexiva, colaborativa e criativa, como ferramentas que podem ampliar as possibilidades de expressão e aprendizagem (Freitas et al., 2023).

A financeirização, ao privilegiar resultados imediatos, desconsidera o tempo necessário para a consolidação de aprendizagens e para o desenvolvimento de vínculos afetivos. O paradigma da complexidade, ao aceitar a incerteza e a temporalidade diferenciada do processo educativo, reconhece que a formação de crianças e professores não se ajusta a cronogramas rígidos (Mann, Carvalho & Saheb, 2021).

O confronto teórico revela ainda que a financeirização concebe a educação como investimento financeiro, onde se esperam retornos quantificáveis. A complexidade, por outro lado, concebe a educação como investimento social, cultural e humano, cujos efeitos não podem ser reduzidos a indicadores econômicos (Montano, 2024). Essa diferença ontológica desafia a reforma das políticas educacionais.

Na prática, os professores que adotam o paradigma da complexidade buscam romper com métodos padronizados, criando ambientes de aprendizagem acolhedores e inclusivos. Eles valorizam narrativas, projetos interdisciplinares, experiências sensoriais e reflexões coletivas, fortalecendo as relações entre escola e comunidade (Amblard & Paini, 2023). Essas práticas contrapõem-se às abordagens mercantilizadas e importadas de modelos estrangeiros.

A resistência ao avanço da financeirização passa pela formação de redes de educadores, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a defesa da educação pública. Essas redes articulam conhecimentos e experiências, fortalecendo propostas formativas baseadas no pensamento complexo e na pedagogia crítica (Reis, 2025). A cooperação solidária torna-se um instrumento de enfrentamento à lógica de mercado.

Propostas de reconfiguração de práticas formativas incluem a retomada da dimensão humanística nos currículos, a valorização da pesquisa como componente formativo, a ampliação de espaços de escuta e diálogo com as crianças e a integração de saberes

tradicionais, científicos e populares (Katuta, 2019). Essas propostas visam reorientar a formação docente para o exercício de uma pedagogia emancipadora.

É fundamental que políticas educacionais e programas de formação incentivem a autoria dos professores, reconhecendo-os como intelectuais capazes de produzir conhecimento e cultura. Essa valorização se expressa em condições dignas de trabalho, em remuneração adequada e em tempo para estudos e planejamento, contrapondo-se à precarização promovida pela financeirização (Dowbor & Azevedo, 2022).

A construção de uma cultura de avaliação formativa, fundamentada no diálogo e na autoavaliação, fortalece a autonomia docente e a co-responsabilidade. Professores e gestores podem construir coletivamente critérios que considerem a singularidade dos sujeitos, rompendo com a lógica classificatória e excludente do mercado (Mota, 2024).

A articulação teórica entre financeirização e complexidade demonstra que o enfrentamento da lógica mercadológica requer mudanças estruturais e culturais. É necessária a revisão das políticas de financiamento da educação, a restrição da influência de fundos financeiros sobre as políticas públicas e o fortalecimento do Estado como garantidor do direito à educação (Montano, 2024). Simultaneamente, é essencial difundir nas formações docentes paradigmas epistemológicos que valorizem a interconexão e a solidariedade.

A complexidade, ao reconhecer a interdependência entre diferentes sistemas sociais, incentiva a reflexão sobre como a globalização, a economia e a política afetam a vida na escola. Para os professores, compreender esses enlaces amplia a consciência crítica e embasa práticas pedagógicas que questionam injustiças estruturais (Veríssimo & Tiballi, 2024).

A articulação teórica aponta também para a necessidade de uma ética da responsabilidade, que oriente escolhas pedagógicas alinhadas aos princípios da dignidade humana. O pensamento complexo propõe a responsabilidade compartilhada entre professores, estudantes, famílias e gestores, contrapondo-se à responsabilização individual e punitiva do modelo de accountability (Almeida, 2022).

Enfim, confrontar a financeirização com o paradigma da complexidade revela que uma formação docente emancipadora só é possível se o sistema educacional for reorientado para valorizar a participação democrática, a autonomia intelectual e o compromisso com a justiça social. Tal reorientação exige políticas públicas que priorizem a formação integral e resistam à captura do campo educacional pelo capital financeiro (Katuta, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo evidenciou que a financeirização da educação básica brasileira constitui um processo multifacetado, marcado pela expansão de interesses financeiros no campo educacional, pela privatização de serviços e pela adoção de lógicas de mercado na formação docente. Esses elementos convergem para a redução da autonomia das instituições educacionais e para a mercantilização do conhecimento (Almeida, 2022).

Observou-se que, na formação de professores para as infâncias, a financeirização introduz uma lógica tecnicista e utilitarista que privilegia resultados e competições, precariza o trabalho docente e padroniza currículos. Esse cenário contrasta com a perspectiva humanizadora do pensamento complexo, que valoriza a educação como espaço de formação integral e cultural, orientada pela diversidade e pela solidariedade (Montano, 2024).

A incorporação dos princípios do pensamento complexo na formação docente demonstra-se essencial para enfrentar as pressões da financeirização. A religação dos saberes, a integração entre razão e emoção e a aceitação da incerteza oferecem fundamentos teóricos capazes de sustentar currículos interdisciplinares, práticas pedagógicas criativas e processos avaliativos formativos (Mann, Carvalho & Saheb, 2021).

Os desafios identificados indicam a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação docente integral, com investimentos em cursos presenciais de qualidade, remuneração digna, tempo para estudos e condições de trabalho que permitam aos professores desenvolver práticas reflexivas e criativas. É imperativo restringir a influência de fundos financeiros e conglomerados empresariais nas decisões educacionais (Dowbor & Azevedo, 2022).

Para os formuladores de políticas e instituições formadoras, recomenda-se a adoção de currículos baseados na complexidade, a promoção de projetos interdisciplinares e a inclusão de estudos sobre política econômica e educação nas formações docentes, de modo a ampliar a consciência crítica dos futuros professores. Além disso, sugere-se fortalecer redes de cooperação entre educadores, pesquisadores e comunidades, a fim de construir resistências coletivas à lógica do mercado (Reis, 2025).

Por fim, reafirma-se que a formação de professores para as infâncias deve ser concebida como um processo contínuo de desenvolvimento humano, pautado pela ética, pelo diálogo e pelo compromisso com a justiça social. A superação dos desafios impostos pela financeirização depende de uma educação comprometida com a democracia, a participação e a emancipação, na qual o pensamento complexo de Edgar Morin oferece um horizonte teórico e prático fecundo para a transformação das práticas formativas e da própria escola (Katuta, 2019).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carolina Rezende. A participação do “Grupo Cogna Educação” na financeirização da educação básica no Brasil. 2022, 116f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.285. Acesso em: 13 jul. 2025.

AMBLARD, Viviane Maria Lauer Bressan. Um olhar para a educação infantil: reflexões sobre o pensamento complexo de Morin ea abordagem libertadora de Freire. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 18, n. 2, p. 9, 2025. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10089002. Acesso em: 13 jul. 2025.

AMBLARD, Viviane Maria Lauer Bressan; PAINI, Leonor Dias. Considerações acerca da Educação Infantil em Morin e Freire. Dialogia, n. 45, p. e23128-e23128, 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23128. Acesso em: 13 jul. 2025.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A formação-atuação docente em tempos de ofensiva neoliberal: alguns apontamentos. Terra Livre, v. 2, n. 53, p. 53-92, 2019. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1736. Acesso em: 13 jul. 2025.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 22, n. 9, p. e6860-e6860, 2024. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6860. Acesso em: 14 jul. 2025.

DOWBOR, Ladislau; DE AZEVEDO BLANDY, Beatriz. A financeirização da educação brasileira e seus impactos. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 14, n. 36, p. 801-825, 2022. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1335. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREITAS, Vinicius et al. Construção dos projetos de formação continuada e suas repercussões na financeirização da educação. Revista Mosaico, v. 14, n. 2, p. 68-78, 2023. Disponível em: https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/3861. Acesso em: 13 jul. 2025.

JÚNIOR, José Quintana Freitas; SCHWARZKOPF, Alejandro Javier Lezcano. Impactos do neoliberalismo na educação. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 6, p. e15282-e15282, 2025. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/15282. Acesso em: 13 jul. 2025.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. Geografia, v. 44, n. 1, p. 89-111, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14960. Acesso em: 13 jul. 2025.

LIMA, Raimundo da Silva. Financeirização na Educação Básica: um estudo sobre a Vasta Educação. 2022. 111 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/45269. Acesso em: 10 jul. 2025.

MANN, Cléo; DA ROCHA CARVALHO, Mariana; SAHEB, Daniele. Educação Infantil e complexidade: um panorama das pesquisas brasileiras. Research, Society and Development, v. 10, n. 15, p. e71101522604-e71101522604, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22604. Acesso em: 13 jul. 2025.

MONTANO, Monique Robain. A Privatização da Educação: o fundo patrimonial da Fundação Itaú Social e o processo de financeirização da educação no Brasil. 2024. 243 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/288346. Acesso em: 13 jul. 2025.

MOTA, Guadalupe Corrêa. Ética do cuidado para uma educação humanizadora e emancipatória. Revista Contemplação, n. 34, 2024. Disponível em: https://revista.fajopa.com/index.php/contemplacao/article/view/422. Acesso em: 15 jul. 2025.

REIS, Pedro Paulo Pereira. O neoliberalismo na formação de professores: as novas políticas educacionais nos cursos de Pedagogia. 2023. 26f. Artigo de graduação (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, Miracema do Tocantins, 2025. Disponível em: https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/7455. Acesso em: 09 jul. 2025.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; DA SILVA, Monica Izilda. Educação Integral e Edgar Morin: associações para se pensar os diferentes espaços e tempos educativos. Revista de Ciências Humanas, v. 22, n. 1, p. 42-58, 2021. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3870. Acesso em: 13 jul. 2025.

VERÍSSIMO, Claudine Ferreira de Sousa Azeredo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A influência do neoliberalismo na educação: impacto na cultura da formação docente. Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 34, n. 4, p. 774-784, 2024. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14901. Acesso em: 12 jul. 2025.

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA INFANTIL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA SALA DE AULA

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Machava Aliante Xavier[415]
Armando Marino Filho[416]

Resumo

O trabalho aborda “A educação literária infantil como ferramenta pedagógica na formação do leitor na sala de aula”. Tem como objeto da pesquisa a educação literária infantil. O objetivo geral da pesquisa é analisar a educação literária infantil como ferramenta pedagógica na formação de leitores na sala de aula. O problema da pesquisa é como a literatura infantil pode ir além do entretenimento e se tornar um instrumento fundamental no desenvolvimento das crianças? O referencial teórico utilizado é a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, com base no Materialismo Histórico Dialético. Essa teoria oferece os conceitos fundamentais para compreender o desenvolvimento psicológico humano a partir de uma perspectiva que une aspectos históricos, sociais e culturais. A metodologia da pesquisa foi bibliográfica, com levantamento de livros, artigos e teses. Utilizou o método de análise por unidades para examinar os fenômenos psicológicos. Em suma, a Teoria Histórico-Cultural oferece uma perspectiva valiosa para enxergar a educação literária infantil não como uma simples atividade de lazer, mas como uma prática mediada social e culturalmente. Essa prática é fundamental para a humanização e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais das crianças. Nesse contexto, o professor atua como um mediador que, por meio de sua intervenção intencional, transforma o potencial da literatura em desenvolvimento real para o leitor.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas. Educação literária.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema “A educação literária infantil como ferramenta pedagógica na formação do leitor na sala de aula” e o problema da pesquisa é como a literatura pode ir além do entretenimento e se tornar um instrumento fundamental no desenvolvimento das crianças? O objeto de estudo é a educação literária infantil.

[415] Graduado em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Rovuma, Mestrando do curso de Pós - Graduação em Educação da UFMS/CPTL, Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ - A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem - GEPEA, e-mail: xaviermachavaaliante@gmail.com.
[416] Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Marília, Professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação UFMS/CPTL, Professor permanente no Programa de Pós Graduação em Psicologia UFMS - Campo Grande, Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem - GEPEA, e-mail: armando.marino@ufms.br.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a educação literária infantil como ferramenta pedagógica na formação de leitores na sala de aula. Tem como objetivos específicos descrever as práticas pedagógicas que utilizam a literatura infantil para desenvolver o gosto pela leitura; discutir o papel do professor como mediador entre a criança e o texto literário; e entender de que forma a literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Para que as crianças desenvolvam o hábito da leitura, é fundamental incentivá-las desde cedo a ver a leitura não só como algo importante, mas também como uma fonte de prazer. A leitura de qualidade expande a visão de mundo das pessoas e as leva a uma maior consciência de suas próprias necessidades. Esse autoconhecimento, por sua vez, pode levar à transformação pessoal e, por consequência, à transformação do mundo.

A educação literária, por sua vez, é um conceito mais amplo e estruturado. Ela se refere ao processo intencional e sistemático de formação do leitor literário competente, que vai além da simples decodificação das palavras. Envolve o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos para que o indivíduo não só compreenda o texto, mas também o interprete criticamente, o relacione com o mundo e com suas próprias vivências, e se engaje em práticas culturais relacionadas à literatura.

A educação literária infantil não é apenas sobre ensinar a ler palavras, mas sobre apresentar à criança um patrimônio cultural. Ao ler histórias, a criança não está apenas decodificando símbolos, mas internalizando conceitos, valores e formas de pensar que são próprios da cultura em que vive.

O trabalho foi fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934). Essa abordagem oferece uma base sólida para entender o papel da literatura na formação do ser humano em sua totalidade, ou seja, na sua “humanização”.

A fundamentação pela Teoria Histórico-Cultural se basearia em alguns conceitos-chave de Vygotsky e seus colaboradores (Luria, Leontiev e outros), aplicados ao processo de leitura. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com levantamento de livros, artigos e teses.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da cultura. A leitura, assim como a escrita e o pensamento abstrato, não é uma habilidade inata, mas uma função psicológica superior. Isso significa que ela se desenvolve a partir da interação social da criança com as ferramentas culturais da sua sociedade. O livro é uma dessas ferramentas, e a leitura, um modo de interagir com o conhecimento e a estética acumulados pela humanidade.

Usou-se método de análise por unidades. Vigotski (2000) sobre o método de análise por unidades refere-se a uma abordagem específica para compreender o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem, especialmente no contexto educacional.

A unidade é o resultado de uma análise profunda, representando a menor parte de um todo que, apesar de indivisível, contém e explica a essência desse todo:

> Procuramos substituir a análise que aplica o método de decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contém, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. (Vigotski, 2000, p. 397-398).

Ao analisar essas unidades, é possível entender como elas se relacionam, como se transformam e como se combinam para formar o fenômeno completo. A ideia é que, ao examinar essas unidades e suas interconexões, obtemos uma compreensão mais profunda e precisa do desenvolvimento.

Essas unidades podem variar dependendo do que está sendo analisado. Por exemplo, no aprendizado da linguagem, uma unidade poderia ser uma palavra, uma frase, ou até mesmo um conceito específico.

Para Vigotski (2000), as unidades de análise não são isoladas. Elas são mediadas por ferramentas (como a linguagem) e ocorrem em um contexto social e cultural. Portanto, a análise também deve considerar como essas mediações e interações influenciam a formação e a transformação das unidades.

Para analisar “A educação literária infantil como ferramenta na formação do leitor na sala de aula” por meio desse método, o autor busca: a “unidade de sentido” ou a “unidade da experiência literária”. Isso significa que a análise não se concentraria apenas em aspectos isolados como o vocabulário do livro, a capacidade da criança de contar a história ou sua habilidade de identificar personagens. Em vez disso, o foco seria no processo dinâmico onde a criança interage com o texto literário, o professor (como mediador) e o contexto da sala de aula.

Portanto, a análise concentra-se na inter-relação entre a linguagem literária e o desenvolvimento do pensamento da criança, considerando como a leitura estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de construção de significados. A mediação pedagógica seria central, investigando como o professor, através de estratégias específicas, auxilia a criança a avançar em sua compreensão e a desenvolver o gosto pela leitura – atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A unidade de análise seria, então, essa interação construtiva e transformadora, onde a educação literária se revela como uma

ferramenta poderosa para formar um leitor ativo e crítico, engajado em um processo contínuo de descoberta e significação.

Para Vigotski (1984) via os fenômenos psíquicos como processos complexos que surgem da interação social e se desenvolvem através da mediação cultural, especialmente pela linguagem. Esses fenômenos não são inatos, mas sim construídos socialmente e internalizados pelo indivíduo, tornando-se parte de sua consciência e de seu funcionamento mental. Portanto, a linguagem, a memória voluntária, a atenção seletiva e o desenvolvimento do raciocínio lógico são exemplos de fenômenos psicológicos que não surgem espontaneamente do indivíduo, mas são moldados pelas interações sociais e pelo acervo cultural em que ele está inserido.

A educação literária e a formação do leitor se correlacionam intimamente como um fenômeno psicológico, pois a leitura vai muito além da simples decodificação de palavras, ela é um processo ativo de construção de significados que molda a cognição, a emoção e a própria identidade do indivíduo.

Psicologicamente, a formação do leitor é impulsionada pela necessidade humana de compreender o mundo e a si mesmo. Ao se deparar com um texto literário, a criança (ou qualquer leitor) não apenas absorve informações, mas engaja-se em um complexo processo mental. Esse processo envolve a imaginação, que permite a visualização de cenários, personagens e situações descritas, transportando o leitor para outros universos. A identificação com personagens também desempenha um papel crucial, pois ao se projetar na narrativa, o leitor explora diferentes emoções, dilemas e perspectivas, desenvolvendo sua empatia e inteligência emocional.

A linguagem literária, com sua riqueza de vocabulário, estruturas complexas e figuras de linguagem, atua como um poderoso motor para o desenvolvimento cognitivo. Ela expande o repertório linguístico do leitor, aprimora suas habilidades de compreensão, raciocínio lógico e pensamento crítico. A capacidade de inferir significados implícitos, analisar narrativas e avaliar argumentos são competências psicológicas forjadas no ato da leitura literária.

Ademais, a educação literária, ao apresentar diferentes gêneros e autores, estimula a curiosidade intelectual e a busca por conhecimento. Esse engajamento contínuo com a leitura contribui para a formação da visão de mundo do indivíduo, influenciando seus valores, crenças e atitudes. A leitura pode ser uma ferramenta para a autorreflexão, permitindo que o leitor questione suas próprias experiências e compreenda melhor sua posição no mundo.

Em suma, a correlação entre educação literária e formação do leitor como fenômeno psicológico reside na forma como a interação com o texto literário desencadeia e aprimora processos cognitivos essenciais, molda o desenvolvimento emocional, enriquece o repertório linguístico e contribui para a construção da identidade e da compreensão do mundo pelo indivíduo.

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA INFANTIL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA SALA DE AULA

A leitura literária na escola, muitas vezes, não faz parte do dia a dia dos alunos. Quando incluída, geralmente serve apenas como um pretexto para atividades que não exploram o texto em sua totalidade, como o estudo da gramática.

Nesse contexto, a leitura se restringe a responder a questionários sobre o livro ou a realizar exercícios que focam nas regras da língua portuguesa, o que acaba por limitar a experiência de ler. A leitura, em vez de ser uma jornada de descoberta, torna-se uma mera ferramenta para o estudo da gramática.

Fica claro que a leitura é vista como um ato mecânico, voltado apenas para avaliação. Segundo Kleiman (2013), essa visão inibe, em vez de promover, o desenvolvimento de leitores. A autora explica que essa prática não só falha em formar novos leitores, mas também os afasta de uma atividade que deveria ser prazerosa e estimular o gosto pelo conhecimento.

Para que a leitura faça sentido, ela precisa ser um processo interativo entre o professor e o aluno na sala de aula. É nessa troca que o leitor, ainda inexperiente, se aproxima do texto, passando a conhecê-lo e compreendê-lo melhor. O prazer de ler, portanto, é construído a partir de interações significativas e diversificadas no ambiente escolar, gerando uma aprendizagem mais profunda para o estudante.

Azevedo e Balça (2016, p. 3), definem Educação Literária como o “desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar”.

A escola e a literatura devem trabalhar em conjunto para formar bons leitores, pois essa parceria é inseparável. A escola tem o papel de criar as condições ideais para que a leitura ocorra, enquanto a literatura se encarrega de produzir obras que atendam às necessidades sociais, culturais, críticas e lúdicas, além de estimular a imaginação e a afetividade das crianças. Sobre a importância da literatura no ambiente escolar o autor esclarece que:

> [...] hoje esse espaço, a escola, deve ser ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence. (Coelho, 2000, p.17).

Coelho (2000) descreve a escola como um lugar de equilíbrio ideal: ela deve ser libertadora, dando autonomia aos estudantes para que explorem e descubram, mas sem cair na anarquia ou na falta de rumo. Ao mesmo tempo, a escola precisa ser orientadora, guiando os alunos em seu processo de aprendizagem, mas sem ser dogmática, ou seja, sem impor verdades absolutas ou limitar o pensamento crítico.

O objetivo desse modelo de educação é permitir que o estudante alcance o autoconhecimento e, ao mesmo tempo, se aproprie do conhecimento cultural da sua sociedade. Nesse caso, a escola deve oferecer um ambiente que ajude o aluno a se conhecer melhor enquanto indivíduo e, simultaneamente, a entender e se integrar ao mundo em que vive.

Com o surgimento da literatura infantil, a escola assumiu a responsabilidade de divulgá-la e incluí-la no currículo. A instituição tem a missão de formar a criança de maneira completa, desenvolvendo não apenas aspectos cognitivos, mas também os afetivos, lúdicos, sociais e políticos, além de estimular a criatividade, a fantasia, a imaginação e o senso de aventura.

Como mediador do encontro entre o aluno, o livro e a leitura, o professor tem um papel fundamental. Ele deve apresentar o texto literário às crianças com diversas intenções: não apenas pedagógicas, mas também lúdicas, críticas, sociais e dinâmicas. O objetivo é envolver o leitor e fazê-lo se conectar verdadeiramente com o universo da literatura.

As políticas públicas têm um papel crucial na formação de leitores. Elas devem garantir a criação e o bom funcionamento de espaços de leitura nas escolas, como bibliotecas, equipando-os com acervos de qualidade. Além disso, é essencial que valorizem os profissionais, como bibliotecários e professores, que trabalham diretamente no desenvolvimento do hábito de ler nos estudantes. O autor destaca:

> É ao livro, a palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência do mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra está mais viva do que nunca. (Coelho, 2000, p.15).

A escola, por ser o principal lugar onde as crianças passam grande parte do tempo, tem a responsabilidade de aproximá-las da literatura infantil. Ela deve, portanto, promover ações que despertem o interesse e o gosto pela leitura, transformando os alunos em potenciais leitores e apreciadores de obras literárias.

Zilberman (2003, p. 24) ao se referir à escola como espaço normativo, chama atenção para a reflexão dessa posição assumida por essa instituição. “[...] Enquanto instituição, a escola pode provar sua utilidade quando se tornar espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal”. Uma leitura literária crítica pode proporcionar momentos de reflexão, nos quais o aluno é visto como protagonista de sua própria história. Dessa forma, a literatura se torna uma ferramenta para que ele se compreenda e se posicione no mundo.

Os professores devem assegurar a diversidade cultural nas obras que selecionam, dando às crianças a chance de conhecer diferentes culturas, tradições e realidades sociais.

> Para que esse compartilhamento de leitura ocorra de forma sistematizada e que faça sentido para os alunos, a escolha das obras literárias é uma condição importante para que esse trabalho vise o desenvolvimento do letramento literário. Neste sentido, é importante que o mediador tenha um bom repertório de leituras para ter condições de fazer uma seleção adequada dos textos. A escolha das obras também pode ser realizada pelos alunos, de forma individual ou coletiva. Um outro fator importante é realizá-la em um ambiente agradável e arejado, pois as crianças precisam estar bem acomodadas, por isso tapetes e almofadas são bem vindos nesta atmosfera. (Magalhães, 2022, p.233).

É essencial destacar que, mesmo na educação infantil, a criança é protagonista de seu próprio desenvolvimento. Por isso, o trabalho com a literatura nesse período é de extrema importância, pois abre diversas possibilidades de crescimento infantil, como afirma o autor:

> O trabalho com a literatura na Educação Infantil, ao respeitar a criança como produtora de cultura, assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas também na própria constituição do sujeito. Ao ouvir, ler e contar histórias, a criança vivência a oportunidade de descobrir outros significados para a experiência humana. (Baptista, 2012, p. 96).

A escola, portanto, torna-se um espaço específico e privilegiado onde a criança pode entrar em contato direto com a literatura escrita para ela. No entanto, a forma como essa relação se dá nem sempre é satisfatória.

Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas precisam considerar as múltiplas infâncias e estarem alinhadas com suas especificidades nos contextos, espaços e tempos em que estão inseridas, a fim de se desenvolver plenamente e, assim, potencializar suas habilidades.

Assim,

> A literatura infantil, como conceito, teve que romper barreiras impostas pela hegemonia do estudo da literatura estabelecida para ganhar algum reconhecimento. Consolidada como gênero e expandindo-se em autores e obras, a literatura infantil faz parte do mapa da crítica institucional e ocupa hoje um espaço importante no mercado de livros literários. (Turchi,2004, p. 38).

O processo formativo é um caminho pedagógico que visa aprimorar a capacidade de ler, compreender e interagir com textos literários. O desenvolvimento de competências busca formar um leitor que consiga analisar a estrutura do texto, identificar figuras de linguagem, reconhecer gêneros, contextualizar a obra historicamente e socialmente, e desenvolver um pensamento crítico sobre o que lê.

Ter uma educação literária de qualidade, ter acesso à literatura é:

> [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da

> complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1995, p.249).

Educar literariamente as crianças e os jovens é função não apenas das escolas, mas também dos pais. No entanto, as escolas são convocadas pela sociedade para desenvolverem esse processo de transformação nos diferentes campos do saber e das práticas humanas.

A atitude dos professores se potencializa quando se assume que, como afirma Davidov (1988, p. 57), “a educação e o ensino [“apropriação”] são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem”. Para que a educação seja verdadeiramente desenvolvimentista, é essencial considerar as ideias de Leontiev (1978, p. 234): “A aprendizagem, os conhecimentos que se adquirem, educam, e isto não se deve subestimar. Mas, para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar uma atitude frente aos conhecimentos.”

De acordo com Davidov (1988), a atitude do professor é aprimorada quando ele compreende que a educação, é a principal maneira pela qual os seres humanos se desenvolvem psicologicamente. Ao adotar essa perspectiva, o professor reconhece a importância de sua atuação no desenvolvimento integral do aluno.

No entanto, para que o ensino seja realmente desenvolvimentista, é preciso ir além. Como aponta Leontiev, não basta apenas transmitir conhecimento, é crucial educar a atitude do aluno em relação ao conhecimento. Isso significa que o professor deve despertar no estudante o interesse, a curiosidade e a valorização do aprendizado, para que os conhecimentos adquiridos se tornem, de fato, ferramentas de desenvolvimento e não apenas informações passivas. A educação, portanto, não é só sobre o que se aprende, mas também sobre a forma como se aprende.

Assim, a educação escolar constitui-se em um processo que conduz a criança a elaborar e desempenhar novas ações, permitindo uma maior compreensão e organização das suas atividades psicointelectuais e sociais, ou seja, novas formas de comportamento.

A educação escolar, quando intencionalmente dirigida, promove qualitativamente o desenvolvimento psicológico, intelectual e cognitivo da criança. Todo esse processo acontece pelo trabalho de mediação do professor. Trabalhar a formação da consciência da criança, favorecendo suas apropriações do meio cultural e social em que transita, constitui- se em um processo dialético, não linear, cujas ações intencionais, provocam mudanças, saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

A apropriação da leitura e da escrita pela criança provoca saltos qualitativos em seu desenvolvimento. Quando isso acontece, todo o sistema de relações do leitor e escritor é reorganizado.

De acordo com Kostiuk (2005), o ensino e o desenvolvimento psicointelectual da criança estão interligados: um depende do outro e, ao mesmo tempo, o ensino tem um papel ativo nesse desenvolvimento.

O autor salienta que:

> Ao colocar os alunos perante tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução destas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais. (Kostiuk,2005, p. 47).

Para ele, quando o professor propõe aos alunos tarefas que exigem raciocínio, sua função vai além de simplesmente organizar as etapas para a execução dessas atividades. Ele deve, principalmente, fornecer aos alunos os métodos e as ferramentas necessárias para a resolução dos problemas.

Ao dominar esses métodos, os alunos não apenas cumprem a tarefa imediata, mas também desenvolvem novas habilidades e potencialidades mentais. Ou seja, o professor, ao ensinar o “como” pensar, e não apenas o “o que” pensar, estimula o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de forma mais profunda e duradoura.

Esta abordagem nos ensina que o trabalho em sala de aula deve ir além do que a criança já domina. É preciso focar em suas potencialidades, ou seja, no que ela pode vir a realizar. Essa ideia é reforçada por Vygotsky (2001), que argumenta que um bom ensino se adianta ao desenvolvimento. Isso significa que o professor deve priorizar aquilo que o aluno será capaz de fazer sozinho no futuro, a partir do que ele já consegue realizar com auxílio.

Portanto,

> O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; resumindo, desenvolver “no todo” as suas faculdades mentais. (Kostiuk, 2005, p. 49- 50).

De acordo com o autor, o ensino escolar não deve se restringir à simples transmissão de conteúdos ou à formação de habilidades básicas. Sua principal função é ir além, desenvolvendo o pensamento dos alunos. Isso significa aprimorar a capacidade deles de analisar e generalizar os fenômenos do mundo, além de ensiná-los a raciocinar de forma correta. Neste caso, a escola deve se preocupar em desenvolver por completo as faculdades mentais dos estudantes.

A partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky (1896-1934), é essencial cultivar hábitos de leitura**,** especialmente em crianças. Isso porque os livros não apenas enriquecem a mente e as emoções, mas também promovem o humanismo. Mas não é

qualquer livro que leva o desenvolvimento, como afirma Mello (2011), ao entrar em contato com um objeto, como um livro de literatura, a criança atribui a ele um sentido e um significado.

Conforme Zilberman (1999) aponta, crianças que desde cedo têm contato com livros infantis e ouvem histórias de seus familiares tendem a desenvolver, na vida adulta, um grande prazer pela leitura.

A teoria histórico-cultural enfatiza o papel do mediador (o professor, os pais, a própria escola) no processo de aprendizagem. A criança aprende o que está na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o que ela já consegue fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente.

O professor, como mediador, tem um papel fundamental na formação do leitor. Ele não apenas lê a história, mas a torna significativa. Ele guia a criança pela narrativa, explora os personagens, discute os sentimentos e as mensagens implícitas. Esse mediador é quem cria um “andaime” pedagógico para que a criança, com o tempo, possa se apropriar do ato de ler e de interpretar sozinha. A mediação do professor é o que transforma o livro de um mero objeto em uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento.

Vygotsky (2005) destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento. A linguagem é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de comunicação e um instrumento de organização do pensamento. A leitura de textos literários, com suas estruturas complexas, vocabulários ricos e uso figurado da linguagem, contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem interior, ou seja, do pensamento.

A criança que ouve e lê boas histórias literárias infantis está em contato com um uso mais elaborado da linguagem. Essa experiência ajuda a expandir seu vocabulário e a refinar seu pensamento, permitindo que ela construa narrativas mentais mais ricas e complexas, essencial para a formação de um pensamento crítico e criativo.

Vigotski (2018) via a imaginação e a criação como funções psicológicas essenciais, diretamente ligadas ao desenvolvimento humano. A literatura infantil, com seus mundos fantásticos e suas narrativas envolventes, é o campo ideal para o desenvolvimento da imaginação.

No entanto, para Vigotski (2018), a imaginação não é algo “separado” da realidade; ela é, na verdade, uma forma de recombinar e ressignificar a experiência vivida, permitindo que a criança amplie sua compreensão do mundo.

Ao se envolver com histórias de dragões, princesas ou heróis, a criança não está apenas “fugindo da realidade”. Ela está, na verdade, exercitando sua capacidade de criar, de empatizar com personagens e de processar emoções e conflitos de forma simbólica. A literatura infantil, portanto, ajuda a criança a se conectar com a realidade de uma forma mais profunda e humanizada.

Para Lajolo (1988, p. 17). “A escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas”. A literatura infantil surge, nesse contexto, como instrumento a ser utilizado pela escola, visando a uma formação moral e intelectual consonante à ideologia familista.

> Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (Lajolo, 1988, p. 18).

Ao trabalhar com crianças na educação infantil, é importante que o professor leve em conta as fases de desenvolvimento de cada uma, respeitando seus limites e potencialidades. É nessa etapa que se inicia a vida em sociedade, e o professor tem um papel crucial nesse processo.

Por isso, é fundamental que a literatura seja utilizada em sala de aula como uma ferramenta para a valorização positiva da identidade e da diversidade. Afinal, a escola, especialmente no período integral, é um ambiente onde uma grande parte da identidade da criança é construída.

No contato diário com as crianças, e ao explorar junto com elas seu potencial de desenvolvimento e a necessidade de se assumirem como são, percebemos a importância de trabalhar com a literatura infantil. Compartilhar experiências tem significação para todo o grupo. “É comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas” (Jovino, 2006, p.3).

A literatura infantil é um recurso fundamental para a prática pedagógica, pois desenvolve o raciocínio e a sensibilidade das crianças. Os educadores estão cientes de que ela desempenha um papel muito importante na formação e no desenvolvimento infantil.

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apostar na linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos. (Lajolo, 2008, p.106).

Na educação infantil, ouvir histórias é fundamental, já que as crianças dependem da mediação de um adulto para ter contato com textos literários. A maneira como a leitura é apresentada pode gerar aprendizado. O professor, como modelo, tem a capacidade de ser um espelho, ensinando às crianças um comportamento de leitor que elas podem incorporar em suas vidas.

Partindo do princípio de que a criança aprende com a troca de experiências e a interação com outras crianças, a literatura infantil se mostra uma excelente ferramenta. Ela traz para a sala de aula não apenas conhecimento, mas também situações de conflito que estimulam a curiosidade dos alunos. Assim, as crianças são incentivadas a levantar hipóteses, a questionar o mundo à sua volta e a notar, em especial, as diferenças físicas entre os colegas.

Para o pensador brasileiro, a literatura precisa ser considerada, sobretudo, "como força humanizadora; e não somente como sistema de obras" (Candido, 1972, p. 806).

Um movimento literário é formado por textos de diferentes qualidades, que juntos criam um conjunto de significados que afetam nosso conhecimento e sentimentos.

> Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (Candido, 1972, p. 83).

Para o autor, a função educativa da literatura vai muito além do que a pedagogia tradicional costuma abordar. A literatura age em níveis mais profundos, o que a diferencia de uma atividade com regras rígidas e pré-definidas.

Segundo Candido (1972), a literatura pode, sim, ser formadora, mas não da maneira como a "pedagogia oficial" a utiliza. Esta pedagogia, muitas vezes, enxerga a literatura apenas como uma ferramenta para transmitir valores já estabelecidos. A literatura, em sua essência, não se limita a ser um veículo para reforçar ideologias dominantes. Sua capacidade de educar é mais complexa e sutil.

Como afirma Vygotsky (1994) os seres humanos não nascem humanizados, pois a humanidade é uma construção social e histórica. A apreciação da literatura pode contribuir para esse processo, mas existem diversas outras maneiras de se humanizar.

FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Souza (2014) entende que a formação do indivíduo é um processo construído socialmente, culturalmente e historicamente. Essa formação ocorre por meio da mediação de outras pessoas mais experientes e com a ajuda de ferramentas, como as estratégias de leitura. Essa ideia está alinhada com a teoria Vygotsky.

O plano é utilizar estratégias para discutir e planejar com os professores diversas abordagens de ensino da leitura literária. Isso inclui oficinas de leitura, círculos literários, projetos de ficção e sequências didáticas com diferentes gêneros.

Essas atividades, que permitem a comunicação e o diálogo da leitura (Bakhtin, 1995), têm como objetivo ajudar o aluno a se tornar um leitor ativo, entendendo como ler diferentes tipos de textos. Isso significa que o estudante sai de seu cotidiano e retorna a ele mais enriquecido, pronto para um ensino que o ajude a se desenvolver plenamente e se humanizar (Libânio, 2004).

A Teoria Histórico-Cultural oferece orientações para a prática pedagógica, mas é preciso encontrar métodos para aplicá-las. Nesse sentido, as técnicas da Pedagogia Freinet podem ser usadas para unir essa teoria à prática, efetivando as diretrizes propostas.

> A pedagogia Freinet se estrutura por um certo conjunto de técnicas indissociáveis que se concretizam pela organização cooperativa. A sala de aula, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos. Para tanto, o professor pode valer-se de algumas técnicas de Freinet como o jornal escolar, o jornal mural, a roda da conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida, o fichário, o álbum da turma e a aula-passeio para auxiliá-lo em seu trabalho pedagógico. (Barros, Silva, Raizer, 2017, p. 55).

De acordo com Freinet, o trabalho é uma atividade humana que possui uma finalidade social clara. Ele afirma que “o trabalho como base da educação ajuda a alcançar a harmonia social pela harmonia individual, além de estimular o estudo abstrato e ser um fator valioso de moralidade e sociabilidade”. (Freinet, 1998, p. 94). Em sala de aula, o conceito de “trabalho” envolve procedimentos essenciais à prática pedagógica, como a criação de planos de trabalho, a confecção de materiais e o estabelecimento de rotinas. É importante que todos esses procedimentos sejam elaborados em conjunto por professores e alunos.

O autor demonstra:

> Ao introduzir no ambiente escolar, técnicas educativas tais como o texto livre, o jornal, a imprensa, a correspondência, o plano de trabalho, a biblioteca de classe, o conselho cooperativo, Freinet dotou a sala de aula de condições estruturais e funcionais para uma prática educativa baseada na liberdade de expressão, no intercâmbio de ideias, no tateio experimental, no trabalho criativo e na cooperação. (Santos, 1996, p. 158).

Freinet (1998) revolucionou a sala de aula ao incorporar diversas ferramentas e práticas pedagógicas. Ao introduzir elementos como o texto livre, o jornal escolar, a imprensa e a correspondência, ele não apenas mudou a estrutura do ambiente de aprendizagem, mas também criou as condições ideais para que a educação fosse mais do que a simples transmissão de conhecimento.

Essas inovações permitiram que a prática pedagógica se baseasse em princípios fundamentais para a formação do aluno. A liberdade de expressão e o intercâmbio de

ideias se tornaram possíveis, permitindo aos estudantes se comunicarem e trocarem saberes de forma mais genuína. O tateio experimental (aprendizagem pela exploração e tentativa) e o trabalho criativo foram incentivados, o que estimulou a autonomia e a inovação.

Por fim, a cooperação entre os alunos foi fortalecida, transformando a sala de aula em um espaço de colaboração. Em suma, Freinet (1998), com suas técnicas, estabeleceu uma metodologia de ensino que prioriza a participação ativa, a criatividade e o trabalho em equipe dos estudantes.

CONSIDEERAÇÕES FINAIS

O processo de transformação da literatura infantil de um objeto de lazer para um instrumento de desenvolvimento, culmina numa resposta que não apenas confirma a importância da literatura, mas também demonstra o porquê e como isso acontece, oferecendo um guia para a sua aplicação prática.

A escola é o lugar ideal para construir os alicerces da formação de um indivíduo. É nesse ambiente que a leitura se torna fundamental, pois ela exercita a mente de forma abrangente. Através da leitura, o aluno desenvolve a capacidade de compreender a realidade em suas diversas perspectivas, a se reconhecer em relação aos outros, a interpretar o mundo em suas diferentes camadas e, sobretudo, a aprofundar seu conhecimento da língua e a se expressar de forma consciente e significativa.

Embora a formação de leitores aconteça em grande parte pelo exemplo de mediadores que leem, gostam de ler e compartilham suas experiências, é essencial que as gerações mais jovens, os “nativos digitais” (Tapscott, 2009), possam explorar e interagir com objetos culturais, mesmo que de forma lúdica. Muitas vezes, uma única imagem já é suficiente para despertar a curiosidade intelectual e o desejo de ler.

Traçar as metodologias, as práticas e as abordagens que transformam a literatura em um catalisador para o desenvolvimento integral da criança, e não apenas uma atividade recreativa.

O principal potencial desta área de pesquisa reside na capacidade de comprovar, de forma científica, a eficácia de práticas pedagógicas que utilizam a literatura infantil. Por meio de estudos, é possível identificar e validar as melhores metodologias para engajar as crianças (a contação de histórias, rodas de leitura e dramatizações) e mostrar como elas não apenas aumentam a fluência e a compreensão textual, mas também incentivam a criatividade, o pensamento crítico e a empatia.

A contação de histórias, por sua vez, estimula a imaginação e a oralidade, mostrando que as narrativas podem ser construídas e recontadas.

Rodas de leitura e de conversa, depois de ler um livro, a roda de conversa é o momento de trocar ideias e impressões. O professor deve mediar o debate, fazendo perguntas que estimulem os alunos a refletir sobre os personagens, o enredo, as emoções e as mensagens do texto. Isso ajuda a desenvolver a leitura crítica, permitindo que as crianças construam seus próprios significados.

Mediação do texto, a mediação é a ação do professor para ajudar o aluno a se conectar com a obra. Isso pode ser feito antes, durante e depois da leitura. Antes, apresentando o autor, o gênero e o contexto. Durante, parando para questionar e prever o que vai acontecer. Depois, propondo atividades que aprofundem a compreensão, como reescrita, desenho, dramatização, etc.

É necessário propor uma série de atividades práticas para a formação de leitores, como: Cantinho da leitura ou biblioteca de classe, isto é, criar um espaço aconchegante e convidativo na sala de aula, com livros variados e acessíveis, demonstrando que a leitura é um momento de prazer e escolha.

Propor projetos em que os alunos se tornem autores ou jornalistas para criar um jornal da turma, um livro de receitas, um diário, etc. Isso mostra a funcionalidade da leitura e da escrita no dia a dia.

Leitura dramatizada e teatro é pedir aos alunos que encenem trechos de histórias ou criem suas próprias peças teatrais a partir dos livros lidos. Esta atividade estimula a interpretação, a expressão corporal e o trabalho em equipe.

Organizar um grupo em que os alunos escolhem e leem livros juntos, compartilhando suas experiências e resenhas. O clube pode ter reuniões regulares com debates e atividades temáticas.

No âmbito cognitivo, a contribuição é notável. Ao entrarem em contato com histórias, as crianças são expostas a um universo de novas palavras e estruturas de frase, o que enriquece e expande seu vocabulário. A necessidade de acompanhar o enredo de uma história e conectar fatos e personagens aprimora a capacidade de raciocínio lógico e a compreensão textual. Além disso, o mundo da fantasia e da imaginação presente nos livros estimula a criatividade e o pensamento abstrato, permitindo que as crianças visualizem e criem cenários e realidades em suas mentes. A atenção necessária para absorver uma narrativa também fortalece a concentração e a memória.

Do ponto de vista social, a literatura infantil atua como um espelho e uma janela para o mundo. Ao se identificarem com os personagens e suas emoções, as crianças desenvolvem a empatia, aprendendo a compreender e a se relacionar com os sentimentos do outro. As narrativas frequentemente abordam temas complexos como amizade, respeito, diversidade, superação e resolução de conflitos de uma maneira acessível, ajudando as crianças a internalizarem valores morais e a compreenderem o funcionamento das relações

interpessoais. Essa exposição a diferentes realidades e culturas também contribui para a formação de um senso crítico e de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva.

A pesquisa nesta área encontra limites importantes, o mais significativo é a subjetividade da experiência de leitura. A formação do leitor é um processo complexo e intrinsecamente pessoal. É difícil mensurar o impacto da leitura com ferramentas padronizadas, como testes, que muitas vezes não capturam o prazer, a conexão emocional ou a capacidade de interpretar entrelinhas.

Outro limite é a variabilidade do contexto escolar. O que funciona em uma escola com vasto acervo e professores bem treinados pode não ter o mesmo resultado em um ambiente com menos recursos, dificultando a generalização dos resultados de uma pesquisa para outras realidades. Por fim, a mensuração dos resultados a longo prazo é um desafio. O impacto real da educação literária na vida de um indivíduo se manifesta ao longo dos anos, tornando difícil rastrear e provar a relação de causa e efeito em estudos de curta duração.

O campo é dinâmico e há diversas direções promissoras. Uma projeção importante é o estudo do impacto das mídias digitais na leitura infantil. Pesquisas futuras podem investigar como o uso de e-books, audiobooks e aplicativos de leitura afeta a formação do leitor, comparando a experiência digital com a do livro físico.

Outra linha de pesquisa fundamental é o estudo de caso aprofundado em escolas que são referências na formação de leitores, documentando as práticas pedagógicas adotadas, o envolvimento da família e a gestão do acervo. Além disso, a pesquisa pode focar no desenvolvimento de ferramentas de avaliação qualitativas que vão além da fluência e buscam entender o repertório, o prazer e a capacidade de interpretação da criança.

Por fim, é essencial investigar como a diversidade e representatividade nos livros infantis influenciam a identidade e a visão de mundo das crianças, mostrando o papel da literatura na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É importante que a leitura seja vista como uma experiência prazerosa e não como uma obrigação. Ao diversificar as ferramentas e estratégias, o professor demonstra a riqueza do universo literário e planta a semente para a formação de leitores para a vida toda.

Sendo assim, mais uma vez torna-se pertinente a formação de professores mediadores e o pedagogo pode contribuir para o sucesso dessa formação continuada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R; BALÇA, A. Diário de bordo na formação inicial de professores: potencialidades didático-formativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 110-128. 2016. Disponível em: https://www.google.com/search?q=https://www.scielo.br/j/rbep/a/c4gR53fL7t8M86K5D8XqSqk/. Acesso em: 11 jul. 2025.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAPTISTA, M. C. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: MACHADO, M. Z. V**. A criança e a leitura literária**: livros, espaços, mediações. Curitiba: Positivo, 2012.

BARROS, F. C. O. M.; SILVA, G. F.; RAIZER, C. M. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p.51-59. 2017. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/1336/1915&ved=2ahUKEwiSh7bTj42PAxUtqpUCHdy3LG0QFnoECB4QAQ&usg=AOvVaw17BS38xPy31UrbdhBsX0v3. Acesso em: 10 ag. 2025.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809. 1972. Disponível em: https://www.slideshare.net/diegopereiradasilva3/candido-a-1972-a-literatura-e-a-formacao-do-homem-77429669. Acesso em: 04 ag. 2025.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DAVIDOV, V. V. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico:** Investigación Psicológica Teórica y Experimental. Moscou: Progresso, 1988.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura afro-brasileira.** Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006. p. 181 – 217.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LAJOLO, M; CECCANTINI, J. L. **Monteiro Lobato, livro a livro**: obra infantil. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

LAJOLO, M. A Voz Infantil da e na Literatura Infantil. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 5, p. 33-51. 1988. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37090. Acesso em: 11 jul. 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n.27, p.5-27. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/. Acesso em: 04 ag. 2025.

MAGALHÃES, R. M. **Modos de ensinar literatura infantil na escola:** (trans)formando leitores literários. 2022.304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Educação, Minas Gerais, 2022. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/1648. Acesso em: 15 jul. 2024.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 727-745. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/XFdGdGZt9x5zzjf6TfryGcM/. Acesso em: 04 ag. 2024.

SANTOS, M. L.G. Texto livre: expressão viva num sistema interativo. In: SOUZA, S. P**. Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: https://www.scribd.com/document/563904045/A-Pedagogia-de-Celestin-Freinet-Em-PDF. Acesso em: 04 ag. 2025.

SANTOS, M. L. G. **Célestin Freinet:** um educador do século XX. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

SOUZA, C. L. Formação do indivíduo: o papel da educação e da cultura. In: SOUZA, C.L. **Educação e Formação Humana:** Fundamentos e Práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

TAPSCOTT, D. **Grow up digital. How the net generation is changing your world**. New York – Chicago – San Francisco: McGrawHill, 2009.

TURCHI, M. Z. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, J. L. C. T. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. Sociedade e democracia da leitura. In: BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA QUE A CONVIVÊNCIA SE ADJETIVE DEMOCRÁTICA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Deborah Bem[417]

Resumo

O presente artigo aborda a questão da convivência na escola, fazendo um pequeno recorte de uma pesquisa mais ampla acerca do desenvolvimento moral na criança. Nesse contexto, ao considerar o caráter formativo da escola, o longo período que os indivíduos passam nela desde a infância e a pluralidade de sujeitos que a compõe, podemos dizer que esse é um espaço com grande potencial para promover práticas de convivência democrática. Apesar disso, para que esse potencial seja efetivado, é necessário empreender um trabalho sistemático e intencional que favoreça a cooperação e o respeito mútuo. Tendo isso em vista, temos como objetivo propor uma reflexão acerca do papel socializador da escola, colocando sob perspectiva a possibilidade de construção de um espaço para que a convivência se adjetive democrática. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget para o estudo da moralidade. Para tanto, elencamos alguns trechos de entrevistas realizadas com 09 crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Assis-SP. Diante de nossos resultados, acreditamos que a escola tem um papel essencial na ampliação dos horizontes de perspectivas das crianças, representando um local com potencial privilegiado para empreender práticas de convivência democrática.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral. Convivência na Escola. Práticas Democráticas.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem como uma de suas características mais marcantes a multiplicidade. Sua composição abarca diversas etnias, grupos culturais, inúmeras formas de relações afetivas e uma imensa pluralidade de maneiras de levar a vida. Desse modo, o desafio é conciliar todas essas perspectivas de uma forma que seja possível a coexistência humana. Por este motivo, Vinha *et al.* (2017) afirmam que podemos elencar alguns valores que compõem uma base ética para a constituição de princípios desejáveis, dos quais não podemos abrir mão, como: a igualdade e equidade, o respeito mútuo, a dignidade humana, a diversidade, a solidariedade, o respeito à vida, a liberdade, a generosidade, a cidadania, a

[417] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (PPGPsico/FCL/Unesp-Assis), Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), db.borges@unesp.br

cooperação, a convivência democrática, a sustentabilidade etc. Trata-se, assim, de reconhecer que existem valores que auxiliam as pessoas a viverem em comunidade.

Nesse contexto, ao considerar o caráter formativo da escola, o longo período que os indivíduos passam nela desde a infância e a pluralidade de sujeitos que a compõe, podemos dizer que esse é um espaço com grande potencial para promover práticas de convivência democrática. Isso porque para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida social autêntica, de modo que a escola se revela como um local privilegiado e propicio para que as crianças vivenciem desde cedo essas experiências (Vinha *et al.,* 2017). Apesar disso, para que esse potencial seja efetivado, é necessário empreender um trabalho sistemático e intencional que favoreça a cooperação e o respeito mútuo.

Levando em consideração tais pressupostos, temos como objetivo propor uma reflexão acerca do papel socializador da escola, colocando sob perspectiva a possibilidade de construção de um espaço para que a convivência se adjetive democrática. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget para o estudo da moralidade. A organização dos dados, por sua vez, seguiu o percurso metodológico da análise de conteúdo.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado acerca do desenvolvimento moral na criança, assim, o eixo temático selecionado para esse trabalho foi a convivência na escola. Nesse contexto, elencamos alguns trechos de entrevistas realizadas com 09 crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Assis-SP. Cabe sinalizar que essa pesquisa foi aprovada e é regularmente acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa através da Plataforma Brasil (CAAE:67655023.8.0000.5401) e a fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos escolhidos pelas crianças.

METODOLOGIA

Essa investigação está norteada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo. No que diz respeito à natureza qualitativa de uma pesquisa, Günther (2006) aponta que se trata de um encaminhamento científico pautado na interpretação de textos, porque os dados coletados produzirão textos que serão analisados a partir de outros textos da literatura específica.

A técnica empregada para coleta de dados foi a entrevista, realizada por meio de encontros presenciais na instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. Só o entrevistado e a pesquisadora estavam presentes durante o procedimento e a gravação do áudio, mediante autorização do participante e de seus responsáveis, foi realizada por meio de aparelhos portáteis. A escolha pela entrevista se deu por considerar que esse procedimento privilegia

as elaborações da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de construir e explicitar suas formulações sobre a temática.

Como aponta Cruz (2008), historicamente a criança tem sido objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, mas embora grande parte dessas produções sejam sobre elas, elas não têm a sua participação direta. Nesse contexto, a autora defende que ao colocar a criança como sujeito da investigação, é possível dar voz e vez a um grupo tradicionalmente marginalizado nos modelos clássicos de pesquisa. Levando em consideração esse distanciamento das formas convencionais de pesquisa, os estudos que têm a criança como sujeito precisam se atentar às especificidades e adequações necessárias para que os instrumentos de coleta e as técnicas de análise estejam alinhadas com esse tipo de investigação. Nesse sentido, no que diz respeito à entrevista com crianças, pode-se assumir que se trata de um procedimento que não segue os parâmetros comumente utilizados na entrevista com adulto.

Por este motivo, Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008) afirmam que as estratégias para as entrevistas só podem ser definidas a partir do contato com cada uma das crianças que serão entrevistadas. Assim, as autoras recomendam que o planejamento da dinâmica dos encontros seja construído em parceria com a criança no início de cada entrevista. Nesse momento, a orientação é sistematizar o que ficou decidido e expor para que a criança e o investigador consultem no decorrer do procedimento. Rocha (2008) também aponta que perguntas diretas, com roteiros fechados e previamente definidos devem ser evitadas porque podem gerar um clima constrangedor que irá inibir a criança. Assim, devem ser priorizadas as perguntas abertas que possibilitem as elaborações dos entrevistados, dando margem para que eles possam realmente refletir sobre a temática investigada.

Outra questão importante de se pontuar é que, conforme Campos (2008), no decorrer da pesquisa com crianças faz-se necessário atribuir atenção às diversas maneiras de se comunicar desses sujeitos (desenhos, brincadeiras e gestos), de forma que durante as entrevistas com crianças, não é só o que ela está dizendo através da fala o que importa, mas também todas as suas outras formas de se expressar.

Com relação à quantidade de encontros, Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008) julgam ser pertinente a realização de pelo menos três encontros com cada uma das crianças entrevistadas, para que seja possível criar uma relação de proximidade com a criança e que então ela se sinta confortável para expor suas elaborações sobre a temática investigada. Já no momento que precede a análise dos dados, Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008) enfatizam a importância da participação das crianças, buscando verificar se o que foi interpretado pelo pesquisador realmente condiz com o que a criança pensa sobre o assunto investigado. Isso porque, de acordo com Campos (2008), propor um estudo com a pretensão de que a criança seja o sujeito da investigação é assumir um compromisso com o árduo

trabalho de construir uma produção fidedigna com a perspectiva das crianças que participaram da pesquisa.

Os dados que traremos nesse trabalho foram obtidos da seguinte forma: em um primeiro momento a pesquisadora se reuniu com os responsáveis pelas crianças e após recolher os termos de consentimento, foram marcados os encontros individuais para obter o assentimento das crianças. As entrevistas com as crianças foram realizadas individualmente na biblioteca da escola: houve pelo menos três encontros com cada uma e cada encontro durou no mínimo 15 minutos e no máximo 2 horas (considerando a pausa para o recreio). As perguntas feitas às crianças foram todas abertas e alguns dos temas conversados foram levantados por elas mesmas, salientando que a relação entre a escola e o desenvolvimento moral fizeram parte de todas as conversas. Ao final de cada encontro, foi feito um resumo de tudo o que a criança tinha dito naquela ocasião para que ela confirmasse ou refutasse as interpretações da pesquisadora.

No início do encontro seguinte era perguntado se a criança ainda queria participar da pesquisa e solicitava-se um resumo de tudo o que fora conversado anteriormente. Além das perguntas sobre a criança, a casa e a escola, também foram solicitados desenhos com essas mesmas temáticas. Sempre que a criança julgou necessário empregar outras linguagens (como gestos, escritas e até os próprios desenhos), foi dada essa liberdade. Durante as entrevistas, na mesa ficaram dispostos diversos materiais para desenho (lápis de cor, giz de cera e papéis) para os casos em que a criança sentia a necessidade de expor suas opiniões por meio de outras formas de expressão. Além disso, houve a flexibilidade do procedimento de entrevista para que a criança se sentisse livre para propor brincadeiras ou fazer gestos sempre que julgasse necessário. Todas essas situações, inclusive, ocorreram com frequência. Dessa maneira, apesar de as entrevistas terem sido realizadas em uma mesa grande e redonda, muitas crianças se levantaram, trocaram de cadeira ou de posição segundo sua própria vontade. Todas as entrevistas foram gravadas com aviso prévio de início e término da gravação e tudo o que foi dito antes ou depois desses períodos foi anotado pela pesquisadora.

Apesar da flexibilidade necessária para realização de uma entrevista com criança, mantivemos a clareza que o intuito desse procedimento era ouvir o que essas crianças tinham a dizer sobre a escola, buscando compreender suas interpretações sobre essa instituição e o desenvolvimento moral. Dessa maneira, durante esse procedimento, a pesquisadora esteve comprometida com seus objetivos e atenta para retomar o assunto todas as vezes que a entrevista se distanciou da temática que se pretendia investigar.

Para a organização dos dados, empregamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011): trata-se de uma série de técnicas para analisar as comunicações com o intuito de inferir, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens" (Bardin, 2011, p. 47). No caso desse trabalho, a análise de dados foi estruturada por meio de eixos temáticos que levam em conta os fatores mais significativos das experiências das crianças entrevistadas no que se refere à convivência na escola. Esse procedimento ultrapassa o ato de descrever o conteúdo e tenta alcançar o que pode ser revelado depois dos dados já tratados. A interpretação desses dados será norteada por indicadores que sempre retomarão o referencial teórico para dar sentido ao processo interpretativo.

DESENVOLVIMENTO

Nesse tópico, traremos a análise dos dados obtidos depois de terem sido interpretados. Esse movimento foi construído a partir do eixo temático da convivência escolar, levando em conta alguns trechos marcantes das entrevistas com as crianças associados ao referencial teórico utilizado. A pretenção é promover uma reflexão acerca da relação entre a escola e o desenvolvimento moral infantil. Vale salientar que além das transcrições dos áudios das entrevistas, também foram utilizadas algumas observações anotadas pela pesquisadora durante os encontros e alguns comentários das crianças que foram feitos fora do período da gravação, mas que foram registrados nos materiais da pesquisadora.

No tocante ao encargo de educar moralmente, no modo de organização da sociedade brasileira, há duas instituições formalmente responsabilizadas por tal ato: a família e a escola. Podemos dizer, então, que não há dúvidas de que a educação moral é responsabilidade da família, mas também é da escola e da sociedade de forma mais ampla. Entretanto, como a escola é um espaço de convivência por excelência, é nela que reside o potencial para que se desenvolvam valores morais que favoreçam uma convivência mais democrática. Apesar disso, Vinha *et al.* (2017) explicam que há na escola a ideia de que a formação moral dos estudantes é uma atribuição exclusiva da família, o que faz com que muitos educadores apontem a "falta" de alguns valores como "culpa" da família. Essa interpretação desconsidera o papel da escola nesse processo formativo e, mais ainda, tira a corresponsabilidade dos próprios educadores com o desenvolvimento moral das crianças.

Segundo Vinha *et al.* (2017), em nosso modelo de organização da sociedade, a família e a escola são as duas instituições formalmente responsáveis pela educação dos seres humanos. No início da vida, a educação não sistematizada é propiciada para as crianças por intermédio da socialização na família. Esse tipo de educação, gradualmente, fará com que a criança compreenda as práticas comuns e incomuns dentro daquela comunidade que ela está inserida. Mais adiante, quando começar a frequentar a escola, a criança irá se deparar com a

ampla diversidade de perspectivas que compõe o espaço coletivo. Nesse momento, os ideais particularistas da família (como os preconceitos) serão modificados com vistas à igualdade dos sujeitos que fazem parte da escola. Aprofundando essa ideia, os autores acrescentam:

> Por meio dessa socialização secundária, que consiste no ensino dos conhecimentos e na aprendizagem dos valores sociais, ela terá a oportunidade de aprender a viver em uma sociedade democrática que envolve o reconhecimento do outro e a busca por coordenar perspectivas distintas, administrar conflitos de uma maneira dialógica e justa, estabelecer relações e perceber a necessidade das regras para se viver bem. Dessa forma, apesar de complementares nesse processo, cabe a escola à aprendizagem da dimensão coletiva, trabalhando com a questão da igualdade (mesmas regras e princípios para todos), do respeito à dignidade de qualquer ser humano, da justiça, da responsabilidade, do diálogo como processo para resolver os conflitos, da convivência democrática (Vinha *et al.,* 2017, local. 490).

Dessa perspectiva, o cenário mais promissor seria que família e escola atuassem por meio de uma parceria, fundamentando essa relação no respeito mútuo e na cooperação. Ainda assim, é a escola que se caracteriza como um espaço privilegiado para a ampliação dos horizontes da criança, se consolidando como a real expressão do coletivo. Podemos colocar tal constatação sob perspectiva diante do que as crianças pensam sobre o preconceito. Dessa maneira, durante as entrevistas, elencamos a palavra “preconceito” para que cada participante refletisse sobre o que isso significava e quais eram as suas elaborações acerca desse assunto. Com isso, as crianças trouxeram ao debate três questões: o capacitismo, o racismo e o *bullying*. Conforme a narrativa de Duduzinha:

> Pesquisadora: E… você já presenciou um caso de preconceito aqui na escola?
> Duduzinha: Teve o do […], lembra que eu já te falei?
> Pesquisadora: O caso de racismo? Lembro!
> Duduzinha: Sim! Ah, esses dias atrás... Acho que foi ontem. É... tem uma menina, que ela tem... não sei se pode falar que é uma deficiência, mas ela é ‘especial’. E nisso, ela... geralmente o nariz dela começa a escorrer e ela não limpa, e ela queria sentar do lado de... do […], da Sté e da Lê, só que quando ela foi sentar, eles... eles se afastaram, eles começaram a sair de perto, empurrar assim um ao outro pra sair de perto dela e nisso ela se sentiu constrangida. Tipo assim, excluída.
> Pesquisadora: E o que que ela fez?
> Duduzinha: Ela... não sei pra quem que ela contou, mas ela começou a ficar... ela ficou triste.
> Pesquisadora: E aí aconteceu o que?
> Duduzinha: Ah, depois...
> [criança faz uma pausa]
> Pesquisadora: Tipo, alguém chamou a atenção deles? Ou não?
> Duduzinha: Não, depois é... contaram, veio os amigos dela, da sala dela, e contaram pra professora.
> Pesquisadora: Ah, ela é de outra sala?
> Duduzinha: Sim, ela é do quarto ano.
> Pesquisadora: Entendi.
> Duduzinha: Daí eles chamaram a professora e explicaram por que eles acharam que era errado, né. E era errado mesmo.

Pesquisadora: Hum, e aí?
Duduzinha: Os três levaram tipo uma bronca. A professora explicou que que ela tem, o jeito que a gente tem que tratar ela e o que fazer quando acontece isso... E falou também que tem que respeitar a inclusão (Duduzinha, 2023).

No que diz respeito às situações de preconceito na escola, Sté, uma garota negra, faz uma associação com o racismo.

Sté: Ah, já chamaram... já chamaram um menino da minha sala que se chama […] de macaco.
Pesquisadora: Por quê?
Sté: Porque... ele é negro.
Pesquisadora: E aí, o que que aconteceu?
Sté: Deu diretoria... a professora brigou... chamou os pais... a diretora até ficou uns dias indo lá na sala falar disso…
Pesquisadora: E ele... você sabe o que que aconteceu com ele, ele ficou muito triste...?
Sté: Ele ficou bem triste, mas depois que resolveu, né... ele ficou... Normal.
[criança deita a cabeça na mesa e para de falar por um tempo]
[…]
Pesquisadora: […] Outra palavra então. Preconceito.
Sté: Preconceito eu já escutei muito... aqui na escola, que as pessoas... com pessoas negras ou mais claras, eles têm bastante preconceito, é... chamam pessoas negras de macaco... que negro é traficante... que não pode fazer nada porque é negro... essas coisas.
Pesquisadora: O que você pensa sobre isso?
Sté: Eu penso que isso tem que parar.
Pesquisadora: É?
Sté: Porque é muito triste alguém te chamar... alguém chegar em você e falar que você é uma... parece um macaco. Ou é um macaco. Por conta da sua cor de pele. Macaco é um bicho feio!
Pesquisadora: Aham. E você já ouviu bastante essa palavra aqui na escola, que você falou né?
Sté: Sim (Sté, 2023).

Lena também faz uma ligação do preconceito com o racismo:

Pesquisadora: Preconceito?
Lena: Preconceito já ouvi. Ouvi muito aqui na escola já. Hum... Preconceito é quando você tipo tem alguma coisa contra aquela... pessoa. Por exemplo, uma pessoa negra ou muito branca… vamos supor que você não gosta dela, só que você não gosta tipo de raiva, você não gosta tipo da cor dela ou do jeito dela ser. É isso! É... É, acho que é isso.
Pesquisadora: E o que você pensa sobre preconceito?
Lena: Eu penso que é bem errado e que essa pessoa não devia ter preconceito. Tem que respeitar todo mundo de… igualmente (Lena, 2023).

Ainda que fosse de uma turma diferente de Lena, Lili traz uma interpretação bastante similar:

Lili: Preconceito seria, tipo assim, é, uma pessoa falar uma coisa da outra pessoa que a pessoa não goste. Eu acho, para mim, o preconceito e racismo são parecidos, então são sinônimos. E racismo é uma coisa que a pessoa, tipo a pessoa fala mal da sua raça. Se você é negro ou você é branco. Independente de que cor seja o seu amigo, se seja branco ou negro, do mesmo jeito, tem que respeitar.

Pesquisadora: Entendi. Então, preconceito para você é isso? Tem a ver com essa questão do racismo?
Lili: Falar mal de uma pessoa de uma forma que magoe a pessoa só pelo que ela é.
Pesquisadora: Entendi! E onde você ouviu essa palavra, você lembra?
Lili: Preconceito, é, eu acho, eu já ouvi bastante aqui na escola.
Pesquisadora: Uhum...
Lili: Também não lembro em que ocasião em outro lugar. É, acho que lá em casa é bem difícil de eu escutar porque a gente não é muito, a gente não é muito preconceituoso.
Pesquisadora: Não?
Lili: É que lá todos somos da mesma cor, da mesma raça. De racismo é mais aqui na escola porque tem mais… várias raça (Lili, 2023).

Sobre essa questão, Tognetta, Martinez e Daud (2017) afirmam que a escola tem a obrigação de demonstrar os processos de discriminação, fornecendo um modelo alternativo de respeito as diferenças. Essa ação é fundamental em casos que o medo ou a aversão às diferenças provoca ações negativas do sujeito com relação à vítima (preconceito que gera discriminação). Pensando nisso, os autores fazem uma reflexão pertinente:

> […] a escola não é um tribunal em que o agressor é sempre agressor. Por esta lógica, o caráter condenável ou não de seus atos sempre será substituído pelo arbítrio de sua pena. Escola é instituição que educa. Portanto, mais do que aplicar punições exemplares, nela resolver conflitos deve significar um processo contínuo, diário e que visa a formação de sujeitos autônomos. Literalmente, de pouco em pouco, já que a autonomia não é uma conquista que se dá por um toque da vara de condão. Muito menos pelo açoite do espírito pela metáfora da palmatória (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, local. 740).

Com relação à associação do preconceito com o *bullying*, Lê aponta:

Pesquisadora: Preconceito?
Lê: Já.
Pesquisadora: Sabe o que que significa?
Lê: Bom, é... preconceito é quando... vamos se dizer que lá na minha sala tem uma pessoa negra. E você chama... você começa a fazer *bullying* com essa pessoa. Isso é preconceito. E quando você faz uma coisa que essa pessoa não goste, fique forçando fazer isso e tipo começa basicamente a fazer *bullying* com ela, e falando sobre a cor dela ou... Eu acho que isso é preconceito.
Pesquisadora: E onde você já ouviu essa palavra? Se lembra?
Lê: Bom, eu já vi várias vezes aqui na escola e eu vejo bastante na internet.
Pesquisadora: Na internet? O que você vê na internet sobre isso? E o que você pensa sobre isso?
Lê: Bom o que eu penso é que eu acho que preconceito... eu acho que é errado. É... Eu acho que é errado. Na internet eu vejo notícias de preconceito. É uma coisa que também é falta de respeito.
Pesquisadora: É? E tem mais alguma coisa pra falar sobre esse assunto?
[criança nega com a cabeça]
Pesquisadora: Não? Então, fala um pouco dos seus colegas? Você falou 'se tivesse um aluno negro na sua sala', não tem?
Lê: Não, o que mais chega perto é o [...] que eu te contei que chamaram de macaco.
Pesquisadora: Entendi. E existe algum outro tipo, assim, alguma outra coisa que gera preconceito entre seus colegas ou não?

Lê: Bom, lá na minha sala tem a... tem gente que é grande demais, muito maior, né? Que os outros e tem gente que também é tipo muito pequeno.
Pesquisadora: Entendi.
Lê: Tipo tem a Duduzinha que eu acho que ela já veio aqui já e tem eu e a […]. Eu sou a maior da sala e a […] também. Hum. E a Duduzinha... e tem a Duduzinha e a […] e a […]. Elas são as menores lá da sala.
Pesquisadora: Hum e costuma ter preconceito ou alguma coisa assim com essas?
Lê: Bom, que a professora saiba não, mas sim, que eu saiba sim.
Pesquisadora: O quê? Pode me falar?
Lê: Sim. Normalmente ficam zoando muito essa pessoa quando ela fez alguma coisa de errado e fica zoando muito e tipo eu, eu sou a maior lá da sala. Ficam me zoando por causa da altura. Aí tem a Duduzinha. Ela é a menor lá da sala e ficam zoando dela. Mas ficam falando mal dela também. É um caso de *bullying* mesmo.
Pesquisadora: Entendi. O que que costumam falar?
Lê: É... Quando vai zoar ela, costumam falar que ela é baixinha, costuma chamar ela de anão. Mas quando falam mal dela, fala que ela é muito mandona, fala que ela só quer mandar nos outros, ela é muito 'filhinha de professora'.
Pesquisadora: E a sua professora quando ela sabe de alguma coisa assim, o que que ela costuma...
Lê: Bom, normalmente quando é... acontece isso com outra pessoa normalmente ela não protege muito, mas protege também. Mas com a Duduzinha a professora parece que protege mais. Aí isso também causa pra falar mais mal dela.
Pesquisadora: Por que você acha que isso acontece?
Lê: É porque basicamente ela é a 'mini professora', como muitos dizem. E ela faz causar medo nessas pessoas. E ela fica provocando também, e quando contam pra professora ela tipo fala que não, que é mentira e jura até a morte. Só que aí... só que sim, é verdade. Aí ela só fala que é mentira.
Pesquisadora: E a professora acredita?
Lê: Sim, aí ela acredita nela.
[…]
Pesquisadora: E você acha que é justo essas coisas que acontecem na sala ou você acha que deveria ser diferente?
Lê: Bom, que ela protege demais a Duduzinha eu acho que não é muito justo porque eu acho que ela devia proteger mais as pessoas igualmente. Porque como parece que... eu acho que pra ela isso não é... não é tipo... não tem problema nenhum, acho que por ela, ela nem percebe, mas pra muitos alunos sim. E pros alunos também tipo quando a Duduzinha vai brigar com algumas pessoas, ela briga né? Só que aí todo mundo fica quieto e ontem mesmo, a [inspetora] que cuida do... do intervalo, ela estava com... já com dor de garganta de gritar com todo mundo e eu, ela pediu pra mim gritar né e eu gritei, eu falei, mas ninguém ficava quieto. Abaixaram um pouco o tom, mas ninguém ficou quieto. Então eu acho que a Duduzinha podia parar um pouquinho de ser mandona. Até ela seria mais feliz, porque ninguém ia fazer *bullying* com ela quando a professora não está vendo. Só que também ninguém pode fazer *bullying* com ninguém mesmo.
Pesquisadora: Entendi. E tem mais alguma coisa que você queira falar sobre preconceito?
Lê: Não. É só que tem que respeitar mesmo quem é baixinha e mandona, porque não deviam fazer *bullying* com ninguém! (Lê, 2023).

É relevante esclarecer que a escola participava de diversos campeonatos: de xadrez, de queimada, de corrida, de poesia, de artes etc. Desse modo, a partir do que pudemos perceber no período de nossas entrevistas, parece que havia um certo incentivo para que os alunos se destacassem. Apesar disso, conforme as próprias crianças, as posições de

“melhores” já estavam pré-determinadas. Nesse contexto, todas as crianças do 5º ano afirmaram com veemência que havia um “favoritismo” da professora e de outros funcionários da escola com relação a Duduzinha. A criança em questão fazia parte do CEDET (Centro de Atendimento Educacional Especializado para Desenvolver Potencial e Talento) e apresentava um desempenho acadêmico excelente, o que fez com que ela se tornasse uma espécie de “aluna modelo” para a escola.

Apesar de Duduzinha ter alegado em nossa entrevista que tinha muitos amigos na escola, ela enfrentava inúmeros problemas ao se relacionar com as outras crianças. Segundo os relatos de Tutu e de Lê, o restante da turma frequentemente fazia chacotas sobre a sua altura, sua proximidade com a professora e a falta de autoridade dela sobre eles. Lili também menciona esses eventos, afirmando que Duduzinha nos últimos dias estava até tentando mudar seu jeito e repensando suas atitudes para ver se eles paravam. Lê acreditava, como vimos, que poderia se considerar que Duduzinha era vítima de *bullying*. Para além dessa situação, mesmo no seu grupo de amigos mais próximos, Duduzinha foi apontada como uma criança “difícil” para se relacionar. Nos relatos de Lê, ela alegou que Duduzinha “forçava” demais os outros, exigindo que tivessem um determinado comportamento que ela julgava ser correto:

> Lê: […] Ontem mesmo, a Lili ela acabou matando uma joaninha, não sei porque, não culpei ela. Mas né? Nem briguei com ela e tal, só que a Duduzinha ela brigou. Aí... Aí depois disso, eu não sei por que a professora foi conversar com a Lili, com a Duduzinha e disso aí eu não sei mais. **Só que a Duduzinha, ela cobra muito a gente e se a gente faz alguma coisa errada, tipo assim ela cobra muito a gente, entendeu? Tanto é que já teve gente lá na sala que chorou por causa da Duduzinha.**
> Pesquisadora: Pelo que ela falou?
> Lê: Sim, porque ela **força** muito, entendeu?
> Pesquisadora: Entendi.
> Lê: **E ela fica brava com a gente muito fácil mesmo**. E coisas que a gente faz com a professora que ela... Que ela gostou, mas que não foi ela que fez, ela fica brava. E depois ela vai lá e faz a mesma coisa (Lê, 2023, grifos nossos).

Vale sinalizar que embora os conflitos interpessoais sejam típicos da convivência, o mesmo não pode ser dito dos casos de violência. Vinha *et al.* (2017) consideram que *bullying* não se trata de uma simples conduta perturbadora, mas de um tipo de violência: ele se diferencia de outros tipos de agressão porque há intenção dos autores e das autoras em ferir o alvo, os ataques são repetidos contra o mesmo alvo, há uma concordância do alvo sobre o que pensam dele e, por fim, há uma plateia de espectadores. Essa última característica, inclusive, é apontada pelos autores como extremamente importante, já que embora os ataques de *bullying* frequentemente sejam escondidos da figura de autoridade, são praticados abertamente entre os pares. Como dissemos, o uso desse termo foi empregado por Lê ao descrever os atos praticados pelos garotos de sua turma contra Duduzinha. De acordo com a

criança, o caso já tinha sido levado até a professora várias vezes, mas os ataques geralmente ocorriam quando ela estava ausente. Todas as demais crianças também descreveram essa situação de forma semelhante, apesar de não terem chegado a usar o termo *bullying.*

Diferentemente dos casos de *bullying* e outros tipos de violência (agressões físicas, verbais ou psicológicas), os conflitos interpessoais têm um papel relevante na aprendizagem da convivência democrática, levando a criança a refletir sobre maneiras de reestabelecer a reciprocidade. Por meio dos conflitos, a criança se engaja na consideração de pontos de vista diferentes, na elaboração de argumentos, na cooperação, na descentração e na operação de levar em conta os sentimentos, as opiniões, as ideias e as perspectivas do outro (Piaget, 1994). Nesse viés, Vinha *et al.* (2017) explicam que, para Piaget, a crítica nasce da discussão e isso só é possível em uma relação de respeito mútuo. Exatamente por isso, a cooperação não leva o sujeito à obediência, mas a uma ética da reciprocidade. Contrariando o que comumente se acredita, cooperação nem sempre é consenso ou acordo, ao contrário, muitas vezes é discussão que promove a reflexão e a verificação objetiva da situação.

Por conseguinte, os conflitos interpessoais típicos da convivência se distanciam do *bullying* porque eles se estabelecem entre iguais, enquanto nos atos de violência há uma relação de poder hierárquica entre agressor e vítima. Um conflito, portanto, é quando existe oposição de interesses, pontos de vista, necessidades e valores, contudo, há um equilíbrio de forças que permite a discussão. Nos casos de intimidação e agressão, por sua vez, há um desequilíbrio de forças, o que impede a vítima de se defender. Na perspectiva construtivista, os conflitos interpessoais são encarados como naturais em qualquer relação e necessários para o desenvolvimento da criança. Como elucidam Vinha *et al.* (2017), os conflitos podem ser compreendidos como oportunidades para reavaliar os valores e para que o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido. Em contrapartida, os atos de violência não contribuem em nada para o desenvolvimento dos envolvidos.

Piaget (1994) aponta que o termo representativo que simboliza o tipo de conduta que as crianças atribuíram à Duduzinha é “santinho (a)”. O autor explica que “é ‘santinho [a]’ aquele [a] que ignora seus companheiros, para conhecer apenas o professor, e toma sempre o partido do adulto contra as crianças” (Piaget, 1994, p. 221). Este tipo de aluno é submisso e bem-comportado, entre as crianças de aproximadamente 10 a 12 anos comumente são utilizados dizeres como: “ele (a) está agarrado à saia da professora” – ou nos termos da nossa pesquisa, “ela é uma mini professora”, “ela é filha da professora” etc. Tal situação cria uma cisão na comunidade, o que dificulta o desenvolvimento do igualitarismo. Isso porque, de acordo com Piaget (1994), o igualitarismo tende a derivar de hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo. Nesse viés, o desejo de igualdade parece tornar-se mais agudo à medida que o desenvolvimento moral da criança prossegue. Assim, a ideia de igualdade se desenvolve essencialmente através das relações das crianças umas com as outras e, com

certa frequência, às custas do adulto. Com efeito, como o igualitarismo surge no contato das crianças entre si, seu desenvolvimento deve acompanhar o progresso da cooperação entre elas. Dessa forma, esse é um processo fundamental na relação de cooperação e, por conseguinte, para que o desenvolvimento da moralidade progrida

Para concluir a reflexão sobre o caso de Duduzinha, recorremos a uma situação narrada por Menin e Bataglia (2017): as autoras contam que em certa ocasião uma coordenadora alegou que sua escola nem sempre era justa porque isso preparava as crianças para as injustiças do mundo. Em discordância, as autoras afirmam que “a injustiça vivida e imposta no ambiente escolar só prepara seres aquiescentes, conformados e incapazes de lidar com as injustiças do mundo que exigem: identificação da situação injusta, indignação e reação” (Menin; Bataglia, 2017, local. 1445). Nesse viés, podemos inferir que a igualdade e equidade na sala de aula é condição necessária para a construção da cooperação, o que se opõe às práticas que estimulam a competição e a disputa entre os pares. Nas relações que eram estabelecidas durante os intervalos, momento em que a intervenção adulta era reduzida, as crianças dessa mesma turma que mencionamos nos parágrafos anteriores conseguiam se relacionar de uma forma muito mais cooperativa do que na sala de aula. Por isso, acreditamos que por intermédio de práticas pedagógicas que promovessem a cooperação e o respeito mútuo, as relações estabelecidas por essa turma poderiam ter caminhado para uma convivência realmente democrática.

Selecionamos as elaborações sobre o preconceito porque consideramos que elas dialogam com a discussão que travamos anteriormente acerca da importância da escola para ampliar as perspectivas das crianças. Nesse viés, mesmo que algumas crianças tenham apontado que respeitar os outros era uma regra em suas famílias, é na escola que o respeito aparece como um princípio norteador das reflexões acerca do preconceito. Com isso, todos os trechos que apresentamos convergem ao defender que o respeito é um valor inegociável nas relações estabelecidas no ambiente escolar. A diversidade, dentro desse panorama, é encarada como habitual nas relações humanas e as possíveis “estranhezas” (como o caso da criança com deficiência que as crianças de outra turma não sabiam como “lidar”) são resolvidas por meio da explicação de como agir diante delas, sempre reiterando a importância do respeito.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos colocar tal questão sob reflexão a partir de dois casos de crianças que participaram de nossa pesquisa. O primeiro deles é o de Lalá, uma garota de 09 anos de idade do 4º ano do ensino fundamental, que fazia parte de uma religião que se denomina “Testemunhas de Jeová”. Em uma de nossas entrevistas, ela contou que há na sua religião um conjunto de normas de vestimenta e conduta, então, nossa conversa progrediu da seguinte forma:

Pesquisadora: As crianças também precisam seguir essas normas?
Lalá: Se for bem bebezinho não precisa, mas se for maior precisa.
Pesquisadora: E aqui na escola tem uniforme de saia para você?
Lalá: Não, aqui não é obrigado usar uniforme.
Pesquisadora: Mas você pode vir de saia?
Lalá: Se não for curta pode, mas eu não venho.
Pesquisadora: Por quê?
Lalá: É que aqui… como eu posso explicar? É que aqui nem todo mundo é da minha religião, aí não tem as mesmas regras de lá…
Pesquisadora: Hum… me fala mais sobre isso? Por que você acha que as regras são diferentes?
Lalá: Aqui tem umas 200 crianças e cada um tem um… cada um é diferente, mas aqui é tratado igual. A Lena mesmo é minha melhor amiga e a mãe dela é cabeleireira, aí cada dia o cabelo dela tá de uma cor, lá no [templo religioso] não poderia…
Pesquisadora: E aqui tudo bem?
Lalá: É, aqui a gente respeita ela do jeito que ela quer usar o cabelo.
Pesquisadora: Entendi.
Lalá: E ela tem que respeitar eu também, igual a professora sempre fala 'não faça para o outro se não quer que façam pra você' (Lalá, 2023).

O segundo caso é o de Lili, uma garota de 10 anos de idade do 5º ano do ensino fundamental, que tentava reproduzir na escola diversos estereótipos de gênero reforçados em sua família. Elencamos diversos trechos de nossa entrevista com Lili para demonstrar essa situação:

Lili: Eu gosto de brincar com meu irmãozinho. Ele brinca super bem de boneca e de princesa, mas meu pai não deixa porque ele é menino né?
Pesquisadora: Qual a idade dele mesmo?
Lili: Ele tem 03 aninhos, mas você precisa ver como ele brinca bem. A gente também gosta de ver filme de princesa, mas se meu pai vê ele briga com a gente.
Pesquisadora: Por quê?
Lili: Porque ele é menino e eu não posso ensinar ele a gostar dessas coisas que é de menina.
[…]
Pesquisadora: Como funciona o campeonato de xadrez?
Lili: O de Marília era assim: primeiro você jogava com qualquer um, depois ia ficando só os melhores pra disputa. Mas eu acho que tinha que separar menino de menina.
Pesquisadora: Por quê?
Lili: Porque homem é melhor em raciocínio… A professora de educação física disse que não, mas eu acho que é.
[…]
Pesquisadora: E você já ganhou um desses brindes?
Lili: Não, minha cartelinha ainda faltam algumas estrelinhas. Só que eu nem queria mesmo, porque um dia eu ganhei um sorteio e só tinha caderninho de menino.
Pesquisadora: Como assim?
Lili: A Lê, a Sté e a Duduzinha já tinham pegado os de menina, aí a professora disse que não tinha nada a ver, que era só um super-herói e não tinha isso de menino e de menina. Ela é tão…
[criança faz uma pausa]
Pesquisadora: Você não pegou então?
Lili: Não, só tinha de menino. Eu só gosto se for da mulher maravilha.
[…]
Lili: Quando meu irmãozinho não tinha nascido ainda, eu e minha mãe sempre fazia o 'dia das meninas'.

Pesquisadora: O que é isso?
Lili: Era um dia que a gente fazia a unha, hidratava o cabelo, comia brigadeiro, assistia um filme…
Pesquisadora: E vocês não fazem mais?
Lili: Não, porque tem meu irmãozinho… e meu irmão mais velho e meu pai não gostam de cuidar dele porque eles são homens.
[…]
Lili: Tem homem que faz balé, mas não é comum. Eu acho bonito, eles têm uma postura melhor.
Pesquisadora: Do que mulher?
Lili: É, mas não é uma coisa que homem faz.
Pesquisadora: Balé, você diz?
Lili: É, tem bem pouco bailarino que é homem de verdade.
[…]
Lili: Ano que vem eu vou para a mesma escola do meu irmão.
Pesquisadora: É? Você está animada?
Lili: Não! Sabia que ele já ganhou o 'aluno destaque' três anos?
Pesquisadora: Mesmo? Quem sabe o ano que vem é você que ganha?
Lili: Não! Menino é mais inteligente.
Pesquisadora: Você acha?
Lili: Aham… Se bem que eu não posso dizer isso, porque aqui a mais inteligente é a Duduzinha e ela é menina (Lili, 2023).

Como é possível notar, nos dois casos citados as crianças se deparam na escola com perspectivas distintas daquelas habituadas em sua família. No primeiro caso, Lalá compreendeu que nesse ambiente coletivo, os costumes de sua comunidade religiosa não poderiam ser impostos aos demais e, conforme sua narrativa, é o respeito que deveria prevalecer nesse contexto. No segundo caso, por sua vez, Lili demonstrava dificuldades para ampliar sua percepção e frequentemente entrava em embates com as professoras sobre as coisas "de menina" *versus* as "de menino". Ainda assim, no último trecho que selecionamos ela elabora a questão e chega à conclusão de que sua perspectiva de que os meninos são mais inteligentes estava equivocada, já que em sua escola a criança considerada "mais inteligente" era uma menina.

Em vias de conclusão, como esperamos que tenha sido possível notar, nos casos citados as crianças se deparam na escola com perspectivas distintas daquelas habituadas em sua família. Assim, podemos notar o papel essencial da escola na ampliação dos horizontes de perspectivas das crianças. Com relação à essa temática, como temos insistido ao decorrer desse trabalho, é na escola que a criança pode vivenciar uma experiência de vida social autêntica, processo fundamental para que se desenvolva a cooperação, o respeito mútuo e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que esse texto traga apenas um breve recorte de pesquisa, acreditamos que ele demonstre a importância da educação escolar na ampliação dos horizontes de perspectivas

das crianças. Defendemos, dessa maneira, que a escola tem um papel fundamental na formação moral das novas gerações, sendo um ambiente privilegiado para que a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e, por conseguinte, a autonomia sejam construídos. Contudo, reiteramos que para que isso ocorra de maneira coerente é necessária uma práxis docente pautada na ação-reflexão-ação, instrumentalizada pela teoria e intencional nas ações, não perdendo de vista as demandas do Brasil contemporâneo. Assim, levando em conta o intuito de alcançar uma convivência democrática nas instituições escolares, se faz necessário propiciar um ambiente em que se possa promover a autonomia moral dos estudantes. Portanto, se a educação escolar tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos para a vida em sociedade, a convivência democrática (fundamentada na cooperação) é um valor inegociável que não podemos abrir mão.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa cientifica. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CRUZ, S. H. V. Apresentação In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

MARQUES, C. de A.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. **Valores sociomorais**. Americana: Adonis, 2017.

MENIN, M. S.; BATAGLIA, P. U. **Uma balança para as virtudes**: o valor da justiça. Americana: Adonis, 2017.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. In. MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo,1996, p. 02-36.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico nultidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SOLON, L. de A. G.; COSTA, N. R. do A.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 204-224.

TOGNETTA, L.; MARTINEX, J.; DAUD, R. **Respeito é bom e eu gosto!** O valor do respeito. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, T.; NUNES, C. A.; VIVALDI, F. M.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

TEMAS TRANSVERSIAIS NA EDUCAÇÃO ESTOCÁSTICA: INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE NOS ANOS INICIAIS EM UM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Jocelei Miranda da Silva[418]
Klinger Teodoro Ciríaco[419]

Resumo

O presente artigo busca relatar indícios do movimento de apropriação, de um grupo de professoras dos anos iniciais, em relação ao pensamento estocástico e seu desenvolvimento a partir de Temas Transversais. O objetivo geral da investigação é analisar o processo de aprendizagem docente acerca da Estocástica, no contexto de uma formação continuada de natureza colaborativa. O problema de pesquisa reside na perceptível ausência dessa temática nas escolas e na falta de formação de professores para o ensino de Probabilidade e Estatística na Educação Básica. A fundamentação teórica envolve autores como Lopes (2012, 2008) sobre Educação Estocástica, Gal (2002) e Cazorla e Santana (2010) sobre literacia estatística e Fiorentini (2004, 1988) sobre os princípios da colaboração. A metodologia é qualitativa, de caráter descritivo analítico, com observação participante em um grupo colaborativo constituído com professoras de uma escola pública, cujas atividades ocorreram entre março e dezembro de 2024. Os principais resultados indicam que, por meio de interações e discussões produtivas, as docentes identificaram e exploraram conceitos da referida unidade temática em materiais didáticos e atividades práticas, como a estimação de quantidades e sorteios de figuras, desenvolvendo o raciocínio probabilístico e o letramento estatístico das crianças. As professoras demonstraram uma compreensão ampliada da transversalidade da Estocástica na Matemática, percebendo sua presença contínua no currículo, reforçando a importância de abordagens colaborativas para a formação docente e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Pensamento Estocástico. Formação Continuada. Colaboração.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca relatar indícios do movimento de apropriação, de um grupo de professoras dos anos iniciais, em relação ao pensamento estocástico e seu desenvolvimento a partir de Temas Transversais. Neste ambiente de interação, é desenvolvida uma investigação que integra o "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas

[418] Mestre e doutorando no Programa em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, integrante do "MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq), jocelei.miranda@ufms.br.
[419] Professor Assistente Doutor da UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH), "MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq), klinger.ciriaco@unesp.br..

em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq), orientada pelo segundo autor.

Essa investigação está vinculada a um trabalho de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Seu objetivo geral é analisar o processo de aprendizagem de professores dos anos iniciais em relação à Estocástica, no contexto de uma formação continuada de natureza colaborativa. Os objetivos específicos incluem: identificar e descrever a formação matemática e a preparação para o ensino de Estatística do grupo de professores, considerando sua trajetória nos cursos de Pedagogia; caracterizar e analisar o processo de formação continuada dentro do grupo de estudos; e, por fim, planejar, desenvolver e avaliar tarefas relacionadas ao pensamento estatístico, elaboradas a partir das interações ocorridas no espaço coletivo, fundamentadas na abordagem reflexão-ação-reflexão.

No entanto, para esse texto, decidimos considerar o processo empreendido desde o início do ano letivo de 2024, apresentando ao leitor indícios do movimento de sentidos e da produção de significados atribuídos pelas professoras em relação ao pensamento estocástico e seu desenvolvimento a partir de Temas Transversais.

Desta forma, buscando desvendar e cumprir o objetivo do presente trabalho, o artigo está estruturado em três seções. Na primeira seção, redigimos parte do referencial teórico, em que buscamos caracterizar o que é curriculo, pensamento estocástico e aspectos dos temas transversais com base na literatura estudada. Ainda neste tópico, apresentamos o delineamento metodológico, destacamos a forma como os dados foram produzidos e analisados. A terceira, traremos alguns indícios de aprendizagens evidenciadas a partir dos encontros, bem como análises de como as mesmas puderam contribuir na articulação do pensamento estocástico a partir dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o seu desenvolvimento no contexto da sala de aula. Por fim, refletiremos sobre as contribuições demonstradas neste ambiente formativo e como as reflexões auxiliaram tanto no aperfeiçoamento da prática docente, especificamente na ampliação de repertórios didáticos.

Recorremos à literatura especializada para entender a importância da Educação Estocástica dentro do currículo escolar. Lopes (2012) sugere que Estocástica é um termo que remete à ideia de ensino e aprendizagem de combinatória, probabilidade e estatística. A autora, em estudos de Lopes e Moran (1999), ainda esclarece que a discussão dos conceitos combinatórios, probabilísticos e estatísticos, auxiliará os alunos no desenvolvimento do raciocínio que envolve eventos aleatórios, análise de amostras e elaboração de inferências.

Neste sentido, na ideia de conceituarmos o estudo da Educação Estatística recorremos a Lopes (2008, p. 5) para quem "[...] a área da educação estatística tem estudado os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da combinatória, probabilidade e

estatística considerando as interfaces existentes nos raciocínios necessários ao estudo dessas temáticas". Ao analisarmos esta definição, percebemos o quanto a ideia concebida vai ao encontro daquilo que pensamos enquanto proposta de investigação. Pensar na quantidade de informações apresentadas para a sociedade e trabalhar pela conscientização e criticidade, ou seja, por meio de uma formação contínua encorajar nossos professores e consequentemente, alunos a olhar para os conceitos e métodos utilizados para a coleta, organização e análise de dados, de maneira independente, de forma que sejam capazes de formular suas próprias escolhas e tomar decisões concernentes aos seus saberes.

Sobre isso, Lopes (2012, p. 171) descreve a inserção deste tema já no início da escolarização. Ela alega que as propostas de estudo voltadas para esta área irão permitir aos estudantes "[...] a percepção e a elaboração de modelos, regularidades, padrões e variações dentro dos dados". A autora advoga que as crianças "[...] precisarão aprender a descrever populações, a partir de coleta de dados, e, também, a reduzir dados primitivos, percebendo tendências e características por meio de sínteses e apresentação de dados" (Lopes, 2012, p. 171).

No entanto, é perceptível que esta temática tem sido ausente nas escolas devido à falta de formação dos professores que trabalham o ensino da Estatística, seja ela nos aspectos epistemológicos ou no desenvolvimento da prática deste conhecimento específico. Estudos especializados (Gomes, 2002; Curi, 2004) nos orientam na dificuldade existente para docentes formados nos cursos de Pedagogia para ensinar Matemática, ainda mais em se tratando de uma unidade temática específica como a "Probabilidade/Estatística". Dentro desta ideia, Lopes (2012, p. 171) pontua que "[...] um dos principais impedimentos ao ensino efetivo de probabilidade e estatística na educação básica tem sido a inexistência de um trabalho na formação inicial e contínua de professores que ensinam matemática nestes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio".

Para evidenciar o que defendemos, recorremos a uma experiência vivenciada pelos autores Estevam, Cyrino e Oliveira (2018) que discutiram tarefas voltadas para abordagem de conhecimentos estatísticos dentro de uma comunidade de professores que ensinam Matemática. Esses estudiosos elencam que por meio das discussões e reflexões de suas práticas, os docentes partícipes conseguiram reconhecer variadas formas de abordagem e representações que poderiam ser desenvolvidas na resolução das atividades. A partir da experiência de atribuição de sentido, foi possível refletir sobre o valor de diferentes métodos e representações na aprendizagem dos estudantes, os benefícios de suas explorações e uso em sala de aula, além da relevância de identificar a natureza dos equívocos cometidos pelos alunos e utilizá-los como indicativo de seus conhecimentos prévios. Esses erros podem ocorrer em diferentes níveis de entendimento e, assim, servir de orientação para que o

professor direcione sua prática pedagógica com o objetivo de ampliar as compreensões dos alunos.

Dessa forma, os autores pontuam que esse espaço de discussão e colaboração na perspectiva de planejamento de tarefas, proporcionou a esses docentes o repensar e questionar suas motivações em relação ao ensino e aprendizagem da Estatística, admitindo que existe a necessidade de mudanças, no âmbito das tarefas trabalhadas, bem como os conhecimentos estatísticos para conduzir os alunos à apropriação desse saber específico da Matemática.

A pesquisa se desenvolve em um grupo de caráter colaborativo, formado por professoras dos anos iniciais de uma escola pública. Nesse ambiente de aprendizagem, a colaboração se fundamenta em princípios como a ausência de hierarquia nas relações, a participação voluntária das integrantes, a busca por objetivos compartilhados, o aprendizado recíproco e a construção conjunta de conhecimentos, entre outros aspectos (Fiorentini, 2004).

A abordagem metodológica se desenvolve de acordo com a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo analítico, o que para Lüdke e André (1986, p.11) trata-se do "[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo".

Ao observar e participar das atividades do grupo, incluindo estudos teóricos, troca de planejamentos e análise de tarefas, foi possível identificar indicadores que apontam para a aprendizagem das professoras, os quais classificamos como encontros. Destacamos que esses indícios surgiram em momentos interativos marcados por discussões produtivas, que abriram caminhos para análises com o objetivo de evidenciar a relevância da colaboração entre as professoras. Essa colaboração foi percebida por meio da apreciação crítica dos pesquisadores, realizada a partir da observação participante. Cerca de 12 professoras integraram o grupo (referidas no estudo pelas iniciais dos nomes), e as atividades de condução da proposta coletiva ocorreram entre março e dezembro de 2024.

Sendo assim, buscando demonstrar sinais de como este trabalho de intervenção e pesquisa contribuiu para a construção de suportes epistemológicos, aprendizagens significativas e produção de significados profissionais, traremos um encontro que irá elencar estes processos no contexto da dinâmica formativa do grupo de estudos.

No âmbito do grupo, o primeiro autor atuou como mediador, porém, em termos de papéis, ele também participou como integrante dos processos de aprendizagem vivenciados, compartilhando com as professoras suas percepções de aproximação e afastamento em relação aos temas discutidos.

DESENVOLVIMENTO

O presente episódio trata-se das interações ocorridas no 5º encontro, em 7 de maio de 2024. Para este dia foi solicitado que as professoras elegessem atividades do material didático que desenvolvesse a ideia da Estocástica, ou seja, assuntos no material que explorasse Combinatória, Estatística ou Probabilidade.

Durante o encontro, as professoras relataram experiências em sala de aula relacionadas a exploração do pensamento estocástico, com destaque para atividades que envolvem gráficos, tabelas, sequência de cores e noções de acaso. As experiências demonstram que o conteúdo está presente desde as primeiras unidades do material didático, ainda que, muitas vezes, não se utilize a terminologia técnica com os alunos.

Logo no início professora **M.** expressou que:

> Quando olho noções do acaso, aí está a probabilidade e estatística. Noções de acaso aí ele tem a habilidade de classificar eventos envolvendo o acaso, tais como acontece com certeza, talvez aconteça impossível de acontecer e em situações de cotidiano. Aí também embaixo já eu acho que também entra, né? A leitura de tabelas e de gráficos de coluna simples ler dados expressos em tabela em gráficos de colunas simples. (**Professora M.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

Esta fala ressalta a importância de introduzir o pensamento probabilístico de forma intuitiva, permitindo que os alunos classifiquem eventos incertos usando linguagem do dia a dia, um passo fundamental para a compreensão futura de conceitos de probabilidade. Além disso, a menção à leitura de tabelas e gráficos simples aponta para o desenvolvimento inicial da **literacia estatística**, a capacidade de compreender e interpretar dados apresentados visualmente. Sobre isso, Gal (2002, p. 3) explica que "[...] a literacia estatística é retratada como a capacidade de **interpretar, avaliar criticamente e comunicar** informações e mensagens estatísticas".

> Eu consegui achar pra poder trabalhar e ele aparece como desenvolvimento de atividades de leitura e de dados e gráficos e tabelas, conhecimento de números, envolvendo, observando o reconhecimento dessas representações, os elementos que as constituem, construção e análise de gráficos, de colunas simples e tabela de forma coletiva, elaboração e de questionamentos mediante dados, observando nos gráficos e tabelas. Comparar quantidade, calcular somos diferentes a partir de gráficos e tabelas. Classificação de eventos envolvendo o acaso e descrever a possibilidade de algo acontecer ou não. Classificação envolve conhecimento, refletir sobre termos tais como provável, improvável, muito pouco provável, bem como discutir o grau de probabilidade dos anos. Palavras como certo, impossível, impossível. (**Professora M.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

Ainda sobre a identificação de assuntos específicos sobre o tema que versam as discussões do grupo, a educadora pontuou:

> Eu consegui achar pra poder trabalhar e ele aparece como desenvolvimento de atividades de leitura e de dados e gráficos e tabelas, conhecimento de números, envolvendo, observando o reconhecimento dessas representações, os elementos que as constituem, construção e análise de gráficos, de colunas simples e tabela de forma coletiva, elaboração e de questionamentos mediante dados, observando nos gráficos e tabelas. Comparar quantidade, calcular somos diferentes a partir de gráficos e tabelas. Classificação de eventos envolvendo o acaso e descrever a possibilidade de algo acontecer ou não. Classificação envolve conhecimento, refletir sobre termos tais como provável, improvável, muito pouco provável, bem como discutir o grau de probabilidade dos anos. Palavras como certo, impossível, impossível. (**Professora M.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

Respaldados nos estudos de Cazorla e Santana (2010, p. 117), os quais argumentam sua interpretação sobre o letramento estatístico como "[...] a habilidade de interpretar, compreender, argumentar e tomar decisões com base em informações estatísticas veiculadas na mídia e em outras fontes de informação, permitindo ao cidadão participar ativamente na sociedade". A explanação da docente vai ao encontro dessa compreensão, pois demonstra diversas possibilidades de explorar o currículo escolar na promoção do letramento **estatístico** através da construção e análise coletiva de representações gráficas e tabulares, habilidades essenciais para a organização e interpretação de dados.

Outro conceito identificado pela professora foi a classificação de eventos com termos como "provável" e "improvável" aprofundando a compreensão do **grau de probabilidade** em situações cotidianas.

A professora **M.** também compartilhou uma atividade prática ao relatar que:

> Sim, eu tenho o livro. Estou com ele aqui. Mas era só para mostrar que realmente esse conteúdo aparece, que nós trabalhamos com ele. As crianças já estão se familiarizando, já conseguem identificar e trabalhar com gráficos. Isso está previsto para o meu próximo planejamento. Aliás, hoje mesmo eu me reuni com meu coordenador, e decidimos que vamos iniciar o trabalho com estatística. A ideia é trabalhar com estimativas: por exemplo, quantos itens vocês acham que tem aproximadamente dentro dessa caixa?
> Vamos usar palitinhos dentro de uma caixinha, e as crianças vão me dizer suas estimativas — o que acham que tem ali. Cada um vai levantar uma hipótese, e eu vou anotar o nome e a quantidade que cada um estimou. (**Professora M.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

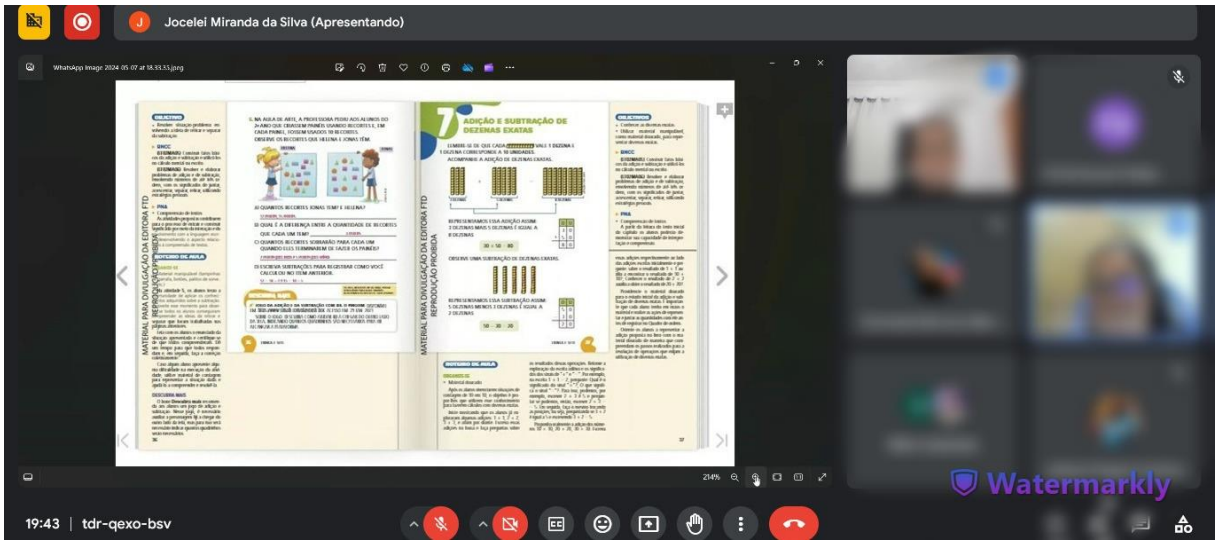


Figura 1 – Apresentação do material encontrado pela professora.
Fonte: Acervo do grupo (2024).

Essa tarefa de **estimação de quantidade** de palitos envolve a formulação de **hipóteses** (probabilidade subjetiva), a coleta de dados (palpites dos alunos) e a posterior validação das estimativas através da **contagem conjunta**. Este processo é em sua essência **colaborativo**, pois o grupo participa da etapa de estimativas e da verificação final, permitindo que os alunos comparem suas percepções e aprendam juntos sobre o conceito de aproximação e taxas de acertos.

A partir do relato da professora é possível perceber que o aspecto colaborativo tem acontecido para além do grupo de estudos. A colaboração não tem se limitado apenas às nossas reuniões, ela acontece também na sala de aula, por meio das interações e do trabalho conjunto com os alunos. Conforme destaca Fiorentini (1988), o aprendizado se dá na interação social e no diálogo constante, o que reforça a importância de um ambiente colaborativo tanto entre professores quanto entre alunos.

Além dessas observações, a educadora enfatizou a versatilidade dos gráficos, afirmando que:

> Sim, a questão de novo aqui do gráfico, né, você falando sobre a linguagem, né? Qualquer coisa que a gente pode explorar, né? O gráfico é uma estratégia, né? Tipo assim, de assimilar a questão das operações, né, de falar sobre a linguagem, falar mais a diferença, né, quantas vezes? Então, é muito interessante que dentro da própria edição, subtração, a gente está trabalhando num gráfico, né? Já vão despertando, né? O senso crítico para olhar para um gráfico, né? E poder pensar, né? É quais são o os tipos de situações que eles podem articular para isso? Para pegar uma conclusão, né? (**Professora M.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

Diante disso, a docente a destaca o gráfico não apenas como uma ferramenta de representação de dados, mas como um recurso para **desenvolver o raciocínio matemático** (operações como adição e subtração) e, crucialmente, para **despertar o senso crítico dos alunos,** capacitando-os a analisar dados e tirar conclusões informadas. A discussão em grupo sobre a interpretação de gráficos é vital para o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação coletiva.

Nessa direção, vale a pena pontuar a defesa de Lorenzato (2006, p. 5), o qual afirma que "a Educação Estatística deve possibilitar ao aluno compreender o mundo que o cerca, dotando-o de instrumentos para interpretar informações e tomar decisões conscientes, tornando-o capaz de exercer sua cidadania de maneira crítica e responsável".

Finalmente, a professora **M.** anuncia uma atividade futura, onde segundo ela:

> Cada criança vai pegar um pouco dessas pedrinhas e sentar com seu copo. Em seguida, farei um quadro, um gráfico na lousa. Para cada criança, vamos identificar qual é o número do seu copo. Depois, vamos analisar a proximidade entre a quantidade de pedrinhas que ela pegou e o número do copo. Qual a possibilidade de a quantidade estar próxima? Vamos considerar, por exemplo, uma diferença de até 2 ou 3 unidades. Qual seria a chance disso acontecer? Em seguida, cada criança vai dizer o número do seu copo (**Professora M.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

Esta atividade propõe uma exploração prática da **probabilidade** e da **proximidade numérica**, onde os alunos coletam dados, que seriam o número de pedrinhas e discutem coletivamente as **chances** de determinados resultados, como a proximidade entre a quantidade de pedrinhas e o número do copo. A construção do gráfico na lousa, com a participação dos alunos, reforça a **colaboração** na organização visual dos dados.

Esse processo de fazer aproximações neste tipo de tarefas, reforça os pressupostos de Batanero, Godino e Roa (2004). Seus estudos apontam que a prática de fazer estimativas de resultados em situações de incerteza é essencial no ensino de probabilidade, pois contribui para o desenvolvimento da intuição, favorece a compreensão do caráter aleatório dos fenômenos e prepara os alunos para análises mais fundamentadas.

Na continuidade da reunião, outra integrante, a professora A. compartilhou uma experiência que começou com um objetivo diferente:

> O meu primeiro objetivo, quando comecei, era procurar uma atividade para selecionar e incluir no meu plano, que fosse relacionada às figuras geométricas. Nem passou pela minha cabeça que, durante essa busca, eu

acabaria encontrando algo ligado à probabilidade e estatística. Fiquei surpresa quando encontrei essa atividade — e achei muito interessante.
A proposta original do livro era trabalhar com figuras geométricas, pois ele já traz as amostras das figuras prontas. Mas, como eu também queria trabalhar esse conteúdo, levei a proposta para a sala e fiz de forma diferente: fui colocando as figuras uma a uma na lousa. Preferi essa abordagem, mais interativa, ao invés de usar apenas as imagens do livro. Achei mais interessante fazer ao vivo mesmo, com a turma participando.
Antes de explicar a atividade em si, vou comentar rapidamente sobre ela. A proposta era a seguinte: a professora do 4º ano organiza os alunos em duplas para um jogo. Um aluno de cada dupla sorteia uma carta de um saco de papel, sem olhar, e verificava qual figura estava representada na carta. Depois, descrevia essa figura para o colega. Se o colega acertasse o nome da figura descrita, a dupla marcava um ponto. As cartas que ainda não haviam sido sorteadas eram apresentadas aos alunos, e eles precisavam observar e responder às questões relacionadas a elas.
No meu caso, ao invés de fazer exatamente como o jogo propunha, realizei o sorteio com a turma toda. Primeiro, apresentei as figuras geométricas. Levei os nomes impressos em papéis bem coloridos, para chamar a atenção deles. Começamos conversando sobre esses nomes, e pela atividade diagnóstica percebi que eles ainda estavam com dificuldades, especialmente em relação às figuras mais conhecidas. Aproveitei esse momento para retomar essas figuras e também apresentar algumas novas, que estão previstas no currículo do 4º ano, mas que eles ainda não conheciam." (**Professora A.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

CHANCE E FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS

A professora da turma do 4º ano organizou os alunos, em duplas, para um jogo. Observe a descrição dele.

- Um aluno de cada dupla sorteia uma carta em um saco de papel, sem olhar.
- Depois, verifica qual é a figura representada na carta sorteada e a descreve para o colega de dupla.
- Se o colega acertar qual é o nome da figura descrita, a dupla marca um ponto.

As cartas a seguir ainda não foram sorteadas. Observe essas cartas e faça o que se pede em cada item.

a) Complete na tabela a quantidade de cartas, ainda não sorteadas, de acordo com a figura geométrica ilustrada em cada uma delas.

Cartas não sorteadas

Figura geométrica plana representada	Quantidade de cartas
Triângulo	3
Hexágono	1
Pentágono	1
Quadrado	2

Fonte: Tabela elaborada para esta obra. Dados preenchidos pelos alunos.

b) Considerando essas cartas, ao sortear uma delas em um saco de papel, sem olhar, qual figura geométrica plana tem maior chance de estar representada na carta sorteada?

[X] Triângulo. [ ] Pentágono.
[ ] Hexágono. [ ] Quadrado.

c) Quais figuras geométricas planas têm chances iguais de estarem representadas na carta sorteada nessa situação? Hexágono e pentágono.

DUZENTOS E DEZENOVE 219

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Figura 2 – Apresentação do material encontrado pela professora.
Fonte: Acervo do grupo (2024).

Essa observação é extremamente significativa, pois ilustra a **transversalidade** dos conceitos de Estatística e Probabilidade, que podem surgir em contextos inesperados, articulando com outro eixo temático, neste caso, a Geometria. A professora percebeu a

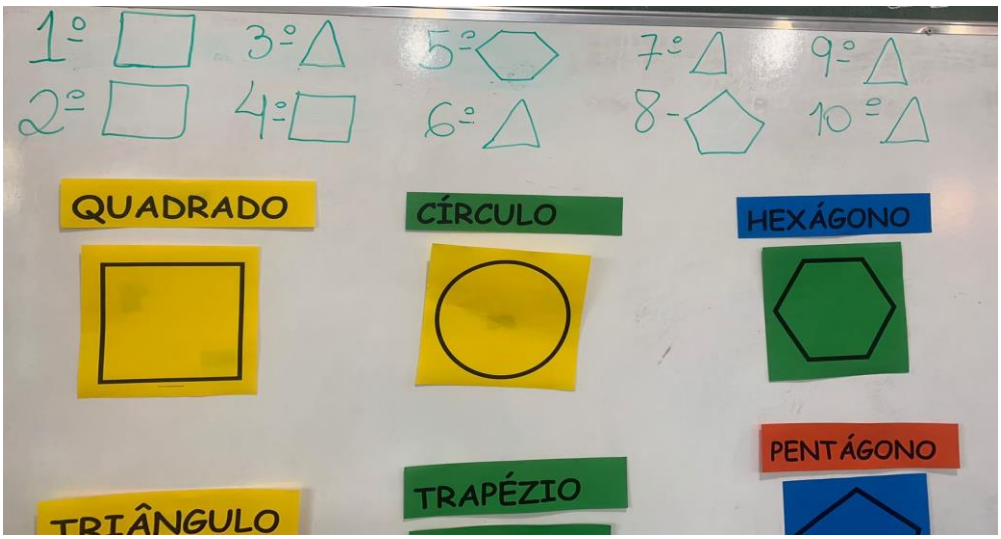
relevância de observar as dificuldades prévias dos alunos, especialmente no reconhecimento e nomeação das figuras, o que indicou para ela a necessidade de um trabalho diagnóstico antes de avançar nas atividades. Esse cuidado reflete uma aprendizagem sobre a importância do contexto das crianças para a construção do conhecimento, tanto em Geometria quanto em conceitos iniciais de Estatística e Probabilidade.

Assim, a professora **A.** desenvolveu uma compreensão mais ampliada do ensino, que vai além do conteúdo específico de Geometria e passa a contemplar o pensamento estocástico como ferramenta para a formação Matemática dos alunos, favorecendo a transversalidade dos conhecimentos e a construção de habilidades fundamentais para a compreensão do mundo por meio da Matemática.

Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) orientam e recentemente também a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2019) reafirma essa prática, indicando que a interação entre Probabilidade e Geometria evidencia a transversalidade dos conhecimentos matemáticos, pois a Geometria pode ser utilizada para representar e resolver problemas probabilísticos, enquanto a Probabilidade permite interpretar e modelar fenômenos geométricos sob a ótica da incerteza.

Para iniciar o trabalho com figuras geométricas, a docente precisou revisitar e consolidar o reconhecimento dos nomes das formas mais comuns entre os alunos, como quadrado, círculo, retângulo e triângulo.

Figura 3 –



Apresentação do material encontrado pela professora.
Fonte: Acervo do grupo (2024).

Durante essa etapa, observa-se que, embora esses conceitos já fossem familiares, outras figuras geraram dúvidas e demandaram um tempo maior para reflexão, como na descrição do relato:

> Conversamos sobre os nomes das figuras mais comuns, como quadrado, círculo, retângulo e triângulo. Essas eles já conheciam. Quanto às outras, eles ficaram um pouco na dúvida — então deixei que pensassem um pouco antes de prosseguirmos. Em seguida, começamos a colocar as figuras na lousa, uma a uma.
> Fui completando com a ajuda deles, relacionando cada imagem ao seu respectivo nome. A ideia era que, no momento do sorteio, eles já reconhecessem qual figura estava sendo mencionada. Coloquei na parte de cima da lousa a mesma sequência apresentada no livro, para manter a referência.
> Um ponto interessante foi a questão da percepção visual. Por exemplo, mostrei um quadrado que estava apenas virado de lado, do jeito que aparecia no livro, e muitos ficaram em silêncio, sem identificar de imediato. Quando perguntei 'E essa aqui? Que figura é?', houve hesitação — tudo por causa da posição diferente da figura.
> (**Professora A.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

Os alunos demonstraram familiaridade inicial com os nomes das figuras geométricas mais comuns, o que facilitou o início da atividade. No entanto, as dúvidas em relação a outras figuras indicam um processo natural de aprendizagem e construção do conhecimento. A interação na identificação visual das figuras, especialmente diante de variações como a mudança de orientação, revelou a importância da percepção e da atenção aos detalhes para o reconhecimento correto. Essa etapa preparatória foi fundamental para que, durante a atividade de sorteio, os alunos pudessem relacionar as figuras às suas descrições, construindo habilidades essenciais do pensamento estocástico, como a compreensão de eventos aleatórios e a associação entre elementos concretos e suas representações simbólicas.

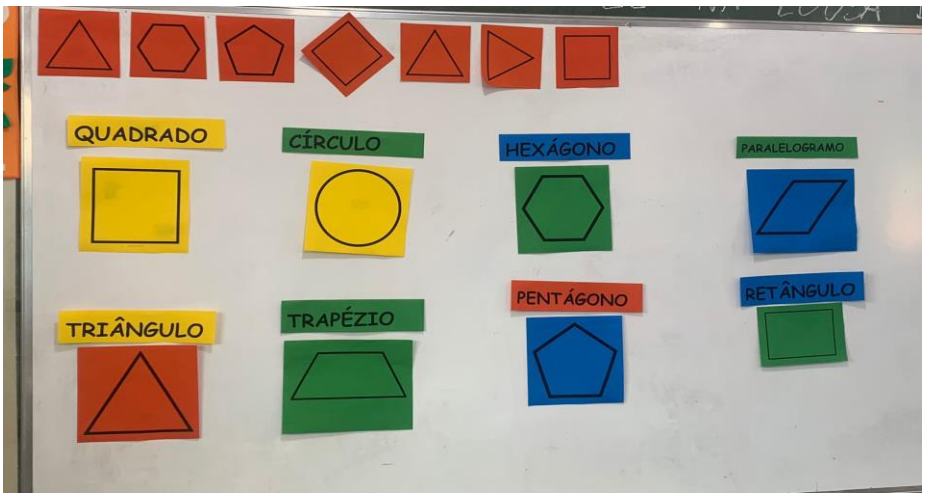


Figura 4 – Apresentação do material encontrado pela professora
Fonte: Acervo do grupo (2024).

A construção conjunta da lista de figuras na lousa e a discussão sobre o reconhecimento visual das formas em diferentes orientações, mesmo que aparentemente

focadas em Geometria, preparam o terreno para a posterior análise de dados e eventos, com a participação ativa e **colaborativa** dos alunos.

O ponto alto da articulação com probabilidade foi quando a professora relatou:

> Coloquei a sequência das figuras na lousa e perguntei para a turma: 'Qual figura vocês acham que tem mais chance, mais probabilidade de ser sorteada?' Preparei um saco com as figuras, simulando o jogo, mas fiz a atividade com a turma toda ao invés de organizá-los em duplas.
> Para minha surpresa, apenas dois alunos responderam. Eu esperava uma participação maior. Eles disseram: 'Professora, acho que é o triângulo, porque tem três dele no saco.' Só esses dois conseguiram perceber que o triângulo era a figura com maior chance de sair.
> A partir disso, iniciei o sorteio com a turma. Foi muito legal, porque eles começaram a torcer — como os dois primeiros falaram do triângulo, alguns alunos torciam por ele, outros torciam pelo quadrado, e alguns até pelo hexágono. Essa torcida acabou ajudando na fixação dos nomes, especialmente das figuras menos comuns, com as quais eles têm menos contato.
> O mais interessante é que, dias depois, percebi que muitos já estavam reconhecendo bem figuras como o pentágono e o hexágono. Em outro momento, perguntei: 'Como vocês sabem que essa é tal figura?' E responderam: 'Ah, professora, você falou aquele dia que o hexágono tem seis lados!' Ou seja, a atividade de sorteio, em que os nomes eram repetidos várias vezes, ajudou muito na fixação do conteúdo.
> Fizemos dez sorteios no total — está mostrado na outra imagem. Isso também permitiu trabalhar os números ordinais com a turma. No primeiro sorteio, saiu o quadrado. No segundo, novamente o quadrado. Continuei sorteando, e o pentágono e o hexágono saíram apenas uma vez cada. O triângulo foi o que mais apareceu, saindo cinco vezes. O quadrado foi sorteado três vezes.
> No final, os alunos conseguiram perceber que, de fato, o triângulo tinha a maior probabilidade de ser sorteado. Foi muito interessante ver essa compreensão acontecendo de forma prática.
> Já venho observando resultados dessa aula nas atividades seguintes. Ao analisar o material didático, percebi que a probabilidade e a estatística estão presentes em praticamente todas as unidades. A gente tende a pensar que é um conteúdo separado, como se ficasse guardado em uma ‘gaveta’ à parte, mas, na verdade, ele aparece o tempo todo, de diferentes formas.
> Encontrei muitas atividades interessantes, mas escolhi destacar essa porque foi simples e, ao mesmo tempo, muito eficaz. Ajudou bastante na fixação do conteúdo. Agora, tenho certeza de que, numa avaliação, eles saberão reconhecer e aplicar esse conhecimento.
> (**Professora A.** Excerto da reunião síncrona 07/05/2025).

A pergunta inicial sobre **"qual figura vocês acham que tem mais chance, mais probabilidade de ser sorteada?"** estimula o **raciocínio probabilístico intuitivo**. A realização dos **dez sorteios** e o registro dos resultados (triângulo 5 vezes, quadrado 3 vezes, pentágono/hexágono 1 vez cada) forneceu dados concretos para a análise da **frequência de ocorrência**, permitindo que os alunos observassem e compreendessem a **relação entre a quantidade de figuras no saquinho e sua probabilidade de serem sorteadas.** A "torcida" coletiva e a repetição dos nomes das figuras durante o sorteio evidenciam a **colaboração e**

o engajamento que contribuíram significativamente para a assimilação do conteúdo de Geometria e para a compreensão prática da Probabilidade. Os alunos conseguiram perceber que, de fato, o triângulo tinha a maior probabilidade de ser sorteado, demonstrando um aprendizado conceitual através da experiência prática e compartilhada.

Finalizando, a professora **A.** reforça que **"*ao analisar o material didático, percebi que a probabilidade e a estatística estão presentes em praticamente todas as unidades. A gente tende a pensar que é um conteúdo separado, como se ficasse guardado em uma 'gaveta' à parte, mas, na verdade, ele aparece o tempo todo, de diferentes formas*"**. Esta percepção é uma das **aprendizagens fundamentais do grupo**, destacando que o pensamento estocástico não é um tópico isolado, mas sim um saber articulado para interpretar diversas situações, promovendo uma visão transversal da Matemática. A escolha da atividade do sorteio por sua simplicidade e eficácia na assimilação do grupo, destaca o valor de abordagens práticas e colaborativas para o ensino de Probabilidade e Estatística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise deste encontro, percebemos que os Temas Transversais podem ser articulados ao currículo na perspectiva de um objeto de estudo, no nosso caso, o pensamento estocástico, com base nos indícios de aprendizagem revelados na experiência colaborativa descrita. Na reunião com o grupo de professoras, considerando suas percepções sobre o tema e os textos propostos para o estudo coletivo, evidenciou-se a importância de construir um ambiente de aprendizagem significativo e contextualizado para as crianças. Ao compartilhar as práticas, observou-se que, em diferentes situações do cotidiano escolar, surgem oportunidades para promover discussões matemáticas mediadas pelos Temas Transversais, favorecendo a abordagem de conteúdos de forma integrada e conectada à realidade.

A partir do relato sobre a utilização de recursos visuais e lúdicos nas atividades, com elementos presentes no cotidiano, foi possível identificar a compreensão das professoras acerca da necessidade de um currículo matemático mais dinâmico e relevante. Dessa forma, vislumbra-se a possibilidade de promover uma aprendizagem que vá além da perspectiva tradicional de ensino, baseada de forma recorrente na lousa e no livro didático. Constatou-se, ainda, que, ao longo do encontro com o grupo, as participantes, de forma coletiva, refletiram e avaliaram alternativas teórico-metodológicas para encaminhamentos futuros nas aulas de Matemática, com foco na correlação com os Temas Transversais.

Além disso, os indícios observados no processo colaborativo apontam para a relevância da formação continuada como espaço de ressignificação de saberes docentes, em

que a reflexão-ação-reflexão se consolidou como prática formativa fundamental. O movimento empreendido pelas professoras demonstra que, ao vivenciarem situações de investigação, experimentação e discussão crítica, elas não apenas ampliam seus repertórios didáticos, mas também fortalecem sua autonomia profissional. Assim, o estudo evidencia que a articulação entre pensamento estocástico, Temas Transversais e práticas colaborativas pode contribuir significativamente para transformar a cultura escolar de ensino da Matemática, aproximando-a de uma perspectiva crítica, contextualizada e comprometida com a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BATANERO, Carmen; GODINO, Juan D.; ROA, Rafael. **Training teachers to teach probability. Journal of Statistics Education**, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: https://www.amstat.org/publications/jse/v12n2/batanero.html. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 fev. 2023.

CAZORLA, Irene Mauricio; SANTANA, Maritza. (Orgs.). **Do Tratamento da Informação ao Letramento Estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/4251. Acesso em: 13 out. 2024.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes**: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo-SP. 2004. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/. Acesso em: 14 jun. 2023.

ESTEVAM, Éverton José Goldoni; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; OLIVEIRA, Hélia. Desenvolvimento do conhecimento estatístico para ensinar a partir da análise de tarefas em uma Comunidade de Professores de Matemática. **REnCiMa**, v. 9, n. 2, p. 32-51, 2018. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1643/958. Acesso em: 03 jun. 2022.

FIORENTINI, Dario. **Alfabetização matemática:** primeiras experiências. Campinas: Papirus, 1988.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: CAVALCANTI, Maria da Graça Moreira; MONTEIRO, Maria Inês T.; BARBOSA, Marília Ramos de Oliveira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de matemática: pesquisas em interação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.41-54. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20192/mpm5612/cap2.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.

GAL, Iddo. Adult's statistical literacy: meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00312.x. Acesso em: 9 ago. 2024.

GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, n. 6, ano 2, p. 423-437, set./dez. 2002. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/issue/view/79. Acesso em: 7 jul. 2024.

LOPES, Celi Espasandin; MORAN, Regina Célia de Carvalho Pinto Moran. A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o ensino fundamental. *In:* Conferência Internacional "Experiências e expectativas do ensino de Estatística – desafios para o século XXI", n. 2, 1999. **Atas**... Florianópolis, Santa Catarina, 1999. Disponível em: http://www.ime.unicamp.br/~lem/publica/ce_lopes/est_prop.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

LOPES, Celi Espasandin. A educação estocástica na infância. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p.160-174, mai. 2012. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/396. Acesso em: 21 jun. 2022.

LOPES, Celi Espasandin. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Caderno CEDES.** Campinas, SP: UNICAMP, v. 28, n. 74, p. 57-73, jan-abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gwfKW9py5dMccvmbqyPP8bk/. Acesso em: 13 jun. 2024.

LORENZATO, Silvia Regina. Educação estatística e desenvolvimento do senso crítico. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20., 2006, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG: SBEM, 2006. p. 5. Disponível em: https://www.sbem.sp.gov.br/publicacoes/anais/XX_ENEM_2006.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em: https://pdfcoffee.com/pesquisa-em-educaao-abordagens-qualitativas-epu-1986-menga-ldke-marli-eliza-dalmazo-afonso-de-andre-pdf-free.html. Acesso em: 24 maio 2024.

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: ANÁLISE DOS PME DO TD VALE DO RIO GUARIBAS

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Maria Carmem Bezerra Lima[420]
Maria Aparecida de Lacerda Pereira[421]

Resumo

Reconhecer o brincar como um direito da criança não é suficiente. É preciso assegurá-lo. Nesse sentido, os documentos legais precisam fazer valer esse direito e o Plano Municipal de Educação (PME) é um desses documentos, visto que é utilizado como instrumento de planejamento e gestão, porque a partir dele os órgãos responsáveis pela organização da educação brasileira definem metas e estratégias buscando a qualidade e equidade da educação. Assim, o objetivo geral desse estudo, consiste em analisar em que medida os PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas contemplam a dimensão brincar como um direito da criança. A metodologia desse estudo é caracterizada como uma pesquisa qualitativa de cunho documental. Seu aporte teórico foi fundamentado em autores como Scaf, Oliveira e Aranda (2021), Manfio (2021) e Guedes e Barbalho (2016), Souza e Meneses (2017), entre outros. Seus resultados mostraram que a maioria dos PMEs dos municípios do Território de Desenvolvimento do Vale do Rio Guaribas, não contempla estratégias específicas para o brincar, demonstrando uma lacuna significativa nas políticas públicas educacionais voltadas à Educação Infantil. Dos 23 municípios analisados, apenas São Julião e Paquetá do Piauí apresentaram diretrizes claras sobre o brincar, incluindo a criação de espaços e a aquisição de materiais pedagógicos adequados. A ausência desse direito essencial nos demais PMEs reflete a falta de alinhamento com os marcos normativos, como a BNCC, e evidencia a necessidade de maior planejamento e investimento na promoção do lúdico como parte central do processo educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Direito ao Brincar; Planos Municipais de Educação.

INTRODUÇÃO

O brincar é reconhecido como um direito universal da criança, essencial para o seu desenvolvimento integral e bem-estar e como tal está presente em diversos marcos legais, tanto em nível nacional quanto internacional. Esses documentos garantem que as crianças tenham acesso a espaços e tempos para brincar, tanto na escola quanto em outros ambientes, como forma de desenvolvimento integral.

[420] Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação, mariacarmem@pcs.uespi.br
[421] Graduada em Pedagogia, egressa da Universidade Estadual do Piauí, aparecidalacerda@gmail.br

A Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), em seu artigo 31, garante o direito ao lazer, ao descanso e à brincadeira. No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece o direito ao lazer e à proteção integral da criança e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da educação nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a escola passou a ser um lugar em que as brincadeiras deveriam ser utilizadas como instrumento pedagógico, de forma sistematizada para assim explorar as potencialidades das crianças.

No entanto, só reconhecer o brincar como um direito da criança não é suficiente. É preciso assegurá-lo. Nesse sentido, os documentos legais precisam fazer valer esse direito e o Plano Municipal de Educação (PME), é um deles visto que é utilizado como instrumento de planejamento e gestão, porque a partir dele os órgãos responsáveis pela organização da educação brasileira definem metas e estratégias a fim de alcançá-las num dado período, buscando a qualidade da educação oferecida.

Sendo a brincadeira um componente importante no processo de aprendizagem das crianças, visto que o brincar contribui para o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo da criança, necessário se faz que esteja presente no cotidiano escolar. Partindo desse pressuposto, essa pesquisa desenvolvida no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) procurou responder a seguinte problemática: Como é tratado o direito universal da criança ao brincar, nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas?

Considerando a problemática que moveu essa pesquisa, elegeu-se como objetivo geral analisar em que medida os PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas contemplam a dimensão brincar como um direito da criança. Quanto aos objetivos específicos o estudo buscou: identificar que funções são atribuídas ao brincar na primeira infância nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas; verificar quais concepções sobre o brincar na primeira infância permeiam os PMEs do citado TD e examinar se os PME do TD Vale do Rio Guaribas dialogam com a legislação brasileira ao tratar do brincar na primeira infância.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho documental, pois tem como base os PMEs dos 23 municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas. As informações levantadas foram organizadas em quadros a fim de sistematizar a análise e interpretação dos dados. A base teórica fundamentou-se em autores como Scaf, Oliveira e Aranda (2021), Costa e Gomes (2019), Manfio (2021), Guedes e Barbalho (2016), entre outros que tratam do assunto e temáticas afins.

O LUGAR DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

O planejamento e a gestão educacional constituem-se em elementos imprescindíveis para que um sistema de ensino possa funcionar de maneira eficaz e melhorar continuamente, visto que servem como meio para orientar as ações educativas, a fim de que seus objetivos e metas possam ser alcançados. Para tanto, é preciso analisar as necessidades e os desafios que a comunidade educativa enfrenta a fim de eleger as prioridades.

Segundo Guedes e Barbalho (2016) planejar é uma atividade essencial ao ser humano; é importante na vida privada, nas empresas e instituições, na educação é primordial, pois é preciso realizar escolhas racionalmente. Em que neste campo, planejar significa orientar-se através de concepções de sociedade, de pessoas, de cidadania e de educação. Por isso, ele prenuncia possibilidades de que se construa uma educação de qualidade. O planejamento vai orientar a agenda governamental nas instâncias estruturais de poder, em que direciona a formulação e implementação, assim como a avaliação nacional, estadual, municipal e escolar.

Em conformidade com Costa e Gomes (2019, p.10).

> Pensar em planejamento é pensar em estratégias e traçar os caminhos necessários para alcançar algo [...] por esse motivo o planejamento precisa estar em conexão com a realidade, afinal ele se constitui de estratégias para solucionar problemas reais, criar soluções. [...] Portanto, pensar em um planejamento educacional para o Brasil é construir um projeto que atenda a diversidade da população brasileira com seus diversos problemas e dificuldades.

Nesse sentido, os planos de educação exercem papel fundamental no planejamento educacional, na organização e estruturação do sistema educacional, pois funcionam como diretrizes para orientar as políticas públicas ao longo de períodos determinados. Desde que foram formulados pela primeira vez, na década de 1930, os planos de educação se tornaram instrumentos de debates e conflitos entre diferentes forças sociais e políticas, reflexo das tensões entre interesses da classe trabalhadora e as diretrizes da classe hegemônica. Nesse contexto, a criação de planos de educação, como o PNE, se direciona no sentido de estabelecer metas e estratégias para a educação, o objetivo principal é de que a educação seja um direito acessível a todos, sobretudo, aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social (Silva; Santos, 2022).

Os planos de educação articulam e sistematizam ações necessárias para que políticas educacionais eficazes sejam implementadas, por isso são tão relevantes. Podem ser

entendidos como guia para alocação de recursos, definição de prioridades e avaliação de resultados. Desse modo, os governos em suas diferentes esferas, federal, estadual e municipal podem trabalhar de maneira coordenada. Contudo, é preciso considerar que de modo frequente a falta de participação da sociedade na elaboração e execução desses planos compromete a sua eficácia, falta um diálogo aberto e inclusivo, isso acaba por gerar um planejamento que não reflete as reais necessidades da população, principalmente, aquelas comunidades mais vulneráveis (Silva; Santos, 2022).

Convém, assim, ressaltar que a participação social é de fundamental importância para os planos de educação serem mais do que meros documentos burocráticos, se constituindo em instrumentos de transformação social. Desse modo, a sociedade precisa ser incluída no processo de planejamento para que os planos de educação realmente reflitam as suas necessidades, assim o planejamento pode ser traduzido como ações concretas e efetivas.

Plano Municipal de Educação: o poder local no planejamento educacional

Em se tratando do planejamento educacional, o poder local tem um papel muito relevante, isso porque o município é o nível de governo que está mais próximo das comunidades e das escolas. Assim, as autoridades municipais, utilizando-se do poder local, podem desenvolver estratégias educacionais que atendam às necessidades que a população apresenta e, assim, as partes mais interessadas naquela educação local podem participar e ajudar na tomada de decisão, podendo garantir melhorias às escolas (Oliveira; Fernandes; Scaff, 2021).

No entanto, o poder local acaba por enfrentar desafios no que tange ao planejamento educacional, por motivos diversos como a falta de orçamento adequado, de limitações técnicas e políticas, bem como a necessidade de equilibrar diferentes interesses e demandas da comunidade. Para que estes desafios possam ser enfrentados e vencidos é necessário manter um compromisso com a transparência, com a prestação de contas e com a participação democrática, vindo a garantir que as decisões educacionais sejam tomadas adequadamente, considerando o interesse de desenvolver os estudantes de modo integral.

De acordo com Oliveira; Fernandes; Scaff (2021) o poder local é aquele predominantemente exercido no âmbito municipal, sua autonomia tem contornos próprios e em matéria educacional são incumbidos de organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino, devendo, para tanto, realizar o planejamento adequadamente.

A esse respeito, Scaf, Oliveira e Aranda (2021) destacam que os PMEs corroboram para fortalecer o poder local, contribuindo para a construção e desenvolvimento de espaços e práticas que promovem o aprendizado da participação social no planejamento de políticas

educacionais. Dessa forma, os PMEs tornam-se espaço para o poder local se fortalecer e trazer para junto de si a participação popular.

Os planos são destinados à orientação das políticas educacionais em um nível local, estabelecendo metas e objetivos, bem como as diretrizes para o desenvolvimento do ensino nos municípios. Em seu conteúdo traz, assim, diversas questões educacionais, incluindo o acesso à educação, a qualidade do ensino, a forma de gestão escolar, destacando a democrática e participativa, e, ainda, a valorização dos professores. O PME versa por uma abordagem participativa e colaborativa, que entenda e que possa refletir as demandas da comunidade educacional local, em que se construa uma educação que esteja em consonância com os desafios que cada município apresenta (Sehnem; Martins, 2022).

Nesse sentido, devem zelar por uma educação de qualidade e inclusiva em conformidade com a realidade municipal, para que os gestores municipais, diretores escolares e professores possam seguir seu trabalho consoante com a realidade do espaço em que estão inseridos, o que é importante para que a educação alcance qualidade e que possa contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos e com sua formação cidadã.

Embora os municípios gozem de autonomia político-administrativa, os PMEs precisam estar em consonância com o PNE e o Plano Estadual de Educação (PEE), considerando que o pacto federativo prima pela harmonia entre os entes federados, distribuindo as competências entre eles. Desse modo, todas as esferas do governo precisam estar envolvidas na construção do PEE, refletindo pacto do governo estadual com o municipal (Brasil, 2014). Nesse sentido,

> [...] é fundamental considerar que o PME deve ser do município, e não apenas da rede ou do sistema municipal. O Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município; portanto todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no Plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura. Também não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação. O trabalho pressupõe o envolvimento das três esferas de gestão (federal, estadual e municipal) e de representações dos diversos segmentos da sociedade, mas não deixa de conferir peso e importância ao papel dos dirigentes municipais. Para assegurar qualidade e dar peso político ao Plano, é desejável que o Prefeito e seus secretários assumam papel de destaque, como importantes lideranças na construção das decisões que vincularão o projeto educacional com o projeto de desenvolvimento local (Brasil, 2014, p.7).

Assim, o PME é algo de todos que residem no município, de importância para todos os seus cidadãos que devem considerar este e sua relevância, em que os dirigentes municipais, assim como federais e estaduais, precisam estar atentos a este plano, comprometidos, para que este tenha qualidade e contemple o desenvolvimento da educação.

De acordo com Sehnem e Martins (2022), o PME elaborado pelos entes federados é uma exigência do PNE que traz a responsabilidade a estes de nortear e subsidiar a educação

municipal. Ele deve evitar a descontinuidade das políticas educacionais que acaba por ocorrer em muitos municípios brasileiros, ele precisa, assim, ser respeitado pelos dirigentes municipais, que tem a obrigação de cuidar para que as políticas educacionais sejam cumpridas, em que para tanto realizam uma série de levantamentos, fazem planejamentos, mobilizações, traçam estratégias e procuram os meios para alcançá-las, assim como seus objetivos.

Portanto, este plano se direciona a melhorar a educação local, seguindo metas e diretrizes específicas, em conformidade com a realidade de cada município, sendo necessário que os governantes locais e a sociedade como um todo tenham um compromisso com este plano, visando alcançar bons resultados educacionais.

Dada a relevância dos PMEs é necessário garantir que estes, de fato sejam aplicados e que possam promover maior qualidade da educação, portanto, não é apenas a elaboração e implementação desses planos que importa, é preciso também acompanhar o seu progresso, avaliar como este vem sendo executado, ter indicadores que possam capturar os principais aspectos do desempenho municipal no que tange a educação (Manfio, 2021).

Nesse sentido, a efetivação dos PMEs, necessita de acompanhamento e monitoramento contínuo. Este processo é de grande relevância por ajudar na compreensão da dinâmica de execução dos planos. Assim, por óbvio que possa ser, é importante esclarecer que ele é afirmado aqui como atividade de natureza contínua, pois precisa estar ancorado em processo de trabalho institucionalmente rotineiro, permanente (Cardoso, 2015, p. 365).

No que concerne ao monitoramento dos PMEs, este processo far-se-á, por meio de avaliações periódicas, realizadas pelos órgãos competentes, tais como Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, entre outros. Os órgãos competentes ficam incumbidos de elaborarem relatórios de acompanhamento e avaliação. É importante frisar que essa ação deve resultar na elaboração de um Relatório Anual de Monitoramento, a fim de acompanhar a evolução e o cumprimento das metas e estratégias.

O DIREITO AO BRINCAR NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

É da natureza da criança que o brincar esteja presente no seu cotidiano, no entanto, em consequência de vários fatores, poucos são os espaços em que ela pode, de fato, usufruir desse direito. Um desses espaços é a escola, para o que se faz necessário que ela se organize valorizando o brincar nos mais variados espaços e tempos em que a criança lá permaneça, pois o valor do lúdico dependerá de vários fatores como as diferentes mediações educativas promovidas pelos adultos, a organização do espaço e do tempo dedicados ao brincar, a seleção das brincadeiras e jogos assim como o material lúdico que esteja ao alcance das crianças.

A LDB/96 compreende a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, s/p), no entanto não faz menção no seu texto ao brincar ou outros termos como brincadeiras e lúdico e, de igual modo ao termo interações.

A partir dessa Lei, outros documentos foram elaborados sendo um deles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999. Um documento bem genérico, que também não faz qualquer menção aos termos brincar, brincadeiras, lúdico e interações. Isso só veio ocorrer, dez anos depois, quando as DCNEIs foram revisadas e publicadas através da Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009. A concepção exposta nas diretrizes traz a ideia de que a criança deve vivenciar na escola, uma infância que seja potencializada pelas interações com adultos e crianças e por meio das brincadeiras, reconhecendo que essa etapa da de Educação Básica possui especificidades que precisam ser cuidadosamente consideradas no planejamento educacional.

Por isso, o documento traz como eixo central dessa etapa de escolarização a interação e o brincar. A partir desses eixos, a criança deve ser estimulada a desenvolver diferentes formas de expressão

> convívio com as linguagens oral e escrita, relações quantitativas e espaciais, confiança, saúde e bem-estar, questionamento e criticidade, cuidado ambiental, respeito pelas culturas brasileiras, recursos tecnológicos e muitas outras vivências (Ferreira; Rebelo; Kassar, 2021, p. 24).

O documento reforça que a interação e a brincadeira devem estar no centro do trabalho pedagógico com as crianças. Por isso, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam práticas que, de fato, tenham esses eixos como centrais no currículo para as crianças.

Além dos já destacados documentos basilares para a educação, cabe ressaltar aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação de 2017, que estabelece princípios norteadores para o currículo da Educação Infantil, a partir dos eixos interação e brincadeira instituídos pelas DCNEI, que regulamentam as práticas, concepções, objetivos e saberes da Educação Infantil.

A BNCC estabelece finalidades e competências para cada faixa etária do desenvolvimento das crianças a partir dos campos de experiência assim denominados: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

(Brasil, 2017). Cada um expressam objetivos e finalidades para a Educação Infantil, dentro disso, a brincadeira é compreendida como direito de aprendizagem.

A brincadeira é entendida como uma proposta que deve ser desenvolvida na articulação da criança com o adulto, a fim de ampliar as descobertas de si e do mundo. Para Pereira (2019), os documentos, legislação e diretrizes que orientam o trabalho pedagógico voltado para a Educação Infantil, defendem a importância de o professor realizar um trabalho de forma integral em sala de aula, ou seja, que sua prática possa proporcionar às crianças o desenvolvimento de acordo com sua faixa etária. Por isso, esses documentos não discutem somente sobre os saberes constituídos referentes aos eixos curriculares, mas aos demais saberes que contribuem para a formação humana, afetiva, social e cultural.

Ressalta-se que o brincar corresponde, ainda, a uma ferramenta importante para a construção de vínculos entre professores e alunos, permitindo que se crie um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. Nesse sentido, Kishimoto (2010) destaca que a utilização de brincadeiras nas práticas pedagógicas requer do professor a capacidade de planejar, observar e intervir de maneira a garantir a intencionalidade educativa das ações lúdicas. Nessa direção, o professor deve ser um facilitador, que observa as interações e intervém apenas quando necessário, respeitando a autonomia e a criatividade das crianças.

Outra ausência sentida dos termos brincar e seus derivados nas normativas legais, foi registrada nos dois Planos Nacionais de Educação (PNE). Tanto o de 2001-2010, como no de 2014-2024 e isso pode ser indicativo que nos dois principais documentos orientadores prevalece a concepção de Educacional Infantil como período preparatório para o Ensino Fundamental onde o brincar não teria espaço. Nesse sentido, cabe nos perguntar: se nos dois PNEs que devem servir de referência para o planejamento das políticas educacionais, foi sentida essa ausência, o que esperar dos PMEs.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Richardson (2014), não emprega instrumental quantitativo; envolve significados e valores que necessitam ser interpretados, a partir da realidade cotidiana dos envolvidos. Quanto à técnica, trata-se de um estudo de cunho documental, que de acordo com Gil (2008) vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O estudo aqui apresentando, tem como fonte primária de estudo a análise dos 23 PMEs do TD Vale do Rio Guaribas.

O estado do Piauí possui 224 municípios e, conforme a Lei nº 6.967, de 03 de abril de 2017, administrativamente está dividido, em 12 (doze) TDs. Segundo Pereira, Nascimento e Rodrigues (2017, p. 5), os TDs são “unidades de planejamento da ação governamental,

considerando as peculiaridades locais e regionais, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do Estado, a redução das desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da sua população".

Para essa pesquisa, utilizou-se como fonte primária os PMEs dos 23 municípios que compõe o TD Vale do Rio Guaribas, quais sejam: Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Monsenhor Hipólito, Itainópolis, Paquetá, Picos, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, São Julião, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí.

Para se ter acesso a esses documentos, incialmente fez-se a busca deles na plataforma https://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PI&tipoinfo=1, a fim de baixá-los. De posse dos 23 PMEs, passou-se para o segundo momento, que foi fazer buscas usando os seguintes descritores: brincar, brincadeiras, brinquedos, ludicidade e brinquedoteca, a fim de localizar estratégias nos PMEs que contemplassem algum/uns desse/s descritores.

As informações extraídas desses planos, foram agrupadas em quadros, conforme se apresenta na seção que trata das análises e discussão dos dados.

Por fim, ressalta-se que o estudo ora apresentado, se enquadra no exposto no item II, do art. 1º da Resolução CNS nº 510, de 2016, que dispensa pesquisa dessa natureza de ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar as informações extraídas dos PMEs dos 23 municípios do TD Vale do Rio Guaribas, tomou-se como ponto de partida a Meta 1 para que nela se fizesses as buscas com base nos descritores já informados na seção anterior. Assim, em cada PME foram analisadas as estratégias da citada meta a fim de localizar aquelas que contemplassem os descritores. Para fins de sistematização, para cada descritor foi organizado um quadro correspondente.

Na sequência, passa-se a apresentar a sistematização dos dados.

Meta 1 dos PMEs e o descritor brincar

Foram analisados os PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, que é composto por 23 municípios. A partir do descritor brincar, chegou-se às informações como apresentadas no Quadro a seguir.

Quadro 1– O brincar na Meta 1 nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas

MUNICIPIOS	ESTRATÉGIAS NOS PMEs
Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Picos, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, Vera Mendes, Vila Nova do Piauí	Não tem
Paquetá do Piauí (1.5.2)	Fortalecer e ampliar as parcerias com governo federal e o uso de recursos próprios para garantir mobiliário, equipamentos, brinquedos pedagógicos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos acessíveis nas escolas de Educação Infantil, considerando as especificidades da faixa etária e as diversidades em todos os aspectos, com vistas à valorização e efetivação do brincar nas práticas escolares.
São Julião (1.12 c)	Haja participação da comunidade escolar (colegiados e instituições auxiliares) na definição desses materiais, considerando-se o projeto político pedagógico da unidade, bem como o papel do brincar e a função do brinquedo no desenvolvimento infantil.

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, 2025.

Mediante os resultados encontrados, observa-se pelo exposto no **Quadro 1** que a maioria dos municípios analisados, 21 dos 23, não especificam estratégias claras que promovam o brincar nas práticas escolares, apresentam, assim, um vazio em termos de diretrizes para a valorização do brincar como componente importante para a Educação Infantil.

Paquetá do Piauí foi um dos dois municípios que trouxeram o brincar no seu PME. Em sua estratégia 1.5.2 apresenta uma proposta detalhada, envolvendo o fortalecimento de parcerias e a alocação de recursos próprios e federais para garantir que as escolas de Educação Infantil sejam equipadas com materiais como brinquedos pedagógicos e jogos educativos. O plano de Paquetá do Piauí, assim, mostra um entendimento da relevância de que as escolas de Educação Infantil, possam estar preparadas para oferecer o brincar e, desse modo, colaborar para uma educação de qualidade e mais inclusiva.

São Julião, na estratégia 1.12c destaca que a comunidade tem papel relevante na escolha dos materiais pedagógicos, ressaltando a integração do brincar no Projeto Político

Pedagógico (PPP) das escolas. Mostra, nesse sentido, uma estratégia que valoriza o brincar como parte do processo educativo e envolve a comunidade escolar na definição do papel e da função do brinquedo no desenvolvimento infantil, configurando-se em uma prática inovadora de gestão participativa.

Considera-se, o brincar como uma atividade de suma relevância no desenvolvimento infantil, colaborando com os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Nesse sentido, Almeida (2017) assevera que o brincar é uma necessidade e também um direito da criança, sendo que a escola precisa valorizar o brincar e se organizar para ter materiais e recursos que possibilitem o brincar, colaborando para a aprendizagem dos alunos.

A Meta 1 dos PMEs aborda a expansão e universalização da Educação Infantil, destacando a importância do brincar como parte essencial do processo educativo, reflete que as escolas precisam ter compromisso com o brincar, que deve constar em suas práticas pedagógicas, valorizando o lúdico. Destarte, a maioria dos PMEs do TD em referência, não contemplaram o brincar.

Meta 1 dos PMEs e o descritor brincadeiras

No quadro 2, averiguou-se a respeito das brincadeiras na Meta 1 nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, tendo sido o descritor brincadeiras o verificado.

Quadro 2– As brincadeiras na Meta 1 nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas

MUNICIPIOS	ESTRATÉGIAS NOS PMEs
Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Picos, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Julião, São Luís do Piauí, Vera Mendes, Vila Nova do Piauí	----------
Sussuapara (1.21)	Garantir que cada sala de atividades de Educação Infantil, tanto na zona urbana quanto no campo, se configure em um espaço privilegiado para as brincadeiras e as interações.

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, 2025.

Observando o **Quadro 2,** tem-se resultados semelhantes aos observados no quadro anterior, evidenciando ausência de estratégias voltadas para a promoção das brincadeiras nas práticas escolares de Educação Infantil na maioria dos municípios analisados, sendo que

dos 23 municípios que foram analisadas 22 deles não trouxeram nenhuma estratégia nesse sentido.

Nesse contexto, o município de Sussuapara foi a única exceção, pois na estratégia 1.21 apontou a necessidade de salas de atividades de Educação Infantil na zona urbana e na zona rural, com espaços privilegiados para brincadeiras e interações, reconhecendo a importância das brincadeiras enquanto um componente essencial do desenvolvimento infantil, para que as crianças tenham oportunidades de aprendizagem, também de socialização e de desenvolvimento emocional.

Desse modo, os resultados do quadro em tela indicam a necessidade de uma revisão dos planos municipais do TD do Vale do Rio Guaribas para que possam incluir o brincar e as brincadeiras como um compromisso público com a infância do seu município.

Em conformidade com Carvalho (2016), pode-se afirmar que a brincadeira é uma atividade indispensável ao desenvolvimento infantil, pois leva a criança a compreender as características dos objetos, como eles funcionam e os elementos da natureza, torna possível a percepção de diferentes perspectivas em uma situação, permite que a criança dialogue com seu interior, portanto, as brincadeiras são um meio significativo para que as crianças desenvolvam habilidades motoras, sociais, cognitivas, por meio das quais elas podem expressar seus sentimentos e desenvolver sua coordenação motora, o que é essencial para atividades como escrita.

Por fim, percebe-se a importância da brincadeira na vida das crianças e denota-se ausência desse descritor nos planos do TD em referência, que reflete a necessidade de repensar esses planos, considerando a relevância do lúdico.

Meta 1 dos PMEs e o descritor brinquedo

No Quadro 3 os resultados são voltados para o descritor brinquedo, observa-se:

Quadro 3– O brinquedo na Meta 1 nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas

MUNICIPIOS	ESTRATÉGIAS NOS PMEs
Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Geminiano, Aroeiras do Itaim, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Geminiano, Monsenhor Hipólito, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Vila Nova do Piauí	----------
Itainópolis 1.12 – d)	[...] Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia na

	Educação Infantil, incluindo repouso, a expressão livre, o movimento e os brinquedos
Paquetá do Piauí (1.5.2)	Fortalecer e ampliar as parceiras com governo federal e o uso de recursos próprios para garantir mobiliário, equipamentos, brinquedos pedagógicos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos acessíveis nas escolas de Educação Infantil, considerando as especificidades da faixa etária e as diversidades em todos os aspectos, com vistas à valorização e efetivação do brincar nas práticas escolares.
Picos (3.1.15)	Garantir no prazo de dois anos a partir da implantação deste PME, padrões de qualidade para o funcionamento de creches e pré-escolas: espaços adequados para práticas de brinquedos; rede física adequada para atender as crianças com deficiência.
São Julião (1.12 a)	Sejam adquiridos e/ou repostos anualmente os recursos pedagógicos, em especial, brinquedos, jogos e livros infantis, garantindo acervo diversificado, em quantidade e qualidade adequadas.
Vera Mendes (1.10)	Ofertar brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais das comunidades de onde são provenientes sejam residentes no espaço urbano ou no campo.

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, 2025.

O exposto no **Quadro 3** revela um panorama variado em relação à incorporação e valorização dos brinquedos como ferramenta pedagógica nas escolas de Educação Infantil. Observa-se que os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, entre outros, não apresentaram estratégias relacionadas aos brinquedos.

Em contraste, alguns municípios demonstram iniciativas claras no fortalecimento do papel do brinquedo nas práticas escolares. É o caso de Itainópolis que no seu plano faz menção a importância de garantir um ambiente adequado, tanto interno quanto externo, que favoreça a expressão livre e o movimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Paquetá do Piauí ressalta a necessidade de parcerias e o uso de recursos próprios para garantir brinquedos pedagógicos e outros materiais adequados a faixa etária das crianças.

O município de Picos apresenta uma postura mais estruturada, com o estabelecimento de um prazo de dois anos para garantir padrões de qualidade nas creches e pré-escolas, principalmente no que diz respeito ao espaço adequado para a prática de brinquedos e à inclusão de crianças com deficiência. São Julião e Vera Mendes também enfatizam a importância de renovar e diversificar os acervos de brinquedos e de respeitar as características ambientais e culturais das comunidades.

Na concepção de Vygotsky (2007), não se pode ignorar as necessidades das crianças, sendo brincar uma dessas necessidades primordiais, em que os brinquedos não se restringem a objetos de diversão, mas sim meios de fazer com que as crianças possam explorar o mundo, desenvolvendo sias habilidades cognitivas e sociais, os brinquedos são relevantes para que as crianças possam expressar sua criatividade, colaborando para que os alunos possam ter um aprendizado rico.

O descritor brinquedo foi contemplado em alguns PMEs, trazendo resultados mais enfáticos quando comparado aos descritores anteriores, mostrando um pequeno avanço na formulação de políticas para utilização de brinquedos pedagógicos, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento infantil.

Meta 1 dos PMEs e o descritor ludicidade

A ludicidade foi o descritor seguinte, analisado na meta 1, dos planos municipais em tela, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4– A ludicidade na Meta 1 nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas

MUNICIPIOS	ESTRATÉGIAS NOS PMEs
Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Geminiano, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Picos, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Julião, São Luís do Piauí, Vera Mendes, Vila Nova do Piauí	----------
Aroeiras do Itaim	Assegurar, em regime de cooperação com o Estado do Piauí e a União, a infraestrutura necessária para o trabalho pedagógico de qualidade, do espaço físico adequado para recreação, ludicidade, equipamentos, tecnologias e acessibilidade.
Dom Expedito Lopes (1.17)	Propiciar que, no prazo de (2) dois anos, todas as instituições de Educação Infantil tenham, com a participação dos profissionais de educação nelas inseridos, formulado ou reformulado os projetos político e pedagógicos, observando os fundamentos e

	princípios éticos, políticos e estéticos de modo a promover a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade o respeito ao bem comum, os direitos e deveres, o respeito à ordem democrática, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e as manifestações artísticas e culturais das populações da cidade e do campo.
Francisco Santos (1.13), Sussuapara (1.14)	Propiciar que no prazo de 5 (cinco) anos todas as instituições de Educação Infantil tenham com a participação dos professionais de educação nelas inseridos formulado ou reformulado os projetos político e pedagógicos, observando os fundamentos e princípios éticos, políticos e estéticos de modo a promover a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres, o respeito à ordem democrática, à sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, as manifestações artísticas e culturais das populações da cidade, do campo.

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, 2025.

Conforme observa-se no **Quadro 4** estratégias específicas sobre ludicidade foram apresentadas no PMEs de Aroeiras do Itaim, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos e Sussuapara, destacando a importância das práticas lúdicas serem incorporadas ao ambiente escolar.

Observando o exposto em Aroeiras do Itaim, a ludicidade se associa a infraestrutura e a importância de espaços físicos adequados para recreação, bem como a presença de equipamentos e tecnologias que possam fomentar uma pedagogia mais interativa, destacando esse enfoque como fundamental, isso porque acreditam que a qualidade do ambiente escolar tem um impacto direto no desenvolvimento das atividades lúdicas e no aprendizado das crianças.

Na cidade de Dom Expedito Lopes e Francisco Santos observou-se uma visão mais abrangente da ludicidade propondo em 2 e 5 anos que todas as instituições de Educação Infantil tenham reformulado os recursos pedagógicos e deram ênfase a valores como autonomia, criatividade, manifestações artísticas e culturais, de modo que nestas cidades a ludicidade não foi apresentada apenas como uma ferramenta de ensino, mas uma forma de respeitar as particularidades regionais e culturais de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Os municípios mencionados reconhecem que a ludicidade é importante no processo educacional, contudo os demais não apresentam estratégias contemplando a ludicidade. Convém mencionar que conforme a BNCC, a ludicidade é essencial para que as crianças

possam manifestar seus sentimentos, sua afetividade e suas emoções, assim como ajuda na resolução de conflitos, brincar é uma dimensão que deve estar presente na prática pedagógica, contribuindo para que o aluno se desenvolva gradualmente e que tenha um conhecimento completo e não fragmentado. Destarte, a ludicidade enriquece a aprendizagem e promove a interação social e emocional entre crianças e adultos (Brasil, 2017).

Meta 1 dos PMEs e o descritor brinquedoteca

O último descritor averiguado foi brinquedoteca, cujos resultados observa-se no quadro a seguir

Quadro 5– A brinquedoteca na Meta 1 nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas

MUNICIPIOS	ESTRATÉGIAS NOS PMEs
Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Picos, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do PiauíSão Luís do Piauí, Sussuapara, Vera Mendes, Vila Nova do Piauí	----------
, São Julião (1.12 d)	Adquirir: brinquedoteca, kit imobiliário, livros didáticos pedagógicos e cartilhas para cada etapa da Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, 2025.

Conforme é possível observar no **Quadro 5**, apenas o município de São Julião apresentou estratégia a respeito da criação de brinquedotecas, enquanto todos os demais municípios mencionados no quadro não têm. A estratégia apresentada por São Julião inclui a aquisição de brinquedotecas, a compra de kits, de mobiliário e material pedagógico, como livros didáticos e cartilhas conforme cada etapa da Educação Infantil, apresentando a brinquedoteca como espaço lúdico de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, colaborando para a promoção do aprendizado através do brincar.

Nessa direção, Kishimoto (2010), acredita que é essencial a espaços pedagógicos que promovem o desenvolvimento integral das crianças por meio da ludicidade, mas que existem muitas lacunas preocupantes quanto a existência desses espaços. Como vimos São Julião destaca a iniciativa de criar uma brinquedoteca, mas os demais municípios não trazem

estratégias. Para superar essa deficiência, Kishimoto (2010) sugere investimentos em infraestrutura, formação docente e integração do brincar como eixo central das políticas educacionais, pois o brincar é um direito da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido ressaltou a relevância do brincar como direito fundamental da criança e a necessidade de que esta prática seja valorizada no contexto educacional, particularmente nos Planos Municipais de Educação do Território de Desenvolvimento do Vale do Rio Guaribas, no Piauí.

Foi possível perceber que, embora o brincar seja amplamente reconhecido na literatura como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças, os resultados da análise dos PMEs mostram que estes não contemplam estratégias específicas que possam assegurar esse direito de forma estruturada, evidenciando uma lacuna significativa nas políticas públicas educacionais locais no que tange ao respeito e a valorização do lúdico como uma parte indispensável do processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância com os objetivos desse estudo foi possível identificar as funções atribuídas ao brincar e verificar as concepções presentes nos PMEs da região do Vale do Rio Guaribas, constatando-se que a maioria dos municípios ainda não dialoga de uma maneira consistente com os marcos normativos, o que acaba por comprometer a efetivação do direito ao brincar e, assim, o desenvolvimento integral das crianças. Apenas São Julião e Paquetá do Piauí têm iniciativas específicas em relação à valorização do brincar, de modo que é preciso haver um maior comprometimento dos demais municípios com essa questão.

Diante do exposto, conclui-se que o direito universal da criança de brincar, direito assegurado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e diversas normativas brasileiras, não tem recebido a devida atenção nos PMEs, que são documentos que dão vida ao planejamento educacional evidenciando, portanto, a invisibilidade desse direito nesses documentos que dizem respeito ao ente federado que responde pela oferta da Educação Infantil, onde o brincar e as interações constituem o eixo fundante da prática pedagógica.

Assim, os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de revisar e fortalecer os PMEs, trazendo para estes diretrizes mais amplas capazes de garantir o brincar, enquanto direito universal, bem como evidenciando a importância de investir mais em infraestrutura, como brinquedotecas e espaços que possibilitem a ludicidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

BRASIL, **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 23.out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 23.jun.2024.

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública,** v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/educacao-infantil-o-ludico-no-processo-de-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades. Acesso em: 12.mar.2024.

CARVALHO, Marianne. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM_Marianne%20de%20Carvalho.pdf Acesso em: 09 de dezembro de 2020

COSTA, Carla Maraisa Sousa; GOMES, Izandra Falcão. A Gestão e o Planejamento Educacional: Percursos, Avanços e o Desafio da Participação. *In:* **Anais.** VI Congresso Nacional de Educação. Conedu**.** 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID13396_23092019232138.pdf. Acesso em: 24. fev. 2024.

FERREIRA, Edinete Rosa da Silva; REBELO, Heloisa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações no contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 17, n. 1, p. 85-102, 2011.

GUEDES, Gilmar Barbosa; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Planejamento educacional e gestão democrática: dimensões política e instrumental no PAR. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, *[S.l]* v. 32, n.1, p.131–149. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

MANFIO, Aline. O papel dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais de educação. **Educação Em Revista**, 22 (esp), p.77–90. 2021.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; FERNANDES, Maria de Fátima; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Município, poder local e planos municipais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 207–225, 2021.

PEREIRA, Maria do Socorro; NASCIMENTO, José de Arimatéia; RODRIGUES, Francisco das Chagas. **Territórios de Desenvolvimento do Piauí:** uma análise das políticas públicas regionais. Teresina: Fundação Cepro, 2017.

PEREIRA, Nathally Ferreira. **Currículo e trabalho pedagógico na Educação Infantil.** 2019. 34 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Miracema, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; OLIVEIRA, Marli dos Santos de; ARANDA, Flavia Paula Nogueira. Planejamento educacional e poder local na elaboração dos planos municipais de educação. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação,** Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, 2018.

SILVA, Luciene Amaral da; SANTOS, Inalda Maria dos. Planejamento educacional no Brasil: os planos de educação como forma de participação social. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 187-205, set./dez. 2022.

SEHNEM, Edmar Lucas Ferreira; MARTINS, Ângela Maria. Plano Municipal de Educação: análise do instrumento de planejamento no campo da educação municipal. **Jornal de Políticas Educacionais,** v. 16, e85778, jun. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovicth. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E REFLEXIVOS: A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM QUESTÃO

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Eloisa Chavier da Silva[422]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[423]

RESUMO

Este texto é um recorte do Projeto de Pesquisa da UFMS/CPAQ: A Sociologia da Infância: mídias, escola, cinema, linguagens e diálogos interdisciplinares, fundamentado nos diálogos desenvolvidos pelo GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância -UFMS/CPAQ), que também contempla o Projeto de Extensão: Criança/s e Infância/s no Cinema: ações curriculares de extensão. Ambos os projetos têm como propósito possibilitar a compreensão da infância como categoria geracional e construção social, considerando as crianças como sujeitos ativos e protagonistas de sua própria cultura. Visam ainda fomentar a inovação no campo da Sociologia da Infância por meio da articulação entre acadêmicos/as de Pedagogia e profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Aquidauana/MS. As ações desenvolvidas estimulam novas concepções de criança e infância/s por meio da linguagem cinematográfica, reconhecendo o cinema como recurso formativo que reproduz e interpreta realidades, promovendo reflexões e abstrações sobre diversos contextos sociais. A proposta se ancora na sétima arte como instrumento de formação cultural e crítica, permitindo que crianças e educadores(as) ampliem seus olhares acerca das múltiplas infâncias vividas no mundo contemporâneo. A intenção de oportunizar a linguagem artística do cinema, aliada ao aprofundamento teórico e à escuta das crianças, contribui para a construção de outras possibilidades formativas para os profissionais que atuam diretamente com criança/s e suas infância/s.

Palavras-chave: Criança/s. Infância/s. Sociologia da Infância.

INTRODUÇÃO

A Sociologia da Infância na atualidade configura-se como um campo dentro das ciências sociais, ressaltando a individualidade e a atuação das crianças, reconhecendo a infância como parte integrante da estrutura social. Dessa forma, esse ramo científico e conceitual vem se delineando de maneira moderna e plural.

[422] Acadêmica do Curso de Pedagogia-UFMS/CPAQ, do 6º Semestre-PIBIC (Programa de Iniciação Científica), GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância-UFMS/CPAQ), eloisa.chavier@ufms.br.
[423] Professora Drª efetiva do Curso de Pedagogia-UFMS/CPAQ, GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância-UFMS/CPAQ), janaina.maia@ufms.br.

A partir de pesquisas realizadas nos últimos tempos, novas noções e abordagens específicas foram sendo consolidadas, compondo um novo panorama social e permitindo avanços culturais e sociais relacionados à infância nos dias atuais.

Para Souza (2007, p. 07), “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. De acordo com a autora, as pesquisas com/sobre crianças/infâncias expressam hoje uma interação entre pares, ou seja, interação cotidiana entre as crianças, seus familiares e outras crianças, além de surgirem nos discursos e debates de perspectivas da antropologia histórica, filosofia, psicologia, assim como dos pontos de vista e lugares ocupados pelos adultos ao se referirem às crianças e às infâncias.

Assim sendo, a criança passou a ser reconhecida como cidadã portadora de direitos. Esse movimento gerou uma exigência de reconhecimento do seu papel social e político, influenciando as normativas legais dos países envolvidos, que precisaram adaptar suas leis, ao menos sob a ótica teórica, científica e simbólica. A ideia de universalização trouxe impactos significativos à infância, pois garantiu normas e valores comuns com reconhecimento internacional. O Estado assumiu, então, o dever de proteção, não sendo mais responsabilidade exclusiva da família. Essas transformações/desconstruções impactaram também a produção científica sobre as infâncias, especialmente a partir da década de 1980.

Em vista disso, a Sociologia da Infância se estabelece como uma crítica à sociologia tradicional, contrapondo-se à ideia de que a criança necessita ser moldada pelo adulto (Sirota, 2001; Montandon, 2001), ou seja, treinada para se adequar aos padrões da sociedade vigente.

Corsaro (2007; 2009; 2011) propôs uma nova visão do processo de socialização infantil, chamada de “reprodução interpretativa”. Essa abordagem entende que as crianças, ao interagir com a sociedade, constroem culturas próprias, reinterpretando o universo adulto. As crianças compreendem e contribuem para as transformações culturais.

Dessa forma, ressalta-se a relevância de aprofundar os estudos sobre a Sociologia da Infância com professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), bem como com estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas, a fim de formar profissionais capazes de promover inovações, desenvolver planejamentos e, sobretudo, adotar novas percepções sobre as crianças e suas múltiplas infâncias.

Este trabalho apresenta uma das propostas que busca legitimar a prática por meio da Extensão, utilizando o Cinema como ferramenta que retrata imagens do cotidiano ou constrói representações que instigam a análise e a abstração dessa mesma realidade. Assim, os vínculos estabelecidos entre o cinema, a infância e a educação nos levam a refletir sobre quem somos, considerando seriamente outras culturas, diferentes perspectivas, e distintas maneiras de sentir, pensar e existir.

A proposta de integrar a linguagem artística cinematográfica ao embasamento teórico e à participação ativa das crianças pode, portanto, colaborar na formulação de novas possibilidades formativas para profissionais que atuam com crianças e suas diversas experiências de infância.

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E REFLEXIVOS: A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM QUESTÃO

Nas últimas décadas, os temas criança e infância passaram a ocupar lugar de destaque nas agendas de políticas públicas, sobretudo após a promulgação dos Direitos da Criança em 1989, tanto no Brasil quanto em muitos outros países, marcando um período de mudanças significativas na forma de compreender essas categorias no contexto escolar, familiar, midiático, entre outros. Durante muito tempo, no entanto, a infância foi compreendida de forma negativa, sendo as crianças vistas como sujeitos “incompletos” e sem capacidade de entender ou interagir com o mundo ao seu redor, o que levava à exclusão de sua participação ativa na sociedade.

Atualmente, o debate sobre a infância e a criança contemporânea, bem como sua educação, seja na família ou na escola, gira em torno da contraposição entre concepções tradicionais e visões mais atuais. Hoje, a legislação reconhece a criança como sujeito de direitos e deveres, e isso impulsiona novas reflexões sobre sua posição na sociedade.

Estudos indicam que, a partir dos anos 1980, emergiram os chamados novos estudos sociais da infância, como a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança. Esses estudos instauraram um novo paradigma: passaram a entender a infância como construção social, histórica e cultural, e as crianças como protagonistas sociais. Essa abordagem contrasta com visões anteriores, pois por muitos séculos, inclusive até o início da Modernidade, as crianças foram ignoradas pela sociedade, sem que houvesse qualquer valorização de sua experiência ou vivência.

Um exemplo importante da construção social da infância pode ser encontrado no trabalho de P. Ariès, que, nos anos 1960, utilizou a arte pictórica para demonstrar sua tese. Ele observou que, em determinado período histórico, as crianças começaram a aparecer em retratos junto às famílias, simbolizando o início do reconhecimento de sua existência no espaço privado. A presença da criança nesses quadros reflete uma mudança de percepção, indicando sua entrada na esfera da intimidade familiar. Isso sustenta a ideia de que a infância não é um conceito natural, mas moldado historicamente.

Durante a Idade Média, a infância como conhecemos não existia. Até o século XII, as representações visuais infantis eram ausentes não por limitação técnica, mas por não haver

espaço simbólico para essa fase da vida. Nesse período, o conceito de "adulto-criança" era comum: não havia escolas, nem um processo educativo estruturado; as crianças compartilhavam roupas, atividades e responsabilidades com os adultos, sem distinção clara entre essas etapas da vida. A exposição completa ao mundo adulto era normal, e o conceito de pudor era inexistente. Ariès denominou isso como “despudor”, indicando a ausência de fronteiras entre as vivências infantis e adultas.

Sob está perspectiva, é possível, dentro do campo da Sociologia da Infância, pensar em práticas como projetos de Extensão universitária que envolvam a imagem da infância em movimento. Um exemplo é o uso do cinema como linguagem para estabelecer diálogo com a sociedade, dando visibilidade à infância e às experiências das crianças. A Sociologia da Infância contemporânea vem se consolidando como um espaço que destaca a subjetividade e a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como parte da estrutura social. Assim, o campo tem se mostrado dinâmico, plural e atualizado em relação às demandas da sociedade atual.

Nas últimas décadas, surgiram novos conceitos e abordagens que contribuíram para o avanço das reflexões sociais e culturais sobre a infância. Após a Segunda Guerra Mundial, os direitos das crianças ganharam força com a criação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, pela UNICEF, em 1989, sendo este um dos documentos de maior reconhecimento jurídico internacional.

Esse marco impulsionou o reconhecimento das crianças como cidadãs plenas, com direitos assegurados. Essa transformação gerou impactos nos sistemas legais dos países signatários, exigindo adaptações que reconhecessem, ao menos em nível teórico e simbólico, a criança como sujeito político e social. A universalização dos direitos infantis resultou em uma padronização de valores e normas voltadas à proteção e valorização da infância. A responsabilidade de cuidado e proteção passou a ser do Estado, não se restringindo mais à família. Tais mudanças também refletiram nas pesquisas acadêmicas, especialmente a partir dos anos 1980.

Ainda nesta década, alguns sociólogos passaram a se dedicar ao estudo da infância, influenciados por perspectivas interpretativas, construtivistas, movimentos sociais infantis e também por discussões feministas. Isso levou a uma reformulação do conceito de socialização, deixando de ser visto como um processo unidirecional, e as publicações na área se expandiram significativamente nos países de língua inglesa e francesa (MONTANDON, 2001).

Com isso, a Sociologia da Infância se firmou como uma crítica à sociologia tradicional, a qual entendia a criança como passiva, cuja função seria apenas adaptar-se às normas da sociedade. Essa crítica é reforçada por autores como Sirota (2001) e Montandon (2001), que apontam para a necessidade de romper com essa visão reducionista.

Nessa nova perspectiva, a infância é compreendida como uma construção social própria, com cultura e especificidades próprias. Para Corsaro (2011), crianças não devem ser vistas como "fardos sociais", mas como participantes ativos do processo social. O autor propôs a noção de “reprodução interpretativa” para descrever como as crianças interagem com a sociedade: elas reconstroem informações do mundo adulto, criando culturas de pares e influenciando o meio ao seu redor.

A partir dessas mudanças, que também incluem novas dinâmicas familiares, percebe-se que a concepção tradicional de infância tornou-se incompatível com a sociedade contemporânea. As famílias deixaram de seguir modelos estereotipados (PROUT, 2010), o que reforça a importância de estudar a Sociologia da Infância com profissionais da Educação Básica (educação infantil e ensino fundamental I) e estudantes de Pedagogia. É necessário formar educadores capazes de inovar, planejar e, sobretudo, repensar suas concepções sobre a criança e suas múltiplas infâncias.

A partir desta ideia, apresentamos registros dos encontros quinzenais do GEPCI (Grupo de Estudo e Pesquisa Criança e Infância - UFMS/CPAQ), que realizamos para debater e refletir sobre a Sociologia da Infância, com acadêmicos do curso de Pedagogia e professores(as) da Rede Municipal de Aquidauana/MS.

Figura 01 - Encontro do GEPCI.
Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 02 - Encontro do GEPCI.
Fonte: Autoria própria, 2025.

CRIANÇA/S E INFÂNCIA/S NO CINEMA: AÇÕES CURRICULARES DE EXTENSÃO

O projeto tem como eixo central a/s criança/s, buscando fomentar o debate sobre a/s infância/s e os modos de vida infantis por meio da linguagem cinematográfica. A proposta visa observar a construção histórica, cultural e social da infância e como ela é experienciada em diferentes realidades ao redor do mundo. A intenção principal é criar oportunidades, através da linguagem do cinema e das Ciências Sociais, para ampliar as compreensões sobre a/s infância/s e sobre a/s crianças, especialmente junto a profissionais da Educação e de outras áreas que dialogam com aspectos sociais, jurídicos e políticos da infância.

A programação contempla filmes e documentários que abordam as relações entre gerações, especialmente entre os mundos infantil e adulto, em distintos contextos sociais como família, escola e espaços públicos. Também estão incluídas produções que retratam o universo infantil a partir das interações entre pares, enfatizando a construção das chamadas “culturas infantis”. A seleção contempla tanto filmes que representam a infância normatizada (aquela institucionalizada, vivida em contextos como a escola), quanto a infância fora das normas (vivida por crianças em situação de vulnerabilidade, trabalho infantil, moradia nas ruas ou que sofrem violência). A análise dessas obras, seguida de debates, permite múltiplas reflexões e práticas educativas, ampliando o conhecimento de crianças e educadores/as que participam do projeto.

A escolha de abordar a/s infância/s por meio do cinema se justifica pelo poder dessa linguagem em representar ou reconstruir a realidade, provocando questionamentos e

abstrações. O cinema é reconhecido como ferramenta formadora da cultura e tem o potencial de aproximar o ser humano das complexidades do mundo contemporâneo.

Como veículo de expressão, o cinema possui a capacidade de provocar reflexão e transformação, pois integra diferentes dimensões humanas, como estética, ética e política, que impactam diretamente nossas ações cotidianas e posicionamentos frente às ideias de infância, criança e educação. Nesse cenário, diferentes visões de criança coexistem e muitas vezes se contradizem, como afirma Pinto (1997) há quem valorize o que a criança já é, enquanto outros destacam o que ela ainda não é, mas deveria vir a ser. Alguns defendem a iniciação precoce à vida adulta, outros enfatizam a necessidade de proteção da criança frente ao mundo adulto. Há visões que a reconhecem como agente social ativo, e outras que a percebem apenas em termos de carências.

É importante compreender que tanto a infância quanto a criança são construções sociais, culturais e históricas, moldadas conforme os contextos em que surgem e atravessadas por marcadores como classe social, etnia, gênero e condições econômicas. A partir disso, surge a possibilidade de os/as educadores/as serem instigados a refletir, debater e transformar seus paradigmas por meio da análise de filmes que tematizam infância, criança e educação.

A estética e a técnica cinematográfica auxiliam na construção de outras leituras da infância, possibilitando a (re)formulação de diferentes olhares sobre as crianças. O cinema, entendido aqui como arte com linguagem própria, proporciona experiências estéticas que promovem um olhar crítico sobre a realidade. Como afirmam Teixeira e Lopes (2003, p. 10), o cinema é “uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo”. Para Larrosa (2005), o cinema “olha a infância e nos ensina a olhá-la... em silêncio”, o que confere ao espectador a possibilidade de uma “educação do olhar”.

Dessa forma, compreende-se o cinema como arte e não apenas como produto da indústria cultural. Tal como Teixeira e Lopes (2003), não se busca “didatizar” o cinema ou usá-lo como pretexto para ensino direto, mas como ferramenta reflexiva diante dos desafios do presente. O cinema permite o rompimento com visões naturalizadas da realidade e provoca novas compreensões sobre nossas experiências.

Acredita-se, portanto, na potência do cinema como mediador e amplificador da experiência. Ao se identificar com personagens e narrativas, o espectador pode se projetar em diferentes tempos, espaços, emoções e contextos, muitos dos quais são bastante distintos de sua realidade conhecida. Assim, o cinema cria pontes entre o presente e nossas próprias memórias infantis, favorecendo a empatia e o entendimento.

As conexões estabelecidas entre cinema, infância e educação não apenas nos convidam ao autoconhecimento, como também nos impulsionam a considerar outras formas de ver, sentir e pensar o mundo. Entretanto, seu maior valor está justamente nas perguntas

que provoca, nos desconfortos que traz e nas certezas que abala, incitando-nos a buscar novas formas de nos relacionar com o mundo e com a/s infância/s.

Dessa maneira, proporcionar o contato com o cinema como linguagem artística, aliada ao estudo teórico e à escuta das crianças nas discussões, pode fortalecer a compreensão dos novos estudos da Sociologia da Infância. Trata-se de repensar as concepções de infância/s e criança/s na atualidade, considerando-as como sujeitos produtores de cultura, pertencentes a uma geração específica. A ideia de culturas da infância ganha destaque entre os estudos contemporâneos, assim como as discussões sobre a redefinição dos olhares sociais e políticos voltados à criança e aos seus direitos nos espaços em que vive.

Nesse contexto, novas possibilidades conceituais e práticas pedagógicas emergem, estimuladas pela análise de produções audiovisuais que envolvem temas relacionados à criança, à infância e à educação. Além disso, reafirma-se o valor da estética e da técnica cinematográfica como elementos que favorecem múltiplas formas de elaborar, refletir e desenvolver práticas que contribuam para uma reconstrução crítica e sensível dos olhares sobre a infância.

Este projeto, portanto, insere-se em uma perspectiva que compreende a infância e a criança como categorias históricas e culturais, reconhecendo a relevância de suas presenças nos estudos sociológicos. Tal abordagem permite evidenciar diferentes pensamentos e vertentes a respeito da socialização e da forma como as crianças e suas múltiplas infâncias são percebidas na sociedade contemporânea.

METODOLOGIA - AÇÕES CURRICULARES DE EXTENSÃO

As investigações realizadas no projeto se baseiam em leituras orientadas por autores, teóricos e críticos vinculados ao campo temático escolhido. As atividades de extensão curricular ocorrem por meio de práticas de compreensão, interpretação, reflexão e diálogo. Participam do projeto acadêmicos/as voluntários/as, bolsistas permanência e de iniciação científica, os quais desenvolvem ações específicas a partir de planos de trabalho definidos. Além disso, há o envolvimento de professores(as) da Rede Pública de Ensino do município de Aquidauana/MS, fortalecendo o elo entre universidade e escola.

Nesse contexto, a criança é posicionada como figura central das narrativas, tendo como finalidade fomentar o debate sobre a infância e os diferentes modos de vida das crianças a partir da linguagem cinematográfica. Pretende-se, assim, observar a construção histórica, social e cultural da infância, e de que forma ela se manifesta em diversos contextos sociais ao redor do mundo.

A metodologia adotada foi delineada com base na abordagem da Sociologia da Infância, e busca contribuir para a formação de recursos humanos, consolidando fundamentos científicos associados à linguagem cinematográfica. Ao mesmo tempo, fortalece redes e grupos de pesquisa da UFMS, visando ampliar o vínculo entre a universidade e o setor público municipal, especialmente com os profissionais da educação, promovendo desenvolvimento técnico, social e inovação no campo da Sociologia da Infância.

A proposta principal deste projeto é proporcionar, por meio da arte cinematográfica e das Ciências Sociais, novos caminhos de compreensão sobre a/s infância/s e a/s criança/s. Desta maneira, são exibidos filmes que abordam temas como amizade, relações entre gerações (entre crianças e adultos), e diferentes espaços sociais como a escola, a família e a comunidade de forma geral. Também são incluídas produções que exploram o universo infantil e as interações entre pares, revelando a construção das chamadas “culturas infantis”.

As ações ocorrem quinzenalmente no anfiteatro do campus da UFMS em Aquidauana, com a participação de turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As crianças assistem a filmes e curtas-metragens e, além disso, entram em contato com temas importantes por meio de abordagens lúdicas. As temáticas podem ser sugeridas tanto pelos/as professores/as quanto pelos/as acadêmicos/as envolvidos/as no projeto. A seguir, são apresentados registros das ações realizadas nos anos de 2024 e 2025, ilustrando o percurso e os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas.

Figura 03 - Equipe do Projeto de Extensão.
Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 04 - Equipe do Projeto de Extensão e Representantes da Escola Municipal Erso Gomes.
Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 05 - Atividade sobre o curta “A ilha do lixo”.
Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 06 - Atividade sobre o curta “A ilha do lixo”.
Fonte: Autoria própria, 2025.

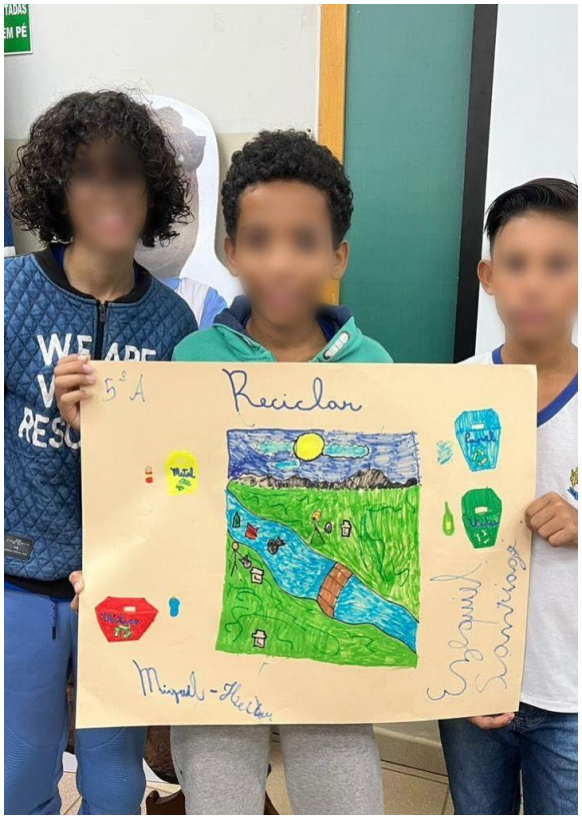


Figura 07 - Atividade sobre o curta “A ilha do lixo”.
Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 08 - Curta “Porque Heloisa”.
Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 09 - Curta “A Carta”.
Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 10- Atividade de encerramento da turma de 2024.
Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 11 - Curta “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore" .
Fonte: Autoria própria, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

As experiências e aprendizagens adquiridas ao longo das atividades desenvolvidas no Projeto validam os objetivos propostos, os planejamentos traçados e valorizam, sobretudo, a articulação entre teoria e prática. Como resultado das ações, foram registradas diversas devoluções tanto das crianças quanto das professoras, por meio das atividades realizadas e

de depoimentos solicitados pelas docentes às crianças participantes. A seguir, apresentamos alguns desses relatos, de forma anônima:

> “Eu achei muito legal da parte da escola por ter colocado esses projetos, e tem outros também… mas sobre o projeto cinema, eu gostei muito. E tipo, eu acho muito legal também da parte deles, dar pipoca pra gente. E eles sabem bem escolher os filmes que a gente vai levar pra vida mesmo.” (Criança 01, informação verbal)

> “Participei do projeto Cinema. Gostei parcialmente do que foi proposto. Gostei de alguns filmes, porém alguns filmes as imagens não estavam boas. O que eu mais gostei foi das atividades do Pequeno Príncipe.” (Criança 02, informação escrita)

A primeira criança demonstra entusiasmo em relação ao projeto, ressaltando tanto a relevância da escolha dos filmes quanto o cuidado com detalhes como a oferta de pipoca, elemento que reforça a ambientação cinematográfica. Já o segundo relato expressa um ponto de vista mais crítico, apontando limitações técnicas, mas também destacando uma atividade que lhe causou maior envolvimento e apreciação.

Tais devolutivas refletem o impacto real do projeto na percepção das crianças e possibilitam aprimoramentos contínuos. Ainda, o olhar das professoras participantes também evidencia a importância e os frutos da iniciativa:

> “A participação dos estudantes foi uma experiência muito gratificante. Desde a escolha dos temas até os debates realizados após as sessões, foi evidente o quanto essa atividade despertou o interesse e a curiosidade deles. Muitos relataram que esperavam ansiosamente pelo dia. Sem dúvida, foi um projeto enriquecedor, tanto para a turma quanto para nós, professores. Ah, eles também elogiaram o cuidado e zelo das professoras em oferecer pipoca. Segundo eles, se sentiam no próprio cinema.” (Professora 1, informação escrita)

A fala da professora reforça a potência pedagógica do projeto, ao destacar o envolvimento emocional e intelectual das crianças, assim como o reconhecimento dos detalhes que tornam a experiência mais completa e significativa.

Esses retornos qualitativos, tanto das crianças quanto das professoras, são fundamentais para o aprimoramento do projeto e apontam caminhos para novas temáticas e abordagens a serem exploradas nos próximos ciclos. Eles reafirmam o propósito inicial da proposta: trabalhar a/s criança/s e a/s infância/s por meio da linguagem cinematográfica como instrumento reflexivo, capaz de representar ou ressignificar realidades e, ao mesmo tempo, funcionar como ferramenta de formação cultural que conecta o sujeito à complexidade do mundo em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou as experiências desenvolvidas no âmbito dos Projetos de Pesquisa e Extensão da UFMS/CPAQ, vinculados ao GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância – UFMS/CPAQ). Especificamente, tratou-se da pesquisa intitulada “A Sociologia da Infância: mídias, escola, cinema, linguagens e diálogos interdisciplinares”, e do Projeto de Extensão “Criança/s e Infância/s no Cinema: ações curriculares de extensão”, que têm como foco o entrelaçamento entre infância, linguagem cinematográfica e educação.

O Projeto de Extensão, aqui abordado de forma mais ampla, tem possibilitado às crianças da rede pública municipal vivenciarem o cinema como linguagem lúdica e formativa, promovendo aprendizagens que envolvem emoções, vínculos e produção de saberes. As ações desenvolvidas têm como finalidade validar a prática extensionista, utilizando o cinema como recurso que tanto reproduz quanto reinterpreta realidades, promovendo reflexão e abstração a partir das imagens e narrativas apresentadas.

As relações que se constroem entre cinema, infância e educação convidam à autocompreensão e ao respeito por diferentes culturas, olhares e modos de existência. A proposta de aproximar o cinema da infância, articulando teoria e prática, visa contribuir com a formação de profissionais que atuam junto a crianças e que se dedicam a compreender suas múltiplas infâncias.

As vivências do projeto demonstram a eficácia da metodologia adotada, confirmada pelas devolutivas positivas das crianças e dos(as) professores(as) participantes. As ações têm papel fundamental no processo de (re)construção das identidades infantis, ao oferecerem outros conceitos e perspectivas por meio de filmes e curtas-metragens trabalhados em diálogo com a escola. Durante as atividades, as crianças são incentivadas a se expressar livremente, potencializando o olhar crítico e reflexivo sobre si, o outro e o mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2009.

CORSARO, W. A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2007.

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

LARROSA, Jorge. **Poéticas da diferença: imagens cinematográficas da infância.** 2005. Disponível em: http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8557&codtipo=2&subcat=32&canal=mercado. Acesso em: 15 nov. 2024.

MONTANDON, C. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades – processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças: Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância 2003/2004**. Braga, PT: IEC, 2010.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.** São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. **Olhar a infância**. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. (org.). A infância vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11–25.

UNICEF. Brasil. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca . Acesso em: 10 nov. 2024.

ENSAIO TEÓRICO SOBRE O LUGAR DO AFETO E DA ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Thaís Oliveira Andrade[424]
Maurícia Evangelista[425]
Ana Paula Silva da Conceição[426]

Resumo

O presente ensaio teórico propõe-se a discutir a relevância do afeto e da escuta atenta como dimensões estruturantes das interações pedagógicas na Educação Infantil. A questão central que orienta a investigação pode ser sintetizada da seguinte forma: de que maneira é possível assegurar a presença efetiva do afeto e da escuta no cotidiano das práticas pedagógicas? Buscamos com o objetivo geral reflexionar sobre a centralidade desses elementos na constituição de práticas educativas comprometidas com a formação integral das crianças. O estudo fundamenta-se em referenciais que abordam a educação como prática libertadora e relacional, com destaque para as contribuições de Bell Hooks (1994), Paulo Freire (1996, 2002) e Jorge Larrosa (2002), que oferecem um arcabouço crítico para a compreensão da pedagogia humanizadora. Além disso, mobiliza as concepções de afeto e escuta presentes nos trabalhos de Sonia Kramer (2006), Emmi Pikler (2016) e Henri Wallon (2007), reconhecendo suas contribuições para a valorização da criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo. A metodologia adotada constituiu-se na pesquisa de caráter qualitativo, pautada na análise de produções bibliográficas que abordam as inter-relações entre práticas educacionais e desenvolvimento infantil. O estudo intenta fomentar uma reflexão aprofundada sobre concepções e práticas que colocam a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a em sua integralidade, dignidade e potência expressiva.

Palavras-Chaves: Afeto. Escuta. Educação Infantil. Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo da educação infantil, as práticas pedagógicas têm sido amplamente repensadas, levando em consideração a criança como um sujeito ativo de seu

[424] Thaís Oliveira Andrade. Graduada em Pedagogia e Letras Vernáculas (UESB – UESC). Especialista em Educação Infantil (UESB), Ensino da Sociologia no Ensino Médio (UESB), Desenvolvimento Infantil (UNIVASF). Mestra em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (UNEB). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). thaios04@gmail.com
[425] Maurícia Evangelista dos Santos. Graduada em Pedagogia (UNEB). Especialista em Educação e Pluralidade sociocultural (UEFS), mestra emEducação(UEFS). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). mauriciaevangelista@yahoo.com.br
[426] Ana Paula Silva da Conceição. Doutora em Educação- Universidade Federal da Bahia (2009). Pós-doutorado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, Professora titular da Universidade do Estado da Bahia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC- UNEB, e- mail apsconceicao@uneb.br

processo de aprendizagem. Neste contexto, surge a necessidade de considerar dimensões fundamentais que transcendem o ensino tradicional, como o afeto e a escuta. Esses elementos, ainda que muitas vezes subestimados, são cruciais para a formação integral da criança, abrangendo aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

Na busca por elucidar o papel do afeto e da escuta na educação infantil, esta revisão de literatura propõe explorar as principais contribuições teóricas que envolvem pedagogias humanizadoras e as relações afetivas em espaços educativos. Haja vista que, o campo da educação infantil, historicamente, tem passado por transformações significativas, impulsionadas pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil têm como principal objetivo promover um ambiente que respeite e acolha a diversidade de experiências e sentimentos das crianças. Nesse sentido, o afeto aparece não apenas como uma resposta emocional, mas como um canal vital para a aprendizagem e o desenvolvimento. Visto que, por meio de interações afetuosas que as crianças se sentem seguras, confiantes e abertas para o mundo ao seu redor. Da mesma forma, a prática da escuta é essencial para reconhecer a criança como um ser de direitos e potencialidades. Ouvir a criança não se limita a captar suas palavras, mas envolve compreender suas expressões, seus silêncios, suas necessidades e seus desejos.

A valorização do afeto e da escuta como pilares da Educação Infantil encontra respaldo consistente em referenciais teóricos que defendem uma pedagogia de caráter humanizadora. Nesse âmbito, as contribuições de Bell Hooks (1994), Paulo Freire (1996, 20020 e Jorge Larrosa (2002) oferecem fundamentos essenciais para a reconfiguração das práticas educativas sob uma perspectiva ética e transformadora. A dimensão do afeto e da escuta na Educação Infantil é aprofundada a partir das contribuições de Sonia Kramer (2006), Emmi Pikler (2016) e Henri Wallon (1975, 2007). Esses autores destacam que a escuta atenta deve respeitar o ritmo da criança, valorizar seu potencial criativo e reconhecer as diversas formas pelas quais elas se expressam. O afeto é concebido como elemento estrutural do ambiente educativo, promovendo vínculos de confiança e cuidado que possibilitam experiências de aprendizagem mais significativas e integradoras.

Diante do exposto, a problemática que este estudo explora, questiona: como garantir o afeto e a escuta nas interações pedagógicas? Este questionamento torna-se relevante quando considera o contexto das instituições de educação infantil, ambientes que devem ser não apenas de ensino, mas de cuidado e acolhimento. O aprofundamento e a compreensão de como estas práticas se manifestam no cotidiano das instituições, viabilizou a reflexão sobre os desafios e suas potencialidades.

Neste ínterim, este estudo é, portanto, uma tentativa de entender e ressaltar a importância do afeto e da escuta como pilares de uma educação que visa à formação integral

da criança. Intentando explorar os dispositivos teóricos e as dinâmicas práticas, oferecendo uma reflexão crítica sobre as implicações da escuta e do afeto no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. Além do mais, a predominância de uma abordagem humanizadora na pedagogia torna-se imprescindível para que possamos, de fato, contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças em sua totalidade como seres humanos pensantes, sensíveis e colaborativos.

A metodologia deste estudo se fundamentou em uma abordagem qualitativa, que permitiu explorar em profundidade as nuances e complexidades das práticas pedagógicas envolvendo afeto e escuta na educação infantil. Baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, ancorando-se nas pesquisas dos estudiosos citados. Logo, à medida que navegamos pelos desafios contemporâneos da educação infantil, deparamo-nos com a necessidade de repensar e ressignificar o modo como nos relacionamos e entendemos o processo de formação das crianças. Sendo fundamental provocar uma reflexão sobre nossos próprios conceitos de ensinar e aprender, tornando urgente a valorização do afeto e da escuta em práticas pedagógicas capazes de transformar a relação educativa em uma experiência enriquecedora e transformadora para todos os envolvidos.

Diante desse contexto, para melhor entendimento da problemática em questão o presente ensaio teórico organiza-se, em três partes. A primeira é a parte introdutória, que situa o leitor sobre o objeto em questão a ser discutido, a saber: a relevância do afeto e da escuta atenta como dimensões estruturantes das interações pedagógicas na Educação Infantil. Apresenta alguns marcos teóricos que embasam a discussão. Após a introdução é apresentado à segunda parte que está dividida em duas seções que se debruçam sobre o desenvolvimento e ampliação do debate em torno das discussões sobre o cuidado e escuta como práticas insurgentes dentro do currículo da/na Educação infantil.

A seção intitulada: O afeto como fundamento da prática pedagógica na Educação Infantil discorre sobre o afeto enquanto conceito e dispositivo que orienta e potencializa as práticas na/da educação de/com e para crianças pequenas e bebês. A seção se fundamenta em estudos como os de Wallon (1975) Pikler (2011) entre outros, para mostrar que as experiências afetivas vividas desde os primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de socialização.

A segunda seção denominada: A escuta da criança como prática ética **na Educação Infantil: Diálogo, Sensibilidade e Respeito aos Saberes da Criança, apoiada nas ideias da pedagogia emancipatória de Freire discorre sobre a escuta,** como prática ética e humanizadora. A escuta é apresentada como um princípio fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia emancipatória, pois implica não apenas em um ato de atenção ao outro, mas uma postura de respeito, abertura e reconhecimento do sujeito como ser histórico, social e capaz de contribuir para o processo educativo.

O texto é finalizado com algumas ponderações sobre a necessidade de se ampliar o entendimento acerca das categorias afeto e escuta, concebendo-as como dispositivos inalienável do processo educativo, se pretendemos uma pedagógica que respeite os desejos, a cultura e a humanização dos sujeitos que interatuam nos contextos da Educação Infantil, ampliando a discussão com as compreensões da pedagogia humanizadora.

O AFETO COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓIGCA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, o afeto não deve ser compreendido como elemento secundário ou meramente emocional, mas como um componente central das interações pedagógicas. A afetividade estrutura os vínculos entre educadores e crianças e favorece um ambiente propício ao desenvolvimento integral. Na obra *As origens do caráter na criança (1975),* Henri Wallon propõe que o desenvolvimento psicológico da criança é indissociável das dimensões afetiva, motora e cognitiva, sendo o afeto um elemento central para a constituição de sua personalidade e de suas interações sociais. “As emoções não são simples reações, mas constituem a base do pensamento e da atividade intelectual” (Wallon, 1975, p. 48), indicando que o afeto precede e organiza a cognição, ao mesmo tempo em que estrutura as relações da criança com o mundo.

As experiências afetivas vividas desde os primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de socialização. O afeto, nesse sentido, não se limita a uma manifestação emocional, mas se expressa por meio da interação com o ambiente, da comunicação e da participação em atividades coletivas, constituindo um vetor essencial para a aprendizagem (Wallon, 1975).

> As emoções não são simples reações a estímulos externos; elas constituem a base do pensamento e da atividade intelectual, estruturando desde os primeiros anos de vida a maneira como a criança percebe o mundo, interage com os outros e organiza suas experiências. A afetividade fornece o impulso necessário para que a criança explore o ambiente, estabeleça vínculos e construa gradualmente sua autonomia e identidade. Assim, a evolução psicológica não pode ser compreendida isoladamente da dimensão emocional, pois esta influencia diretamente os processos cognitivos e sociais que emergem ao longo do desenvolvimento (Wallon, 1975, p. 48).

A evolução psicológica da criança ocorre em estágios interdependentes, nos quais o afeto atua como mediador das mudanças cognitivas e sociais. “O desenvolvimento da inteligência é inseparável do desenvolvimento emocional; a afetividade fornece o impulso que permite à criança explorar, aprender e relacionar-se com o mundo” (Wallon, 1975, p. 53). Segundo Wallon, o afeto é determinante para a socialização e aprendizagem, atuando como mediador entre a experiência e a aquisição de competências cognitivas. Reforça que:

> O desenvolvimento da inteligência é inseparável do desenvolvimento emocional; o afeto organiza, orienta e potencializa as ações da criança, fornecendo não apenas motivação, mas também um referencial para a compreensão do mundo. Sem a vivência afetiva, os processos de aprendizagem tornam-se fragmentados e desconectados da realidade vivida pelo sujeito em desenvolvimento. (Wallon, 1975, p. 53)

A teoria de Wallon evidencia que a dimensão afetiva é estruturante na Educação Infantil, sendo essencial para a formação integral da criança, tanto em sua aprendizagem quanto em sua constituição como sujeito social. Alerta Wallon (2007), que as emoções são a base do desenvolvimento da inteligência e da personalidade, pois influenciam diretamente as relações sociais e a aprendizagem. Assim, a afetividade não se opõe ao conhecimento, mas o impulsiona. Logo, compreender a evolução psicológica infantil implica reconhecer que o afeto não é apenas um complemento da educação, mas um componente estruturante da formação integral da criança, integrando-se à aprendizagem, à socialização e à construção de sua identidade.

Nessa perspectiva, as postulações de Emmi Pikler (2011) oferecem contribuições fundamentais para a compreensão do papel do afeto e do cuidado no desenvolvimento infantil, dialogando de maneira complementar com as conceituações de Henri Wallon (1975). Propõe Pikler (2011), que a liberdade da criança deve ser entendida em equilíbrio com limites claros, enfatizando que o respeito e o afeto constituem elementos estruturantes das interações pedagógicas.

> A verdadeira liberdade da criança não se realiza na ausência de limites, mas no reconhecimento de seu corpo, de seus ritmos e de suas iniciativas. O adulto deve acompanhar atentamente a criança, respeitando seus tempos e oferecendo segurança por meio de um cuidado atento, sensível e amoroso. É neste espaço de confiança que a criança se sente capaz de explorar, experimentar e desenvolver sua autonomia (Pikler, 2011, p. 45).

O afeto, segundo a autora, está intimamente ligado à criação de vínculos de confiança e à construção de relações respeitosas, que permitem à criança explorar o mundo com segurança e desenvolver sua independência de forma equilibrada. A prática do cuidado afetivo, portanto, não é apenas uma dimensão emocional, mas um princípio estruturante das interações pedagógicas, influenciando positivamente o desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança (Pikler, 2011).

O afeto desempenha um papel central no desenvolvimento integral da criança, servindo como fundamento para a construção de sua autonomia, segurança e autoestima. Destaca Pikler (2011) que o cuidado e respeito, orientado pelo amor, ultrapassa a simples satisfação de necessidades físicas, abrangendo também o reconhecimento e o atendimento das dimensões emocionais e afetivas do sujeito infantil. Ressalta a importância de que o adulto acompanhe os ritmos individuais da criança, oferecendo um ambiente seguro, sensível

e previsível, que permita à criança expressar-se de forma espontânea e desenvolver sua iniciativa de maneira plena.

Isto posto, tanto Pikler quanto Wallon, destacam que o afeto não se restringe à expressão de sentimentos, mas atua como mediador do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Enquanto, Wallon, fundamenta teoricamente a importância da afetividade para a constituição da personalidade e da inteligência, Pikler oferece uma aplicação prática desse princípio, mostrando como o cuidado respeitoso, a observação sensível e a garantia de limites seguros favorecem a autonomia, a iniciativa e a autoestima da criança. A interseção entre essas abordagens evidencia que a Educação Infantil, quando centrada no afeto e no respeito à individualidade da criança, cria condições para um aprendizado significativo e para o fortalecimento de vínculos sociais e emocionais duradouros.

Sob esse ponto de vista, a Educação Infantil precisa ser um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança, exigindo dos educadores uma prática pedagógica que vá além do ensino formal. Segundo Kramer (2006), é essencial que o trabalho com a primeira infância articule três dimensões fundamentais: o **cuidado**, o **afeto** e o **respeito à singularidade** de cada criança. Esses elementos não são apenas complementares, mas interdependentes, formando a base de uma educação ética e sensível às necessidades infantis.

Dessa forma, o **cuidado** na Educação Infantil não se limita às necessidades físicas, como higiene e alimentação, mas abrange também a atenção às emoções, aos processos de aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia. Cuidar, nesse contexto, significa criar um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta protegida para explorar, errar e crescer. “O afeto não se resume ao carinho, mas se manifesta nas rotinas, nos gestos e nas escolhas pedagógicas cotidianas" (Kramer, 2006, p. 45).

Nesse panorama, o **afeto** não se reduz a demonstrações de carinho, mas se manifesta nas interações diárias, nas escolhas pedagógicas e na forma como o professor reconhece e valoriza as individualidades. Um gesto de escuta atenta, um olhar de incentivo ou uma resposta adequada às necessidades da criança são expressões de afeto que fortalecem vínculos e promovem a confiança. "Respeitar a criança em sua singularidade significa reconhecer que ela tem um jeito próprio de pensar, agir e se expressar, o que exige do educador uma escuta sensível e uma prática intencional" (Kramer, 2006, p. 78). Logo, uma postura afetiva não significa permissividade, mas uma relação de respeito e empatia, essencial para o desenvolvimento emocional e social.

No remate, o **respeito à singularidade** implica reconhecer que cada criança tem seu ritmo, seus interesses e suas formas de se expressar. Uma prática pedagógica que valoriza a diversidade evita padronizações e estimula a criatividade, permitindo que os pequenos

aprendam de maneira significativa, exige do educador flexibilidade e observação atenta, adaptando suas estratégias para atender às diferentes necessidades do grupo. "A educação da pequena infância não se faz apenas com técnicas, mas com uma atitude ética que valoriza o diálogo, o respeito e a responsabilidade" (Kramer, 2006, p. 92).

A Educação Infantil de qualidade é aquela que integra cuidado, afeto e respeito em todas as suas ações, criando um ambiente no qual a criança se sinta valorizada e estimulada a desenvolver suas potencialidades.

> O trabalho com a infância demanda uma ética do cuidado que se traduz em gestos cotidianos: na forma como se escuta uma criança, no modo como se oferece um brinquedo, na paciência com que se espera seu tempo de resposta. Essa ética não é apenas um conjunto de regras, mas uma atitude fundamental que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura (Kramer, 2006, P. 56).

Ademais, mais do que técnicas ou métodos, o que define uma boa prática pedagógica na Educação Infantil é a **postura ética e sensível** do educador, capaz de transformar rotinas em experiências ricas e significativas para a infância. Para além das ideias de Kramer, faz-se importante considerar que a sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, exige que os educadores reflitam constantemente sobre seu papel. A inclusão de crianças com diferentes realidades sociais, culturais e de aprendizagem desafia a escola a repensar suas práticas, garantindo que nenhuma criança seja deixada para trás.

Em suma, a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser um ato de **escuta, acolhimento e intencionalidade,** onde o cuidado, o afeto e o respeito não são apenas conceitos, mas princípios que guiam cada decisão e interação no cotidiano escolar. Além do mais, a parceria com as famílias e a comunidade é essencial para fortalecer os vínculos afetivos e assegurar uma educação coerente e integrada. Quando escola e família caminham juntas, respeitando a singularidade de cada criança, o desenvolvimento infantil se torna mais harmonioso e completo.

A escuta da criança como prática ética na Educação Infantil: Diálogo, Sensibilidade e Respeito aos Saberes da Criança

A escuta na Educação Infantil, como prática ética e humanizadora, é um princípio fundamental defendido por Paulo Freire, que a compreende como elemento essencial para uma pedagogia emancipatória. Segundo Freire (1996) escutar é condição essencial do diálogo, pois implica não apenas um ato de atenção ao outro, mas uma postura de respeito, abertura e reconhecimento do sujeito como ser histórico, social e capaz de contribuir para o processo educativo.

Nessa perspectiva, a escuta ultrapassa a simples audição, transformando-se em um ato político e pedagógico que valoriza a subjetividade da criança como sujeito de direitos, dotada de saberes, experiências e linguagens próprias. "A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a liberdade não pode fundar-se numa compreensão dos educandos como objetos" (Freire, 1996, p. 67), mas como interlocutores ativos, cujas vozes devem ser consideradas na organização do cotidiano escolar.

A prática da escuta na Educação Infantil alinha-se a uma concepção freireana de educação dialógica, que se opõe ao modelo bancário de ensino, no qual o educador deposita conhecimentos no educando e se constrói a partir da relação horizontal entre educador e criança. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo" (Freire, 1996, p. 88), o que significa dizer que a escuta é parte constitutiva de um processo em que ambos, educador e educando, aprendem e crescem juntos.

Contudo, Freire (1996) reflete profundamente sobre o diálogo e a escuta como fundamentos da educação libertadora, afirmando:

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber e agir, se rompe se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? (Freire, 1996, p. 88-89).

A escuta ética na Educação Infantil, inspirada em Freire, configura-se não como uma técnica pedagógica, mas constitui-se como uma atitude de acolhimento e valorização da infância, reconhecendo a criança como produtora de cultura e conhecimento. Logo, tal abordagem reforça o compromisso com uma educação democrática, em que a voz da criança é legitimada e o diálogo se torna ferramenta de transformação social.

Além do mais, na Educação Infantil, a escuta configura-se como um princípio pedagógico essencial, que vai além do ato de ouvir e implica reconhecer a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e conhecimento. Nessa perspectiva, **Kramer (2006)** destaca que escutar a criança significa **levar a criança a sério em suas manifestações**, compreendendo que seus gestos, falas, brincadeiras e até mesmo silêncios são formas de expressão que revelam seus modos particulares de interpretar e interagir com o mundo. A escuta atenta e sensível é, portanto, **condição fundamental para um planejamento educativo que respeite os tempos, interesses e ritmos infantis,** evitando práticas adultocêntricas que desconsideram a voz da criança.

A abordagem de Kramer (2006) dialoga com os pressupostos de **Paulo Freire (1996)**, para quem a escuta é um ato ético e político, inerente ao diálogo verdadeiro. Freire afirma

que **"a escuta não é apenas um ato de atenção ao outro, mas uma abertura ao seu mundo, à sua palavra, à sua expressão"** (Freire, 1996, p. 112). Essas concepções reforçam a ideia de que, na Educação Infantil, o educador não deve apenas "ouvir" superficialmente, mas engajar-se em uma **escuta sensível e interpretativa**, capaz de captar as múltiplas linguagens infantis, sejam verbais, corporais, lúdicas ou artísticas.

Por conseguinte, **Rinaldi (2012)**, referência na Pedagogia da Escuta, argumenta que **escutar as crianças é um ato de democracia**, pois legitima sua participação na construção do conhecimento e do cotidiano escolar. A escuta exige **disponibilidade, curiosidade e suspensão de julgamentos prévios,** permitindo que o educador descubra as teorias, hipóteses e questionamentos que as crianças elaboram sobre o mundo.

Ademais, a perspectiva de **Emmi Pikler (2011)** sobre a educação de crianças pequenas introduz uma abordagem inovadora, centrada na **observação atenta, no respeito à autonomia infantil e na construção de vínculos seguros.** Defende que a **observação sistemática e não intervencionista** permite ao adulto compreender as reais necessidades e competências da criança. Diferente de práticas assistencialistas que antecipam ações sem considerar a iniciativa infantil, a abordagem Pikleriana propõe que o educador **"espere, observe e só então intervenha quando verdadeiramente necessário"** (Pikler, 2011, p. 45). A escuta sensível não é uma ideia abstrata, mas materializam-se em gestos, olhares e ações cotidianas na Educação Infantil.

A escuta na Educação Infantil vai além do simples ato de ouvir, é uma prática intencional que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos por meio de múltiplas linguagens. Escutar as crianças na Educação Infantil é reconhecer sua humanidade e potencialidade. A prática da escuta, longe de ser passiva, exige do educador presença, sensibilidade e compromisso ético. Ao cultivar uma escuta verdadeira, criamos ambientes educativos mais democráticos, onde cada criança pode desenvolver-se plenamente, sentindo-se vista, ouvida e valorizada.

Segundo Larrosa (2002) a escuta autêntica pressupõe **suspender nossas certezas e pré-conceitos** para acolher a criança em sua singularidade. Escutar transcende a dimensão técnica ou pedagógica, configurando-se como uma **experiência ética e existencial.** Dessa forma escuta, afetividade e inteligência estão intimamente ligadas. Sem escuta, não há afeto, sem afeto não há aprendizagem.

> A escuta não é simplesmente ouvir o que o outro diz para responder-lhe, para interpretá-lo, para avaliá-lo ou para enquadrá-lo em algum esquema prévio. Escutar é deixar-se afectar pelo outro, é permitir que a sua palavra me interpele, me questione, me inquiete. Escutar é expor-me à alteridade do outro, é aceitar que a sua palavra me transforme, que ela me desloque do meu lugar, que ela me obrigue a pensar de outro modo. Escutar é, pois, uma experiência de desapropriação, de deslocamento, de descentração. E é por isso que a verdadeira escuta é tão rara e tão difícil. (Larrosa, 2002, p. 158).

Escutar as crianças na Educação Infantil não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um **compromisso ético e político** com uma educação democrática e humanizadora. Dessa forma, a formação docente para o desenvolvimento da escuta sensível na Educação Infantil faz-se necessário e configura-se como um processo complexo e multidimensional, que ultrapassa a simples aquisição de técnicas pedagógicas. Trata-se de uma verdadeira transformação na postura profissional, que exige revisão de paradigmas e reconstrução de práticas.

Alerta Larrosa (2002) que escutar é expor-se à alteridade do outro, o que implica em um movimento de deslocamento do lugar de controle e certeza que tradicionalmente ocupa o educador. A formação para a escuta sensível não se reduz a um conteúdo curricular, mas constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional e humano. Quando os adultos demonstram disponibilidade e atenção genuínas às expressões das crianças, as narrativas infantis revelam-se como poderosas demonstrações de seu potencial criativo e cognitivo. No entanto, embora os estudos contemporâneos tenham avançado na compreensão desse fenômeno, ainda há uma lacuna significativa entre a teoria e a prática. Em muitos contextos, sejam familiares, escolares ou sociais, as vozes das crianças continuam sendo marginalizadas ou ignoradas, perpetuando uma cultura que as silencia.

Diante do cenário exposto, torna-se urgente reafirmar o papel fundamental da escuta atenta e da interpretação sensível das múltiplas linguagens infantis no ambiente escolar e na Educação Infantil. Somente por meio desse compromisso é possível criar condições para que as crianças experienciem práticas educativas que honrem suas individualidades e as reconheçam como sujeitos plenos de direitos, dotados de capacidade de ação e pensamento.

POR UMA PEDAGOGIA HUMANIZADORA DESDE A INFÂNCIA

O termo "humanização" tem ganhado destaque em diversos contextos sociais contemporâneos, desde o parto até as relações de trabalho. No entanto, é fundamental questionar: será que compreendemos de fato a essência desse conceito? Muitas vezes, falamos em "parto humanizado", "educação humanizada" ou "gestão humanizada" sem refletir profundamente sobre o significado dessas expressões.

Segundo o Dicionário Aurélio (2014), humanizar significa "tornar humano, adoçar, suavizar, civilizar", enquanto humanização refere-se ao "ato ou efeito de humanizar". Complementando essa definição, Trentin (2014) amplia a compreensão ao afirmar que "Humanizar é tornar-se humano, adotando comportamentos mais alinhados com princípios éticos e morais, distanciando-se da ignorância, da insensibilidade e da falta de afeto". Tais conceituações revelam que a verdadeira humanização vai muito além de um simples discurso

politicamente correto. Trata-se de uma transformação profunda na forma como nos relacionamos com os outros, baseada em valores como empatia, respeito e compaixão.

Na prática, isso exige consciência ética para reconhecer o outro em sua dignidade e singularidade, sensibilidade relacional, substituindo atitudes mecânicas por interações genuínas e compromisso com a dignidade humana. Portanto, humanizar não é apenas um modismo linguístico, mas um chamado à ação, um convite para resgatar nossa essência mais nobre em um mundo que frequentemente prioriza a eficiência em detrimento das relações humanas autênticas

Neste contexto, a construção de uma pedagogia verdadeiramente humanizadora na Educação Infantil demanda um compromisso ético e político com a criança, compreendida não apenas como receptora de cuidados, mas como sujeito pleno de direitos, capaz de produzir cultura, elaborar pensamentos complexos e expressar sentimentos. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel central na formação integral da criança. Mais do que preparar para etapas posteriores, trata-se de um espaço e tempo de vida pleno, no qual se consolidam aprendizagens, vínculos e experiências culturais que marcam o desenvolvimento humano.

A construção de uma pedagogia humanizadora exige um compromisso ético e político com a dignidade da criança, concebida como sujeito de direitos, produtora de cultura e capaz de elaborar saberes complexos. Afirma Freire (1996), que “não há docência sem discência”, ressaltando o caráter dialógico e horizontal da relação educativa. As postulações freirianas se alinham à pedagogia humanizadora, que valoriza a escuta e o reconhecimento da criança como sujeito ativo e produtor de cultura. Ao adotar uma postura horizontal, o educador não apenas legitima a participação das crianças no processo de aprendizagem, mas também cria condições para que o diálogo se converta em instrumento de emancipação, desenvolvimento da autonomia e fortalecimento da autoestima. Assim, a prática educativa passa a ser compreendida como construção coletiva, na qual ensinar e aprender se tornam movimentos indissociáveis e mutuamente enriquecedores.

Desse modo, em toda a sua obra, Paulo Freire reafirma que a humanização é um elemento central na formação do sujeito como cidadão crítico, capaz de compreender e intervir na realidade. Para o autor, “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (Freire, 1987, p. 32) é indissociável do processo educativo. Esse ponto de vista não se limita à transmissão de conteúdos, mas compreende a educação como prática de liberdade, na qual ensinar e aprender constitui movimentos dialógicos e mutuamente transformadores.

A humanização, nesse sentido, está intrinsecamente ligada ao conceito de *conscientização*, entendido por Freire (2001) como a capacidade do indivíduo de ler criticamente o mundo, identificar estruturas de opressão e atuar de forma transformadora.

Trata-se, portanto, de um processo que exige a participação ativa do educando na construção do conhecimento e na transformação da sociedade, rompendo com visões assistencialistas e práticas excludentes.

Além do mais, a visão freireana é profundamente inclusiva, pois reconhece as singularidades históricas, sociais e culturais de cada sujeito. Observa Nóvoa (1995), uma educação verdadeiramente transformadora valoriza a experiência, promove a reflexão crítica e fortalece o sentido de pertença e participação na comunidade. Assim, a humanização, em Freire, não é apenas um ideal ético, mas um princípio político e pedagógico que orienta práticas emancipatórias desde a primeira infância.

Nesse sentindo, a pedagogia humanizadora se constrói no cotidiano por meio de práticas que favoreçam a participação ativa das crianças nas decisões que lhes dizem respeito, ampliem suas oportunidades de investigação do mundo e promova interações que reconheçam a diversidade cultural, étnica e social como fonte de aprendizado e enriquecimento coletivo. Trata-se, portanto, de uma proposta que articula cuidado, educação e cultura de forma indissociável, visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também ao fortalecimento emocional, social e ético dos pequenos, desde seus primeiros anos de vida.

A abordagem humanizadora na Educação Infantil fundamenta-se no princípio de que **cuidado e educação constituem dimensões inseparáveis** no desenvolvimento infantil (Pikler, 2016). Existe o rompimento com a dicotomia histórica que separa as práticas de assistência das atividades pedagógicas, propondo uma abordagem integrada em que **todas as interações cotidianas são potencialmente educativas.** Demonstra Pikler (2016), que a verdadeira educação humanizadora começa no reconhecimento de que **não há aprendizagem significativa sem vínculo afetivo seguro.** Ao ressignificar as rotinas de cuidado como experiências pedagógicas ricas e intencionais, criamos ambientes onde as crianças se desenvolvem de forma integral, cognitiva, emocional e socialmente. Esse paradigma exige mudanças estruturais, mas seu impacto reverbera por toda a vida do indivíduo.

Sob essa perspectiva, uma pedagogia de caráter humanizado parte do entendimento de que o ser humano está em constante processo de evolução, desenvolvendo-se ao longo da vida por meio de estímulos, experiências e descobertas que favoreçam a construção de sua autonomia. Busca preparar o indivíduo para ocupar seu lugar na sociedade como cidadão crítico, reflexivo e em permanente processo de autoconhecimento. Contudo, é necessário refletir sobre o espaço que essa abordagem encontra no contexto educacional brasileiro. A realidade ainda revela práticas pedagógicas excessivamente voltadas para a obtenção de resultados imediatos, que promovem a competitividade e desvalorizam o erro, comprometendo o caráter formativo e emancipador da educação.

A pergunta que cabe é: “que resultado se tem deste modelo? Onde se segue um manual engessado de padrões de ensino e de aprendizagem que limitam o ser e não os libertam? Que os constroem baseados num molde e não os deixam ser o que são?” (Alves, 2000, p.24). Segundo Alves (2000), o processo educativo pode ser compreendido como um ato genuíno de amor, no qual os professores expressam esse sentimento em suas práticas pedagógicas, possibilitando que os alunos o percebam e experimentem. A vivência afetiva exerce influência direta no processo de aprendizagem, favorecendo o envolvimento e o desenvolvimento dos estudantes.

> O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (Alves, 2000, p. 93).

No que tange o contexto da Educação Infantil, o ambiente escolar representa o primeiro espaço institucional frequentado pela criança fora do âmbito familiar. Logo, escola deve ser concebida como um local de acolhimento e proteção, capaz de proporcionar segurança emocional, bem-estar e um contexto afetivo favorável ao desenvolvimento integral. A criação de um ambiente que respeite o ritmo e as necessidades da criança constitui um elemento central para a formação de vínculos saudáveis e para a construção de aprendizagens significativas.

Nesse panorama, a reflexão de Bell Hooks (1994) sobre educação dialógica e baseada no afeto encontra profunda consonância com os princípios da pedagogia humanizadora. Para Hooks, a prática docente deve ir além da mera transmissão de conteúdos, colocando a escuta, o cuidado e o respeito mútuo no centro da relação pedagógica, de modo a criar espaços de aprendizagem democráticos, inclusivos e emancipatórios.

As postulações da autora coadunam diretamente com a pedagogia humanizadora, que entende a criança ou o estudante como sujeito integral, capaz de desenvolver autonomia, pensamento crítico e consciência social a partir de experiências significativas e de vínculos afetivos seguros (FREIRE, 1996; KRAMER, 2003; PIKLER, 2016). Logo, ao enfatizar o afeto e a escuta, Hooks reforça a importância de uma educação que humaniza tanto o educador quanto o educando, rompendo com práticas autoritárias e competitivas e promovendo ambientes nos quais todos participam ativamente da construção do conhecimento.

Dessarte, a pedagogia humanizadora e a proposta de Hooks compartilham o compromisso com a transformação social por meio da educação, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de forma mais plena quando mediada pelo respeito, pela empatia e pela valorização das experiências individuais e coletivas. A articulação entre essas perspectivas

fortalece a ideia de que a escola deve ser um espaço de cuidado, afeto e engajamento crítico, onde a formação integral do sujeito é prioridade.

Após compreender os fundamentos da educação humanista, torna-se essencial reconhecer a relevância de sua aplicação em todas as instituições escolares, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Promover uma educação humanizada e libertadora é fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano, permitindo que as crianças se tornem protagonistas de suas próprias trajetórias, sem ficarem presos a padrões de vida impostos por estruturas sociais que perpetuam desigualdades e mantêm a ordem estabelecida.

Partindo da reflexão sobre a educação humanizadora, torna-se evidente que o processo educativo não pode ser reduzido à simples transmissão de conteúdos, mas deve se constituir como prática ética, dialógica e comprometida com a formação integral do indivíduo. A pedagogia centrada no afeto, na escuta ativa e na valorização das experiências e saberes de cada criança ou estudante permitem construir ambientes educativos inclusivos, democráticos e emancipatórios, capazes de estimular autonomia, pensamento crítico e protagonismo.

Isto posto, autores como Paulo Freire (1996; 2001) destacam que educar é um ato político e libertador, no qual ensinar e aprender se constituem mutuamente, enquanto Bell Hooks (1994) reforça a importância do cuidado e do afeto como elementos estruturantes da prática docente, fundamentais para a criação de espaços de aprendizagem participativos e significativos. Já Emmi Pikler (2016) contribui para esse debate ao enfatizar a atenção ao ritmo individual da criança, a exploração das múltiplas formas de expressão e a importância de ambientes acolhedores e estimulantes.

A pedagogia humanizadora propõe, portanto, uma ruptura com modelos autoritários, competitivos e puramente conteudistas, predominantes em grande parte das instituições educacionais. Convidam-nos, educadores e profissionais da educação, a perceberem os estudantes como sujeitos plenos, capazes de apropriar-se de suas trajetórias, tomando decisões e participando ativamente da construção do conhecimento. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de preparação para etapas futuras e se configura como ambiente de vida, cuidado e aprendizagem, em que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social se dá de maneira integrada.

Para tanto, tais perspectivas evidencia a necessidade de formação continuada e reflexão crítica dos educadores, capazes de revisar práticas, reconhecer as diferenças culturais, sociais e promover experiências significativas para todas as crianças. Adotando uma postura humanizadora, a educação contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a construção de cidadãos conscientes, empáticos e capazes de intervir de forma crítica e responsável na sociedade.

Em síntese, a educação humanizadora reafirma que ensinar é, antes de tudo, um ato de cuidado e compromisso com a dignidade humana. Por meio da integração entre afeto, escuta, autonomia e participação, é possível formar indivíduos críticos e protagonistas de suas histórias, fortalecendo a perspectiva de que a educação deve libertar, incluir e transformar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo, foi possível verificar que o afeto não é apenas uma característica desejável, mas um componente inalienável do processo educativo. A presença de uma relação afetuosa entre educadores e alunos promove um ambiente de confiança e segurança, essenciais para que a criança se sinta encorajada a explorar, aprender e crescer. Da mesma forma, a prática de escutar ativamente as crianças reforça o sentido de pertencimento e validação, aspectos cruciais para o seu desenvolvimento saudável. Como Freire (1996) reiterou, a educação deve ser um espaço de diálogo e amor, onde todos os participantes têm suas vozes ouvidas e respeitadas.

Apesar do reconhecimento da importância dessas práticas, o estudo também revelou desafios significativos que precisam ser enfrentados para que o afeto e a escuta seja efetivamente incorporada ao cotidiano das instituições de educação infantil. As dificuldades apontadas, como a insuficiência na formação relacionada à gestão emocional dos educadores, são barreiras que demandam atenção e ação por parte de gestores, formuladores de políticas públicas e educadores em potencial.

O presente ensaio teórico reafirma a urgente necessidade de valorizar o afeto e a escuta nas práticas pedagógicas, tanto a nível micro, na sala de aula, como a nível macro, na formulação de políticas educativas. Educar é um ato de amor e respeito pela singularidade de cada criança e, como educadores e agentes transformadores da sociedade temos a responsabilidade de criar espaços que reflitam esses valores.

Por fim, ao considerar as contribuições importantes dos teóricos estudados, este estudo convida a uma contínua reflexão e ação sobre como podemos aprimorar nossas práticas educativas para que se tornem cada vez mais inclusivas, respeitosas e promotoras de desenvolvimento completo e harmonioso. A educação infantil deve ser o alicerce dessa transformação, construindo os fundamentos para uma sociedade mais justa, empática e respeitosa.

RERERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação.** Campinas/São Paulo: Verus Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*.** Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido*.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOOKS, Bell. ***Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*.** New York: Routledge, 1994.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2006.

KRAMER, Sonia. ***Infância e educação infantil*.** Campinas: Papirus, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, António. ***Os professores e a sua formação*.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIKLER, Emmi. ***Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

PIKLER, Emmi. ***Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*.** Narcea, 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TRENTIN, D. **Humanização: conceitos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NEOLIBERALISMO E MERITOCRACIA: ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA DOS CURRÍCULOS DO ESTADO DE SÃO PAULO E DO RIO GRANDE DO NORTE

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Felipe Reis Munhoz[427]
Luana Candido Santos[428]

Resumo

Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial são categorias frequentemente mencionadas em políticas educacionais brasileiras como referenciais curriculares estaduais. Ao levar-se em consideração tal premissa, destacamos que essa pesquisa busca apresentar uma crítica ao currículo meritocrático por meio de um Estudo Documental e uma Revisão Bibliográfica. Portanto, investiga uma falsa equidade analisando como o documento curricular inclui essas categorias. Considera-se o seguinte problema de pesquisa: o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, 2021) e o Currículo Potiguar (Rio Grande do Norte, 2018, 2020) mencionam as modalidades da Educação Especial de forma inclusiva ou superficial? Para fundamentação teórica, propõe-se a realização de uma Revisão Bibliográfica dos seguintes autores: Apple (1989, 2005, 2024), Saes (2005, 2020), Silva (2023) e Ferreira, Moreira e Volsi (2020, 2023). Os principais resultados da pesquisa revelam dois fatores: inclusão superficial da Educação Especial no Currículo Paulista (2019, 2020); alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular na perspectiva neoliberal de inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Neoliberalismo. Meritocracia.

INTRODUÇÃO

Enquanto o Liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo preocupa-se mais com o direito do sujeito em empreender e consumir. Esta ideologia, torna-se dominante internacionalmente, de fato a partir de 1990, quando os norte-americanos recém vitoriosos da Guerra Fria, consolidam sua hegemonia econômica no planeta (Marrach, 1996). De acordo com Anderson (1995, p. 9), “o impacto do triunfo neoliberal no leste europeu tardou a ser sentido em outras partes do globo, particularmente, pode-se dizer, aqui na América Latina, que hoje em dia se converte na terceira grande cena de experimentações neoliberais”.

[427] Mestre em Sociologia, FFC - Unesp de Marília, Grupo de Estudo – Althusser (GEA), reis.munhoz@unesp.br
[428] Doutora em Educação, Universidade do Rio Grande do Norte - UFRN, Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência, doutorandaluanacandido@gmail.com

Nesse contexto, a inclusão escolar de Estudantes Elegíveis ao Atendimento Especializado (EEAE) emerge com notável força no cenário internacional, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, ou como proposta radicalmente emancipadora, mas, sobretudo, como uma estratégia pontualmente reformista do capital. Observa-se orientações curriculares enfatizando uma educação inclusiva com foco na aprendizagem de habilidades cognitivas e socioemocionais, a fim de preparar, principalmente, os grupos vulneráveis para o mercado de trabalho desregulamentado e altamente competitivo (Bezerra, 2021; Ferreira, Moreira, Volsi, 2020, 2023).

Premissas como Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Educação Integral presentes nos currículos estaduais do Brasil, dado seu vínculo com a Reforma do Ensino Médio (REM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão diretamente alinhadas com as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). Através dessas reformas empresariais na educação, nota-se que a antiga linguagem dos direitos coletivos foi gradualmente substituída por um discurso centrado no individualismo radical e em uma lógica de competição marcada pela sobrevivência do mais forte e adaptado (Freitas, 2018; Laval, 2019; Munhoz, 2025).

Sendo assim, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, 2021) e o Currículo Potiguar (Rio Grande do Norte, 2018, 2020) mencionam as modalidades da Educação Especial de forma inclusiva ou superficial?

O que caracteriza a pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados são documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias e este tipo de pesquisa pode ser feito no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (Cechinel *et al*, 2016; Marconi; Lakatos, 2010). O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar criticamente o currículo meritocrático, demonstrando como a suposta equidade promovida pelo modelo capitalista se materializa na inclusão ou exclusão da Educação Especial em uma política educacional. Para isso, será necessário realizar um Estudo Documental em dois currículos estaduais, ambos são separados em Ensino Fundamental e Ensino Médio: o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, 2020) e o Currículo Potiguar (Rio Grande do Norte, 2018, 2021).

Os objetivos específicos estão separados em duas revisões bibliográficas, são elas: 1 – Relação entre Neoliberalismo e Educação Inclusiva; 2 – Relação entre Currículo e Ideologia Meritocrática. Para isso, apoia-se na fundamentação teórica de Michael Apple (1989, 2005, 2024), Saes (2005, 2020), Silva (2023) e Ferreira, Moreira e Volsi (2020, 2023) Certamente, junto de outras fontes bibliográficas, procura-se definir mais precisamente os objetivos deste estudo, selecionando a literatura relevante para permear o desenvolvimento de nossa pesquisa (Freitas, 2016).

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na década de 1990, se inicia no Brasil uma conjuntura econômica neoliberal seguindo a cartilha do capitalismo ocidental, apoiada em: (1) elevadas taxas de juros; (2) sobrevalorização do real; (3) abertura comercial e financeira da economia nacional; (4) privatização de setores estratégicos (Paulino, 2010); (5) reformas empresariais na educação pública (Freitas, 2018), exponencialmente efetivadas a partir do "governo Temer, quando foi concluída a BNCC, em função da retomada da ortodoxia neoliberal que concedeu maior abertura aos empresários, via fundações e institutos, para conduzirem a política educacional brasileira" (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 25). O neoliberalismo busca um cenário extraeconômico para sua reprodução em determinada sociedade:

> Nesse cenário – progressivamente vai deixando de ser um cenário para se transformar em realidade – uma sociedade e uma cultura não deverão ser baseadas na confiança, nem em valores compartilhados. Mais propriamente, todos os aspectos desta sociedade terão que ser baseados e enfrentar "a exposição, a mais extrema possível, às forças do mercado, com mercados internos, centro de lucro, auditorias e resultados financeiros, penetrando a vida como um todo, de hospitais a grupos teatrais" e escolar. (Leys, 2003, p. 35-36 apud Apple, 2005, p. 35)

No Brasil existe um clichê que nunca sai de moda, é aquele discurso de "responsabilidade fiscal" pedindo retirada dos investimentos (corte de verba) em direitos sociais como a educação, acarretando seu sucateamento e possibilitando intervenções da iniciativa privada nesse setor (Adrião, 2018). Apenas para contextualizar, atualmente, é comum a privatização de escolas no cenário leiloeiro do estado de São Paulo (2024), nota-se também um avanço da plataformização do ensino-aprendizagem e controle do trabalho escolar na Rede de Ensino Estadual Paulista (Grupo Escola Pública e Democracia [GEPUD]; Rede Escola Pública E Universidade [REPU], 2025).

A BNCC facilitou e facilita intervenções neoliberais na educação básica como as citadas anteriormente, e tudo isso é reflexo do *Golpe de abril de 2016* (Secco, 2017). Antes da ruptura democrática, mesmo com o empresariado participando da construção da BNCC, notava-se um ambiente minimamente democrático que se rompe, "Michel Temer assume e o MEC já tem uma Medida Provisória pronta para reformar o Ensino Médio, a MP nº 746 de 22 de setembro de 2016" (Silva; Alves Neto, 2020, p. 272). A REM trouxe uma educação com caráter profissionalizante voltada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho exploratório e desregulamentado, como afirma Laval (2019, p. 92) no excerto adiante:

> A necessária profissionalização dos estudos que deduzimos desses argumentos, e que se apresenta como puro bom senso na sociedade salarial, não é apenas mais um dos objetivos da escola, mas tende a se tornar uma

representação dogmática e exclusiva, que vê os alunos apenas como futuros trabalhadores que serão formados conforme as necessidades da economia.

Os sentidos da linguagem curricular em vocábulos como resiliência, presentes na BNCC, afetam diretamente “a autoridade curricular dos docentes e a qualidade do ensino dos estudantes, especialmente quando entram diretamente em contato com a ideologia individualista meritocrática e são obrigados a reforçar um ciclo prejudicial ao seu grupo social” (Munhoz, 2025, p. 11). Castilho (2021, p. 139-140) avança nessa discussão com o seguinte excerto:

> Dessa forma, pode-se considerar que a formação das capacidades cognitivas, socioemocionais e psicossociais, aliadas a um currículo fragmentado e à formação técnica voltada ao trabalho simples, podem ser utilizadas como mecanismos de controle à ordem tendo como objetivo promover uma inculcação ideológica nos estudantes que serão levados a pensar que o desemprego e a piora nas condições de existência sejam devido às questões individuais e não como parte de um problema complexo resultado do sistema de acumulação do capital.

Isso porque o Modo de Produção Capitalista está interessado em acolher todos sujeitos que se adaptarem à composição de uma massa de empregados e desempregados (Exército Industrial de Reserva) consentidos em reproduzirem um sistema social parcialmente inclusivo (Althusser, 2008; Marx, 2013). Torna-se necessário expandir a demanda de sujeitos capazes de “empreender-se” para alimentar a voraz cadeia produtiva do mercado, nesse sentido, há que se considerar os critérios que regulam a lógica neoliberal e apontam para um padrão de homem e de mulher com determinadas competências e habilidades (Oliveira; Araújo, 2021).

Portanto, a Educação Especial efetivada pelo neoliberalismo apresenta-se como parcialmente inclusiva quando busca enquadramento dos EEAE na lógica do chamado mundo normal, escondendo, assim, a sua função primeira em uma sociedade capitalista, que é legitimar as desigualdades e selecionar os indivíduos por meio de parâmetros e referenciais centrados na produtividade e no lucro. Nessa perspectiva, o imperativo da inclusão funciona até o ponto em que não se esgotam as possibilidades de ajustamento do sujeito à lógica do mercado (Shimada; Komuro; Mattos, 2024).

Ferreira, Moreira e Volsi (2023) desdobram-se em uma análise da Educação Especial e Inclusiva em documentos de Organismo Internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os autores nos apresentam a seguinte afirmativa:

> As análises das recomendações do BM e da UNESCO para a educação mundial e brasileira manifestam um discurso humanitário e inclusivo e uma concepção de sociedade civil destituída de antagonismo de classes, cuja intenção é, contraditoriamente, manter as relações de produção capitalistas que geram as desigualdades sociais e a exclusão. Trata-se de proposições e

> interpretações parciais que não consideram a totalidade histórica, pois elencam os problemas sociais e lhes apresentam falsas soluções, de forma naturalizada, sem relacioná-los com as múltiplas determinações contraditórias da sociedade capitalista, tampouco com as manifestações específicas do capitalismo no Brasil. (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 277)

A construção de uma sociedade inclusiva requer um discurso de inclusão, o individualismo determinado pelas agências internacionais demonstra-se incompatível, ou seja, o empreendedorismo (outra nomenclatura para educação bancária) não se comporta na escola pública, a não ser que todos sejamos mercadorias e não sujeitos sociais dotados de consciência coletiva e inclusiva (Freire, 2021; Regis *et al*, 2005). Portanto, o educador deve compreender os limites do currículo neoliberal e incluir os EEAE em todas as atividades, por vezes ignorando a reprodução do empreendedorismo individualista imbricado naquele documento, nesse sentido, Oliveira e Araújo (2021, p. 14) argumentam:

> Por outro lado, a proposta da inclusão escolar, que se contrapõe à lógica do capital, entende a escola comum como direito de todos e se concretiza por meio da participação e do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Nesse sentido, a educação escolar é um instrumento que contribui ativamente para o processo de humanização do conjunto dos homens e das mulheres e, por isso, defende a construção de uma escola unitária que supere o histórico dualismo educacional seletivo e excludente.

Os profissionais da educação pública que compreendem a dificuldade de transmitir um conteúdo concreto aos seus estudantes, sabem da importância de reconfigurar o currículo neoliberal em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva. A análise desenvolvida neste capítulo estabeleceu conexões entre neoliberalismo e educação inclusiva, inserindo-se num debate já recorrente na literatura, porém propondo novos ângulos de abordagem

CURRICULO E IDEOLOGIA MERITOCRÁTICA

Em todos os fóruns internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, bancos regionais, Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico, Comissão Europeia), repete-se a mesma vulgata, retomam-se os mesmos ataques contra o Estado educador ao mesmo tempo em que reproduzem um discurso de educação inovadora para o século XXI (Freitas, 2018; Laval, 2019). Nessa perspectiva, Apple (1989, p. 49) enfatiza: “A própria noção de que o sistema educacional contribui para o processo de produção de conhecimento econômico e ideologicamente útil aponta para o fato de que as escolas são tanto instituições culturais quanto econômicas”. Em outro texto, o autor acrescenta:

> Por exemplo, enquanto aparato estatal, as escolas desempenham papéis importantes ao auxiliar a criação de condições necessárias para a

> acumulação de capital (elas triam, selecionam e certificam um corpo estudantil hierarquicamente organizado) e para a legitimação (elas nutrem uma ideologia meritocrática equívoca e, portanto, legitimam as formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade). (Apple, 2024, p. 63)

Existe uma ideologia do 'sujeito empreendedor e protagonista' penetrada no currículo das reformas neoliberais, ela é típica do Modo de Produção Capitalista, "o neoliberalismo não criou esse fenômeno, apenas o agrava e o justifica ideologicamente" (Laval, 2019, p. 110). Segundo Althusser (2008), a escola faz parte do Aparelho Ideológico de Estado (AIE) escolar e tem a função de inculcar ideologias burguesas nos estudantes; a escola desempenha um papel determinante para a classe dominante, interpelar os sujeitos a reproduzirem as relações de produção capitalista durante muitas horas diárias ao longo de anos. Existem outros AIE, como jurídico e o religioso por exemplo, "todos os AIE, sejam eles quais forem, concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista" (Althusser, 2008, p. 195).

Partindo do pressuposto que os sujeitos pertencentes a escola (estudantes, funcionários, coordenadores, diretores, professores etc.) são da classe trabalhadora e a ideologia individualista da burguesia não contempla ou comtemplaria seus interesses coletivos. Dada a existência de uma divisão entre trabalho manual e não manual na classe trabalhadora, em uma sociedade na qual os postos de trabalhos não manuais são relativamente bem remunerados em comparação aos manuais, temos uma classe média majoritariamente inclinada ao individualismo da burguesia (conivente com as desigualdades do capitalismo). Seu estímulo em defender a escola pública na sociedade capitalista vem do poder de investimento em melhores condições de educação para os seus filhos (Saes, 2005, 2020). Na discussão acerca dos conceitos de igualdade e de justiça escolar, Dubet (2004, p. 546) recorre a um liberal do século XX na seguinte passagem:

> Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário-mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades. Essa concepção de justiça, principalmente a de Rawls, considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos.

O autor convida à reflexão sobre a meritocracia, a igualdade de oportunidades e a justiça escolar, sob uma ótica distante da econômica, ou pelo menos, procura apresentar essa abordagem. Todavia, se mal interpretado, pode acabar contribuindo para o discurso de que a educação, quando "acessível" a todos, tende a suprir as injustiças intrínsecas ao Modo de

Produção Capitalista. Quando ele afirma que “um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa” (Dubet, 2004, p. 553), percebemos, nesse artigo, um certo esvaziamento da discussão central, quase arisco de sua parte, uma fuga das desigualdades da matriz econômica neoliberal do final do século XX e início do século XXI.

Um instrumento muito importante do AIE escolar brasileiro é a avaliação em larga escala, sobre a BNCC e sua relação com esse instrumento, Silva (2017, p. 1) afirma: “em vez de estabelecer parâmetros mínimos de qualidade socialmente referenciada tende a se converter em estratégia de controle, por meio de avaliações em larga escala, sobre os diferentes sistemas de ensino, as escolas, professores e estudantes”. Portanto,

> entende-se que as políticas curriculares como a BNCC [...], favorecem as instituições privadas em detrimento da escola pública e fomentam a seletividade e a segregação social. Assim, essas políticas caminham no sentido oposto da construção de uma educação especial e de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 29)

Além dos termos discutidos até aqui, compreendidos como dotados de ideologias neoliberais e sendo parcialmente inclusivos ou exclusivos, nota-se, a partir dos estudos de Ferreira, Moreira e Volsi (2020, 2023), a não inclusão dos EEAE na BNCC, evidenciada pela invisibilização da Educação Especial nesse documento tão relevante na educação pública nacional. No próximo e último capítulo, direcionam-se os estudos aos currículos estaduais alinhados à BNCC, buscando analisar como abordaram as perspectivas de Inclusão, de Educação Inclusiva e de Educação Especial.

BREVE PESQUISA DOCUMENTAL EM DOIS CURRÍCULOS ESTADUAIS: PAULISTA (2019, 2020) E PITUGUAR (2018, 2021)

Os currículos podem ser considerados políticas educacionais, pois se consolidam a partir de dispositivos legais que delineiam estratégias, regulações, controles e sistematizações acerca das dinâmicas de administração da educação pública e privada de determinado território (Cabral; Freitas, 2020). Antes de iniciar a análise curricular, Silva (2023) traz ótimas assimilações da crítica em Apple (1989, 2005, 2024) à essa pesquisa documental:

> Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, visto como ilegítimos. (Silva, 2023, p. 46)

A BNCC, também entendida aqui como um documento curricular, lança as bases e diretrizes para que estados e municípios articulem seus currículos e componentes curriculares. Concatenamos com a afirmativa de Ferreira, Moreira e Volsi (2020, p. 28) acerca da ausência de inclusão dos EEAE “no texto da BNCC, ou seja, seus vínculos com a lógica do mercado, é possível entender seu caráter não democrático e o fato da educação especial e de outras modalidades da educação relacionadas aos grupos minoritários não terem sido contempladas no documento”.

O mecanismo de busca do programa de leitura *Adobe Acrobat Reader* proporcionou a facilidade de pesquisar pelas palavras-chave Inclusiva, Inclusão e Educação Especial nos seis documentos analisados. Se for realizada a leitura de cada contexto em que essas palavras-chave foram mencionadas, é possível inferir, ainda que brevemente, algumas reflexões neste trabalho. A partir dessa busca, elaborou-se o quadro representado na figura a seguir:

Quadro 1 – Menções de Palavras-chave nos Currículos

Currículo/ Palavras-chave	Inclusão	Inclusiva	Educação Especial
Paulista EF	16	13	2
Paulista EM	12	11	9
Potiguar EF	32	12	23
Potiguar EM	35	19	21

Fonte: Autoria própria

As categorias Inclusão e Inclusiva fazem parte de um hall que engloba Indígenas, Quilombolas, Educação do Campo, “estudantes migrantes internacionais, estudantes itinerantes, etc” (São Paulo, 2020), além de especificidades em áreas como Educação Física e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De fato, existe um alinhamento com o ‘Sujeito Protagonista’ da BNCC, todos os quatro documentos apresentam termos relacionados à equidade em uma das competências consideradas “essenciais” ao jovem do século XXI: “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (São Paulo, 2019, 2020; Rio Grande do Norte, 2018, 2021).

Em relação à Educação Especial, observa-se uma disparidade quanto ao tipo de inclusão que cada unidade federativa adota. O Currículo Paulista (2019) etapa Ensino Fundamental, por exemplo, inclui a Educação Especial apenas nos dois pequenos parágrafos adiante:

> Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais. No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015. (São Paulo, 2019)

Isso não é o suficiente para se referir as modalidades da Educação Especial em um documento dessa magnitude, nota-se uma espécie de "esquecimento" por parte dos formuladores do currículo. A seguir, no Currículo Paulista (2020) referente ao Ensino Médio, observa-se um único parágrafo destinado a Educação Especial, este que apresenta um emaranhado de legislações e diretrizes para jogar a responsabilidade à Unidade de Ensino:

> A Educação Especial, de acordo com o disposto em legislações específicas, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o Decreto Federal nº 7.611/2011, a Deliberação CEE nº 149/2016, a Lei Federal nº 13.146/2015 e a Resolução SE nº 68/2017, deve ser ofertada de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Portanto, é fundamental que a proposta pedagógica da unidade escolar, em harmonia com a meta 4 do Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), a meta 4 do Plano Estadual de Educação, (aprovado pela Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016) e o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definido pela Organização das Nações Unidas (ONU), explicite os recursos e estratégias que serão utilizados para garantir a todos as aprendizagens definidas no Currículo Paulista. (São Paulo, 2020, p. 39, grifo próprio)

Sem pormenorizar a relevância das políticas educacionais referenciadas no parágrafo citado, a análise curricular constata uma negligência e irresponsabilidade com os EEAE, pois as modalidades da Educação Especial não são incluídas com a complexidade merecida no documento, ao menos deveriam ser elencadas conexões com as características e realidade do estado de São Paulo por exemplo. Portanto, consideramos inclusão parcial como não-inclusão, uma espécie de exclusão da Educação Especial nos dois documentos curriculares do estado de São Paulo (2019, 2020). Neste momento, o estudo documental torna-se ligeiramente comparativo, uma vez notadas algumas disparidades significativas na abordagem de cada documento acerca da inclusão dos EEAE.

O Currículo Potiguar (Rio Grande do Norte, 2018, 2021) aborda a Educação Especial de forma mais aprofundada, especificando sua complexidade em seis páginas no documento do Ensino Fundamental e em cinco páginas no currículo do Ensino Médio, totalizando onze páginas dedicadas à Educação Especial. Ao realizar a leitura dessas páginas, nota-se um empenho em demarcar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que "é um serviço da educação especial que "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos

e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 17 apud Rio Grande do Norte, 2021, p. 42).

Além disso, o Currículo Potiguar demonstra maior preocupação com a modalidade de Educação Inclusiva para a Educação Especial, um quadro destinado aos documentos e deliberações sobre Educação Especial é apresentado na figura a seguir:

Documento	Deliberação
Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009.	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).	Estabelece diretrizes gerais para educação especial.
Decreto nº 7.611/2011.	Dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do AEE.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009.	Institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010).	Art. 29 dispõe sobre a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que deve ser parte integrante da educação regular e prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.
Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Determina aos sistemas educacionais proporcionarem "condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena".
Declaração de Salamanca	Fornece diretrizes básicas para formulação dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Figura 2 – Documentos e Deliberações Educação Especial
Fonte: Rio Grande do Norte, 2021

Um elemento importante no Currículo Potiguar foi a menção ao trabalho com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais[429] (NEE), por meio da Sala de Recursos Multifuncional, Tecnologias Assistivas, Comunicação Aumentativa e Plano

[429] Alunos com NEE são aqueles que, por motivos temporários ou permanentes, apresentam dificuldades ou diferenças no processo de aprendizagem e, por isso, precisam de recursos, apoios ou adaptações específicas para ter acesso, participação e progresso no currículo escolar.

Educacional Individualizado. Além disso, destaca-se a flexibilidade do processo avaliativo para atendimento hospitalar/domiciliar, Surdez, Transtorno do Espectro Autista, Superdotação, Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Transtornos Funcionais Específicos (Rio Grande do Norte, 2018, 2021). Por fim, considera-se que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, 2020) foi omisso no quesito inclusão da Educação Especial, enquanto o Currículo Potiguar (Rio Grande do Norte, 2018, 2021) incluiu sua complexidade com mais informações e diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se apresentar como a inclusão da Educação Especial em documentos, como os currículos estaduais, pode representar elementos ideológicos e econômicos. De fato, essa pesquisa é contrária aqueles profissionais que tentam “fazer milagre” com a BNCC, ou seja, na ausência da Educação Especial ou qualquer outro elemento insubstituível em determinada Política Educacional como um documento curricular, dizem ter criatividade e resiliência, reproduzindo o discurso individualista neoliberal.

Certamente, cada município e estado possuem legislações, deliberações e decretos próprios acerca da Educação Especial. No entanto, observa-se uma grande diferença entre os dois currículos estaduais quando se propõe realizar um breve estudo documental como este. Constatou-se, por meio das técnicas de revisão bibliográfica e pesquisa documental, a hipótese de que nem todos os quatro documentos/currículos analisados neste trabalho apresentam uma perspectiva de educação inclusiva com a complexidade que a educação especial merece em um documento tão relevante.

Por fim, a formulação e a implementação dos currículos estaduais contaram com a participação de setores do empresariado, preocupados em adequar a linguagem curricular à BNCC e à REM. Portanto, em um currículo que contém ideologias meritocráticas, a inclusão torna-se difícil, o estímulo em competir e a culpabilização por não alcançar as metas, típicas do empresariado, acabam por reforçarem a prática de isolamento dos diferentes.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

APPLE, M. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.

APPLE, M. **Educação e poder**. Editora Vozes, 2024.

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Editora Rio de Janeiro, 2005

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 ago. 2025.

BEZERRA, G. F. Neoliberalismo e formulações pedagógicas recentes: o ideário inclusivista em educação. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021.

CABRAL, A. N; FREITAS, W. J. L. Políticas educacionais na América Latina: uma reflexão sobre as suas diretrizes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-25, 2020.

CASTILHO, B. B. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI**: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CECHINEL, A. FONTANA S. A. P; GIUSTINA, K. P. D; PEREIRA, A. S; PRADO S. S; Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, jun. 2016.

DUBET, F. O que é uma escola justa?. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FERREIRA, G. M; MOREIRA, J. A. S; VOLSI, M. E. F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, p. 10-34, 2020.

FERREIRA, G. M; MOREIRA, J. A. S; VOLSI, M. E. F. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 257-281, 2023.

FREITAS, A. H. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: revisão bibliográfica, vivência e conhecimento. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 74–82, 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARRACH, S. A. A. Neoliberalismo e educação. **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MUNHOZ, F. R. **Programa Inova Educação**: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Marília, 2025.

OLIVEIRA, F. A; ARAUJO, A. C. B. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-15, 2021.

PAULINO, L. A. Capítulo 10 - O Plano Real e os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002). *In*: **Economia brasileira**: da colônia ao governo Lula. PIRES, M. C. (Org). São Paulo: Saraiva, 2010.

PESCUMA, D. **Projeto de Pesquisa – o que é?**: um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d' Água, 2005.

REGIS, K. E; CLAUDIO, C. E; MOUALLEN, G. M. S; BARBOSA, R. A ÉTICA EM PAULO FREIRE: UMA ÉTICA DA VIDA. *In* SAUL, A. M (Org.). **Paulo Freire:** um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade, 2005. p. 79-94.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: ensino fundamental. Secretaria da Educação e da Cultura. Natal: 2018. Disponível em: http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF. Acesso em: 04 ago. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Referencial Currricular do Ensino Médio Potiguar**. Secretaria da Educação e da Cultura. Natal: 2021. Disponível em: http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF. Acesso em: 04 ago. 2025.

SAES, D. Classe média e escola capitalista. **Crítica marxista**, v. 1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SAES, D. **Educação e classe social:** o papel da classe média na formação do sistema de educação pública, na França (1880-1940) e no Brasil (1889-1940). São Paulo: Independently Published, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Portal do Governo**. Secretaria da Educação. Consórcio SP + Escolas vence o segundo lote do leilão da PPP de Novas Escolas. 2024. Disponível em: https://sp.gov.br/sp/canais-comunicacao/noticias/consorcio+sp+escolas+vence+o+segundo+lote+do+leilao+da+ppp+d+novas+escolas. Acesso em: 04 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista:** Etapa Anos Finais**.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/. Acesso em: 04 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista:** Etapa Ensino Médio**.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em:

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

SECCO, L. El golpe de abril de 2016. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 1, n. 1, p. 126-140, 2016.

SILVA, I. F. ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA, V. P. IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES. *In*: Ciclo de Debates: Formação de professores em tempo de (Contra) Reformas: o que dizem as pesquisas, 2017, Marília: **Anais Eletrônicos** [...] Marília: 2017, p. 1-13. Disponível em: https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/2017103082256.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

SHIMADA, M. F. P. H; KOMURO, L. S. F; MATTOS, A. R. A LEGALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE AO NEOLIBERALISMO. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 10, n. 5, p. 921-943, 2024. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2024/5/2024_05_0921_0943.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE: O QUE NOS REVELAM OS COTIDIANOS DA DOCÊNCIA?

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Veridiana dos Santos Almeida[430]
Ana Paula Silva da Conceição[431]

Resumo

O presente trabalho objetiva comunicar os resultados da pesquisa que buscou compreender os efeitos da política de formação continuada institucionalizada destinada à educação infantil, na estética da professoralidade, e suas implicações no ser e no fazer docente. Os objetivos específicos delineados para se chegar a essa compreensão pautaram-se em perscrutar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras de Educação Infantil aos processos formativos institucionalizados; identificar indicativos da efetuação desses sentidos em exemplos/ações da prática cotidiana; descrever os elementos articulados a formação continuada que promovem/dificultam processos de mudança no pensar e no fazer docente. O procedimento sistemático escolhido foi estudo de Caso e enquanto dispositivo de levantamento de informações optou-se pelas entrevistas fenomenológicas. Essas informações foram submetidos às técnicas do Método Fenomenológico Empírico. As descobertas da pesquisa evidenciadas pelo estudo do fenômeno proposto revelaram que a formação continuada concretiza-se enquanto componente de subjetivação que produz efeitos na estética da professoralidade. Constatamos também que dada a complexidade e a extensão desses componentes, podemos prescindir que a formação continuada institucionalizada, por mais que se apoie em concepções comprometidas com a formação crítica do professor, não dará conta de promover deslocamentos significativos no ser e no fazer docente de forma mais abrangente, ela precisa ser complementada pelas condições de desenvolvimento profissional em contexto, no cerne da escola, com tempos e espaços assegurados para reflexão sobre as práticas e para pensar as situações que emergem do cotidiano.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Professoralidade;

INTRODUÇÃO

No texto introdutório do livro Pedagogia da Autonomia (1996), intitulado “Primeiras palavras”, Paulo Freire dialoga conosco acerca da retomada da temática Formação docente sempre presente em seus livros. Ele nos evoca a pensar sobre questões que emergem do desenvolvimento da sua curiosidade e reflexão, ainda que sobre um tema amplamente

[430] Mestre em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia/UNEB, grupo de pesquisa FORINLEJA - Formacce Infância Linguagens e EJA, veridianaalmeidaassessoria@gmail.com
[431] Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia/UNEB - Grupo de pesquisa FORINLEJA - Formacce Infância Linguagens e EJA. apsconceicao@uneb.br

pesquisado, discutido e retomado.

Nessa perspectiva freireana de permanente movimento de procura, justificado pelos "processos de inconclusão do ser humano e de sua historicidade", é que ousamos rediscutir aspectos importantes acerca da Formação Docente, mais especificamente relacionados aos processos da Formação Continuada.

No âmbito educacional, este processo formativo apresenta-se como uma condição imprescindível para o desenvolvimento profissional. Articulada aos saberes adquiridos na formação inicial, se configura enquanto direto dos profissionais da Educação, expresso no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e na meta dezesseisdo Plano Nacional de Educação - PNE, que incubem a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios de promoverem a formação inicial e continuada dos Professores, em suas áreas de atuação. Essa determinação legal outorga aos entes federados a responsabilidade de elaborarem suas políticas de formação considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Esta investigação situa a discussão, do direito a Formação Continuada, no contexto da Educação Infantil e busca a compreensão da seguinte questão relacionada à esse cenário: Quais os efeitos da política de formação continuada institucionalizada na estética da professoralidade e suas implicações na prática docente?

O objetivo geral traçado para este fim foi compreender os efeitos da política de formação continuada na estética da professoralidade e suas implicações na prática docente. Os objetivos específicos para o alcance deste, consistiram em:

1) perscrutar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras de educação infantil aos processos formativos institucionalizados;

2) identificar indicativos da efetuação desses sentidos em exemplos/ações da prática cotidiana;

3) descrever os elementos articulados a formação continuada que promovem/dificultam processos de mudança no pensar e no fazer docente.

De abordagem qualitativa, a pesquisa buscou realizar uma análise específica e produzir alguns esclarecimentos, dentro de um contexto de determinadas condições, sobre o problema em questão, sem a pretensão de compreender a totalidade do fenômeno estudado, dada a sua complexidade.

As características dessa abordagem descritas por Bogdan e Biklen (1994, p.50), ratificam o caráter qualitativo deste estudo, quando descrevem que:

1) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal;

2) A investigação é descritiva;

3) O interesse está centrado mais no processo do que nos resultados ou nos produtos;

4) A análise das informações dá-se de forma indutiva;

5) O significado é de vital importância para esse tipo de pesquisa;

Estudar a realidade para compreendê-la melhor direcionou a opção pela abordagem do estudo de caso de caráter instrumental, que orienta a ação pesquisadora a focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões (André, 2013, p. 03). Essa escolha deu-se pela particularidade intrínseca de como um grupo de professoras de educação infantil vivenciaram a política de formação continuada do município de Alagoinhas-BA. Ludke e André (2018), esclarecem:

> O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (Ludke e André, 2018, p. 20)

A partir do aprofundamento teórico, das aproximações com campo e das análises feitas, construímos o caso, ratificando aqui os aspectos que o legitimam, expressados nos passos seguidos na realização desta pesquisa. O desenvolvimento do estudo descrito aconteceu conforme as proposições elencadas por Nisbet e Watt (*apud* André, 2013) em momentos caracterizados pelas seguintes fases: Fase exploratória; delimitação do estudo (coleta de informações); análise sistemática e elaboração do relatório.

O paradigma fenomenológico enquanto ciência e método entreteceu todo o percurso desta investigação. Enquanto ciência que estuda como os fenômenos humanos se apresentam à consciência, a Fenomenologia nos fornece subsídios para explorá-los e

assim gerar possibilidades de sua compreensão. No caso dessa investigação, buscamos explorar, enquanto fenômeno, as experiências vividas pelas professoras da educação infantil nos processos formativos institucionalizados, no intento de compreender os efeitos desses processos na constituição de suas professoralidades.

Nesse sentido, a Fenomenologia transcedental de Edmund Hurssel dialoga com os objetivos desta investigação, uma vez que estes estão pautados em esclarecer a estrutura essencial das experiências vividas por essas professoras em contextos formativos institucionalizados.

Segundo Cerbone (2014, p 59), em sua abordagem transcedental, Hurssel descreve dois estágios desse tipo investigação: o primeiro, aberto à redução fenomenológica, permite-nos focar no fluxo da experiência e outro, em que o pesquisador a partir da “redução eidética”, intervém mais ativamente no delineamento das suas categorias essenciais, “variando

livremente” a partir de referências de sua própria experiência.

Assim, na estruturação das perguntas disparadoras e nos questionamentos que surgiram no percurso da entrevista, assumimos a atitude fenomenológica reflexiva de suspender todas as questões e afirmações concernentes ao fenômeno estudado, o que Hurssel denomina de “redução fenomenológica”, e dirigirmos nossa atenção ao discernimento e à descrição das experiências relatadas da maneira como se apresentavam. Posteriormente, na análise das transcrições buscamos delinear as estruturas essenciais dessas experiências, para nos aproximarmos dos sentidos e, assim, perspectivar e descrever possibilidades de compreensão.

O instrumento de coleta de informações utilizado na etapa de campo foi a Entrevista Fenomenológica, pelo entendimento de sua articulação apropriada ao objeto, à base espistemológica, ao método e ao procedimento de análise desta investigação. Para além disso, a essência desta pesquisa envolve o estudo e a compreensão de experiências vividas por pessoas nos espaços formativos, a partir da manifestação da subjetividade, o que requer um “instrumento de coleta apropriado para que todo o fluir da narrativa esteja a todo momento despertando conteúdos vivenciais” (Ranieri e Barreira, 2002, p. 07), pemitindo-nos acessar o vivido por meio de um movimento de compreensão.

A pesquisa foi realizada em quatro unidades escolares que ofertavam a modalidade de creche e pré-escola, em que foram entrevistadas cinco professoras que atendiam os critérios de inclusão da pesquisa. Nessa perspectiva, foi estruturada primeiramente uma questão disparadora, que guiou todo o processo de coleta, num convite às colaboradoras a retomarem suas experiências formativas e, espontaneamente, descrever qual/quais processos de formação continuada dos quais participaram em sua trajetória profissional foi significativo e a que elas atribuíam essa construção de sentido.

O segunda pergunta foi planejada pensando numa situação compatível com o propósito da pesquisa, em que pudéssemos especificamente pescrutar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras aos processos. Na segunda etapa da entrevista, depois de prosseguir com as análises na busca por identificar indicativos da efetuação dos sentidos compartilhados pelas professoras no seu fazer docente, retornamos ao campo e solicitamos que as professoras exemplificassem ações cotidianas/práticas pedagógicas que foram refletidas e ressignificadas a partir da contribuição do processo formativo institucionalizado mencionados no encontro anterior.

Enquanto registro das informações obtidas por meio das entrevistas fenomenológicas, foi utilizada a gravação direta e as anotações descritivas. A primeira por nos permitir registrar todas as expressões oraisimediatamente, no momento das entrevistas e a segunda enquanto complemento desta, como exercício de redução fenomenológica que nos possibilitou perceber as singularidades dos significados do silêncio, da fala, do dito e do não dito e

respeitá-las, exercitando a escuta. Ludke e André (2015) orientam-nos que observar essas ações é muito importante para o processo de compreensão e validação do discurso verbalizado.

O procedimento para análise das informações levantadas nas entrevistas fenomenológicas foi o método fenomenológico empírico (MFE), por nos oportunizar aprender o refinamento perceptivo necessário para observar e analisar rigorosamente as ações manifestadas nos encontros com as colaboradoras da pesquisa.

A escolha também está relacionada ao vínculo explícito do método a diversos elementos da abordagem filosófica fenomenológica que orienta a organização perceptual e analítica deste estudo. Para analisar as diferentes comunicações verbais, gestuais e escritas, utiizamos os procedimentos elaborados por Giorgi (1991/2008) conforme descritos nas etapas que seguem:

1) Ao elaborarmos as perguntas das entrevistas fenomenológicas empregamos a "suspensão fenomenológica", que implicou no afastamento provisório de nossas perspectivas teóricas e experiências pessoais acerca do fenômeno estudado, para garantir a construção de questões abertas que permitissem sua livre manifestação.

2) No campo, procuramos estar atentos à subjetividade dos sujeitos da pesquisa, procurando a partir de perguntas empáticas e não pré- definidas, coletar uma descrição concreta e detalhada dos sentidos e significados atribuídos pelas professoras aos processos formativos vivenciados e suas contribuições em seu ser e fazer docentes.

3) Após a conclusão da coleta em campo, procedemos com a transcrição das entrevistas em formulários codificados. Essa transcrição foi apresentada às participantes da pesquisa para validação e seguridade da fidedignidade dos relatos. Posteriormente, realizamos uma pimeira leitura e a escrita de uma síntese das percepções, a partir de interrogações correlacionadas aos interesses da pesquisa.

4) Concluídas as sínteses, retomamos o material escrito para especifiação de suas partes temáticas e identificação de suas unidades de significação-US, analisadas por temas que possibiltaram a elucidação de sentidos nos textos transcritos. Uma vez definidas as US, foram submetidas à técnica de variação livre e imaginária, que consistiu em reexaminar as US, identificar os sentidos comuns, verificar suas interdependências e organizá-las conforme uma única descrição que expressou a estrutura geral da essência do fenômeno. (Branco, 2014, p. 194). 5).

5) Na etapa final da análise ocorreu a formulação das categorias temáticas, a partir da interlocução com o posicionamento teórico assumido na pesquisa para fundamentar o que foi observado/prescrutado. O passo adiante foi a produção do texto sobre as compreensõesinterpretativas, emanadas a partir dos objetivos da pesquisa, de suas relações com os achados de campo, com o referencial teórico e com nossas as reflexões.

DESENVOLVIMENTO

Para apoiar o exercício de compreender os efeitos das políticas de formação continuada institucionalizadas para a educação infantil na estética da professoralidade, consideramos aspectos inerentes à constituição de nossa profissão, imbricados nos conceitos de Profissionalidade, Identidade, Professoralidade e da sua relação com a formação de professoras/professores da educação infantil.

Nesse sentido, os principais referenciais teóricos, que fundamentam as discussões sistematizadas ao longo dessa escrita, trazem as contribuições de Paulo Freire (1996, 1991), Antonio Nóvoa (2019), Bernard Charlot (2005), Carlos Marcelo Garcia (1999), Francisco Imbernóm (2009) e Marineide Gomes (2013), acerca dos processos de desenvolvimento profissional dos professores relacionados à formação incial e continuada e às especificidades da Educação Infantil nesse contexto.

Os conceitos de saberes e professoralidade docente difundidos por Maurice Tardiff (2002) e Marcos Villela Pereira (2016) e o contributo da pesquisa de Ana Paula Conceição (2009) surge para a ampliação da compreensão sobre a práxis educativa e a produção de si enquanto profissional da docência. Além desses foram citados outros que, de forma exponencial, inspiraram as reflexões e a construção dos conhecimentos oportunizados pelo ato da pesquisa.

As perguntas direcionadas às professoras colaboradoras da pesquisa foram elaboradas com o objetivo de possibilitar o acesso e posterior descrição da experiência consciente constituídas e em processo das docentes, com relação aos processos formativos vivenciados. Nesse sentido, Gomes (1997, p.308) nos orienta que:

> A experiência consciente esclarece-se a partir da significação dos acontecimentos que a constituem. Os objetos da consciência ganham sentido na contextualização de interligações que aparecem organizadas em forma de estrutura. Esta estrutura enquanto experiência consciente do mundo vivido é uma matriz social e uma expressão dos construtos mentais. (Gomes, 1997, p.308)

As docentes que colaboraram com os relatos para a pesquisa narraram suas histórias de vida-formação, e expressaram os sentidos e significados que atribuem aos processos formativos, abriram as portas de suas salas de aula para exemplificarem e compartilharem suas práticas, seus saberes construídos e provisórios, evidenciando suas formas de estar sendo professoras da educação infantil.

O caminho percorrido para a análise, orientado pelos pressupostos do método fenomenológico empírico foi trilhado desde a elaboração das perguntas, nas sucessivas aproximações com o campo e no exercício da escuta fundamentada nos ensinamentos de Freire (1996).

O mesmo posicionamento foi adotado no compromisso ético com a transcrição e a submissão dos relatos à apreciação das professoras, na leitura atenta ao todo constituído das transcrições para que no momento da identificação das unidades de significação, pudéssemos fazê-lo compreendendo sua integralidade, buscando-se assim as estruturas essenciais e a criação de categorias temáticas, que emergiram das informações coletadas e das relações com os objetivos da pesquisa.

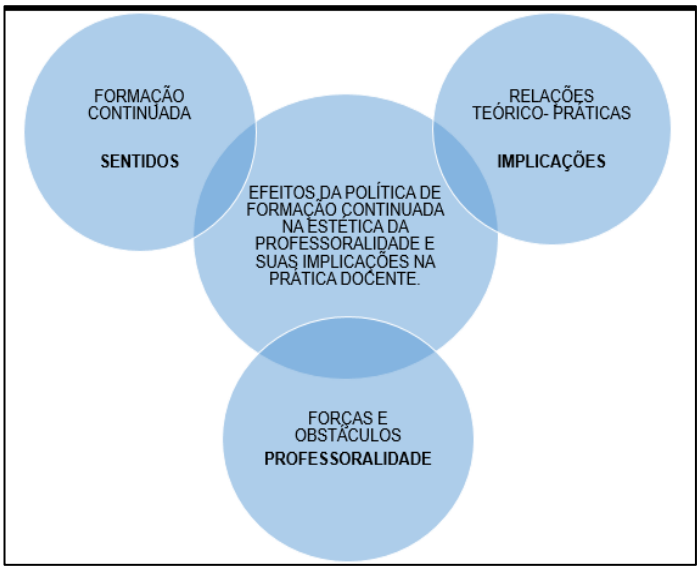
CATEGORIAS TEMÁTICAS

A primeira categoria, intitulada “Sentidos e significados atribuídos aos processos de formação continuada”, foi utilizada para organizar e analisar as informações quanto às experiências das professoras com relação a cursos de formação que produziram efeitos de sentido.

Na segunda categoria “Implicações teórico-práticas da efetuação de sentidos” sistematizamos a análise dos exemplos dados pelas professoras de práticas pedagógicas que foram ressignificadas a partir da apreensão significativa dos conhecimentos acessados nas formações.

A terceira categoria “Forças e obstáculos a produção da professoralidade” desvelamos os elementos articulados aos processos de formação continuada que promovem/dificultam a produção da subjetividade docente. Conforme representado na figura 1, essas categorias interseccionam-se e confluem para possibilitar a compreensão,ainda que aproximada, dos efeitos da política de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade.

Figura 1 – Categorias temáticas



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Sentidos e significados atribuídos aos processos de formação continuada

Nos relatos de algumas professoras, constatamos sentidos semelhantes atribuídos a um mesmo processo formativo. As docentes descrevem características que fazem com que a formação faça sentido para elas relacionando-as às ideias de inovação, de vivência da realidade e aplicabilidade prática.

Imbérnom (2011, p. 30) nos relembra que “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico” adquirido durante toda uma vida profissional. Esses conhecimentos são frutos das elaborações e reelaborações que as professoras fazem com o conhecimento nos contextos formativos dos quais participam. Nesse movimento de produção de subjetividade, emitem juízos, tomam decisões, fazem adaptações que aplicam em situações com que se deparam na prática.

Esses sentidos atribuídos pelas docentes estão relacionados à dimensão teórico-prática da formação, em evidencia no processo histórico de formação de professores, desde a estatização da profissão, quando a preparação técnica é priorizada, sem considerar as outras dimensões dos processos formativos. Na formação do magistério, aparece na realização da prática do estágio, assim como na formação universitária em que se aprende a teoria para posteriormente “aplicá-la” na prática dos estágios curriculares. Uma ação que

parece reforçar a ideia dicotômica de teoria e prática e que desconsidera a indissociabilidade das dimensões da formação docente.

O fato das docentes atribuírem sentido ao processo formativo por conta da sua viabilidade prática, está ligado também à construção do saber docente e sua relação com o trabalho. Para Tardif (2014, p 17) “isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Também não podemos considerar aqui a figura das professoras como meras executoras de tarefas prescritivas, por estarmos tratando de um estudo sobre subjetividade. Pereira (2016, p. 110) reforça que “ as práticas são sim determinantes, em certa medida, das subjetividades. Contudo, não significa dizer que o sujeito é mecanicamente determinado.”

As falas de uma professora que nomeamos Saber docente 4, revelaram movimentos diferentes na construção de sentidos e significados atribuídos ao processo formativo:

> O curso que mais fez sentido pra mim foi a especialização em docência na educação infantil, porque quando eu entrei na Educação Infantil eu pensava que o professor era o detentor do conhecimento, que ele mandava, que a criança não tinha voz, não tinha vez. Quando fiz o curso e começaram a passar pra mim que a criança é autora da sua história, que ela tem vivência e aprende vivenciando a situação, fazendo parte de todo o processo de construção, e que ela tem mutios saberes, muitas vezes eu cheguei na creche com um planejamento e daí fui percebendo que as crianças deixavam ele mais rico do que o que eu trazia e passei a observar que as ideias delas eram muito interessantes. Eu peguei o que o curso passou pra mim a respeito do desenvolvimento da criança, que elas aprendem com o meio, vivenciando, construindo e trouxe pra creche para fazer uma experiência se o que as professoras estavam me dizendo surtia efeito e depois de algum tempo eu percebi sim que a criança tem potencial, liberdade de escolha, sabe o que quer, aprende muito mais com a construção e com a vivência do que com o que trazemos pronto de casa. Mudou meu conceito de aprendizagem com relação as crianças porque eu achava que o professor transmitia e as crianças absorviam e parava ali. Hoje eu vejo que a criança faz parte da construção do saber, ela é a principal autora do seu próprio conhecimento. A formação só fez sentido porque eu fui lá e fiz, planejei, observei a reação das crianças, fiz ajustes e vi que dava certo sim. (Saber docente 4)

Nota-se que praticar e fazer estão relacionados às ideias de apreensão, elaboração, experimentação, reelaboração do que foi apreendido acerca do desenvolvimento da criança. A professora age sobre o componente de subjetivação, reflete, planeja, experimenta, observa, ajusta e constata a produção da diferença, num movimento consigo e com as crianças. Aqui também percebemos uma criação de sentido interseccionada com a dimensão teorico-prática da formação, articulda a ação da experimentação conforme elucida Tardiff (2014):

> Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho

> cotidiano e no reconhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validado. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos." (Tardif, 2014, p. 38-39)

Na fala que segue, descrevemos o sentido atribuído ao processo formativo por Saber docente 3, que elabora essa construção a partir do entendimento de conceitos que antes não faziam parte do currículo da infância. Nessa perspectiva, a formação ganha sentido por ampliar o entendimento a respeito de um conhecimento importante para fundamentar suas decisões didáticas:

> Na pandemia eu fiquei um pouco perdida, sem saber o que fazer com proposta nova do MEC, a BNCC. Eu fiquei muito perdida e procurei na internet informações e encontrei uma professora que dava vários cursos on line e eu fui fazendo esses cursos pra poder entender as normas da BNCC. Quando veio as formações com o ICEP, a formadora passava as coisas pra gente com uma linguagem mais simples de como era trabalhar, que metodologias a gente ia usar na sala de educação infantil como a gente ia trabalhar a experiências e eu ficava pensando: meu Deus que experiência é essa, como é que vou fazer experiência com a criança porque eu tava perdida. Então com a formação eu entendi o que era experiência e depois eu fui vendo que era a vivencia da criança, como ela cresce dentro dessa vivência. E aos poucos eu fui introduzindo umas coisas na sala de aula, demorou um pouquinho o processo (risos), e foi bom, eles interagiram mais, participaram e ai eu fui buscando, anotando o que é que poderia desenvolver mais pra trabalhar com eles, observando eles. Esse foi o momento mais tocante da minha experiência porque eu estava muito perdida com essa norma da BNCC.Daí esses cursos fizeram muito sentido pra mim. (Saber docente 3).

As análises provenientes desta categoria revelam diferentes sentidos atribuídos pelas professoras aos processos formativos institucionalizados. Essas construções estão relacionadas a ideias de inovação, de vivência da realidade, de experimentação e de articulação teoria-prática. Compreendemos que essa construção de sentidos é proveniente de diversos movimentos de produção de sua profissão no decurso de sua vida e que são produzidos na sua condição indissociavelmente humana, social e singular.

Situar a subjetividade do professor no centro dessa discussão é imprescindível para se chegar a um possível, mas limitado, entendimento do problema desta pesquisa. Partimos inicialmente do pressuposto de que nossa subjetividade é produzida pelos encontros com um mundo social, que gera efeitos provisórios na nossa maneira de ser, existir e de perceber a realidade. Nesse processo apreendemos parcialmente e de forma singular, elementos do contexto social em sua dinâmica mutante. Mansano (2009) nos esclarece que:

> Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que

> acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. (Mansano, 2009, p. 111)

Nesse sentido, consideramos nesse estudo o processo de formação como um componente de subjetivação que, interseccionados a outros, influencia na produção de subjetividades docentes. Os sentidos atribuídos aos processos formativos não foram constituídos apenas pela ação de fazer um curso, de receber a formação, mas o resultado de um processo interagente, em que as professoras assimilam, elaboram, reorganizam o saber e decidem sobre suas formas de estarem sendo professoras. Esses processos materializam-se em movimentos de recomposição e composição de novas formas de existir, conforme observamos na análise da categoria que segue.

Implicações teórico-práticas da efetuação de sentidos

Ao transcrevermos os relatos das primeiras aproximações com o campo, percebemos que as docentes, em sua maioria, reportavam-se em determinados momentos a conteúdos específicos discutidos no processo formativo e os utilizavam para exemplificar suas compreensões do que foi apreendido nos cursos mencionados.

Essa percepção gerou uma das perguntas da entrevista fenomenológica, na qual pedimos que descrevessem esses exemplos de práticas que foram ampliadas ou até mesmo ressignificadas a partir dos conhecimentos construídos nesses contextos de formação. Saber docente 4, nos descreveu sua experiência da forma que segue:

> Uma coisa que chamou a atenção no curso foi sobre a organização dos espaços na educação infantil. Entendi que o espaço pensado pra criança é diferente do espaço pensado para o adulto, por exemplo: se você pegar um monte de pedras e colocar num cantinho, pra o adulto ali vai ser um monte de pedras mas, pra criança ali vai ser o cavalinho, ali vai ter um rio, vai ser o parque, a casinha. Eles fazem tantas transformações nos espaços que preparamos para elas se desenvolverem, conversam, enxergam outras coisas numa simples pedra... Mas eu vim perceber fazendo né, colocando em prática aquilo que eu aprendi . Hoje a organização da minha sala é feita com eles: os cartazes, eles manipulam, eles alteram, eles que arrumam, decoram do jeito deles. Antes eu produzia os cartazes, com EVA, tudo cortadinho, bonitinho, arrumava um tema e deixava ali na sala o ano todo, lá no alto, não podia nem tocar pra não estragar, mas as crianças nem tinham interesse neles nem olhavam. A criança não tem interesse em ver todos os dias as mesmas coisas, e a partir do momento que elas participaram da produção, que se sentiram autoras do processo, elas olham, cuidam, chamam outro pra mostrar, dizem ao outro que não pode rasgar e se rasgar ficam chateados. Hoje eu entendo que a sala também é deles e que tem cartazes e outros materiais que eles podem riscar e expor nas paredes, é a maior felicidade... minha sala pra quem não entende não é bonita não (risos) na visão do adulto, né? (Saber docente 4)

Nota-se, na fala da professora, efetuações em seu fazer pedagógico decorrentes do que foi apreendido acerca da organização dos espaços na educação infantil. Na análise que fizemos sobre os sentidos atribuídos ao processo formativo, a docente o relaciona com a

mudança de concepção que mobiliza um outro pensar e que se expressa num outro saber fazer.

Esse movimento, portanto, é revelador de uma nova organização que essa professora assume, concretiza-se como um importante movimento de vir a ser, como ratifica Pereira (2016):

> Vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas resultado de movimento de reorganização de suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzam estados diferentes de ser. Ser o ainda não sido, diferir. (Pereira, 2016 p. 112)

Ao analisarmos o movimento feito por outra professora, percebemos a gradatividade dos processos de mudança. Existe na descrição dessa experiência um movimento de recomposição do que foi apreendido:

> Eu passei a olhar o brincar de outra maneira. Se a gente não tiver o entendimento do valor do brincar pra criança a gente dá um briquedo e deixa lá né?. O brincar a gente planeja assim, tem que ter o momento, geralmente quando eles chegam, eles querem logo o brincar, daí a gente faz uma acolhida e dá um brinquedo a cada um e tem um ou dois dias na semana que a gente tem o brincar livre, daí a gente vem pro parque, hoje foi aqui na área, acolhi eles, botei música, eles brincaram, fizemos roda. Mas na sala de aula o brincar é mais assim, mais próximo, há uma socialização entre eles. No brincar a gente também inclui a socialização, porque ali ele vai saber dividir, eles trocam então eu to ensinando a eles a pedir, a socializar, a emprestar, a dividir aquele momento com o brinquedo, então na realidade é um momento de aprendizagem entendeu? O momento do brincar livre aqui é um momento de socialização e de reeducação também, quando eu trago pro parque a gente fica colado pra eles não se machucarem, pra eles pedirem licença porque querem ir tudo de uma vez , então tem todo um planejamento. Antigamente a gente so ficava ali na sala de aula, dava um brinquedo ali pra criança brincar, eu achava que era só pra se divertir, pra ocupar o horário. (Saber docente 1)

Neste caso, a efetuação ocorre de forma adaptativa dos conhecimentos construídos sobre o brincar na educação infantil, acrescentando algumas outras ações ao instituído na sua prática. Enfatizamos, portanto, que o foco da análise foi perceber o movimento interagente com o saber da formação e suas manifestações/relações com o saber produzido no trabalho. Tardiff (2014, p. 53) nos dá uma perspectiva de compreender esse processo de mobilização dos saberes docentes ao aclarar que:

> Os professores não rejeitam outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam às suas práticas, retraduzindo-os em categorias do seu prórprio discurso. Nese sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inultilmente abstrato ou

> sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (Tardiff, 2014, p. 53)

Nas análises realizadas organizadas nesta categoria, identificamos indicativos da efetuação dos sentídos atribuídos pelas professoras aos processos formativos, nas exemplificações do seu fazer cotidiano. Essas experiências formativas mobilizam processos de reflexão, experimentação, ressignificação incorporação, retradução, adapatação, seleção e evidenciam uma estrutura gradativa da construção do conhecimento pedagógico utilizado pelas profissionais, os quais construíram e reconstruíram durante sua vida profissional em suas relações com a teoria e a prática. (Imbérnom, 2011, p. 31).

Forças e obstáculos à produção da Professoralidade

Essa categoria surge de uma ação ainda mais atenta e aprofundada das falas e gestos da professoras, pois as transcrições nos permitiram capturar algumas estruturas que possibilitam ou dificultam os processos de mudança no ser e no fazer docente. Ao organizarmos as unidades de significação, podemos identificar na experiência consciente imediata das professoras, essas estruturas descritas nos registros seguintes:

> [...] eu vejo dessa forma né, talvez ainda eu acho que precise melhorar, porque a gente a cada dia precisa melhorar mais e mais, ainda mais porque a gente trabalha na educação né, e tudo vai se modificando. (Saber docente 1)
>
> As coisas que se faziam antes serviu para aquele momento, agora, depois que a gente vai estudando se aperfeiçoando, agora são outras coisas e a gente vai inventando também (risos). (Saber docente 4)

Observa-se nas expressões das docentes o entendimento de saberem-se em formação. Essa condição constitui-se uma estrutura consciente que permite o fluxo da subjetividade e possibilita a abertura para novas composições de ser, expressando assim a existência de uma forma metaestável de ser professora, conforme expressa Pereira (2016, p. 129), ao afirmar que “Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma
e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. Formar-se é saber-se em formação”.

Outra estrutura perceptivel nas falas das professoras é a capacidade de interrogar a sua própria prática e a compreensão da relação prático-teórica na constituição de sua atividade profissional. A compreensão da indissociabilidade teórico-prática ou prático-teórica é um fundamento necessário para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico especializado.

O discurso de que ‘na prática a teoria é outra’ ou que ‘os cursos têm que 'trazer mais prática e menos teoria' resguarda uma estrutura de significados construídos historicamente no processo de formação do professorado.

Esses significados são produzidos pelo estudo de teorias dissociadas da dimensão prática e de outras dimensões do processo formativo, levando à internalização da ideia de que a prática pode ser desprovida da teoria. Essa visão prejudica os processos de reflexão crítica, que não podem prescindir do discurso teórico. Nesse aspecto, Freire (1996) acrescenta que:

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemólogico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (Freire, 1996, p. 40)

A partir das análises dos relatos das docentes, podemos inferir que se o exercício do estudo, da reflexão crítica, da discussão, da experimentação da prática for dialeticamente realizado pelos professores, aproximaremo-nos então de uma ação emancipadora que consequentemente resultará numa produção si mesmos. (Imbernóm, 2011 p. 36).

Os obstáculos aos processo de mudança aparecem nas fala das docentes relacionados às percepções da sociedade sobre o seu trabalho, expressas na forma como as famílias e o sistema educacional questionam constantemente suas ações. Apesar de não terem relação direta com os processos formativos institucionalizados, as professoras sinalizaram que isso interfere em seu fazer docente:

Essas dificuldades enfrentadas pelas docentes nos remetem a descrição feita por Charlot (2005) acerca dos “universais do ensino”, anteriormente sinalizadas nesse estudo, que se referem as especificidades sociais, culturais, institucionais da situação de ensino. Para o autor, os professores, apesar de exercerem suas profissões em diferentes contextos, parecem enfrentar desafios semelhantes em sua relação com alunos e na forma como a sociedade os considera:

> Ensinar não é uma tarefa serena, não há idade de ouro para o professor (exceto por ilusão retrospectiva). Mais esses universais nos permitem compreeder melhor porque, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se porém ameaçados, malconsiderados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. (Charlot, 2005, p. 78)

A questão histórica da formação da professora/professor da educação infantil também precisa ser levada em conta enquanto um dificultador de processos de mudança. O relato da professora, representativo das falas das outras ao narrar suas histórias de profissionalização,

sinaliza que no tempo em que cursou a graduação, as discussões sobe educação infantil eram superficiais e aligeiradas, conforme podemos observar na fala que segue:

> Ao iniciar minha formação como professora, eu comecei com meu curso antigo de magistério, e a gente tinha as metodologias: língua portuguesa, matemática, estudos sociais e a gente aprendia as metodologias para trabalhar com o fundamental 1. Depois eu terminei os estágios e era tudo no fundamental 1, eu nem sabia da existência de creche, depois eu fui trabalhar, entrei na rede e fiz pedagogia e era pra série iniciais e tinha umas pinceladas de educação infantil mas, a formação foi voltada para o fundamental 1. E ai quando eu passo no concurso e me colocam uma sala de creche, eu fiquei sem saber o que ia fazer com criança de creche, ia ensinar a ler, escrever, contar, adição, subtração com crianças que ainda não sabiam nem falar? (Saber Docente 5)

Essa fragilidade das discussões acerca da educação infantil nos cursos de formação inicial, nos remete novamente a aspectos do processo histórico, desde o cerne da fase assitencialista, sua inserção na educação básica sem a obrigatoriedade da formação universitária, até a reformulação das políticas de formação de professores para atender essa demanda.

Outro fator obstaculizante dos processo de mudança é a ausência dos tempos e espaços para o desenvolvimento da formação em contexto. Enfatizamos que essa realidade é específica deste estudo de caso, tem dificultado ações necessárias ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico especializado e os processos de mudança. Sem esse recurso, pensar sobre os cotidianos, refletir sobre a própria prática se torna um ato solitário do professor e restringe a potencialidade do coletivo em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo de caso pretendido, procurou-se compreender os efeitos da política de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações no ser e no fazer docentes.

Nas análises realizadas dos registros coletados, capturamos sentidos atribuídos pelas docentes aos processos formativos institucionalizados. Esses sentidos podem ser assim agrupados: 1) mudança de concepção 2) viabilidade prática 3) ideias inovadoras.

Nas descrições, as docentes se reportaram a processos que fizeram sentido por possibilitarem esses movimentos. Ao compartilharem essas construções de sentido no momento da entrevista fenomenológica, constatamos que estes estavam “diretamente ligados ao exercício de sua prática profissional”, conforme ratifica Imbérnom (2011, p. 36).

Na identificação da efetuação dos sentidos atribuídos em exemplos/ações da prática pedagógica, percebemos que um determinado conteúdo específico apreendido nos cursos acerca do currúculo da infância, foi reelaborado pelas docentes e expressado em suas ações pedagógicas na forma de recomposições ou adaptações aos saberes já instuídos no seu fazer docente e, na forma de novas composições desse fazer, evidenciando a produção de diferenças e outras estéticas existenciais de estar sendo professora.

Esses movimentos interagentes evidenciam que as professoras não são meras executoras de propostas produzidas por outros, não se relacionam com o saber da formação de forma passiva e mecanizada. Ao analisarmos profundamente a coerência entre suas falas e os exemplos de suas práticas, detectamos deslocamentos gradativos importantes para a construção do conhecimento pedagógico especializado. Nesse sentido, Imbérnom (2011, p. 32) nos esclarece que:

> Esse conhecimento pedagógico especializado, legitima-se na prática e reside, mais do que no conheicmento de disciplinas, de procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir "juízos profissionais situacionais" baseados no conhecimento experimental da prática. Na mesma linha, Schon (1992), argumenta que esse conhecimento pedagógico profissional é tácito e intuitivo e Eliott (1990) diz que é elaborado nas "destilações retrospectivas da experiência". O conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado. (Imbérnom, 2011, p. 32)

Constatamos que existem elementos articulados à formação continuada que possibilitam novas composições do ser e do fazer docente, identificados nas análises dos relatos das professoras. Esses elementos fazem referência a percepção da indissociabilidade teórico-prática oprtunizada pela ação crítica de refletir sobre seu fazer.

Identificamos, também, nas análises das unidades de significação, um elemento articulado aos sujeitos da formação, nesse caso, as professoras, possibilitador de mudança: o saber-se em formação, um estado consciente de sua incompletude e de seu inacabamento, que possibilta o fluxo contínuo da subjetividade e de novos modos de existir como profissional.

Os elementos dificultadores dos processos de mudança, compreendem elementos contrários ao citados anteriormente e outras variáveis surgiram, diretamente e indiretamente articulados ao processo de formação continuada: a desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e pelo sistema educacional do trabalho da professora/professor da educação infantil, a seguridade de tempos e espaços para o planejamento e, em oportuno, para a formação em contexto (dificuldade de falta de tempo para planejamento, identificada neste estudo de caso) e as lacunas da formação inicial com relação aos estudos necessários às especificidades da etapa da educação infantil.

A partir dessas análises, foi possível inferir que a formação continuada concretiza-se enquanto um componente de subjetivação e que seus efeitos na estética da pofessoralidade vão depender de como o sujeito afeta-se no encontro com os outros desse processo, com os conhecimentos apresentados, discutidos, compartilhados, como ele apreende, elabora e como articula-os com outras forças interagentes, e na forma como expressa essa experiência.

Essa forma relacional de lidar com essas forças interagentes é que vai determinar a escolha pela adapatação e recomposição do já instituído ou o engendramento de novas composições existenciais. Pereira (2016, p. 37) nos lembra ainda que é preciso cuidar para que essas novas composições não se padronizem, se configurando num recuo, num limite para a produção da subjetividade.

O processos formativos, portanto, precisam intencionar a construção de uma estabilidade relativa, a ampliação do fluxo, e isso não se trata de "jogar tudo fora e recomeçar do ponto zero, mas de entrar em um novo movimento, incorporar um novo fluxo, submergir em uma nova onda existencial". (Pereira, 2016, p. 77)

Num dado momento de aproximação com o campo para a realização das entrevistas fenomenológicas, as professoras expressaram idealizações sobre o que consideram importante na estrutura de um projeto de formação, para que de fatocontribua com o seu desenvolvimento profissional. A fala das docentes é uma expressão do entendimento da necessidade de se pensar outros espaços de formação, considerando também seus contextos de experiência curricular, sem excluir outras modalidades formativas.

Para tanto, é preciso conhecer outra maneira de analisar as instituições educacionais e o trabalho do professor. Para Imbérnom (2011, p 88) "o enfoque fenomenológico crítico, para qual a escola, como organização, apresenta alguns aspectos multidimensionais", aparece com uma possibilidade promissora ao considerar que as instituições e todo seu movimento existencial, devem ser analisados no contexto de sua cultura própria.

A realização dessa pesquisa consistiu numa investigação qualitativa para compreender os efeitos das políticas de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações na prática pedagógica. Seus resultados podem subsidiar ações outras de análise, avaliação, adesão e reconfiguração de políticas de formação continuada para essa etapa de ensino.

Ademais, essas ações não podem prescindir da análise dos contextos e da participação ativa dos professores nesse processo,reiterando que o pensamento e a inteligência cultural dessesprofissionais têm implicações para o processo de implementação dessas políticas.

Nessa perspectiva, reforçamos o necessário repensar das funções dos órgãos responsáveis pela operacionalização das políticas públicas para a educação a fim de que se

promovam mudanças estruturais nas condições de trabalho e na organização dos sistemas educativos que interferem na qualidade da atuação dos professores.

Não se pode medir resultados e qualidade da educação considerando apenas duas variáveis: a formação e quem a recebe. É preciso analisar, avaliar a existência de outras variáveis mencionadas no escopo dessa pesquisa, e assim modificar o olhar sobre o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista daFAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n 40, p. 95-103, 2013.

BOGDAN, Roberto. C.; BIKLEN, Sari. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. Rev. abordagem gestalt. [online]. 2014, vol.20, n.2, pp.189-197. ISSN 1809-6867.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil-**Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

CERBONE, David R. **Fenomenologia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. PortoAlegre: Artmed, 2005.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa**: compreensões implicadas sobre a práxiseducativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante.Tese (doutorado)- Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 12 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 2001.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA, Formosinho Julia. **A Formação como Pedagogia da relação.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 19-28, 27 abr. 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, *William B*. A *Entrevista Fenomenológica* e o *Estudo da Experiência* Consciente. Psicologia USP [online]. 1997, v. 8, n.2, p.305-336.

HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2015.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da Unesp,* São Paulo, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. _____(Coord.). **Formação de professores e profissão docente**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. ISBN 972- 20-1008-5. pp. 13-33 https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobrea formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

RANIERI , L. P. & Barreira, C. R. A. (2010). A entrevista fenomenológica**. In Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. SIPEQ**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DAS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR.

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Anne Caroline dos Santos Souza[432]
Maurícia Evangelista dos Santos[433]
Ana Paula Silva da Conceição[434]

Resumo

As discussões acerca das políticas de formação para profissionais que atuam na Educação Infantil têm ganhado lugar de vanguarda no meio acadêmico, pois apontam para uma revisão da compreensão tanto das práticas pedagógica, como das políticas de formação endereçadas às profissionais que atuam junto aos bebês e crianças pequenas nos espaços de creches e pré-escolas. A lei 9.394/96 foi um marco para as mudanças tangentes à concepção de Educação Infantil enquanto espaço que se limitava a assistência para um ambiente que contemplasse as práticas pedagógicas da educação formal. Com esta mudança houve uma reestruturação nas políticas de formação dos profissionais. É justamente o cenário que se insere o presente artigo cujo objetivo é investigar a relação entre os saberes e os fazeres das profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil- CMEIs de Salvador. O trabalho coloca em discussão as relações entre a formação acadêmica das professoras e a atuação prática das auxiliares de sala. Para tanto buscamos direcionar os olhares para as especificidades das práticas desenvolvidas por cada uma delas, seus valores e os intercâmbios simbólicos e afetivos envolvidos nestas práticas.

Palavras–chave: Formação. Infância. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas acerca da Educação Infantil e das políticas de formação de seus profissionais têm ocupado lugar de destaque nas últimas décadas no cenário acadêmico, pois apontam para uma revisão da compreensão tanto das práticas pedagógicas, como das políticas de formação endereçadas aos profissionais que atuam junto às crianças pequenas dentro das creches.

[432] Pedagoga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), (LPq2): Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do grupo de pesquisa Formacce Infância, linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: annecaroline674@gmail.com

[433] Mestre, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), (LPq2): Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do grupo de pesquisa Formacce Infância, linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: mauricia.uefs@gmail.com

[434]Doutora, Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), líder do grupo de pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: apsconceicao@uneb.br

De acordo com Campos (1999), a partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.394/96 e as reformas introduzidas nos sistemas educacionais Estaduais e Municipais surgem uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da constituição da carreira docente enquanto profissão.

Criada após a Constituição Federal de 1988, a LDBEN (1996) dispõe, dentre outras coisas, sobre formação mínima exigida aos profissionais da educação básica para atuar nas classes da Educação Infantil, jornada de trabalho e formação continuada. É também o documento orientador para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, nem tudo ocorre conforme o texto da lei. Ao analisarmos a história das creches no Brasil, é possível perceber como se moldou os profissionais que ali atuam e como a constituição de 1988 e a LDBEN foram marcos para a Educação Infantil e para se pensar na formação dos seus profissionais.

As creches nascem com o objetivo central de abrigar e proteger os filhos de trabalhadores e trabalhadoras das classes baixas com intuito também de afastá-las "da rua, do trabalho servil, contribuindo para a diminuição da taxa de mortalidade infantil – visavam, primordialmente, beneficiar as populações mais carentes e a sociedade em geral" (CUNHA, CARVALHO, 2011, P. 23). Ou seja, a creche em sua origem não foi concebida como uma instituição educativa.

Como as creches surgiram com um viés assistencialista, as pessoas contratadas para trabalhar nessas instituições eram, em sua maioria, segundo Cerisara (2002): mulheres, que já tinham filhos ou experiência com crianças, com pouca ou nenhuma formação específica para trabalhar com crianças pequenas, com baixa escolaridade e sem experiências profissionais outras que não fossem atreladas à atuação doméstica e cuidados com filhos. Acreditava-se que bastava ser mulher para atuar nas creches.

No caso do município de Salvador, conforme relatado na pesquisa de mestrado de Raquel Barreto (2023), que pesquisa o processo de municipalização das creches em Salvador, com seus marcos legais, aborda também o contexto histórico do surgimento das primeiras creches públicas da cidade. Ainda segundo Barreto (2023), foi através da iniciativa popular, da pressão de mulheres, mães e outros moradores que cobraram do poder público, políticas para a educação, moradia e saúde.

No final da década de 1970, uma iniciativa exitosa ocorreu na região do subúrbio de Salvador, no qual foi construída a primeira creche comunitária que serviu de exemplo e incentivo para outras regiões da cidade. Barreto salienta que (2023), com o apoio da associação de moradores e iniciativa público-privada, em Plataforma, bairro na região do subúrbio de Salvador, foi construído a primeira creche comunitária que se tem registro. E assim seguiram-se por toda a cidade, as primeiras creches em salvador foram comunitárias

ou filantrópicas. Após anos e muita luta dos moradores e das mulheres que tiveram um papel fundamental na federação dos bairros, o direito à creche para crianças de 0 a 6 anos foi incluído na Lei Orgânica Municipal (LOM,1991).

Mesmo sendo citadas na LOM, as creches ainda tinham um caráter assistencial e seu foco não estava no aspecto pedagógico. Então, as profissionais que ali atuavam tinham um trabalho voltado para o cuidado e alimentação. Segundo Cerisara (2002), a incorporação das instituições de Educação Infantil ao sistema de ensino representa um desafio a ser superado uma vez que, segundo a Lei 9.394/96, até o ano de 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças deveriam ter formação específica na área. “O desafio que essa deliberação coloca é que não podemos negar a existência de profissionais que não possuem sequer o ensino fundamental atuando nos espaços de educação de crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escola de todo país.” (CERISARA, 2002, P. 13).

Na pesquisa de Barreto (2023) também aponta que mais uma vez o texto da lei não segue o que de fato ocorre. No início dos anos 2000, um censo revela que as maiorias das crianças matriculadas no município de salvador na idade de 0 a 3 anos estão em creches filantrópicas ou comunitárias, estas por sua vez, recebiam verbas da iniciativa privada ou do governo do Estado.

Com o processo de municipalização das creches, que ocorreu no prazo limite determinado por lei, as creches comunitárias que estavam sob a administração do Governo Estadual e gerida pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES) passam a fazer parte, a partir de 2007, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Nesse período surge assim uma nova profissional dentro dos espaços das creches: as professoras com nível superior.

Seguindo as determinações da Lei 9.394/96, foram admitidas através de concurso público profissionais com formação superior em pedagogia ou normal superior, conforme exige a lei. As educadoras de antes, as quais não possuíam formação específica na área, passam a desenvolver a função de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADIs, ou seja, auxiliares de classe.

A presença de duas profissionais com características distintas dentro das creches, exercendo a função de professora e auxiliar de sala, instiga a necessidade de um olhar mais aprofundado a respeito das relações que se estabelecem entre essas duas profissionais bem como sobre o processo de troca de experiências entre as auxiliares e as professoras.

Pensando no distanciamento entre o texto da lei e a realidade vivenciada na Educação Infantil, este artigo é fruto de duas pesquisas: uma em nível de mestrado e a outra em nível de doutorado, ambas em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do grupo de pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA), que propõe discutir as práticas

de ensino no contexto da Educação infantil a partir dos saberes e fazeres dos profissionais que atuam nesse segmento. A urgência por pesquisas como essa aqui proposta é percebida pela ausência dessa temática nos repositórios das Universidades Públicas do Estado da Bahia.

Pensando no referido contexto, são formuladas inúmeras questões que podem nos ajudar na compreensão de como se efetivam as práticas de ensino nos espaços das creches a partir da articulação entre os saberes e os fazeres na Educação Infantil:

Quais são as práticas de ensino desenvolvidas pelas mulheres que atuam nos espaços de Educação Infantil? Como deve ser concebida a profissional capaz de atuar na educação infantil? Que tipo de formação torna uma pessoa capaz de articular os aspectos do cuidar e do educar de crianças pequenas em espaços educacionais coletivos?

Essas questões se tornam um marco balizador à compreensão de como se articulam os saberes e os fazeres das profissionais que atuam diretamente com crianças desempenhando atividades de cuidar e educar dentro dos espaços de Educação Infantil. Ou seja, como acontece a relação entre os fatores ligados à formação versus atuação das profissionais que desempenham diversas atividades na Educação Infantil quando ainda se verifica a presença de inúmeras profissionais sem a formação específica para atuar como educadoras nos espaços das creches.

Este artigo tem como objetivo investigar a relação entre os saberes e os fazeres das profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil- CMEIs de Salvador tendo como referência as especificidades das práticas desenvolvidas por cada uma, analisando a presença ou não de relações hierárquicas de saber/poder entre as professoras e auxiliares de sala dentro do espaço da creche, à luz de uma pesquisa empírica, bibliográfica e participante.

O enfoque metodológico da presente pesquisa está alicerçado numa perspectiva de base qualitativa, na qual são assumidas as orientações de Lüdke e André (1986), que a caracterizam da seguinte forma: “os dados são predominantemente descritivos e obtidos no contato direto entre a pesquisadora e a realidade estudada” (P. 86).

O presente trabalho pode ser considerado de inspiração etnográfica, uma vez que se fundamenta na análise e interpretação do universo de significações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Os métodos utilizados para a coleta, análise e tratamento dos dados obtidos estão alicerçados em alguns aspectos centrais da investigação de inspiração etnográfica, conforme apresenta Sarmento (2003): “A observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e revisão de literatura” (P. 27).

O trabalho está sendo realizado com membros de um Centro Municipal de Educação Infantil situado na periferia da cidade de Salvador (Bahia) que atende 135 crianças de 2 a 5

anos de idade. São sujeitos da pesquisa 6 professoras, 9 auxiliares, a diretora e a coordenadora pedagógica da instituição. Todas as profissionais atuam em tempo integral no CMEI, somando 40 horas semanais.

O CMEI escolhido é uma unidade que no passado foi uma creche comunitária e hoje é um Centro Municipal de Educação Infantil. Estar no espaço que vivenciou a transição e o processo de municipalização e poder ouvir os profissionais que atuavam ali antes e após a municipalização foi o principal motivo para a escolha deste lócus.

Para alcançar o objetivo proposto, procurou-se delimitar para observação as atividades desenvolvidas na rotina de sala de aula do CMEI, lócus da investigação. A observação oferece subsídios para perceber quais saberes/poderes circulam e orientam o fazer pedagógico no espaço do CMEI e como os fatores decorrentes das diferenças quanto à formação e tempo de atuação entre as auxiliares e professoras influenciam em suas práticas cotidianas.

As entrevistas são realizadas com todos os sujeitos que compõem a presente pesquisa com o intuito de apreender as expectativas profissionais de cada participante bem como suas concepções acerca do trabalho desenvolvido na creche.

Está sendo realizado também um levantamento sobre os dados dos atores (gestores, professores, coordenadores e auxiliares) e seus cenários de atuação. Todos os dados coletados estão sendo registrados em um diário de campo. Além disso, as gravações de conversas são importantes suportes para captar a realidade de forma contextualizada, haja vista a variedade de fontes de informações disponíveis no ambiente.

São analisados também os documentos legais que nortearam o processo político de municipalização da Educação Infantil no município de Salvador, a fim de apreender quais as implicações do processo de municipalização estão atreladas aos processos formativos para os(as) profissionais deste segmento para garantir a qualidade dos serviços ofertados nos Centros Municipais de Educação Infantil CMEIs.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Os Saberes/ Fazeres na Educação Infantil

Ao direcionar a discussão para a relação dos saberes e dos fazeres, ou seja, dos modos como são articuladas às práticas desenvolvidas tanto pelas professoras quanto pelas auxiliares nos espaços da Educação Infantil, notamos que a questão dos saberes docente tem ao longo das últimas décadas ocupado lugar de destaque no cenário acadêmico nacional

e internacional no que concerne às pesquisas em educação de uma forma geral e sobre formação do educador de modo específico.

As pesquisas demarcam um tipo de professor que pode ser caracterizado como um sujeito que mobiliza e constrói saberes em sua ação. "Damos aqui a noção de saber em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser" (TARDIF, 2002, P. 255).

Em relação aos saberes docentes, os anos 90 marcam, segundo Nunes (1991), novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, com autores como Pimenta (1999), Nóvoa (1995), entre outros; todos enfatizando a necessidade da valorização do estudo dos saberes docentes na formação de professores. Outro enfoque dado se refere à reelaboração dos saberes iniciais dos professores em confronto com sua prática vivenciada.

Segundo Tardif (2002), "os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, considerando a relevância dos saberes oriundos da experiência" (P. 33). O estudo desse autor é relevante para a abordagem aqui apresentada, pois, segundo ele, há uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais) e, aqueles saberes adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais).

"Pode-se chamar de saberes profissional o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)" (TARDIF, 2002, P. 34). Há também os saberes disciplinares oriundos das diferentes áreas do conhecimento (Matemática, História, Filosofia) e os saberes curriculares que se apresentam nos programas escolares, os quais os professores necessitam de alguma forma aplicar.

Os saberes que se pretende discutir no trabalho, levando em consideração que os fazeres nos espaços de creche se alicerçam tanto no terreno da experiência quanto no terreno da formação, são os saberes profissionais e os saberes experienciais, entendidos como:

> O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, P. 49).

Nesta direção, dialogamos sobre os saberes que compõem a atuação das profissionais que trabalham diretamente com as crianças nos espaços dos Centros Municipais

de Educação Infantil, uma vez que interagem auxiliares e professoras, mas sem compartilharem as atividades de cuidar e de educar. Ou seja, há uma profissional responsável pelas atividades pedagógicas e outra encarregada de desempenhar as funções relacionadas ao cuidar como o banho, a troca de roupas, servir o almoço e colocar as crianças para dormirem.

Outro fato a destacar, observado durante o período de campo é que a dicotomia entre as atividades do cuidar e do educar é uma característica marcante na instituição em que a pesquisa está sendo realizada e que por sua vez essa dicotomia contribui para que as professoras e as auxiliares se tornem dois grupos distintos dentro da creche ao realizarem tarefas especializadas com base nos saberes oriundos da formação acadêmica de um lado e nos saberes originado da experiência de ser mãe, mulher e cuidadora de crianças desde muito cedo.

Fica evidente com essa divisão a presença de uma hierarquia de poder e prestígio social entre as professoras e as auxiliares, bem como uma hierarquia entre as funções desempenhadas por cada uma delas. Rosemberg (1994) pontua que essa forma de organização das atividades dentro dos espaços de Educação Infantil tem sido um dos entraves à efetivação de práticas que garantam o desenvolvimento pleno das crianças de 0 a 6 anos de idade.

> Esta hierarquia entre professoras e auxiliares, que acaba gerando uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida), tem sido rejeitada por suas consequências nefastas para as crianças (separação entre corpo e espírito) e na dinâmica de relacionamento pessoal. (ROSEMBERG, 1994, P. 54)

Ao observar uma turma do G3, percebemos que a auxiliar levou as meninas ao banheiro para lavar as mãos. A professora ficou na sala com os meninos. O lanche chegou. A auxiliar repetiu o processo com os meninos, quando todos já estavam em sala a professora cantou a música do lanchinho e a auxiliar serviu o lanche a todos. Não houve nenhuma tentativa da professora de servir o lanche ou levar os meninos ao banheiro. Neste mesmo dia a professora fez uma atividade xerocopiada, a auxiliar participou colaborando em algumas mesas, mas a professora liderava o processo. Tal episódio evidencia de modo claro, a separação entre cuidar e educar no cotidiano do CMEI.

Outro fato observado foi o excesso de atividades xerocadas e de escrita para crianças tão pequenas. Existe uma preocupação social para que as crianças aprendam com maior brevidade letras e números. Atividades lúdicas e contação de histórias são desprestigiadas no contexto observado. Outras atividades como uso social do banheiro, comer com autonomia, vestir-se sozinho, ou amarrar os sapatos também são consideradas com pouco ou nenhum prestígio, pois são atividades ligadas ao cuidado.

No entanto, durante as entrevistas foi também evidenciado que se por motivo de atraso de salário ou qualquer outro as auxiliares resolveram parar suas atividades, de imediato a creche suspende parcial ou integralmente suas atividades, pois as professoras ainda não possuem habilidades ou se recusam a realizar as funções que são desenvolvidas pelas auxiliares. O que fica evidenciado diante desse fato é que os saberes da experiência, ou seja, aqueles saberes/fazeres das auxiliares acabam sendo, neste momento, determinantes para o funcionamento da instituição.

São esses saberes de mulheres donas de casa e mãe que têm intimidado os saberes da formação acadêmica. Tal afirmativa pode ser exemplificada a partir do seguinte fato relatado por uma auxiliar participante da pesquisa:

> Quando as professoras, por algum motivo, seja por causa de greve ou por problemas relacionados à saúde resolvem não comparecer para trabalhar, a creche mesmo assim recebe todas as crianças e as auxiliares são responsáveis por desenvolver as atividades previstas na rotina. (Auxiliar1)

As análises das observações apontam para a urgência de políticas públicas para formação continuada e em serviço das profissionais da Educação Infantil, incluindo professoras e auxiliares. Com profissionais em formação permanente e conscientes das suas práticas pedagógicas teremos avanços no desenvolvimento das crianças e melhor qualidade no atendimento dentro dos espaços das creches e das pré-escolas.

Vale ressaltar que quando se diz que a formação é apenas um dos fatores que contribuem para a separação das atividades, é porque o CMEI em questão apresenta uma singularidade no que diz respeito à formação das auxiliares. Existe dentro do CMEI uma auxiliar com formação em nível superior em pedagogia e especialização na área de Educação Infantil e mesmo assim não são levados em consideração os saberes da formação que esta profissional possui, nos momentos de planejamento e execução das atividades pedagógicas. Este fato evidencia a nítida hierarquização de cargos e funções dentro do CMEI.

> Para que a Educação Infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 1999, P. 78)

Quando se pensa no trabalho na Educação Infantil, em um CMEI, por exemplo, é preciso ter clareza que todas as ações são educativas, por isso o trabalho desenvolvido por suas profissionais precisa estar alinhado, garantindo assim seu objetivo primário: O desenvolvimento pleno dos sujeitos. Os planejamentos pedagógicos precisam compreender as crianças como sujeitos de direitos e as creches como espaço de cuidar e educar onde esses direitos precisam estar garantidos.

Se as profissionais da Educação Infantil (professoras e auxiliares) não participam de todos os processos educativos juntas, desde a elaboração de planejamentos por exemplo a sua fase final, na mediação desse processo educativo, essa educação fica fragmentada, fugindo assim do seu objetivo primário que é uma educação integral.

> Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas. (NÓVOA, 2012, P. 18)

A ausência de participação dos sujeitos que compõem os espaços de Educação Infantil na etapa da elaboração dos planejamentos pedagógicos retrata, nesse caso, a reprodução de uma história mais geral do processo de entrada da creche no âmbito da educação, como salienta Rosemberg (2005):

> Se pensou em compor a educação com a presença de creches e pré-escolas sem levar em consideração os sujeitos que fazem parte deste contexto. Não se levou em consideração a presença de crianças, a presença dos movimentos sociais e principalmente a presença marcante de profissionais leigos, componente que marca a Educação Infantil brasileira (P. 76).

Em diálogo com Rosemberg (2005), Paulo Freire (1997) em seu livro: *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar discutem* principalmente a profissionalização das educadoras da Educação Básica e como as construções sociais colocam a Educação Infantil em uma etapa menos importante da educação e consequentemente que não necessita de profissionais capacitados para tal. O autor problematiza os fatores sociais atrelados ao trabalho nesse segmento, como por exemplo, ser uma profissão majoritariamente feminina devido ao viés inicialmente assistencialista e o fato das educadoras serem chamadas de *tia*. Segundo Freire (1997) ser *tia* não é profissão, e se não é profissão não precisa de formação.

> Professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE, 1997, P. 9)

Esse fato é percebido durante o período da pesquisa de campo, das 9 ADI participantes da pesquisa, apenas 1 tem nível superior em pedagogia, 1 tem o ensino fundamental Incompleto e as demais o ensino médio completo. Não existem incentivos para

que essas profissionais complementem suas formações iniciais, e nem foram encontrados registros de projetos para formação continuada por parte do executivo municipal. Manter as ADIs em situação *à margem profissional* é também um plano político, como preconiza Freire (1997). Profissionais politizados e conscientes da sua profissão questionam o sistema, exigem formação continuada, fazem greve.

> Nada disso é fácil, mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira. Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe e da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças. (FREIRE. 1997, P. 54)

Ainda analisando as ideias de Freire (1997) é possível refletir sobre a *não profissionalização* que no espaço do CMEI é experienciado por ambas profissionais (professora e auxiliar), mas se torna ainda mais evidente para as auxiliares, porque esse *não lugar* está na não valorização dos seus saberes experienciais, na ausência da formação acadêmica, está na *não politização.* A *não profissionalização* está intrinsecamente ligada a não ocupação de *territórios* dentro do CMEI, a exemplo, a sala dos professores. Durante o período de campo, uma das auxiliares participantes da pesquisa relatou que nunca entrou na sala das professoras. É como se houvesse linhas invisíveis demarcando um mapa no CMEI. O lugar das auxiliares é no banheiro cuidando da higiene, no refeitório auxiliando o momento do lanche. O lugar das professoras é na sala dos professores, na própria sala de aula, na reunião com a coordenadora.

> Percebe-se o absurdo do autoritarismo quando concebe e determina que esses espaços todos pertencem por direito às autoridades escolares, aos educadores e educadoras, não porque simplesmente sejam gente adulta, pois gente adulta são também as cozinheiras, os zeladores, os vigias e são puros servidores destes espaços. Espaços que não lhes pertencem como não pertencem aos educandos. (FREIRE, 1997, P. 49)

Estudos contemporâneos sinalizam a necessidade de se repensar os modelos de formação continuada e em serviço que ainda se baseiam em um modelo escolar que prepare as crianças pequenas para o ensino fundamental e prepare os jovens para o mercado de trabalho e a realização do vestibular. Esse mesmo mercado que demanda por profissionais e cria novas profissões para atender suas necessidades determinando quais profissões são bem vistas e bem pagas criando assim hierarquias, exclusões e formações precárias.

> Esse círculo vicioso, em que se verifica uma interdependência entre a qualidade do ensino na Educação básica e a formação na Educação básica e a formação do professor, se ancora na ideia, baseada na “teoria do capital

humano," de que a função da escola se reduz à formação de recursos humanos para o mercado. (PINHO; SANTOS; BRASILEIRO, 2022, P. 43)

Seria melhor para a educação, para as crianças e para o ambiente escolar se todos os profissionais que atuam em sala de aula tivessem a mesma escolaridade inicial e o mesmo cargo, já que, cuidar e educar não deveria ser desassociado na Educação Infantil. Bem como um plano de carreira consistente de valorização do magistério e dos seus profissionais.

É possível inferir a partir do observado, dos relatos ouvidos no CMEI e da literatura referenciadas por Paulo Freire e de outros teóricos como ainda estamos longe de alcançar as metas preconizadas no Plano Nacional da Educação (PNE) e consequentemente no Plano Municipal de Educação (PME). O município de Salvador precariza o serviço quando não oferta formação continuada em serviço, baixos salários e contrata profissionais sem experiências, pois, isso também foi relatado durante as entrevistas.

Das nove auxiliares entrevistadas duas relataram ter experiência anterior como babá, três tinha experiência em outros empregos como vendedoras em shoppings ou no comércio local, uma estava no seu primeiro emprego e relatou que iniciou sem saber do que se tratava essa profissão e as outras três estão nessa creche desde que era comunitária, participaram do processo de construção e se sentiam *donas* do local. Na página seguinte será possível visualizar esses dados em um quadro a seguir.

Quadro - 1 Experiências das auxiliares anteriores ao trabalho na CMEI

Categoria de Experiência Profissional	Nº de auxiliares	Descrição/ Observações
Experiência como babá	2	Atuavam no cuidado domiciliar de crianças antes de ingressar na creche.
Experiência em comércio	3	Trabalharam como vendedoras em shoppings ou no comércio local
Primeiro emprego	1	Ingressou na creche sem experiência prévia e sem clareza sobre as funções.
Experiência desde creche comunitária	3	Estão no local desde a fase comunitária, participaram da construção do espaço e desenvolvem forte sentimento de pertencimento.

Fonte: Autoria própria, baseado nas entrevistas semiestruturadas durante a pesquisa de campo no CMEI

As 6 professoras que participaram da pesquisa todas tinham nível superior. Dentre elas, 4 eram pedagogas e 2 vinham do magistério e fizeram o curso de normal superior. Todas

tinham pós-graduação lato sensu e 1 também tinha mestrado em educação. Sobre as experiências anteriores ao trabalho no CMEI, 2 eram recém formadas quando foram aprovadas no concurso e tinham experiência em estágios e projetos na Universidade, 2 já tinham experiências em escolas particulares e as outras 2 tinham experiência com reforço escolar.

Quadro - 2 Formação e Experiências Profissionais das Professoras Participantes da Pesquisa

Participantes	Formação Inicial	Pós-graduação	Experiência Anterior
Professora 1	Pedagogia	Lato sensu	Recém-formada
Professora 2	Pedagogia	Lato sensu	Recém-formada
Professora 3	Pedagogia	Lato sensu e stricto sensu (mestrado em educação)	Experiência em escolas particulares
Professora 4	Pedagogia	Lato sensu	Reforço escolar
Professora 5	Normal Superior	Lato sensu	Reforço escolar
Professora 6	Normal Superior	Lato sensu	Experiência em escolas particulares

Fonte: Autoria própria a partir das entrevistas e questionários semiestruturados durante a pesquisa de campo no CMEI

Quando as professoras foram questionadas sobre a motivação para a escolha da profissão, as respostas são bem variadas. Algumas relataram que queriam ser professoras desde pequenas. Outras relataram que por vir de família humilde o curso de pedagogia era o mais barato. As professoras com maior tempo de experiência relataram que magistério era a única opção possível para as mulheres quando eram jovens, mas que gostam muito da profissão e nunca pensaram em fazer outra coisa.

Outro dado observado a partir das entrevistas e questionários, especificamente em Salvador, durante o período do campo, a ADI tem 1 salário mensal equivalente a ¼ do salário de um professor 40h semanais nível I. Essa diferenciação salarial e também na formação inicial, já que o professor obrigatoriamente precisa ter nível superior como preconiza a LDBEN (1996) e para ADI foi exigido no Edital nº 07/2017 para contratação por meio do contrato Regime Especial do Direito Administrativo (REDA) apenas o ensino fundamental gera ainda mais discrepância e hierarquia entre os cargos.

Os documentos municipais oficiais a exemplo o Referencial Curricular, Estatuto do Magistério e o próprio edital para contratação temporária de auxiliares de classe (aqui em Salvador também conhecida como ADI como já mencionamos anteriormente no texto) entram em contradição sobre as atribuições para o cargo de auxiliar de classe e escolaridade inicial exigida demonstrando mais um desalinho para com esse segmento e falta de clareza para com o papel desempenhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações preliminares somadas às entrevistas semiestruturadas permitem inferir que no CMEI há uma relação de hierarquia/subordinação entre as professoras e as auxiliares em decorrência das diferenças entre essas profissionais. Esta hierarquia tem como pano de fundo as diferenças tangentes à formação desses profissionais.

O baixo grau de escolaridade das auxiliares de classe é um dos fatores que contribuem para que as atividades dentro da sala de aula sejam realizadas separadamente por cada profissional, ou seja, a professora é sempre responsável pelo planejamento e realização das atividades pedagógicas, sem levar em consideração a participação das auxiliares nesse processo. As auxiliares, por sua vez, ficam encarregadas de desempenhar as funções ligadas aos cuidados físicos das crianças, como banho, troca de roupas, colocar para dormir, servir a alimentação etc.

Paulillo (2001) pontua que tais pressupostos trazem implicações que comprometem a qualidade de atendimento da creche, sobretudo no que diz respeito aos aspectos educacionais. Para este autor a instituição que fundamenta suas bases desconsiderando a união entre o cuidar e o educar como condição imprescindível ao seu funcionamento não tem subsídios para desenvolver, por exemplo, projetos educativos condizentes com as reais necessidades dos sujeitos inseridos em seu contexto.

Acreditamos que o maior desafio da Educação Infantil na contemporaneidade está na formação reflexiva, investigativa e na superação das fragilidades dos seus profissionais (professores e auxiliares) em torno da sua construção indenitária. Diferentemente das outras etapas da Educação Básica, a Educação Infantil ainda não consegue atingir a formação inicial mínima necessária para atuação dos seus profissionais como revelou o questionário preliminar durante o período de campo, para atuação nos segmentos creche e pré-escola. Essa ausência formativa também está atrelada a não profissionalidade das auxiliares e professoras como nos apontou Freire (1997).

Com base nessas colocações emergem alguns questionamentos fundamentais: Quais seriam os fatores necessários para o desenvolvimento de práticas dialéticas e dialógicas entre os fazeres das professoras e os fazeres das auxiliares? Como a relação entre os saberes das professoras e os das auxiliares constitui o trabalho na creche?

As respostas a essas questões estão em processo de descoberta e só uma análise atenta à dinâmica dentro da creche em diálogo com alguns marcos teóricos e outras pesquisas podem ajudar no desvelamento desse embate.

Com base nessas colocações, consideramos relevante refletir acerca da relação entre os saberes docentes das professoras com as experiências das auxiliares. Neste sentido será possível apreender quais saberes são necessários para a atuação nesta etapa educativa das crianças. A reflexão acerca desta relação permitirá, ao fim do processo investigativo, perceber como os fatores decorrentes das diferenças quanto à formação e tempo de atuação entre as auxiliares e professoras influenciam em suas práticas cotidianas.

Os saberes aqui tratados são discutidos à luz do referencial teórico que discute as relações entre os saberes docentes e a formação de professores. Neste sentido são considerados os trabalhos de Tardif (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Freire (1997) entre outros, que fundamentam esta análise sobre a complexa relação entre saberes e fazeres nos espaços de Educação Infantil, bem como as legislações voltadas para esse segmento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei no. 9394/96.

Brasília. MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 de Ago. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 de Ago. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 14 de Ago. de 2025.

BARRETO, R. A. da S. **"Entre a Intenção e o Gesto": o processo de municipalização das creches em Salvador-BA.** 2023. 129 páginas. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador,. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41278 acesso em: 10 de Ago. de 2025.

CAMPOS M. M. M. (Org.**) Creches e Pré-escola no hemisfério** Norte. São Paulo: Cortez, 1994.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil:** Entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção.** *In:* ANPED. 34., 2011. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/25/beatrizbrandocunhat07.rtf. Natal - RN. Acesso em: 13 JUL. 2025.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In:* KRAMER. S. (ORG) **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999. P. 77-99.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´Água, 1997.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Devolver a formação dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES.** Vitória, ES. a. 9, v 18. n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, A**. Formação de professores e profissão docente**. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores:** Um breve panorama da pesquisa brasileira. *In*: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Dossiê: **Os Saberes dos Docentes e sua formação.** Campinas, SP: CEDES, Abril de 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHO, M. J; SANTOS, J. S; BRASILEIRO, T. S. A. O impacto das políticas públicas na formação de professores. In: VEIGA. I. P. A; SANTOS. J. S. (ORG) **Formação de professores para a educação básica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. P. 41-70.

PAULILLO, L. H. C. Z. **Gestão democrática da instituição de educação infantil:** a experiência da "Vivendo e Aprendendo"**.** Em Aberto, v.18, n.73, p.123-130, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)

ROSEMBERG, F. **Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos.** *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma Política de formação de profissional de educação infantil. Brasília, MEC,1994.

SALVADOR (BA). **Processo seletivo simplificado edital N.º 07/2017.** Diário Oficial do Município, ano XXX, N° 6.876, 6 de julho de 2017.

SALVADOR. **Lei Orgânica do Município de Salvador**, de 04 de abril de 1990. Salvador: Câmara Municipal, 1990. Disponível em:https://www.cms.ba.gov.br/lei-organica. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

SALVADOR (BA). Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador.** Salvador, 2015.

SARMENTO, M. J**.** O estudo de caso etnográfico em educação**.** *In*: ZAGO, N. *et al*. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-179.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO (2014-2024)

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Camila Ribeiro[435]
Andreia Bulaty [436]

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo, visto que esta se constitui como modalidade de ensino presente no meio social, com a finalidade de garantir um ensino contextualizado, crítico, valorizando a identidade, potencializando os costumes, as tradições, a cultura, os saberes, as experiências camponesas no ensino, aproximando com a educação na perspectiva inclusiva que visa ao acesso, permanência e aprendizagem de todos os sujeitos. A pesquisa tem como objetivo conhecer o que se tem produzido relacionado às práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo nas teses e dissertações na última década nos Programas de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva no Brasil, a partir da problemática da investigação: Quais as pesquisas existentes nos Programas de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva no Brasil, no período de 2014 a 2024, relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas na Educação do Campo? Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, embasada na Metodologia do Estado do Conhecimento. Dentre o arcabouço teórico da pesquisa, pode-se citar: Arroyo e Fernandes; Caldart; Freire; Santos, entre outros. A pesquisa foi realizada nos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação (PROFEI; UFSCar e UFRB) encontrando no período de abrangência 512 pesquisas defendidas e destas 7 dissertações abordando o objeto de estudo. Constatou-se que a questão das práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo é uma temática pouco abordada e que embora apresente pesquisas discutindo as diferentes áreas do conhecimento ainda se tem diversas demandas em aberto.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas. Educação do Campo. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo. A problemática do estudo busca elucidar: Quais as pesquisas existentes nos Programas de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva no Brasil no período de 2014 a 2024, relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas na Educação do Campo?

[435] Acadêmica do Curso de Pós-graduação (*Lato Sensu*) Educação Especial Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de União da Vitória. E-mail: camisidoli@gmail.com.
[436] Orientadora. Professora Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora Adjunta do curso de Pedagogia, docente e coordenadora da Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná. E-mail: andreiabulat@gmail.com

Para atender a essa demanda, o objetivo geral do estudo visa conhecer o que se tem produzido relacionado às práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo nas teses e dissertações na última década nos Programas de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Os objetivos específicos para auxiliar na elucidação da pesquisa são: Analisar as características gerais da Educação Inclusiva e da Educação do Campo; Mapear nos programas de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva as pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas na Educação do Campo na última década e Identificar nas pesquisas quais são as práticas pedagógicas inclusivas na Educação do Campo na última década, correspondente de janeiro de 2014 a dezembro de 2024, encontradas nos programas de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva do Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, que observa os elementos qualitativos e quantitativos simultaneamente em um estudo, visto que estes não se opõem, mas se complementam, pois trazem clareza à problemática analisada (Souza; Kerbauy, 2017), sendo realizada de forma exploratória, bibliográfica e analítica por meio da Metodologia do Estado do Conhecimento (EC).

O estudo se organizou em três momentos: O primeiro, chamado de *A educação na Perspectiva Inclusiva*, é discutido sobre as características gerais da Educação na perspectiva Inclusiva, considerando que o sujeito tem direito à educação. O segundo momento, *Conhecendo a educação do campo*, traz uma discussão acerca de quem são os sujeitos do campo e o que é educação do campo; e o terceiro momento, denominado de *As pesquisas discutindo as práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo*, vem trazer a reflexão dos achados nas pesquisas de 2014 a 2024, apontando algumas práticas e estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar na educação do campo, ressaltando a identidade desses povos e realizando uma educação na perspectiva inclusiva de todos.

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A inclusão na escola não está restritamente vinculada à educação especial, mas a educação na perspectiva inclusiva busca acolher todos os educandos, independentemente da dificuldade ou talento, origem socioeconômica e cultural, com foco no atendimento das necessidades, aprendizagem e desenvolvimento intelectual humano. A “[...] educação inclusiva é um meio de promoção dos Direitos Humanos e, ao mesmo tempo, fortalecedora das políticas educacionais. Em tudo, ela prima pela igualdade, fazendo com que a escola abra suas portas para todos” (Santos *et al.*, 2024, p. 40), o que permite uma equidade de oportunidades, flexibilizando e incluindo cada pessoa conforme sua especificidade.

A Declaração de Salamanca de 1994 coaduna com a perspectiva inclusiva defendida nesta pesquisa, ao afirmar que:

> Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (Unesco, 1994, p. 3).

A educação inclusiva é ampla, busca incluir a todos dentro do ambiente escolar, considera o estudante independentemente de sua localização geográfica, *status* social e econômico, etnia, cultura, língua, os elementos cognitivos, emocionais, físicos, pois a dessemelhança entre os sujeitos é parte constituinte da educação.

A educação na perspectiva inclusiva faz com que o professor e a escola saiam da zona de conforto, gerando estudo, pesquisa, trabalho, planejamento e ensino colaborativo, isto é, escola, professores, gestores, estudantes e família juntos, no intuito de encontrar caminhos para que as singularidades de cada estudante, sejam observadas, respeitadas e desenvolvido o seu potencial (Pereira *et al.,* 2015).

> Para que a escola transforme-se em uma escola inclusiva, vai muito além de práticas pedagógicas eficientes ou leis que assegurem o acesso e a permanência de todos, demanda o reconhecimento e o respeito pelas individualidades dos sujeitos (Francos, 2023, p. 48).

A educação na perspectiva inclusiva requisita mudança na cultura e no espaço das instituições de ensino. Mudar não é tarefa fácil, requer tempo, formação, (re)pensar atitudes e concepções, (re)organizar a didática criando estratégias, readaptando currículo, metodologias, criando recursos, materiais, ou seja, repensar a prática pedagógica. É sistematizar o ensino, pensando em atender a todos, nas singularidades e coletividade, sendo que “A inclusão impõe mudanças importantes no modo de repensar o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes e que garantam a aprendizagem de todos” (Bueno; Bueno, 2022, p. 109).

A educação na perspectiva da inclusão aponta para a democratização do espaço escolar, implica diretamente a superação da exclusão de pessoas com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, cor, gênero, classe social e a eliminação da divisão existente entre o ensino comum e as classes especiais (Luz, 2016), destacando a necessidade da abrangência das escolas no campo, ambiente em que se encontram sujeitos com costumes, modos de vida, identidade própria, com seu tempo e seu espaço, com calendários que correspondem a seu trabalho específico do campo.

Pensar a educação com uma abordagem inclusiva em ambiente campesino é respeitar as singularidades dos sujeitos do campo. A educação do campo e a educação inclusiva

mostram singularidades, mas a ligação entre ambas permite considerar a necessidade de superação das condições de exclusão históricas dos sujeitos camponeses.

CONHECENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Compreende-se a educação do campo como modalidade de ensino que se desenvolve no ambiente rural campesino, mas não se restringe à sua localização, visto que busca valorizar a identidade camponesa, a cultura, o espaço, o tempo, a história, os conhecimentos, as lutas, os saberes e o modo de ser e viver desses sujeitos.

As diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo de 2008 dispõe sobre elementos relacionados à educação do campo, bem como para quem se destina esta modalidade de ensino.

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008b, art. 1, p. 1).

Os sujeitos que compõem a educação do campo são uma população/povos do espaço rural, que exerce as diversas formas de produção de vida e memória coletiva da comunidade. Uma educação que expresse seus conhecimentos, suas tradições, que não promova a homogeneização (Teixeira; Rocha, 2024), mas reconheça que as pessoas que estão no campo possuem saberes específicos do contexto local, que precisam estar manifestos nos processos formativos, enaltecendo a identidade desses sujeitos, os conhecimentos e sua regionalidade.

A educação do campo e a educação inclusiva decorrem de demandas sociais, mais precisamente de lutas sociais pelo reconhecimento de direitos. Muitas lutas estão relacionadas com a finalidade de incluir aquelas pessoas deixadas à margem pela sociedade, devolvendo seu protagonismo, mostrando que são seres humanos, que precisam ser respeitados e estar inclusos no processo educativo.

Ao destacar a questão das práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo, é preciso em primeira instância observar o entendimento acerca da concepção de prática pedagógica, como aquela “[...] toda bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”

(Sacristán, 2013, p. 74), ou seja, toda prática pedagógica tem uma intencionalidade, preocupada com a construção do sujeito, ocorrendo na relação com o saber, fonte de ações ligadas ao capital cultural docente e discente, envolvendo a dialética entre o conhecimento e a ação, buscando a transformação, cuja capacidade de mudar reside na possibilidade de transformação do outro, por meio do que chamamos de práxis.

Situações didáticas inclusivas na educação do campo solicitam o reconhecimento dos estudantes camponeses e suas especificidades. As ações pedagógicas no ambiente campestre precisam romper com a visão de formação que segue a visão urbana, transportando para as escolas do campo docentes da cidade, que não têm vínculo com os saberes e cultura desses povos e não conseguem realizar a transposição didática de acordo com a realidade campesina (Arroyo, 2012).

Portanto, práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo valorizam a construção do campo como espaço de identidade, de pertencimento, oportuniza aos estudantes camponeses, ao adentrarem no espaço escolar, o se reconhecerem como sujeitos camponeses, sujeitos do processo educativo.

AS PESQUISAS DISCUTINDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, que observa os elementos qualitativos e quantitativos simultaneamente em um estudo, visto que estes não se opõem, mas se complementam, pois trazem clareza à problemática analisada (Souza; Kerbauy, 2017), sendo realizada de forma exploratória, bibliográfica e analítica por meio da Metodologia do Estado do Conhecimento (EC).

A pesquisa que adota o EC como metodologia de pesquisa realiza o estudo em quatro momentos, sendo: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021).

Ao definir o ano de abrangência da pesquisa, correspondente a janeiro de 2014 a dezembro de 2024, buscou-se pelos bancos de dados, sendo composto pelos Programas de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional (Profei[437]) e nos Programas de Educação Especial e/ou Inclusiva no Brasil. Atualmente participam do Profei 23 instituições de ensino superior de todas as regiões do país.

[437] O Profei constitui-se um programa que visa propiciar aperfeiçoamento profissional aos educadores das escolas públicas de todo o Brasil, uma formação continuada profissional com o objetivo de buscar estratégias e metodologias pedagógicas inovadoras para que a sociedade se torne verdadeiramente inclusiva (Unesp, 2023).

Em busca dos bancos de dados de cada instituição integrante do Profei, encontramos as apresentações de mestrado iniciadas no período que compreende os anos de 2021 a 2024. No entanto, apenas 9 instituições apresentam estudos defendidos no prazo previsto da pesquisa. As outras 13 [438] instituições se credenciaram no Programa após 2023, não apresentando, desse modo, produções publicadas. Também foram localizados outros Programas de Mestrado e Doutorado na área de educação especial e/ou inclusiva, os quais atuam de maneira independente: o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Com as instituições e Programas localizados, iniciou-se a coleta de dados, com o objetivo de mapear nos programas de pós graduação em Educação Especial e Inclusiva as pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas na Educação do Campo na última década, considerando o descritor “práticas pedagógicas inclusivas”, momento que faz parte da bibliografia anotada do EC, tratando-se da primeira aproximação com as pesquisas relacionadas ao objeto de estudo (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 63), ou seja, é o momento de coletar dados essenciais da pesquisa para realização da bibliografia (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021).

Percebe-se que entre 2022 e 2024, nos Programas do Profei foram defendidas 181 dissertações, destas apenas 2 relacionam-se com o objeto de estudo. Ambas as investigações estão nos bancos de dados da Unespar.

Verificando o Programa da UFSCar que publicou 301 pesquisas no período de 2017 a 2024, apenas duas correspondem ao objeto de estudo e o Programa da UFRB ganha notoriedade, uma vez que das 30 dissertações alusivas às práticas pedagógicas inclusivas, três estudos estão ligados ao objeto de estudo. Considerando os 11 Programas, foram localizadas, no total, 512 pesquisas apresentadas no período de 10 anos, sendo 7 que discutem sobre as práticas pedagógicas inclusivas, um número tênue de estudos frente ao cenário macro das pesquisas.

Em seguida, iniciou-se a fase do EC, denominada bibliografia sistematizada. Morosini, Santos e Bittencourt (2021) apontam que na bibliografia sistematizada começa-se o refinamento das informações. Em análise, as 7 pesquisas possuem uma abordagem

[438] São elas: Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Instituto Federal do Amazonas (IFAM); Universidade Estadual de Paraíba (UEPB); Universidade Federal do Amapá (Unifap); Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

qualitativa com pesquisa de campo, bibliográficas, pesquisa participante, a observação participante, a pesquisa documental, o estudo de caso e a pesquisa-ação.

A bibliografia sistematizada visa realizar a bibliografia categorizada, que consiste em desenvolver uma análise mais aprofundada das publicações, agrupando as produções por temática, por unidade de frequência (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021).

Quadro 1 – Bibliografia Categorizada

Objetivo Geral	**Unidades de sentido temáticas**	**Pesquisas**
Conhecer o que tem produzido relacionado às práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo nas teses e dissertações na última década nos Programas de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva no Brasil	Documentos normativos	Almeida (2018)
	Práticas Inclusivas	Silva (2022) Almeida (2022) Lima (2024)
	Formação de professores na perspectiva inclusiva	Lopes (2022) Santana (2022) Botelho (2024)

Fonte: Autoria própria.

Na unidade de sentido *Documentos normativos*, está presente o estudo de Almeida (2018), denominado *Projeto Político e Projeto Pedagógico de Escolas Quilombolas Amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação*. A autora sinaliza que escolas inclusivas procuram caminhos alternativos com a intencionalidade de equidade para os estudantes, com respeito às singularidades, visando à inclusão de todos.

Ao abordar elementos que se relacionam à prática pedagógica, Almeida (2018) defende a importância do ato político de planejar, da intencionalidade das ações pedagógicas, da reflexão sobre que indivíduo se pretende formar. Práticas pedagógicas inclusivas demandam reflexão do processo educativo, do planejamento, revisão, reestruturação, flexibilização, adaptação metodológica, da avaliação e clareza da concepção pedagógica que orienta o trabalho docente.

Ao refletir sobre o sujeito da educação do campo, é importante compreender e respeitar os estudantes, suas especificidades, saberes e quais adaptações são indispensáveis para que se efetive uma educação do campo inclusiva, não apenas destinada aos sujeitos com deficiência, mas a todos que a integram. A educação do campo visa respeitar os estudantes quanto à sua atividade econômica, o estilo de vida, a cultura e suas tradições, para que possam construir sua identidade (Brasil, 2008b, § 1º).

A educação quilombola faz parte da modalidade de ensino destinada ao povo campesino (Brasil, 2008a), discutido na pesquisa de Almeida (2018), analisando dois PPPs de escolas quilombolas localizadas na área rural do Estado do Amapá e no Município de Santana-AP. Na escola 1, a prática pedagógica envolve situações didáticas que visam oportunizar a proximidade com a cultura socialmente construída, valorização da

ancestralidade, da identidade étnica-racial quilombola, resgate do patrimônio imaterial, da história, costumes e tradições quilombolas.

Essas práticas de valorização e construção da identidade étnico-racial dos estudantes camponeses constitui-se relevante para promover a educação inclusiva, pois incluir requisita metodologias comprometidas em enaltecer as potencialidades dos sujeitos. O potencial está justamente em partir do que faz parte do seu cenário social, possibilitando conexão entre o conhecimento sistematizado na escola e seus saberes prévios, próprios da sua comunidade, transmitidos ao longo do tempo (Müller *et al.,* 2024).

Conforme o PPP da escola 1, os projetos desenvolvidos são: Programa Mais Educação, Projeto de Leitura Contos e Encantos do Quilombo: Debate Afro, Projeto Conviver, Projeto a Cara do Quilombo, Projeto Jardinagem e Horta Doméstica, Projeto do Tênis de Mesa, Projeto Educacional Cooperativo – PEC, Plano de Ação para a Biblioteca e Leitura (Almeida, 2018). O PPP indica que os projetos e as práticas pedagógicas são caminhos para uma educação inclusiva com a finalidade de minimizar os desafios sociais dos estudantes.

Os projetos mencionados no PPP da escola 2 são: Projeto Família e Escola, Projeto Festa Junina, Projeto Desfile Cívico, Projeto Festa da Criança, Projeto Identidade Cultural, Projeto Visita Familiar, Projeto Confraternização dos Funcionários, Projeto Colação de Grau (Almeida, 2018).

Percebe-se a importância de o PPP apontar práticas da realidade vivenciada, a relevância de enaltecer os conhecimentos dos estudantes e respeitar suas origens, seus saberes, suas tradições (Freire, 1996). Como apontado pela autora, tanto o PPP 1 quanto o PPP 2 apresentam projetos que possibilitam potencializar a inclusão e a educação do campo, ressaltando que ainda há muito a avançar.

Almeida (2018) sinaliza que uma escola inclusiva busca respeitar as peculiaridades de todos, oportunizando condições justas de aprendizagem conforme as necessidades especificas de cada um. A equidade é elemento fundamental para a inclusão, uma vez que é preciso considerar quem é o estudante e promover situações para seu desenvolvimento com base em suas potencialidades e desafios a serem superados.

Adentrando na unidade de sentido *Práticas inclusivas*, inicia-se pela análise da pesquisa de Silva (2022), intitulada *A educação inclusiva na escola do campo: contribuições para o protagonismo da oralidade campesina nas aulas de língua portuguesa*. Percebe-se que a autora compreende que as práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo necessitam observar a pluralidade, a diversidade, as especificidades dos educandos do campo, desenvolvendo uma Pedagogia contextualizada, com materiais pedagógicos condizentes com a realidade dos discentes camponeses, com a valorização da identidade dos estudantes campestres, bem como a maneira de comunicação verbal, concebendo a oralidade como um direito, potencializando-a e incluindo nas aulas de Língua Portuguesa,

desenvolvendo assim uma inclusão atitudinal, na qual os profissionais que atuam na escola do campo promovem o senso crítico, formando os sujeitos campesinos como protagonistas ativos que se organizam em prol de seus direitos.

Abordagens didáticas inclusivas na educação do campo requisitam escrutinar a diversidade, a pluralidade, as especificidades, a identidade dos estudantes camponeses, a possibilidade de se entenderem como cidadãs que participam ativamente de sua formação e da sociedade. Parte-se da premissa de que a inclusão é para todos, atentando-se às pessoas com deficiências, crianças em condições de vulnerabilidade, o preconceito existente por raça, etnia, gênero, localização geográfica, por questão linguística, dentre outros (Unesco, 1994). Silva (2022) evidencia algumas práticas pedagógicas inclusivas planejadas colaborativamente voltadas às turmas de 2° e 4° ano do ensino fundamental, conforme destacadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Práticas Pedagógicas Inclusivas

- ✓ Elaboração de receitas;
- ✓ Trabalho com alfabeto móvel;
- ✓ Resgate de práticas do cotidiano;
- ✓ Desenvolvimento de cartão ilustrativo;
- ✓ Registro escrito com a associação entre imagem e escrita;
- ✓ Rima com a música;
- ✓ Caça-palavra;
- ✓ Preenchimento das lacunas das palavras (lua, sol, ave, cola, café, saia, sapato, boneca, janela, navio, cavalo e caneta).
- ✓ Construção de palavras relacionadas aos animais de “criação” existentes no campo (galo, pato, sapo, lobo, galinha, pintinho, coelho, etc.);
- ✓ Jogo da memória de animais (sapo, cachorro, gato, leão, elefante e urso);
- ✓ Modelagem com massa de modelar dos produtos cultivados e vendidos na feira;
- ✓ Montagem da cesta demonstrando a oferta de produtos disponíveis;
- ✓ Apresentação da história *A felicidade das borboletas*;
- ✓ Elaboração coletiva de um texto;
- ✓ Dobradura de borboleta;
- ✓ Ensaiar um pequeno teatro simulando a dança das borboletas;
- ✓ Através da oralidade dos discentes, soldar seus conhecimentos prévios a respeito do tema reflorestamento;
- ✓ Apresentar o texto: *A importância do reflorestamento* por meio de leitura e reflexões;
- ✓ Construção com material concreto das fases do desenvolvimento do reflorestamento e a transformação da madeira em diversos produtos;

Fonte: as autoras, com base na pesquisa de Silva (2022).

Destaca-se a relevância dessas práticas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças camponesas, visto que observa os conhecimentos escolares relacionados à Língua Portuguesa, promovendo a aproximação dos saberes científicos com a realidade do estudante, por meio de adaptações e flexibilizações do currículo, visando potencializar os conhecimentos prévios, dando voz e vez a todos.

Silva (2022) salienta que educação inclusiva não se limita ao atendimento dos estudantes deficientes, mas a todos os educandos excluídos, seja por aspectos econômicos, raciais, sociais, geográficos, de gênero. O ensino inclusivo aprecia a diversidade cultural, étnica, social, religiosa, linguística, de gênero e respeita as especificidades dos discentes (Unesco, 1994).

Silva (2022) enaltece a defesa do conceito de educação do campo e a identificação da diferença de educação rural. “A Educação do Campo não é Educação Rural, como também a Educação é ‘do’ campo e não apenas ‘no’ campo” (Silva, 2022, p. 32). A educação rural está relacionada à subjugação da cultura, do ensino, das pessoas aos moldes urbanos, já a educação do campo é contextualizada, crítica, problematizadora, visa uma formação identitária, protagonista.

O estudo de Almeida (2022), cujo nome é *Especificidades do ensino de Matemática com jovens, adultos e idosos do campo: uma proposta de sequências didáticas*, aponta que a prática pedagógica de Matemática na educação do campo precisa ser condizente com o interesse, a rotina, conhecimentos que expressem vivências de seu cotidiano que contribuam na vida dos discentes.

Almeida (2022) evidencia na pesquisa a importância do ensino contextualizado e os conhecimentos acerca da educação do campo como componentes fundamentais para uma atuação enriquecedora do ensino de matemática no ambiente campesino.

> Os estudantes ocuparão a posição de permanente reflexão e crítica sobre o uso da matemática que ele se apropria no manejo da terra, nas regras para a plantação e nos cuidados com a lavoura, a colheita ou a pesca no seu espaço de vivência e convivência, desconstruindo a ideia de que a única matemática existente é a matemática eurocêntrica ensinada e difundida nos espaços escolares e pela mídia (Almeida, 2022, p. 80).

Despertar nos estudantes a compreensão de que a Matemática está presente no cotidiano, dentro das práticas laborais, não é apenas uma área de conhecimento isolada, destacando a articulação dos conhecimentos científicos com os saberes populares.

Almeida (2022) pontua que a prática pedagógica docente pode contribuir para a inclusão e o enriquecimento identitário da população do campo, defendendo que a mesma, sozinha, sem políticas públicas, investimento em infraestrutura, formação continuada, apoio de outros profissionais especializados em outras áreas, currículo que expresse a identidade camponesa, trabalho colaborativo entre a escola, comunidade e a família, será muito desafiador para o educador concretizar a inclusão. São necessários esforços multifacetados, já que a educação é um direito previsto na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), na LDB (Brasil, 1996) e, mais recentemente, a inclusão é defendida na Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Na pesquisa de Lima (2024), denominada *Ensino de estudantes público da educação especial em uma escola ribeirinha Amapaense*, as comunidades ribeirinhas fazem parte da educação do campo conforme prevê a legislação brasileira (Brasil, 2008a). Além disso, a educação especial é uma modalidade de ensino transversal, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, como dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). É extremamente importante enfatizar que no campo há pessoas com deficiência que possuem direito a acesso e permanência no ensino regular.

Lima (2024) salienta que as situações didáticas estão relacionadas ao ensino significativo que proporcione aprendizagens, considerando as especificidades de cada estudante. No âmbito das práticas pedagógicas inclusivas, as estratégias e metodologias são essenciais para refletir caminhos alternativos, a barreira atitudinal é transpassada por meio da ressignificação didática, do aporte teórico, do trabalho colaborativo e da inclusão de todos.

Lima (2024), ao abordar a inclusão, enaltece os princípios legais envolvidos na questão do atendimento do público-alvo da educação especial, ressaltando o direito da pessoa com deficiência ao acesso no ensino regular, todavia, acessar pode não significar estar incluído, é preciso práticas que dissipem as barreiras, sejam elas estruturais, atitudinais ou de comunicação (Uchôa; Chacon, 2022). É importante frisar que a superação das barreiras existentes não é responsabilidade exclusiva do professor, mas do sistema educacional, político e da sociedade como um todo.

No que se refere às práticas pedagógicas voltadas para o público da educação especial, Lima (2024) defende a necessidade de ser ressignificada, o entendimento sobre os processos de ensino-aprendizagem, a organização curricular, a cultura educacional da instituição, elementos a serem repensados, e enaltece o trabalho colaborativo como elemento importante para a prática pedagógica. Na realidade de educação do campo, essa reflexão é mais ampla, uma vez que se somatizam particularidades.

Lima (2024) aponta para a elaboração do plano educacional individualizado (PEI), a flexibilização curricular, o planejamento, os recursos pedagógicos como caminhos para a inclusão. Esses são elementos fundamentais para que aconteça a inclusão do público-alvo da educação especial e de todos os estudantes que necessitem.

Lima (2024) enaltece que é necessário debater a respeito da diversidade e da cultura dos povos das florestas, das águas, do meio rural e valorizar a identidade ribeirinha, reconhecer e contemplar no planejamento, no currículo, as individualidades dos ribeirinhos, dos assentados, dos quilombolas, dos povos originários, dentre outros, para realizar as flexibilizações a fim de que o ensino notabilize as características do modo de vida da população do campo, para exaltar a identidade.

A pesquisa de Lopes (2022) intitulada *Práticas inclusivas na educação do campo: desafios e perspectivas da formação docente*, abre as discussões sobre a unidade de sentido temática *Formação de professores na perspectiva inclusiva*.

Lopes (2022) salienta a importância da formação continuada para que as práticas pedagógicas inclusivas se efetivem, “Desta maneira confirma-se que a formação docente é importante, mas que é necessário garantir infraestrutura, materiais e o apoio de profissionais especializados” (Lopes, 2022, p. 79). É importante ter a compreensão de que formação sozinha, isolada, não promoverá a inclusão dos estudantes com especificidades, é mais complexo, envolve estrutura, equipe multidisciplinar, o sistema educacional e social para uma nova perspectiva mais inclusiva (Freire, 1967).

Lopes (2022) destaca que as escolas camponesas precisam formular condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiências no âmbito educacional, com o objetivo de promover seu desenvolvimento. Isso acontece por meio do reconhecimento, de ações que visem seu desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, cognitivos, emocional e social, mediante a valorização de seus costumes, valores, ideias, tradições, história, práticas sociais repassadas ao longo das gerações.

> Acolher emocionalmente os estudantes e suas famílias; Criar um ambiente de segurança emocional; Uso de material concreto e adaptado para a realidade do estudante com deficiência e sua turma; Contar com assessoria de professores especializados e outros profissionais; Plano de ensino adaptado para as condições dos estudantes com deficiência; Critérios diferenciados de avaliação quando for necessário; Encontros com as famílias dos alunos, buscando trabalhar em parceria; Educação Bilíngue (destacada pelas intérpretes de libras), revelando os avanços que ocorrem em sala de aula mediante a efetivação deste recurso. Pedagogia Visual que oportuniza ao aluno a compreensão dos conteúdos de aprendizagem. Uso de ilustrações, vídeos, cartazes, entre outros. Curso de Libras que amplia as oportunidades de uma educação significativa para os alunos surdos. Trabalho com artes para estudantes cegos; uso de alto-relevo, maquetes, entre outros; Audiodescrição; Trabalho com o tato nos inúmeros materiais disponíveis no mercado, mas que ainda não estão disponíveis nas instituições, que oportunizam esta aprendizagem (Lopes, 2022, p. 82).

A autora aponta indicativos de metodologias, recursos, práticas com o intuito de oportunizar a inclusão de todos.

A pesquisa de Santana (2022), denominada *Formação continuada de educadores da educação infantil do campo: reflexões dialógicas com docentes na rede pública municipal de Feira de Santana*, frisa que a formação docente de educadores do campo precisa dialogar com a dinâmica camponesa, para a promoção de um projeto contra-hegemônico, uma formação humana.

Santana (2022) evidencia as matrizes indispensáveis para a formação dos professores do campo, sendo: a terra, o trabalho, a cultura, as memórias dos educadores oriundos do

campo, a etnia/raça, a resistência e a libertação. Para que os docentes cheguem nas instituições de ensino com o entendimento do que se trata a educação do campo, para quem é destinada, quais os princípios norteadores dessa modalidade de ensino, e a partir dessa compreensão reconheça as crianças camponesas como pessoas históricas, que possuem identidade e cultura (Brito; Barros; Sampaio, 2024).

Na formação inicial ou continuada, Santana (2022) pondera que há um esvaziamento nos currículos relacionados à educação do campo, necessitando de uma reorganização para compreendê-la e suas peculiaridades.

O estudo de Botelho (2024), *Ensino de matemática na educação do campo: das concepções e práticas pedagógicas à formação continuada de professores*, evidencia que refletir sobre as práticas pedagógicas docentes é essencial para o aperfeiçoamento da formação continuada dos educadores.

> As práticas pedagógicas referem-se às estratégias, métodos, técnicas e abordagens utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. É um conjunto de ações que visam facilitar a construção do conhecimento pelos alunos, levando em consideração suas características individuais, necessidades e interesses (Botelho, 2024, p. 23).

Trata-se de considerar a singularidade de cada estudante, assim como conhecimentos, experiências prévias, a autonomia de pensamento, de ações, a reflexão crítica e o contexto educacional. Botelho (2024) ressalta que o ensino da matemática na educação do campo necessita atentar-se às especificidades dos estudantes campesinos, à cultura, ao modo de viver, aos saberes, com estratégias de ensino contextualizadas, de modo interdisciplinar, conforme defendido pelas pesquisas de Almeida (2022) e Lima (2024), visando ao enaltecimento da autonomia e da diversidade.

Em relação à formação continuada docente, Botelho (2024) destaca a importância da criticidade, da pesquisa, do comprometimento para transformação social, a consciência sobre seu processo formativo, uma formação crítica e reflexiva contextualizada conforme as especificidades, interesses, a diversidade cultural, relacionar-se proximamente à organização da comunidade, à natureza e a valorização da identidade campesina. Pensar em emancipação e inclusão é pensar em todos, considerando os aspectos geográficos, físicos, sociais, culturais, reconhecendo a importância da educação do campo conforme defendido na pesquisa de Silva (2022). Todos esses aspectos discutidos até o momento têm impactado na educação inclusiva do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo é uma modalidade de ensino destinada a garantir o acesso e permanência à educação básica de todos os sujeitos que habitam o campo. Entretanto, não se restringe à característica de estar localizada no meio rural, trata-se de uma educação ligada ao senso crítico que problematiza a realidade vivenciada pelos estudantes camponeses, de maneira contextualizada, com observância da cultura, história, costumes, tradições, identidade do povo campesino, reconhecendo-os como sujeitos históricos que possuem saberes próprios.

A educação do campo interliga-se à educação inclusiva, valorizando as especificidades e todas as pessoas camponesas, sejam pessoas com ou sem deficiência, assentados da reforma agrária, quilombolas, povos originários, agricultores familiares, pescadores artesanais, caiçaras, ribeirinhos, dentre outros.

Com a metodologia do estado do conhecimento, encontraram-se ao total 512 pesquisas nos programas mencionados, sendo 301 trabalhos defendidos entre os anos de 2017 a 2024 no Programa da UFSCar, 30 na UFRB e 181 estudos produzidos pelo Profei, chamando a atenção para um número de investigações ainda pequeno em se tratando das práticas pedagógicas inclusivas, com apenas 7 estudos, demonstrando, assim, várias questões em aberto.

O que ficou perceptível nas pesquisas foi que discutem, desde o ensino da matemática, da língua portuguesa, a formação de professores, os documentos, estudos com a perspectiva da inclusão, evidenciando a educação do campo, trazendo para o debate a relevância da reflexão sobre o conceito e as práticas inclusivas, além da educação do campo nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Ao longo de algumas pesquisas foram mencionados exemplos de práticas pedagógicas inclusivas, de projetos que embasam o trabalho docente nas escolas do campo, mas nos questionamos: Será que só existe essas práticas pedagógicas para serem realizadas nas escolas do campo? Por que é uma temática pouco procurada para discussão pelos pesquisadores? Questões que ficam em aberto e nos fazem refletir e procurar mais conhecimento em torno da temática: Quais são as práticas pedagógicas inclusivas na educação indígena? Quais são as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores nas escolas das comunidades caiçaras? Quais as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas instituições de ensino que atendem estudantes provenientes dos assentamentos de reforma agrária? Cada realidade de povo do campo é uma prática pedagógica específica, que vai atender a essas demandas.

Ainda nos questionando: Como ocorre a inclusão dos sujeitos de direitos nessas escolas do campo? Estão realmente incluídos ou integrados aos espaços? Como é o trabalho/acompanhamento realizado com as famílias das pessoas com deficiência no campo? Como propor práticas pedagógicas inclusivas pensando as singularidades de cada estudante

diante de espaços com pouca infraestrutura e materiais, de um currículo que desconsidera a identidade do campo?

São questões que ficam em aberto para pesquisadores que buscam contribuir com essa educação emancipadora, inclusiva e construtora de identidade, de homens e mulheres que vivem no campo e lutam por condições de respeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. C. **Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses**: contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ALMEIDA, J. M. R. **Especificidades do ensino de matemática com jovens, adultos e idosos do campo**: uma proposta de sequência didática. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2022.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART. R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 361- 367.

BOTELHO, K. B. S. **Ensino de matemática na educação do campo**: das concepções e práticas pedagógicas à formação continuada de professores. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

BRITO, P; BARROS, M. G; SAMPAIO, V. Educação do campo: refletindo a luz do marxismo. *In*: MÜLLER, L. *et al*. **Educação do campo e escola**: os saberes docentes e suas epistemologias. Santa Maria: Arco Editores, 2024, p. 56-67.

BUENO, J. J.; BUENO, S. Planejamento na escola inclusiva: o DUA como possibilidade. *In*: SILVA, S. S. C.; SACHINSKI, I. (org.). **EPEDIN**: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos. Curitiba: Íthala, 2022, p. 105-113.

FRANCOS, I. C. C. S. **Inclusão Escolar**: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio do trabalho colaborativo dos profissionais. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Centro Oeste, Irati, 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz eTerra, 1996. (Coleção Leitura).

LIMA, I. D. S. **Ensino de estudantes público da educação especial em uma escola ribeirinha amapaense**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

LOPES, M. M. **Práticas inclusivas na educação do campo**: desafios e perspectivas da formação docente. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022.

LUZ, R. M. N. **Inclusão no contexto escolar**: estado do conhecimento, proposições e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

MOROSINI, M.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MÜLLER, L. *et al*. **Educação do campo e escola**: os saberes docentes e suas epistemologias. Santa Maria: Arco Editores, 2024.

PEREIRA, A. C. S. *et al*. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Rio de Janeiro: Editora penso, 2013.

SANTANA, F. C. B. **Formação continuada de educadores da educação infantil do campo**: reflexões dialógicas com docentes na rede pública municipal de Feira de Santana. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2022.

SANTOS, J. O. *et al*. **Inclusão escolar em debate**. Campina Grande: Editora GEASE, 2024.

SILVA. A. P. A. **A educação inclusiva na escola do campo**: contribuições para o protagonismo da oralidade campesina nas aulas de língua portuguesa. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) -Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2022.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TEIXEIRA, A. L. F; ROCHA, J. M. A identidade territorial de uma escola do campo - um estudo na escola Alcides Maia – Rio Grande/RS. *In*: MUELLER, L. *et al*. **Educação do campo e escola**: os saberes docentes e suas epistemologias. Santa Maria: Arco Editores, 2024, p. 220-255.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994.

UNESP. **Dados de propostas de programa/curso novo**. São Paulo. UNESP, 17 jul. 2023.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69277

PEDAGOGIA FREINET E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: POSSIBILIDADES E EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Reinaldo Luiz Miranda Matias[439]
Salete Szymonka[440]

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura sobre as possibilidades e evidências do uso das metodologias de Célestin Freinet no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa buscou responder: Quais as possibilidades do ensino de Matemática para crianças dos anos iniciais baseadas na metodologia Freinet? e o que se evidencia quando utilizadas metodologias freinetianas para o ensino de Matemática nas séries iniciais? Foram consultadas as bases Dimensions, Lens.org, Scopus (Capes), Google Acadêmico e Scielo, no período de 2015 a junho de 2025, com os descritores “ensino de matemática”, “Freinet”, “natureza” e “pedagogia”. Após critérios de inclusão e exclusão, nove estudos compuseram o corpus analisado. Os resultados indicam que a pedagogia Freinet, fundamentada no protagonismo discente, cooperação e integração entre conteúdo e vida cotidiana, favorece aprendizagens matemáticas mais significativas e contextualizadas. Técnicas como aula-passeio, correspondência escolar e jornal de classe mostraram-se eficazes na coleta e interpretação de dados, resolução de problemas reais e construção de representações gráficas. O uso planejado de recursos lúdicos e manipuláveis potencializa a compreensão de conceitos abstratos, ao criar conexões entre o fazer e o pensar. Constatou-se que a aplicação consistente dessas metodologias requer formação docente que una domínio conceitual em Matemática e compreensão dos fundamentos filosóficos freinetianos, equilibrando autonomia discente e objetivos curriculares. Conclui-se que a pedagogia Freinet supera técnicas isoladas, configurando uma proposta educacional comprometida com a formação integral, crítica e criativa, oferecendo caminhos para superar práticas mecânicas e distantes da realidade no ensino de Matemática nos anos iniciais.

Palavras-chave: Pedagogia Freinet. Natureza. Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um campo que, nas últimas décadas, tem suscitado debates acerca de metodologias capazes de promover

[439] Mestrando em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG). Pós-graduado em Alfabetização e Letramento (UEPG). Pedagogo (UEPG). Professor da Educação Básica de Ponta Grossa, PR. Membro do GEPEEDI/Capes-UEPG. reiluiz98@gmail.com
[440] Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG). Especializada em Educação Especial Inclusiva (Faculdade São Brás), Gestão Escolar (Faculdade São Luís), Violência Escolar (Faculdade Famart), entre outras. Professora da Educação Básica de Carambeí, PR. saahszymonka@gmail.com

aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente relevantes. Nesse cenário, as contribuições da pedagogia de Célestin Freinet se apresentam como possibilidade de integração entre o conteúdo matemático e a vida cotidiana das crianças, valorizando a autonomia, o trabalho cooperativo e o uso de recursos didáticos concretos. Como observa Costa (2022), a prática docente inspirada em Freinet parte de “objetos muito simples do cotidiano do estudante, situações de sua realidade que podem ser postas sob problematizações [...] para chegar às ideias mais elaboradas sobre conceitos ou conteúdos matemáticos”. Tal perspectiva se alinha à necessidade de superar práticas transmissivas e centradas apenas na memorização, promovendo experiências que envolvam o aluno como sujeito ativo do processo educativo.

Ao mesmo tempo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e currículos municipais e estaduais, como destacam Curi et al. (2022), têm enfatizado a importância de competências e habilidades que dialoguem com a realidade e a diversidade regional, embora ainda se perceba “a ausência de referenciais relacionados ao ensino de matemática em grande parte dos documentos”. Isso abre espaço para metodologias que complementem as orientações normativas com abordagens mais participativas, como a de Freinet, cujas técnicas, a exemplo da aula-passeio, da correspondência escolar e do jornal de classe, podem ser adaptadas para explorar conteúdos matemáticos em contextos reais e significativos (Teixeira Neto; Fortunato, 2023).

Além disso, pesquisas recentes apontam para a relevância de recursos manipuláveis e de situações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Oliveira, Izar e Settimy (2022) ressaltam que a manipulação de materiais concretos favorece a criação de memórias que ativam a imaginação e permitem a integração entre conhecimentos escolares e experiências de vida, sendo fundamental “para a construção do processo de visualização dos estudantes desde os anos iniciais”. Essa compreensão converge com a defesa freinetiana do aprendizado pela ação, em que o aluno constrói saberes ao interagir com o meio e com seus pares.

No entanto, como argumenta Sousa (2017), o ensino de Matemática nas séries iniciais ainda é marcado por práticas expositivas e pelo uso de exercícios repetitivos, o que contribui para a manutenção de uma “imagem negativa dessa disciplina no âmbito escolar”. Para reverter esse quadro, é necessário aproximar a matemática escolar da matemática da realidade, articulando conceitos a situações concretas e valorizando saberes prévios dos estudantes, princípios que estão no cerne da pedagogia Freinet. Essa abordagem, por sua vez, não se limita a técnicas, mas constitui uma filosofia educacional voltada para a formação integral e crítica do sujeito.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca responder às seguintes questões: *Quais as possibilidades do ensino de matemática para crianças dos anos iniciais baseadas na*

metodologia Freinet? e *o que se evidencia quando usadas as metodologias freinetianas para o ensino de matemática nas séries iniciais?* Para isso, tem como objetivos gerais: (i) reconhecer o teor e as formas de aplicação das metodologias propostas por Célestin Freinet; e (ii) evidenciar em que medida o uso dessas metodologias pode contribuir para o ensino de Matemática para alunos das séries iniciais. A revisão sistemática da literatura apresentada neste estudo parte de investigações que dialogam com a teoria e a prática docente, integrando resultados de pesquisas empíricas e análises teóricas sobre o tema.

Assim, a relevância desta investigação reside em compreender como a pedagogia Freinet, ao enfatizar o protagonismo infantil, a cooperação e a aprendizagem pela experiência, pode se constituir em um caminho para atender às demandas contemporâneas da educação matemática nos anos iniciais. Trata-se de uma oportunidade de articular fundamentos teóricos e evidências práticas para orientar a formação de professores e o planejamento curricular, reforçando que “a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida” (Freinet, 2004, p. 13).

A escolha pelo estudo das metodologias freinetianas no ensino de Matemática para os anos iniciais justifica-se pela urgência em encontrar práticas pedagógicas que conciliem o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático com a formação cidadã e a valorização das experiências concretas dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por desafios como a baixa proficiência matemática, apontada por avaliações nacionais e internacionais, e pela necessidade de maior engajamento discente, compreender e adaptar princípios de Célestin Freinet ao contexto brasileiro apresenta-se como um caminho promissor. Essa investigação contribui para a área educacional ao fornecer subsídios teóricos e práticos que podem orientar a formação de professores e a elaboração de propostas curriculares mais humanizadas, contextualizadas e capazes de promover aprendizagens significativas, em consonância com as demandas contemporâneas da escola pública.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de Matemática nos anos iniciais, quando estruturado a partir de metodologias ativas, pode representar uma ruptura com práticas tradicionais centradas na transmissão de conteúdos e na repetição mecânica de exercícios. Nesse cenário, a pedagogia de Célestin Freinet se apresenta como alternativa viável e consistente, uma vez que propõe uma organização escolar pautada no protagonismo discente, no trabalho cooperativo e na aprendizagem vinculada à realidade concreta do estudante.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREINET

Célestin Freinet, educador francês do início do século XX, desenvolveu sua proposta pedagógica a partir da observação direta das crianças e de sua convicção de que a escola deveria estar intrinsecamente conectada à vida (Freinet, 1998). Suas ideias são expostas em obras como *A educação do trabalho* (1998), *As técnicas Freinet da escola moderna* (1996) e *O livro da vida* (2004), nas quais defende que “a educação não é uma fórmula de escola, mas uma obra de vida” (FREINET, 2004, p. 13).

Entre as técnicas mais conhecidas, destacam-se:

- **Aula-passeio**: vivência externa que permite observar, registrar e problematizar o ambiente. Concebida como um recurso para integrar a experiência concreta do aluno ao processo de aprendizagem. De acordo com Freinet (1996), a escola deve “trazer a vida para dentro de si” e a aula-passeio oferece essa possibilidade ao propiciar o contato direto com o meio, favorecendo a observação, a investigação e a coleta de dados reais. Nessa perspectiva, o deslocamento da sala de aula para espaços externos, como praças, mercados, parques ou bairros da comunidade, permite que o estudante vivencie situações autênticas, que posteriormente serão exploradas em atividades de registro, análise e produção textual ou matemática. Freinet (1998) enfatiza que a aula-passeio não deve ser tratada como um “passeio recreativo”, mas como parte integrante do currículo, com objetivos claros e planejamento prévio. Os registros feitos pelos alunos, por meio de anotações, desenhos, fotografias ou coleta de objetos, constituem material rico para trabalhos cooperativos e para a articulação interdisciplinar. Essa prática também reforça a autonomia discente e estimula a curiosidade, pois o conhecimento é construído a partir de situações que fazem sentido para a criança. Assim, a aula-passeio, quando aplicada de forma sistemática, traduz a concepção freinetiana de que a aprendizagem se torna mais significativa quando parte da realidade vivida, fortalecendo a relação entre escola e comunidade e aproximando o saber escolar do cotidiano dos alunos.

- **Texto livre**: produção textual espontânea que expressa vivências e reflexões dos alunos. Concebida como forma de dar voz ao aluno, valorizando sua expressão pessoal e criativa no processo de aprendizagem. Para Freinet (1996), a escrita deve partir de uma necessidade real de comunicação e não de exercícios artificiais e descontextualizados. O texto livre possibilita que a criança escreva sobre temas de seu interesse, vivências, reflexões ou acontecimentos cotidianos, tornando-se autora de sua própria produção textual. Segundo Freinet (1998), essa prática amplia o sentido social da escrita, já que os textos produzidos não ficam restritos ao professor, mas circulam entre os colegas por meio da leitura coletiva, da publicação em jornais de classe ou da correspondência escolar. Esse caráter de compartilhamento fortalece a

cooperação, promove o diálogo e permite que a criança compreenda a função social da linguagem. A técnica do texto livre contribui também para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima, pois coloca o aluno como protagonista do processo de criação, estimulando-o a experimentar diferentes gêneros e estilos. Assim, o texto livre representa mais do que uma atividade de escrita: é uma prática pedagógica que une expressão, comunicação e aprendizagem, concretizando a visão freinetiana de uma escola viva, democrática e voltada para a formação integral do estudante.

- **Jornal escolar**: publicação coletiva que organiza e compartilha produções da turma. É uma das técnicas mais conhecidas da pedagogia de Célestin Freinet, consolidando a escrita como prática social e coletiva. Para Freinet (1996), a produção do jornal na escola permite que os alunos sejam sujeitos ativos do processo de comunicação, registrando e divulgando experiências, opiniões, descobertas e acontecimentos de interesse comum. Ao assumir funções como redatores, ilustradores, revisores e organizadores, os estudantes aprendem de maneira cooperativa e vivenciam a escrita em sua dimensão pública. Mais do que um exercício de linguagem, o jornal escolar constitui-se como instrumento de participação democrática, pois promove o diálogo entre os alunos, a turma e a comunidade. Freinet (1998) ressalta que essa técnica oferece ao estudante a oportunidade de escrever para um público real, atribuindo sentido à sua produção e fortalecendo a consciência de pertencimento a um grupo. Além disso, possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, como matemática (na diagramação e organização de dados), artes (na ilustração), história e geografia (no registro de fatos locais e contextuais). O jornal escolar também favorece a socialização, já que promove a circulação da palavra e a valorização das vozes individuais no coletivo, ao mesmo tempo em que estimula a responsabilidade pelo trabalho em grupo. Assim, essa técnica se revela uma poderosa ferramenta de expressão e cooperação, materializando a concepção freinetiana de uma escola ativa, em que aprender e comunicar-se se tornam processos indissociáveis.

- **Correspondência escolar**: troca de cartas com outras turmas ou escolas. Esse recurso transforma a escrita em um instrumento vivo de interação, possibilitando que os estudantes comuniquem suas experiências, relatem acontecimentos de seu cotidiano e compartilhem produções culturais com destinatários reais. Mais do que um exercício de redação, a correspondência escolar representa uma prática social de linguagem, que desperta o interesse do aluno ao atribuir sentido concreto à escrita. Como observa Freinet (1998), a expectativa da resposta e a circulação da palavra entre diferentes comunidades escolares geram motivação intrínseca, fortalecendo a

cooperação e a solidariedade. Essa técnica contribui também para o desenvolvimento do senso crítico, já que os alunos aprendem a selecionar informações, organizar ideias e expressar-se de maneira clara e respeitosa. Além de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, a correspondência escolar aproxima a escola do contexto social mais amplo, estabelecendo relações entre comunidades distintas e enriquecendo o repertório cultural dos estudantes. Ao mesmo tempo, promove valores como empatia, respeito à diversidade e espírito colaborativo. Assim, a correspondência escolar exemplifica a concepção freinetiana de que a educação deve ser uma prática democrática, enraizada na vida real e voltada para a formação integral dos sujeitos.

- **Plano de trabalho**: planejamento personalizado de atividades, em parceria com o aluno. O plano não deve ser compreendido como uma lista rígida de tarefas, mas como um instrumento de orientação que ajuda o aluno a visualizar o que precisa realizar, estabelecer prioridades e acompanhar seu próprio progresso. Essa organização permite ao professor atender as necessidades individuais e coletivas da turma, sem engessar a dinâmica escolar. Na concepção freinetiana, o plano de trabalho favorece a autogestão da aprendizagem, incentivando a criança a planejar, executar e avaliar suas atividades. Segundo Freinet (1998), essa prática possibilita que o estudante desenvolva senso de responsabilidade e disciplina consciente, ao mesmo tempo em que respeita seus ritmos e interesses. Assim, o plano de trabalho articula a liberdade de escolha com o compromisso de concluir o que foi acordado, estimulando a autonomia sem abrir mão dos objetivos pedagógicos. No cotidiano escolar, essa técnica pode se materializar em registros individuais ou coletivos, em que os alunos anotam as atividades a serem realizadas durante um período (semana, quinzena ou mês), acompanhando seu desenvolvimento e revendo metas sempre que necessário. Ao mesmo tempo, o professor atua como mediador, orientando e apoiando quando surgem dificuldades. Dessa forma, o plano de trabalho contribui para uma escola mais democrática e participativa, em que aprender é resultado de cooperação, organização e protagonismo discente.

Todas essas práticas podem ser adaptadas ao ensino da Matemática, aproximando os conteúdos da realidade dos alunos e dando sentido ao aprendizado. A contextualização, somada ao uso de dados reais, transforma a disciplina em uma experiência viva, que estimula a curiosidade e mostra como a matemática está presente no cotidiano.

DIDÁTICA FREINETIANA NA MATEMÁTICA

A pedagogia de Freinet, ao propor que a matemática seja vivida a partir de situações reais e significativas, nos convida a repensar o lugar do aluno como mero receptor de

conteúdos prontos. Segundo Costa (2022), nos lembra que o cotidiano é, em si um espaço de aprendizagem fértil, capaz de oferecer as crianças elementos concretos para a construção de conceitos abstratos. Essa compreensão vai ao encontro da ideia de que aprender matemática não se resume a decorar fórmulas ou repetir exercícios padronizados, mas em perceber como ela se manifesta no mundo e como pode servir para interpretar e transformar a realidade.

Neste sentido, a contribuição de Teixeira Neto e Fortunato (2023) é essencial ao destacar práticas como a aula-passeio, nas quais os estudantes saem do espaço tradicional da sala para observar, registrar e medir fenômenos do seu entorno. Essa perspectiva rompe com a lógica de uma matemática abstrata e distante, aproximando-a da experiência concreta das crianças.

Por outro lado, Curi et al. (2022), alertam para uma lacuna ainda presente em muitos currículos: embora a BNCC valorize a resolução de problemas contextualizados, nem sempre os materiais oficiais ou as práticas escolares trazem referenciais que deem espaço a metodologias participativas, como a de Freinet. Isso mostra que ainda há um caminho a ser percorrido para que a matemática, de fato, seja ensinada como linguagem viva e significativa. O desafio está em mudar a forma de olhar para a criança, como sujeito ativo, curioso e capaz de construir seus próprios saberes.

Nessa mesma direção, Oliveira, Izar e Settimy (2022) reforçam que a manipulação de materiais concretos favorece a criação de memórias e imagens mentais que auxiliam as crianças na compreensão de conceitos abstratos. Brincar, experimentar, manipular objetos, construir maquetes ou jogos matemáticos são formas de integrar corpo, emoção e intelecto, elementos que Freinet sempre considerou indissociável no processo educativo. A criança passa do aprendizado de forma fragmentada, para o aprendizado de modo integral, mobilizando sentidos e afetos em sua relação com o mundo.

Por fim, é impossível não recuperar as palavras do próprio Freinet (1996) quando enfatiza que a escola deve utilizar de “materiais naturais e ferramentas adequadas” para fomentar a curiosidade e a cooperação. Sua defesa pela aprendizagem viva, aquela que nasce do real da criança e que fortalece na partilha com os colegas, permanece atual e desafia a escola contemporânea a não se contentar com práticas engessadas. Ao trazer a vida para dentro da sala de aula, a matemática deixa de ser vista como um conjunto de símbolos frios e passa a ser compreendida como linguagem que pulsa, comunica e conecta.

FORMAÇÃO E PAPEL DO EDUCADOR FREINETIANO

Educador freinetiano, mais do que transmissor de conteúdos, desempenha um papel central na promoção da contextualização do ensino, entendida como elemento fundamental para superar práticas puramente mecânicas como lembra Sousa (2017). Cabe a ele criar

condições de aprendizagens significativas, utilizando dados e situações reais, que aproximem o conteúdo escolar da vivência do aluno. Ao mediar esse processo, o professor favorece a problematização, estimula a reflexão crítica e possibilita que os alunos reconheçam a relevância social da Matemática, relacionando-a às questões de sua comunidade e de seu entorno.

Exemplos dessa aplicação incluem a análise de problemas ambientais (como quantificação de resíduos coletados em uma aula-passeio), levantamento de informações sobre hábitos alimentares da turma e estudo de medidas em projetos de construção ou jardinagem escolar.

A literatura também evidencia que a aplicação consistente da pedagogia Freinet na Matemática requer formação docente sólida, tanto nos aspectos conceituais da disciplina quanto na filosofia freinetiana. Estudos como o de Costa (2022) e o trabalho *Traços da Educação Matemática escolar nas matrizes teóricas da Escola Nova* (2023) apontam que professores familiarizados com os princípios da cooperação, autonomia e protagonismo conseguem planejar situações de aprendizagem mais abertas e significativas.

Assim, a formação do professor que se inspira em Freinet, não pode restringir-se à acumulação de teorias ou metodologias. Deve cultivar a intencionalidade pedagógica e a capacidade de planejar situações que ampliem a liberdade investigativa dos alunos, garantindo que as atividades propostas resultem em aprendizagens significativas. Nesse caminho o papel do educador frenetiano é, ao mesmo tempo, técnico e humano, que domina os conceitos matemáticos, mas também que se coloca como parceiro na aventura de aprender, reconhecendo que ensinar é criar condições para que o outro cresça em autonomia, criticidade e criatividade.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma revisão sistemática de literatura de caráter qualitativo, cujo propósito é identificar, analisar e sintetizar evidências sobre a aplicação das metodologias freinetianas no ensino de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme orienta Gerhardt e Silveira (2009), a revisão sistemática “busca reunir, de forma ordenada e crítica, estudos relevantes para responder a uma questão de pesquisa”, garantindo rigor metodológico e transparência na seleção e análise dos dados.

A condução deste trabalho seguiu as recomendações para pesquisas bibliográficas em Educação propostas por Ludke e André (2013), observando-se as etapas de: (i) definição das questões de pesquisa e dos objetivos; (ii) seleção das bases de dados; (iii) determinação

de descritores e operadores booleanos; (iv) aplicação de critérios de inclusão e exclusão; (v) leitura analítica dos textos; e (vi) síntese dos achados.

A busca bibliográfica foi realizada entre maio e junho de 2025, contemplando publicações no intervalo de 2015 a junho de 2025. Essa janela temporal foi definida a fim de contemplar produções recentes que dialogassem com a realidade educacional contemporânea, alinhada às demandas curriculares atuais.

Foram utilizados quatro descritores principais combinados com operadores booleanos: “ensino de matemática”, “Freinet”, “natureza” e “pedagogia”. As buscas foram conduzidas nas seguintes bases de dados: Dimensions, Lens.org, Scopus (Capes), Google Acadêmico e Scielo. Como resultados, na Dimensions, foram localizados 208 trabalhos dos quais apenas 4 atenderam aos critérios de inclusão. Na Lens.org identificaram-se 55 trabalhos, sendo 1 aproveitado. Já no Google Acadêmico encontraram-se 248 estudos, dos quais apenas 2 foram selecionados para a pesquisa. Na Scopus, verificaram-se limitações nas buscas com os quatro descritores simultaneamente. A combinação dos termos “ensino de matemática” AND “pedagogia” resultou em 2 artigos, dos quais apenas 1 foi considerado relevante, enquanto as demais combinações não produziram material adequado. Por sua vez, na Scielo, a busca inicial com os quatro termos não retornou resultados. Com a combinação “ensino de matemática” AND “pedagogia” foram encontrados 15 artigos, todos excluídos por não atenderem aos critérios. Optou-se, então, pela combinação “ensino de matemática” AND “natureza”, que resultou em 44 artigos; destes, apenas 1 foi incluído.

Os critérios de inclusão adotados na pesquisa consideraram, prioritariamente, estudos que apresentassem alinhamento explícito com a pedagogia Freinet, bem como aqueles que trouxessem dados relevantes ao ensino de Matemática. Também foram incluídas produções que abordassem o contexto educacional dos anos iniciais, além de publicações de origem acadêmica, como artigos de periódicos científicos. Outro aspecto fundamental foi a exigência de uma relação direta entre os princípios freinetianos e o ensino de Matemática, de modo a garantir a pertinência do material ao objeto investigado.

Por outro lado, foram excluídas as produções publicadas antes de 2014, bem como aquelas que atendessem apenas parcialmente aos descritores estabelecidos. Também não foram considerados os trabalhos que não apresentassem fundamentação na pedagogia Freinet, que demonstrassem baixa qualidade metodológica ou que estivessem fora do campo educacional. Além disso, foram excluídas teses e dissertações, priorizando-se, assim, artigos de periódicos científicos revisados por pares.

Após a aplicação dos filtros, procedeu-se à leitura integral dos artigos selecionados. A análise foi conduzida de forma descritivo-analítica, buscando identificar: o teor e as formas de aplicação das metodologias freinetianas no ensino de Matemática; e evidências sobre as contribuições dessas metodologias para a aprendizagem nos anos iniciais. A interpretação

dos achados seguiu a lógica proposta por Bardin (2016) para análise de conteúdo, com categorização a posteriori a partir das recorrências observadas.

O corpus final constituiu-se de nove artigos provenientes dos arquivos enviados e das buscas descritas, todos relacionados direta ou indiretamente à integração entre pedagogia Freinet e ensino de Matemática. Entre eles, destacam-se: traços da Educação Matemática escolar nas matrizes teóricas da Escola Nova: de Herbart a Freinet (Costa, 2022), que explicita a centralidade do cotidiano, dos projetos e da percepção sensorial na construção de conceitos matemáticos; Práticas de Ensino de Matemática (Teixeira Neto & Fortunato, 2023), que exemplifica o uso de técnicas freinetianas como aula-passeio e jornal escolar em contextos de resolução de problemas; O Papel do Lúdico na Educação Infantil: breves reflexões (Oliveira, Izar & Settimy, 2022), que relaciona recursos manipuláveis e ludicidade à formação de imagens mentais e significados matemáticos; A Contextualização no Ensino de Matemática (Sousa, 2017), que discute a necessidade de aproximar o conteúdo da realidade do aluno; Currículos de Matemática dos Anos Iniciais de Cinco Regiões Brasileiras (Curi et al., 2022), que evidencia lacunas nas orientações curriculares, reforçando a pertinência de abordagens participativas.

A partir desse conjunto, foi possível extrair e sistematizar evidências que respondem às questões de pesquisa: (i) Quais as possibilidades do ensino de Matemática para crianças dos anos iniciais baseadas na metodologia Freinet? (ii) O que se evidencia quando utilizadas metodologias freinetianas para o ensino de Matemática nas séries iniciais?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura e a análise dos nove trabalhos selecionados indicam que a presença da pedagogia freinetiana no ensino de Matemática para os anos iniciais, embora ainda pouco explorada no meio acadêmico, apresenta potencial expressivo para reconfigurar práticas pedagógicas historicamente marcadas pelo ensino transmissivo e pela repetição mecânica de exercícios. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem não se constrói apenas no quadro ou no caderno, mas principalmente na vivência, no diálogo e na experimentação. As evidências encontradas permitem compreender que o trabalho inspirado em Freinet promove maior participação dos alunos e um envolvimento mais autêntico, no qual a criança se sente parte do processo de construção do conhecimento. Assim, mais do que garantir domínio técnico, essas experiências pedagógicas produzem sentido e relevância, pois mostram à criança que aprender matemática não é apenas resolver contas em uma folha, mas descobrir caminhos, levantar hipóteses, encontrar soluções e perceber que essa linguagem está presente nas pequenas e grandes perguntas do seu cotidiano.

PRÁTICAS FREINETIANAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Nos trabalhos de Costa (2022) e Teixeira Neto e Fortunato (2023), nota-se que a pedagogia Freinet se ancora na vivência concreta como ponto de partida para a construção de conceitos. Técnicas como aula-passeio, correspondência escolar e jornal de classe não são apresentadas como atividades complementares, mas como estruturantes do processo de ensino-aprendizagem. Ao serem adaptadas para a Matemática, criam oportunidades para que o estudante investigue, registre e reflita sobre fenômenos reais, atribuindo sentido ao que aprende.

Essa perspectiva responde diretamente à primeira questão de pesquisa: Quais as possibilidades do ensino de Matemática para crianças dos anos iniciais baseadas na metodologia Freinet? pois evidencia que o ensino deixa de ser mera transmissão de conteúdo para tornar-se experiência situada, conectada às realidades socioculturais e ambientais das crianças.

O estudo de Oliveira, Izar e Settimy (2022) destaca que a manipulação de objetos concretos e o uso intencional do lúdico favorecem a construção de representações mentais estáveis e facilitam a transição do pensamento empírico para o abstrato. No contexto freinetiano, essa ludicidade não é episódica, mas constitutiva: jogos matemáticos, materiais recicláveis, construções coletivas e desafios investigativos integram-se às rotinas, permitindo que o aluno descubra relações e padrões enquanto interage com colegas e com o meio.

Ao articular prazer e desafio cognitivo, essa dimensão lúdica reforça a compreensão de que a Matemática, longe de ser um conjunto de regras isoladas, é uma linguagem para interpretar e transformar o mundo.

Sousa (2017) e Curi et al. (2022) apontam que a predominância de exercícios repetitivos e descontextualizados contribui para a persistência de uma visão negativa da Matemática nos anos iniciais. A pedagogia Freinet, ao valorizar a contextualização, constitui um caminho para superar essa limitação, pois insere o conhecimento em situações reais, medições na escola, análise de dados coletados em passeios, elaboração de gráficos sobre questões da comunidade, entre outros exemplos.

Essas práticas, ao mesmo tempo em que desenvolvem as competências previstas na BNCC, ressignificam o papel da disciplina, favorecendo um aprendizado mais crítico e engajado.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Um aspecto recorrente, presente tanto em Costa (2022) quanto no estudo Traços da Educação Matemática escolar nas matrizes teóricas da Escola Nova (2023), é que a efetividade das metodologias freinetianas depende fortemente da formação e da postura do

professor. Não basta conhecer as técnicas: é preciso compreender seus fundamentos filosóficos, que envolvem cooperação, autonomia e protagonismo discente. Professores formados nesse viés conseguem planejar sequências didáticas mais abertas, interdisciplinares e responsivas às demandas da turma.

Essa mediação qualificada favorece o equilíbrio entre a liberdade investigativa dos alunos e a intencionalidade pedagógica necessária para consolidar conceitos matemáticos.

Nessa perspectiva, os achados desta pesquisa permitem afirmar que a integração com o cotidiano amplia a relevância social da Matemática, aproximando conceitos de situações reais; que ludicidade planejada, por meio do brincar intencional e os materiais manipuláveis potencializam o raciocínio lógico e a criatividade; que a contextualização crítica substitui práticas mecânicas por experiências significativas e problematizadoras; e por fim, que uma formação docente sólida constitui condição indispensável para que tais metodologias sejam aplicadas com profundidade e coerência.

Assim, em resposta à segunda questão de pesquisa, O que se evidencia quando utilizadas metodologias freinetianas para o ensino de Matemática nas séries iniciais? observa-se que tais metodologias promovem uma aprendizagem ativa, contextualizada e cooperativa, rompendo com a lógica de ensino centrada no professor e favorecendo o desenvolvimento integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática realizada evidenciou que a pedagogia de Célestin Freinet, quando aplicada ao ensino de Matemática nos anos iniciais, constitui-se como alternativa consistente para enfrentar desafios históricos dessa etapa da escolarização, como o desinteresse discente, a excessiva abstração precoce e a persistência de práticas mecânicas. As metodologias freinetianas, fundamentadas no protagonismo do aluno, no trabalho cooperativo e na contextualização do conteúdo, mostraram-se capazes de ampliar o significado da Matemática, aproximando-a das experiências cotidianas das crianças e estimulando o pensamento crítico. Ao responder às questões norteadoras, *quais as possibilidades do ensino de Matemática para crianças dos anos iniciais baseadas na metodologia Freinet?* e *o que se evidencia quando utilizadas metodologias freinetianas para o ensino de Matemática nas séries iniciais?* constatou-se que tais práticas permitem integrar a dimensão conceitual ao vivido, promovendo aprendizagens mais duradouras e socialmente relevantes.

Os estudos analisados apontam que técnicas como a aula-passeio, a correspondência escolar e o jornal de classe, adaptadas ao ensino matemático, favorecem a resolução de

problemas contextualizados, a coleta e interpretação de dados, a construção de representações gráficas e a aplicação prática de conceitos geométricos e numéricos. Além disso, o uso planejado de recursos lúdicos e manipuláveis não apenas desperta o interesse, mas também fortalece a compreensão de conceitos abstratos ao criar conexões significativas entre o fazer e o pensar. A presença do lúdico, do concreto e da investigação coletiva se alinha à defesa freinetiana da aprendizagem ativa, na qual o erro é entendido como parte do processo e o conhecimento emerge da interação entre sujeitos e realidades.

Entretanto, a efetividade dessa abordagem depende de condições estruturais e formativas. É imprescindível que professores recebam suporte para compreender não apenas as técnicas, mas também os fundamentos filosóficos que as sustentam, de modo a planejar experiências abertas e intencionais que equilibrem autonomia discente e objetivos curriculares. Nesse sentido, as implicações práticas desta pesquisa incluem a necessidade de programas de formação inicial e continuada que articulem conteúdos matemáticos e princípios freinetianos, a revisão de currículos para incorporar metodologias participativas e a valorização de práticas que unam rigor conceitual e relevância social. Assim, reafirma-se que a pedagogia Freinet não se limita a um conjunto de procedimentos, mas representa uma visão de educação comprometida com a construção de sujeitos críticos, criativos e cooperativos, dimensões essenciais para o ensino de Matemática em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Essa perspectiva amplia as possibilidades de compressão do papel da pedagogia Freinet no ensino de matemática. Contudo, apesar dos avanços evidenciados nesta revisão, ainda se observam limitações significativas na produção acadêmica sobre a relação entre pedagogia Freinet e o ensino de Matemática nos anos iniciais. A escassez de estudos empíricos no contexto brasileiro, especialmente pesquisas de longa duração que acompanhem os efeitos da metodologia ao longo da trajetória escolar, representa uma lacuna que merece ser explorada. Além disso, nota-se a necessidade de ampliar investigações que articulem práticas freinetianas a diferentes conteúdos matemáticos, visto que grande parte dos trabalhos ainda se concentra em experiências pontuais, com foco em atividades de coleta de dados e resolução de problemas do cotidiano.

Assim, as perspectivas futuras indicam a importância de pesquisas que ampliem a base empírica, de políticas que incentivem práticas inovadoras e de formações que articulem rigor conceitual e relevância social. Esses movimentos podem contribuir para que a pedagogia Freinet se consolide como alternativa potente e transformadora para o ensino de Matemática nos anos iniciais, em diálogo com as demandas contemporâneas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Costa, D. de. **Traços da Educação Matemática escolar nas matrizes teóricas da Escola Nova: de Herbart a Freinet.** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p. 1-22, 2022.

COSTA, M. L. A pedagogia Freinet e o ensino de Matemática: articulações possíveis nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação Matemática,** v. 34, n. 102, p. 45-62, 2022.

CURI, E.; et al. Currículos de Matemática dos anos iniciais de cinco regiões brasileiras: avanços e lacunas. **Educação Matemática em Revista**, v. 28, n. 2, p. 103-121, 2022.

Curi, E.; Martins, P. B.; Borelli, S. de S.; Alencar, E. S. de; Alves, A. M. M.; Medeiros, L. T.; Utimura, G. Z.
Currículos de Matemática dos Anos Iniciais de Cinco Regiões Brasileiras.
Educação Matemática em Revista, v. 27, n. 77, p. 21-42, dez. 2022.

DIMENSIONS. *[Base de dados multidisciplinar]*. Disponível em: https://www.dimensions.ai. Acesso em: 12 jun. 2025.

FREINET, C. **A educação do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, C. **O livro da vida.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: https://scholar.google.com.br. Acesso em: 12 jun. 2025.

GOOGLE TRADUTOR. Disponível em: https://translate.google.com.br. Acesso em: 12 jun. 2025.

LEENS.ORG. [*Base de dados científica*]. Disponível em: https://www.leens.org. Acesso em: 12 jun. 2025.

Oliveira, G. W. B. de; Izar, S. B.; Settimy, T. F. de O.
“Pode mexer ou é para enfeitar a sala?” Utilização de material manipulável para ensino de geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
RIPEM, v. 12, n. 3, p. 73-90, 2022.

OLIVEIRA, M. P.; IZAR, J. R.; SETTIMY, A. C. O uso de materiais concretos no ensino de Matemática: memórias e imaginação. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana,** v. 17, n. 1, p. 25-40, 2022.

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: https://www.scielo.org. Acesso em: 12 jun. 2025.

SCOPUS. CAPES – *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOUSA, A. P. Ensino de Matemática nas séries iniciais: desafios e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa em Educação,** v. 9, n. 3, p. 54-68, 2017.

Sousa, J. F. da S.; Fernandes, S. da S.; Scheffer, N. F.
A **contextualização no ensino de Matemática: o ensino nas séries iniciais.**
REP's – Revista Even. Pedagóg., v. 8, n. 2, p. 828-846, 2017.

TEIXEIRA NETO, A.; FORTUNATO, C. S. Metodologias ativas no ensino de Matemática: a contribuição da aula-passeio de Freinet. **Revista Práxis Educacional,** v. 19, n. 4, p. 89-110, 2023.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Biblioteca Central Prof. Faris Michaele.
Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos. 5. ed.
Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2023. 157 p. il. ISBN 978-65-86234-56-5

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Manual de referências bibliográficas.**
Ponta Grossa: UEPG, 2023.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: UMA EXPLORAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO E DAS NARRATIVAS CULTURAIS

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Taynan Alécio da Silva[441]
Márcio Lopes da Silva[442]
Marceli Lucia Paveglio Romeu[443]

Resumo

Atual pesquisa estuda o papel da literatura para crianças na formação da imagem de surdos, com foco na representação de personagens surdos e na valorização de histórias culturais da comunidade surda. O objeto de estudos se centra em obras de literatura infantil que tratam direta ou indiretamente o tema da surdez, examinando sua força como ferramenta de construção identitária e inclusão educacional. O propósito principal é analisar como a literatura infantil ajuda para construção da identidade surda boa em contextos escolares especialmente por meio de representações visuais personagens surdos e abordagem bilíngues. A questão do problema que guia este trabalho é: de que maneira uma história para criança pode ajudar o conhecimento e apreciação da identidade Surda no ambiente escolar? Como fontes teóricas, usa-se os trabalhos de Vygotsky (2001) sobre crescimento cultural e fala, Skliar (1998) sobre a diferença e a cultura surda, e Zilberman (2003) sobre livros para crianças como uma prática discursiva. A forma de fazer pesquisa adota uma ação qualitativa, com análise de documentos e crítica de um conjunto de obras infantis escolhidas, olhando critérios como representatividade da surdez, acessibilidade visual e uso da Libras. Os resultados mostram que a literatura infantil, quando atenta à diversidade de língua e cultura, pode ter um papel importante na valorização da identidade surda, promovendo pertencimento empoderamento e inclusão simbólica sobretudo quando utilizada em práticas pedagógicas mediadas por Libras e orientadas por uma perspectiva intercultural.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Identidade surda. Representação Cultural.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil que é entendida como um discursivo, simbólico e pedagógico forma um poderoso instrumento para a formação humana, especialmente no começo da constituição do sujeito. Não só repassa valores, emoções e saberes com suas histórias e fotos; também age como meio da criança com a fala, com o mundo social e com as muitas identidades culturais. nesse sentido, a presente pesquisa tem como objeto de investigação o papel da

[441] Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Maringá, e-mail nanalecio@gmail.com
[442] Mestrando Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI – UNESP - SEDUC SP - GPEEM, e-mail: marcioeduespecial2010@gmail.com
[443] Mestra em Educação, Unipampa Federal do Pampa e e-mail marceliromeu@unipampa.edu.br

literatura infantil na formação da identidade surda; enfocando mais uma vez como sujeitos surdos são mostrados em obras destinadas às crianças e como essas histórias culturais atua bem ou mal na constituição dessa identidade dos sujeitos.

O objetivo geral desta pesquisa é observar de que maneira a literatura infantil pode ajudar na formação da identidade surda, por meio da imagem dos personagens, da presença (ou ausência) da Língua Brasileira de Sinais (Libras) da valorização da cultura surda e da oferta de histórias acessíveis afirmativas. Para chegar a esse fim foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) falar sobre os fundamentos teóricos que ligam literatura infantil; linguagem constituição da identidade; (b) analisar os pressupostos históricos, culturais e políticos que formam a identidade surda no ponto de vista sociolinguístico; (c) mapear analisar obras literárias infantis lançadas no Brasil que mostrem personagens surdos ou falem sobre o tema surdez; e (d) discutir as forças pedagógicas literatura infantil no processo incluir valorizar as culturas surdas no ambiente escolar.

A formulação do problema de pesquisa começa com a percepção de uma falha notável nas histórias infantis, bem como com a falta de ideias teóricas e práticas que encarem a surdez como uma diferença cultural, não uma limitação a ser ultrapassada. Essa falha aparece em dois pontos chave: por um lado, a invisibilidade da criança surda nas narrativas normais infantis; por outro, a continuação de representações clichês ou simples que reforçam um modelo clínico-patológico de surdez. Diante desse cenário pergunta-se: como pode a literatura infantil participar na criação de uma identidade surda positiva crítica e culturalmente situada considerando as representações e narrativas que circula nos livros para o público infantil. Tal questão foi mais importante porque a escola é um lugar de mediação simbólica social e a literatura usada como ferramenta pedagógica na Educação Infantil nos anos iniciais no Ensino Fundamental.

O contexto do problema envolve vários aspectos. A partir do contexto educacional brasileiro onde o crescimento das políticas inclusivas especialmente depois da publicação do Decreto n.º 5.626/2005 e a adoção da Libras como segunda língua oficial do país tem ajudado a refletir criticamente sobre a presença do aluno surdo na escola. Porém essa presença ainda encontra desafios grandes principalmente no que se refere a acesso à linguagem e à criação de pertencimento cultural. A literatura infantil enquanto ação narrativa e bonita pode agir como link simbólico entre crianças surdas e sua própria cultura desde que pensada e feita com base é pressupostos de acessibilidade representatividade e valorização da diferença. No entanto para que isso aconteça é preciso entender quais modelos identitários estão sendo (re)feito nas obras disponíveis e qual estratégias podem tornar maior sua função formativa.

Do ponto de vista teórico, está investigação apoia-se na visão de Bakhtin (2003) sobre a linguagem como um diálogo, dizendo que o sujeito se forma na relação com os discursos

que o chamam e nos quais ele entra. Isso quer dizer que a criança surda, quando se vê diante de certas imagens em livros, pode aceitar ou rejeitar jeitos possíveis de ser, dependendo da qualidade simbólica e ideológica dessas histórias. Ao mesmo tempo, usa-se a ideia sociocultural da surdez feita por autores como Skliar (1998) e Strobel (2008); eles mudam o olhar sobre a surdez como uma falha sensorial para entendê-la como produção cultural, linguística e subjetiva. Juntam-se a esses pontos os estudos de Zilberman (2003), Abramovich (1997) e Coelho (2000) na área da literatura para crianças que mostra seu papel formador e ideológico, além da sua capacidade de promover (ou negar) experiências de alteridade, pertencimento e cidadania.

A forma usada nesta pesquisa é qualitativa, com uma análise que interpreta os dados, ligando a análise de documentos com a análise de conteúdo. O grupo da pesquisa é feito por cinco livros para crianças, publicados entre 2010 e 2023 que têm personagens surdos ou falam sobre a surdez. A escolha do grupo levou em conta regras de intenção no discurso (tema surdez), circulação editorial (distribuição nacional) e vários tipos de narrativas (textos com palavras, imagens bilíngues e outros). A análise foi guiada por grupos que já tinham sido escolhidos com base nos alvos da pesquisa como: representação identitária presença da Libras, valorização cultural estrutura narrativa e maneiras de acessibilidade. Também foram consideradas entrevistas com ensinos que trabalham na educação bilíngue de surdos para entender como essas obras são ou não usadas em ambientes escolares.

Portanto, este estudo quer ajudar no campo da Educação e da Literatura Infantil ao mostrar as ligações entre fala, identidade e cultura, pondo em discussão a importância da representação nas obras literárias e seu efeito na formação pessoal de crianças surdas. Busca-se, assim, dar ajudas teóricas e práticas para professores, autores, desenhistas e quem faz políticas públicas para aumentar a presença da cultura surda nas páginas da leitura para criança e por extensão nos pensamentos sociais que formam as infâncias atuais.

Dessa forma, o artigo está estruturado em quatro partes: a primeira apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa; a segunda analisa a construção da identidade surda; a terceira discute as representações da surdez na literatura infantil e as práticas pedagógicas relacionadas; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os resultados e apontam perspectivas para estudos futuros.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentos teóricos da literatura infantil

A literatura para crianças, longe de só ter um papel divertido ou educativo, mostra-se como ação de fala complicada que atua na formação simbólica do sujeito no

compartilhamento valores sociais e na modelagem das representações culturais. Sua análise exige, por tanto, uma abordagem que leve em conta tanto os lados bonitos e das palavras quanto os princípios pedagógicos e ideológicos por baixo das obras voltadas ao público infantil.

Entender a literatura para crianças como uma ação falada envolve, primeiro, voltar ao próprio conceito de infância. Por tradição, a infância não é algo natural e geral, mas uma criação da sociedade, conforme defende Ariès (1981) ao mostrar que a ideia moderna para criança como sujeito diferente do adulto é bem nova. No campo da educação a infância é vista como um tempo de formação completa do sujeito onde vivências sensíveis linguísticas e inventivas cumprem um papel essencial.

A literatura infantil surge aqui como jeito especial de ligação simbólica entre criança e mundo, pegando papeis que passam da simples aprendizagem da leitura. Como destaca Zilberman (2003, p. 17), “a literatura infantil é responsável por introduzir o jovem leitor no universo da linguagem e da ficção, possibilitando a construção de sentidos e o desenvolvimento do pensamento crítico”.

A literatura infantil participa de forma ativa na construção de valores sociais, éticos e culturais. Por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes modos de vida, dilemas morais, representações de identidade, alteridade, gênero, raça, deficiência e classe social. Segundo Coelho (2000, p. 28), “a literatura infantil contribui, pela via do imaginário, para a internalização de padrões culturais e sociais, ao mesmo tempo em que permite o questionamento desses mesmos padrões”. Nesse jeito, a literatura deve ser entendida um falar ideológico, onde se mostram visões de mundo, ligações de poder e batalhas simbólicas. As escolhas de temas, os perfis dos personagens, os resultados na história até as imagens carregam intencionalidades que afetam diretamente a formação do leitor pequeno como ser social.

A literatura infantil cumpre três funções interdependentes: a função estética, ao apresentar uma linguagem artística, marcada pela criatividade, ritmo e sonoridade; a função lúdica, ao despertar a imaginação, o prazer da leitura e o encantamento com a linguagem; e a função educativa, ao possibilitar reflexões críticas sobre o mundo.

Para Abramovich (1997, p. 16), “ler para uma criança é oferecer-lhe a possibilidade de pensar, de fantasiar, de sentir, de reelaborar suas emoções, enfim, de crescer como sujeito”. O valor educativo da literatura, portanto, não reside apenas na transmissão de conteúdos escolares, mas na ampliação de horizontes simbólicos, no desenvolvimento da empatia e no fortalecimento da subjetividade.

Ao ser reconhecida como prática discursiva, a literatura infantil deve ser analisada sob a perspectiva de seus efeitos de sentido e das representações que constrói. O discurso literário infantil é atravessado por ideologias, que se manifestam nas imagens de infância, de

família, de normalidade e de diferença que permeiam as histórias. Conforme aponta Bakhtin (2003), todo discurso é dialógico, e os textos dirigidos à criança participam de uma cadeia de vozes sociais que contribuem para a formação de seu repertório simbólico e identitário.

A literatura infantil, nesse aspecto, atua como tecnologia de subjetivação, modelando formas de sentir, pensar e se posicionar diante do mundo. É preciso, portanto, que educadores, mediadores e pesquisadores sejam capazes de ler criticamente essas representações e de promover o acesso das crianças a narrativas que valorizem a diversidade, a inclusão e a pluralidade cultural.

Quadro 1 – Fundamentos teóricos da literatura infantil como prática discursiva

Eixo analítico	Contribuição teórica	Citação com autor e página
Conceito de infância	A infância como construção histórico-social	“A infância é uma invenção moderna.” (Ariès, 1981, p. 10)
Papel social da literatura	Formação ética e cultural do leitor	“A literatura infantil contribui, pela via do imaginário, para a internalização de padrões culturais.” (Coelho, 2000, p. 28)
Funções estética, lúdica e educativa	Leitura como experiência formativa	“Ler para uma criança é oferecer-lhe a possibilidade de crescer como sujeito.” (Abramovich, 1997, p. 16)
Discurso e representação literária	Literatura como discurso ideológico	“A literatura infantil é responsável por introduzir o jovem leitor no universo da linguagem.” (Zilberman, 2003, p. 17)

Fonte: Elaborador pelos autores (2025).

A construção da identidade surda no contexto contemporâneo exige uma ruptura com os paradigmas tradicionais que, historicamente, marginalizaram os sujeitos surdos ao vinculá-los a um modelo clínico-patológico de deficiência. No campo da Educação e da Literatura Infantil, essa mudança de perspectiva é essencial para que os discursos e práticas pedagógicas se alinhem a uma concepção de surdez como diferença linguística e cultural, e não como déficit a ser superado. Nesse sentido, a identidade surda é aqui compreendida como uma construção social, histórica e política, que se articula por meio da língua de sinais, da coletividade e da afirmação cultural.

Tradicionalmente, o modelo médico da surdez entende o sujeito surdo a partir de sua limitação auditiva, propondo intervenções centradas na correção do déficit (aparelhos auditivos, implantes cocleares, oralismo), com foco na adaptação à norma ouvinte. Tal

concepção desconsidera a experiência subjetiva e cultural da surdez, resultando em práticas que invisibilizam a língua de sinais e desvalorizam a identidade surda.

Em oposição, o modelo cultural, consolidado a partir das contribuições dos Estudos Surdos, reconhece a surdez como uma marca identitária e sociolinguística. Segundo Skliar (1998, p. 12), “ser surdo não significa, necessariamente, não ouvir; significa pertencer a uma comunidade que se comunica por uma língua visual e compartilha uma cultura própria”. Essa perspectiva desloca o foco do corpo biológico para o corpo discursivo e simbólico, valorizando o sujeito surdo em sua singularidade.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida oficialmente pela Lei n.º 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, é um elemento central na constituição da identidade surda. Mais do que um instrumento de comunicação, a Libras é o fundamento sobre o qual se erguem os vínculos sociais, os processos cognitivos e as práticas culturais da comunidade surda. Ela organiza o pensamento, estrutura a subjetividade e confere pertencimento simbólico ao sujeito surdo.

De acordo com Strobel (2008, p. 40), “a Libras não é apenas uma língua para o surdo: é a condição que lhe permite ser sujeito de sua história, autor de seus discursos e membro ativo de sua comunidade”. A negação da Libras, seja pela via da exclusão curricular ou da medicalização da infância surda, representa, assim, uma forma de epistemicídio linguístico, que compromete diretamente a formação identitária e a dignidade cultural dos estudantes surdos.

A identidade surda não é apenas individual, mas coletiva. Ela se desenvolve em meio a práticas sociais compartilhadas, festivais culturais, narrativas orais em sinais, produções artísticas visuais, rituais comunitários e resistências políticas. Trata-se, portanto, de uma cultura com saberes, valores, normas e estéticas próprias, que desafia a hegemonia da oralidade e reivindica o direito à diferença.

Essa comunidade constitui um locus epistemológico alternativo, capaz de produzir conhecimento a partir de sua própria experiência de mundo. Para Perlin (2004, p. 51), “a cultura surda é um campo de saber que deve ser legitimado e inserido nos currículos escolares como um componente fundamental para a inclusão plena”. Reconhecer a comunidade surda como produtora de conhecimento é também romper com práticas assimilacionistas que buscam normatizar o sujeito surdo aos moldes ouvintes.

Historicamente, as representações da surdez nas instituições educacionais foram marcadas por estigmatização, segregação ou assimilação. O oralismo, hegemônico no Brasil durante o século XX, impôs a negação da língua de sinais e favoreceu o apagamento cultural da surdez. Tal trajetória repercute até hoje nas práticas pedagógicas, nas políticas públicas e nos materiais didáticos.

Na literatura infantil, essas representações ainda são escassas, quando não equivocadas. Predominam narrativas em que a surdez é vista como um obstáculo a ser superado, com enredos centrados na superação individual ou na “cura”. São raras as obras que retratam a surdez como diferença positiva, que valorizam a Libras e que incluem referências à cultura surda. Conforme aponta Karnopp (2010, p. 62), “a presença do surdo como protagonista ainda é tímida, e sua identidade muitas vezes aparece diluída ou subordinada à norma ouvinte”.

Quadro 2 – Fundamentos da identidade surda: perspectivas analíticas e referências

Eixo analítico	Contribuição teórica	Citação com autor e página
Modelo médico vs. modelo cultural da surdez	Surdez como diferença cultural, e não deficiência	“Ser surdo significa pertencer a uma comunidade que compartilha uma cultura.” (Skliar, 1998, p. 12)
Centralidade da Libras na identidade surda	Linguagem visual como base da subjetividade surda	“A Libras é a condição que permite ao surdo ser sujeito de sua história.” (Strobel, 2008, p. 40)
Comunidade surda como referência epistemológica	Cultura surda como campo legítimo de saber	“A cultura surda é um campo de saber que deve ser legitimado nos currículos.” (Perlin, 2004, p. 51)
Representações da surdez na literatura e educação	Invisibilidade e estereótipos nas práticas escolares	“A presença do surdo como protagonista ainda é tímida.” (Karnopp, 2010, p. 62)

Fonte: Elaborador pelos autores (2025).

A presença de personagens surdos na literatura infantil ainda se revela incipiente, fragmentária e, por vezes, marcada por visões estigmatizantes. A escassez de obras que apresentem sujeitos surdos de modo afirmativo e a hegemonia de representações ancoradas no modelo clínico da deficiência comprometem o potencial inclusivo e formativo desse gênero literário. Neste contexto, o presente eixo analítico propõe uma abordagem crítica das formas de representação da surdez em obras infantis, investigando o modo como essas narrativas, especialmente os visuais, contribuem (ou não) para a constituição positiva da identidade surda, sobretudo na fase inicial do letramento.

Historicamente, a surdez tem sido retratada a partir de uma lógica de negação e silenciamento. Nas narrativas infantis convencionais, ou o sujeito surdo é simplesmente

ausente tornando-se invisível enquanto experiência humana legítima ou é representado por meio de arquétipos de superação individual, reforçando uma perspectiva capacitista que desconsidera a surdez como diferença cultural e linguística. Tais estereótipos não apenas deseducam o público leitor como também inviabilizam a construção identitária do leitor surdo ao não fornecerem modelos de identificação positiva.

Karnopp (2010, p. 62) aponta que "a literatura infantil brasileira ainda carece de personagens surdos bem construídos, com agência própria, cujas experiências dialoguem com a realidade da comunidade surda." A ausência de representatividade implica, Nesse Sentido, um duplo apagamento: do sujeito e da sua cultura. Ao não verem refletidas suas vivências nas páginas dos livros, crianças surdas têm negada um importante via de reconhecimento simbólico, que é central nos processos de subjetivação.

Apesar das lacunas, há experiências literárias que rompem com os padrões convencionais e constroem personagens surdos de forma crítica, sensível e culturalmente situada. Tais obras buscam valorizar a Libras, abordar o cotidiano de crianças surdas em suas relações familiares, escolares e sociais, além de apresentar a surdez como condição de existência plena, e não como deficiência a ser superada.

Exemplo emblemático é o livro *A menina e o surdo*, de Patrícia Santana (2014), que retrata o encontro entre uma menina ouvinte e um menino surdo, evidenciando as barreiras de comunicação, mas sobretudo as possibilidades de construção de vínculo por meio da linguagem de sinais. Outro exemplo relevante é *Pedro surdo*, de Fernanda Parente (2012), que apresenta um protagonista surdo em ambiente escolar inclusivo, abordando com leveza e empatia os desafios enfrentados e a valorização da Libras.

Essas narrativas contribuem para a construção de uma identidade surda positiva, ao mesmo tempo em que promovem a educação para a diversidade entre leitores ouvintes. Segundo Strobel (2008, p. 75), "a literatura pode ser um espaço de enunciação da cultura surda, se respeitar a singularidade de sua língua e de sua história."

Representações da surdez na literatura infantil

A literatura infantil é notadamente marcada por sua dimensão visual, que adquire ainda maior relevância quando se pensa na acessibilidade para leitores surdos. Ilustrações, linguagem em quadrinhos, expressões faciais e estruturação visual da narrativa são elementos que favorecem o engajamento de leitores cuja experiência do mundo é predominantemente visual.

Livros bilíngues, que apresentam texto em português e Libras seja por meio de glossários ilustrados, QR codes com vídeos em Libras ou encartes visuais têm se mostrado ferramentas pedagógicas eficazes para aproximar a criança surda da literatura. Um exemplo

é a série *Livros Acessíveis*, produzida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que une texto escrito, vídeo em Libras e ilustrações com foco na comunicação visual.

Além disso, o uso de quadrinhos com sua gramática visual própria, suas expressões faciais exageradas e sequencialidade clara tem demonstrado grande potencial para desenvolver a competência leitora de estudantes surdos, ao facilitar a construção de sentidos em sintonia com a linguagem visual que lhes é familiar.

A literatura infantil não forma apenas leitores, mas também identidades. Quando representações afirmativas da surdez são mediadas por narrativas visuais que respeitam a estética e a linguagem da cultura surda, produz-se um espaço de pertencimento simbólico, no qual a criança surda pode se reconhecer como parte de uma coletividade com história, linguagem e cultura próprias.

De acordo com Bakhtin (2003), todo ato de linguagem é também um ato de posicionamento social. Assim, oferecer à criança surda narrativas que a representem positivamente é também a inserir em um processo discursivo de valorização da diferença, de resistência simbólica e de construção de identidade cultural. Isso vale para o público ouvinte, que passa a acessar uma outra perspectiva de mundo e, com isso, desenvolver valores de empatia, respeito e convivência.

Quadro 3 – Elementos da representatividade surda na literatura infantil: riscos e potencialidades

Eixo analítico	Limites identificados	Boas práticas observadas
Representação do surdo	Invisibilidade ou estereótipos de superação	Protagonismo surdo, cotidiano realista
Valorização da Libras	Ausência da Libras ou apresentação superficial	Narrativas bilíngues e integração visual da língua
Linguagem visual e acessibilidade	Ilustrações genéricas e pouco expressivas	Uso de quadrinhos, expressões faciais, glossários visuais
Construção identitária e narrativa	Surdez como deficiência ou obstáculo	Surdez como diferença linguística e cultural afirmada

Fonte: Elaborador pelos autores (2025).

A inclusão de sujeitos surdos no espaço escolar não pode ser reduzida à mera presença física ou à adaptação superficial de conteúdo. Trata-se de uma tarefa complexa que

exige o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, conforme apontam os Estudos Surdos, e a valorização da Libras como elemento estruturante da subjetividade e da cognição desses estudantes. Neste contexto, a literatura infantil emerge como recurso estratégico para promover a inclusão escolar de crianças surdas, pois articula linguagem, identidade e cultura de maneira estética, acessível e simbólica.

A literatura, quando pensada como prática discursiva e não apenas como suporte textual, pode desempenhar um papel pedagógico central na mediação entre o sujeito surdo e o mundo, legitimando suas experiências culturais, ampliando seus repertórios simbólicos e favorecendo processos de construção identitária. Para tanto, é necessário que as práticas escolares estejam atentas às especificidades linguísticas desses alunos e que a literatura utilizada contemple a Libras, a cultura surda e uma abordagem inclusiva crítica, comprometida com a equidade e com a diversidade.

A perspectiva da educação bilíngue para surdos com a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) exige abordagens pedagógicas diferenciadas, especialmente no campo da leitura e da literatura. A mediação literária, nesse contexto, deve respeitar os modos próprios de significação visual da criança surda, valorizando não apenas o conteúdo da narrativa, mas também sua estrutura visual, os recursos iconográficos e o potencial expressivo das imagens.

Como destaca Fernandes (2006, p. 92), “a mediação da leitura literária com crianças surdas requer uma metodologia visual, dialógica e culturalmente situada, que privilegie a Libras e reconheça o protagonismo do sujeito surdo na construção dos sentidos”. Essa mediação pode incluir o uso de vídeos em Libras, leitura compartilhada com intérprete ou professor surdo, livros com ilustrações ampliadas, glossários visuais e textos bilíngues (Libras/Português).

A literatura infantil bilíngue, ainda que pouco difundida no mercado editorial brasileiro, representa uma importante ferramenta para a promoção de práticas inclusivas e de letramento visual. Obras como *Lia sempre lia* (Barbosa, 2016), que apresenta narrativa visual reforçada e vocabulário acessível, exemplificam a potência desse tipo de material no desenvolvimento linguístico e identitário da criança surda.

O uso da literatura infantil como instrumento de valorização da cultura surda depende, em larga medida, da formação dos professores. Muitos docentes ainda desconhecem os princípios da educação bilíngue e da cultura surda, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas e perpetua abordagens assimilacionistas, centradas no déficit auditivo.

É imprescindível, portanto, que a formação inicial e continuada de educadores inclua conteúdos sobre Libras, identidade surda, literatura bilíngue e mediação cultural. Além disso, os professores devem ser capacitados a realizar uma leitura crítica das obras infantis, analisando aspectos como representatividade, estereótipos, acessibilidade linguística e

respeito à diferença. Como alerta Karnopp (2010, p. 64), “a literatura pode ser um instrumento de inclusão ou de exclusão, dependendo de como é lida, selecionada e utilizada na sala de aula”.

A leitura crítica implica, também, a seleção consciente de obras que não apenas representem personagens surdos, mas que o façam de modo ético, afirmativo e culturalmente situado. O uso de literatura inclusiva deve estar articulado a projetos pedagógicos que promovam o diálogo intercultural, o respeito à diversidade e a ampliação dos horizontes culturais de todos os estudantes surdos e ouvintes.

A literatura infantil, por sua natureza transdisciplinar, pode articular-se a diversos campos do conhecimento e constituir-se como eixo estruturante de projetos interdisciplinares. Em contextos bilíngues, a articulação entre literatura e Libras tem se mostrado eficaz na construção de práticas educativas inovadoras, que favorecem o protagonismo do estudante surdo e a valorização de sua cultura.

Projetos que envolvem contação de histórias em Libras, produção de narrativas visuais, dramatizações bilíngues, criação de vídeos literários em Libras e leitura colaborativa de livros acessíveis são exemplos de práticas que integram literatura e língua de sinais de modo orgânico e pedagógico. Essas iniciativas não apenas ampliam o repertório linguístico dos estudantes surdos, como também promovem a sensibilização dos colegas ouvintes, fomentando uma cultura escolar inclusiva.

Como defendem Strobel e Lacerda (2011), os projetos interdisciplinares com literatura e Libras permitem a construção de uma pedagogia da diferença, em que as singularidades são tratadas como riquezas e não como obstáculos. Além disso, possibilitam a valorização do corpo como espaço de linguagem, reforçando a dimensão visual e expressiva da Libras como componente legítimo do processo educativo.

Ao valorizar a cultura surda por meio da literatura, a escola cumpre sua função social de formação para a cidadania, para a convivência na diversidade e para o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. A literatura infantil, Nesse Sentido, atua como dispositivo de mediação intercultural, capaz de aproximar diferentes universos simbólicos, de desconstruir preconceitos e de favorecer a empatia.

De acordo com Hall (2006), as identidades são formadas na interseção entre o eu e o outro, sendo a cultura o espaço onde essas relações se estabelecem e são negociadas. Assim, a presença da literatura surda nas práticas escolares favorece o reconhecimento mútuo entre surdos e ouvintes, problematizando hierarquias linguísticas e epistêmicas e contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Literatura, linguagem e identidade tornam-se, assim, elementos interdependentes em um projeto pedagógico comprometido com a inclusão. A promoção da cultura surda por meio

da literatura infantil não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma escolha ética e política, que afirma o direito à diferença como princípio fundante da educação pública e plural.

A inclusão de sujeitos surdos no espaço escolar não pode ser reduzida à mera presença física ou à adaptação superficial de conteúdo. Trata-se de uma tarefa complexa que exige o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, conforme apontam os Estudos Surdos, e a valorização da Libras como elemento estruturante da subjetividade e da cognição desses estudantes. Neste contexto, a literatura infantil emerge como recurso estratégico para promover a inclusão escolar de crianças surdas, pois articula linguagem, identidade e cultura de maneira estética, acessível e simbólica.

A literatura, quando pensada como prática discursiva e não apenas como suporte textual, pode desempenhar um papel pedagógico central na mediação entre o sujeito surdo e o mundo, legitimando suas experiências culturais, ampliando seus repertórios simbólicos e favorecendo processos de construção identitária. Para tanto, é necessário que as práticas escolares estejam atentas às especificidades linguísticas desses alunos e que a literatura utilizada contemple a Libras, a cultura surda e uma abordagem inclusiva crítica, comprometida com a equidade e com a diversidade.

A perspectiva da educação bilíngue para surdos com a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) exige abordagens pedagógicas diferenciadas, especialmente no campo da leitura e da literatura. A mediação literária, nesse contexto, deve respeitar os modos próprios de significação visual da criança surda, valorizando não apenas o conteúdo da narrativa, mas também sua estrutura visual, os recursos iconográficos e o potencial expressivo das imagens.

Como destaca Fernandes (2006, p. 92), “a mediação da leitura literária com crianças surdas requer uma metodologia visual, dialógica e culturalmente situada, que privilegie a Libras e reconheça o protagonismo do sujeito surdo na construção dos sentidos”. Essa mediação pode incluir o uso de vídeos em Libras, leitura compartilhada com intérprete ou professor surdo, livros com ilustrações ampliadas, glossários visuais e textos bilíngues (Libras/Português).

A literatura infantil bilíngue, ainda que pouco difundida no mercado editorial brasileiro, representa uma importante ferramenta para a promoção de práticas inclusivas e de letramento visual. Obras como *Lia sempre lia* (Barbosa, 2016), que apresenta narrativa visual reforçada e vocabulário acessível, exemplificam a potência desse tipo de material no desenvolvimento linguístico e identitário da criança surda.

O uso da literatura infantil como instrumento de valorização da cultura surda depende, em larga medida, da formação dos professores. Muitos docentes ainda desconhecem os princípios da educação bilíngue e da cultura surda, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas e perpetua abordagens assimilacionistas, centradas no déficit auditivo.

É imprescindível, portanto, que a formação inicial e continuada de educadores inclua conteúdos sobre Libras, identidade surda, literatura bilíngue e mediação cultural. Além disso, os professores devem ser capacitados a realizar uma leitura crítica das obras infantis, analisando aspectos como representatividade, estereótipos, acessibilidade linguística e respeito à diferença. Como alerta Karnopp

(2010, p. 64), “a literatura pode ser um instrumento de inclusão ou de exclusão, dependendo de como é lida, selecionada e utilizada na sala de aula”.

A leitura crítica implica, também, a seleção consciente de obras que não apenas representem personagens surdos, mas que o façam de modo ético, afirmativo e culturalmente situado. O uso de literatura inclusiva deve estar articulado a projetos pedagógicos que promovam o diálogo intercultural, o respeito à diversidade e a ampliação dos horizontes culturais de todos os estudantes surdos e ouvintes.

A literatura infantil, por sua natureza transdisciplinar, pode articular-se a diversos campos do conhecimento e constituir-se como eixo estruturante de projetos interdisciplinares. Em contextos bilíngues, a articulação entre literatura e Libras tem se mostrado eficaz na construção de práticas educativas inovadoras, que favorecem o protagonismo do estudante surdo e a valorização de sua cultura.

Projetos que envolvem contação de histórias em Libras, produção de narrativas visuais, dramatizações bilíngues, criação de vídeos literários em Libras e leitura colaborativa de livros acessíveis são exemplos de práticas que integram literatura e língua de sinais de modo orgânico e pedagógico. Essas iniciativas não apenas ampliam o repertório linguístico dos estudantes surdos, como também promovem a sensibilização dos colegas ouvintes, fomentando uma cultura escolar inclusiva.

Como defendem Strobel e Lacerda (2011), os projetos interdisciplinares com literatura e Libras permitem a construção de uma pedagogia da diferença, em que as singularidades são tratadas como riquezas e não como obstáculos. Além disso, possibilitam a valorização do corpo como espaço de linguagem, reforçando a dimensão visual e expressiva da Libras como componente legítimo do processo educativo.

Ao valorizar a cultura surda por meio da literatura, a escola cumpre sua função social de formação para a cidadania, para a convivência na diversidade e para o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. A literatura infantil, Nesse Sentido, atua como dispositivo de mediação intercultural, capaz de aproximar diferentes universos simbólicos, de desconstruir preconceitos e de favorecer a empatia.

No contexto educacional, a literatura infantil deve transcender a função meramente recreativa ou didática para se consolidar como um espaço legítimo de enunciação da diferença. Isso implica reconhecer a literatura como meio de construção de subjetividades e de resistência simbólica, sobretudo quando se trata de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas surdas. A inserção de obras literárias que contemplem personagens surdos, que utilizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como eixo narrativo ou que sejam produzidas por autores surdos contribui para que crianças surdas se vejam representadas no universo cultural e midiático, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o reconhecimento de sua identidade.

As narrativas culturais presentes na literatura infantil voltada para surdos não apenas resgatam elementos históricos, mitológicos e cotidianos da cultura surda, mas também tensionam a hegemonia da cultura ouvinte que historicamente silenciou outras formas de existência. Ao apresentar protagonistas surdos em posição de agência, criatividade e competência, essas narrativas atuam na desconstrução de estereótipos associados à deficiência, à incapacidade ou à limitação comunicacional.

Em contrapartida, constroem imaginários positivos sobre a surdez, desafiando a lógica patologizante e capacitista predominante no discurso escolar tradicional.

Cabe destacar que a literatura infantil voltada para surdos não se restringe a livros em formato impresso com tradução em Libras, mas pode assumir múltiplas linguagens e suportes, como vídeos bilíngues, animações, livros digitais interativos e contações de histórias em Libras. Essas formas expandem as possibilidades de acesso e de compreensão do texto literário, respeitando as especificidades da modalidade visual-espacial da língua de sinais. Além disso, ao integrar tecnologias acessíveis e estratégias visuais de comunicação, a literatura infantil bilíngue se alinha com os princípios da educação inclusiva e da pedagogia culturalmente responsiva.

Práticas pedagógicas e mediação bilingue

A presença da cultura surda nas narrativas literárias também tem impacto direto sobre as crianças ouvintes, pois amplia sua compreensão sobre a diversidade humana e linguística. Ao conviver com personagens surdos e com histórias que apresentam múltiplas formas de comunicação, essas crianças são estimuladas a desenvolver a empatia, o respeito às diferenças e a abertura ao diálogo intercultural. Assim, a literatura infantil torna-se um espaço de mediação entre culturas, funcionando como ponte entre o universo surdo e o ouvinte.

Do ponto de vista pedagógico, é essencial que os professores sejam mediadores conscientes da potência política e formativa da literatura infantil. Isso exige formação docente que contemple os estudos surdos, os fundamentos da educação bilíngue e os aspectos culturais da Libras. A escolha de obras literárias deve considerar critérios de representatividade, autoria, autenticidade cultural e adequação linguística. Obras escritas por autores surdos, por exemplo, oferecem perspectivas internas e sensíveis sobre a experiência surda, rompendo com a lógica do olhar exotizante ou tutelador que muitas vezes perpassa produções feitas por autores ouvintes.

Nesse sentido, a escola assume papel central na valorização da cultura surda, pois ao incluir, de forma sistemática e crítica, obras que dialogam com a realidade das crianças surdas, cumpre sua função social de formação para a cidadania, para a convivência na diversidade e para o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. O currículo escolar, portanto, deve ser construído de modo a garantir espaço para o protagonismo surdo, seja por meio de literatura bilíngue, de atividades que envolvam contação de histórias em Libras ou de debates interdisciplinares sobre identidade, linguagem e cultura.

De acordo com Hall (2006), as identidades são formadas na interseção entre o eu e o outro, sendo a cultura o espaço onde essas relações se estabelecem e são negociadas. Assim, a presença da literatura surda nas práticas escolares favorece o reconhecimento mútuo entre surdos e ouvintes, problematizando hierarquias linguísticas e epistêmicas e contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Literatura, linguagem e identidade tornam-se, assim, elementos interdependentes em um projeto pedagógico comprometido com a inclusão. A promoção da cultura surda por meio da literatura infantil não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma escolha ética e política, que afirma o direito à diferença como princípio fundante da educação pública e plural.

Quadro 4 – A literatura infantil na promoção da inclusão e valorização da cultura surda

Eixo analítico	Potencialidades identificadas	Referência principal
Mediação literária em contexto bilíngue	Estímulo ao letramento visual e valorização da Libras	Fernandes (2006)
Formação docente e uso crítico da literatura	Capacidade de análise sobre representações e promoção de práticas inclusivas	Karnopp (2010)
Projetos interdisciplinares com Libras	Integração entre linguagem visual, expressão corporal e narrativa literária	Strobel & Lacerda (2011)
Literatura como mediação intercultural	Promoção do diálogo entre culturas e valorização da identidade surda	Hall (2006); Strobel (2008)

Fonte: Elaborador pelos autores (2025).

A análise dos elementos apresentados no Quadro 4 evidencia que a literatura infantil, quando articulada a práticas bilíngues e mediada criticamente pelos professores, constitui um recurso central para a valorização da cultura surda no espaço escolar. Ao reunir perspectivas que destacam o letramento visual, a formação docente, os projetos interdisciplinares e a mediação intercultural, observa-se que a literatura não se restringe ao papel recreativo, mas assume função formadora, política e identitária. Esses aspectos permitem compreender que a promoção da inclusão escolar por meio da literatura infantil depende, sobretudo, do reconhecimento da Libras, da cultura surda e do protagonismo dos sujeitos surdos nas práticas pedagógicas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar o papel da literatura infantil na formação da identidade surda, com destaque para a forma como personagens surdos são representados, para o uso da linguagem visual e para a valorização da cultura surda no ambiente escolar. Com base nos aportes teóricos dos Estudos Surdos (Skliar, 1998; Strobel, 2008), das pesquisas sobre literatura infantil (Zilberman, 2003; Abramovich, 1997; Coelho, 2000) e das perspectivas da educação bilíngue e inclusiva, buscou-se compreender como as obras literárias infantis funcionam como práticas discursivas que convocam identidades e transmitem valores sociais.

A análise realizada permitiu concluir que a literatura para crianças, ainda que por vezes marcada por lacunas e estereótipos, possui um grande potencial para a formação de identidades positivas de sujeitos surdos, desde que lida criticamente e acompanhada por princípios bilíngues e de valorização da diferença. A ausência de personagens surdos consistentes, a pouca presença da Libras nas narrativas e a reprodução de clichês demonstram a urgência de revisar as obras utilizadas nas escolas e de investir em produções literárias mais inclusivas, bilíngues e culturalmente situadas.

Além disso, constatou-se que, quando associada a projetos interdisciplinares que integrem Libras, corpo, narrativas visuais e práticas de mediação, a literatura infantil torna-se uma poderosa ferramenta de inclusão. Ela amplia o repertório linguístico dos estudantes surdos, legitima sua cultura no espaço escolar e fortalece o diálogo intercultural entre surdos e ouvintes. Também se destacou a importância da formação docente para o uso crítico e ético da literatura infantil, assegurando práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural.

Como perspectivas futuras, sugere-se ampliar o corpus de análise para incluir um número maior de obras recentes, bem como realizar estudos de recepção junto a crianças surdas e professores da educação bilíngue. Outra direção relevante é a criação e avaliação de materiais literários bilíngues em parceria com autores surdos, ilustradores e especialistas em Libras, fortalecendo o protagonismo da comunidade surda na produção cultural. Por fim, é fundamental articular tais iniciativas às políticas públicas que garantem o direito ao acesso à leitura e à educação inclusiva, crítica e socialmente referenciada, como orientam as normas legais e epistemológicas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura: prazer e conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da famíli***a*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação** *verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, T. Y. **Lia sempre lia**. São Paulo: Cortez, 2016.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FERNANDES, E. **Educação bilíngue para surdos: perspectivas discursivas e desafios didáticos**. São Paulo: Parábola, 2006.

FERNANDES, E.; PAULINO, G.. Literatura acessível e narrativas visuais: interfaces entre leitura, Libras e inclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KARNOPP, L. B. **Aquisição da linguagem e identidade surda**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, G. **Cultura surda: saberes e práticas pedagógicas.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTANA, P. **A menina e o surdo.** São Paulo: Melhoramentos, 2014.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **Surdez: identidade e diferença**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

STROBEL, K.; LACERDA, C. B. F. **Pedagogia da diferença: educação de surdos e práticas inclusivas.** São Paulo: Plexus, 2011.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 6. ed. São Paulo: Global, 2003.

PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL E A BUSCA POR PRÁTICAS INCLUSIVAS

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Ilma Regina Castro Saramago[444]
Ana Paula Félix Martins[445]

Resumo

O artigo versa sobre personagens negras e como elas têm sido representadas nas produções literárias infantis brasileiras. Sua problemática situa-se na perspectiva da inclusão, tendo como foco a literatura infantil e de como as personagens negras são representadas nessas produções, considerando que os dispositivos legais, como exemplo da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apontam a literatura como disciplina fomentadora da prática de inclusão, bem como a concepção da literatura infantil como uma grande aliada na luta contra o preconceito. Nesse sentido, o objetivo do trabalho pautou-se em discutir a representação do negro nas produções literárias de recepção infantil, bem como analisar as possiblidades do uso da literatura infantil enquanto promotora de inclusão e valorização de crianças negras. A metodologia utilizada para a sua produção tem base qualitativa, a partir da pesquisa documental e bibliográfica exploratória, cujo embasamento teórico-metodológico está pautado por Farias (2018), Gomes (2005), Evaristo (2020), Pereira; Nascimento (2020), entre outros. Verificamos que no passado, a literatura muitas vezes representou a população negra de forma estereotipada, reduzindo-a à pobreza ou à violência. A literatura negra atual, a partir da letra das leis, busca oferecer uma visão mais complexa e positiva da experiência negra. Observamos ainda que a literatura infantil com protagonistas negros é fundamental para que as crianças se vejam e sintam-se representadas e possam construir uma identidade positiva.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Personagens Negras. Inclusão

INTRODUÇÃO

[444] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (PPGE UFMS/CPTL). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI). E-mail: ilma.saramago@ufms.br
[445] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (PPGE UFMS/CPTL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI). Professora na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. E-mail: anafelixmartins11@gmail.com

Considerando a especificidade da Educação Infantil de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, é válido ressaltar que sua inserção nesta etapa da educação colabora de maneira muito significativa para o processo de socialização, pois se antes ela (a criança) convivia apenas com o pai, a mãe e outros familiares, o seu círculo social começa a se expandir e ela passa a conviver não apenas com outras crianças e adultos, mas com uma diversidade de cores, raças, etnias e crenças que a sociedade apresenta.

> [...] no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas e meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (Franco; Oliveira, 2011 *apud* Santana, *et al,* p. 9).

Desse modo e ao considerar esta diversidade cultural presente na sociedade, a escola passa a ter o papel de combater o preconceito, preocupando-se em não reproduzir estereótipos, sendo um lugar em que todos possam ter os mesmos direitos garantidos. Conforme aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ‘’o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação’’ (Brasil, 2010, p. 23).

Nesse sentido, Santos, *et al* (2021, p. 289) aponta que o espaço escolar se apresenta como ‘’um espaço privilegiado para a construção da identidade, que poderá levar a criança a entender o seu eu, diferenciando-se do outro, levando-a a conhecer a sua própria história e histórias de outras gerações [...]’’.

Com o intuito de promover a valorização da cultura afro-brasileira, combater o racismo e a discriminação e garantir o reconhecimento da contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003 sancionou a Lei n º 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar.

> Art. 26
> § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008).

A Lei 10.639 de 2003, ainda que seja uma obrigatoriedade nas escolas brasileiras, inclusive com a observação ao ensino médio, ainda tem se caracterizado como um grande desafio, afinal, são anos de história de uma formação do povo brasileiro permeado por um romantismo e uma passividade sem limite. Muitas escolas mostram-se resistentes e buscam

manter a visão eurocêntrica, preferindo manter os canais abertos para a discriminação e o preconceito e consecutivamente a exclusão.

No ano seguinte, em 2004, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta lei vem trazer a literatura como ferramenta importante para a promoção da inclusão e de uma educação antirracista ao abordar que:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil [...] (Brasil, 2004, p. 21).

Tendo em vista a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que aborda a literatura como disciplina fomentadora da prática de inclusão, bem como a concepção da literatura infantil como uma grande aliada na luta contra o preconceito, pesquisa-se sobre a representação do negro nas produções literárias de recepção infantil, a fim de refletir sobre o processo histórico pelo qual o negro passou enquanto personagem nos livros infantis, bem como as novas concepções da literatura negra e suas possibilidades.

A literatura desempenha uma função essencial na formação de identidades e na promoção da diversidade cultural. No cenário do Brasil, o reconhecimento da cultura negra através da literatura tem se revelado uma tática eficaz para enfrentar o racismo estrutural e fomentar a inclusão social.

Vale ressaltar que a literatura também auxilia como uma forma de manifestação cultural e artística que tanto reflete quanto altera a realidade. No Brasil, onde existem profundas desigualdades raciais, a função da literatura em promover a inclusão e a valorização de indivíduos negros é extremamente urgente e necessária. Ao longo de séculos, a criação literária esteve sob o controle de uma elite branca, deixando as pessoas negras em papéis secundários, estereotipados ou mesmo ignorados.

Assim sendo, o objetivo do trabalho pautou-se em discutir a representação do negro nas produções literárias de recepção infantil, bem como analisar as possiblidades do uso da literatura infantil enquanto promotora de inclusão e valorização de crianças negras.

A metodologia utilizada para a sua produção tem base qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica exploratória, cujo embasamento teórico-metodológico está pautado por Farias (2018), Gomes (2005), Evaristo (2020), Pereira; Nascimento (2020), Mariosa; Reis (2011), entre outros.

Dos resultados, salientamos que a literatura infantil com personagens negras passou por vários processos, tendo no seu bojo dispositivos legais que operacionalizam e garantem

que esse gênero literário seja promotor de menos ações preconceituosas e discriminatórias, assim como promotor da inclusão no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na vida da criança e tudo o que for vivenciado nesta fase poderá trazer marcas (tanto positivas, quanto negativas), sendo a base para seu desenvolvimento pleno. De acordo com Oliveira (2012, p. 121):

> Este é um período extremamente importante na constituição da personalidade. Não é o único, nem o que nele se passa permanece inalterado pelas experiências futuras, no entanto, o que for nele vivenciado pode ser extremamente marcante.

Essa etapa da educação básica é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu artigo 29, como aquela que tem como finalidade ‘’o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade’’ (Brasil, 1996, p. 22).

Considerando essa especificidade da educação infantil de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, ainda é válido ressaltar que sua inserção nesta etapa educacional colabora de maneira significativa para o processo de socialização, pois se antes ela (a criança) convivia apenas com o pai, a mãe e outros familiares, o seu círculo social começa a se expandir e ela passa a conviver não apenas com outras crianças e adultos, mas com uma diversidade de cores, raças, etnias e crenças que a sociedade apresenta.

> [...] no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas e meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (Franco; Oliveira *apud* Santana, *et al*, 2011, p. 9).

Desse modo e ao considerar esta diversidade cultural presente na sociedade, a escola passa a ter o papel de combater o preconceito, preocupando-se em não reproduzir estereótipos, sendo um lugar em que todos possam ter os mesmos direitos garantidos. Conforme aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ‘’o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação’’ (Brasil, 2010, p. 23).

Ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Santos, *et al* (2021, p. 289) salienta que o espaço escolar se apresenta como ‘’um espaço privilegiado para a construção da identidade, que poderá levar a criança a entender o seu eu,

diferenciando-se do outro, levando-a a conhecer a sua própria história e histórias de outras gerações [...]''. Nesse sentido, cabe a escola desenvolver práticas que permitam o reconhecimento e o respeito pela diferença (Candau, 2012).

Com o intuito de promover a valorização da cultura afro-brasileira, combater o racismo e a discriminação e garantir o reconhecimento da contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003 sancionou a lei 10639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar.

> Art. 26
> § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda aponta nos seus incisos 1º e 2º que:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

No ano seguinte, em 2004, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta lei vem trazer a literatura como ferramenta importante para a promoção da inclusão e de uma educação antirracista ao abordar que:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil [...] (Brasil, 2004, p. 21).

Tanto a lei 10639/2003, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), possuem um objetivo em comum que é o de combater o racismo e a desigualdade racial, garantindo a igualdade de direitos.

É possível ressaltar ainda que ambas vem apresentar alguns direcionamentos para que o professor possa desempenhar a sua prática pedagógica, apresentando a literatura

como uma grande aliada na luta contra o preconceito, contribuindo para a valorização das pessoas negras e a construção de uma identidade positiva.

A literatura de recepção infantil pode tornar-se um recurso muito importante na tomada de consciência sobre as questões relacionadas ao reconhecimento diversidade. Galperin (2013) *apud* Tavares (2023) discute que, ‘’utilizar a literatura infantil em sala de aula é apoderar-se de um instrumento facilitador que permitirá, por meio da leitura de obras literárias, o conhecimento das diversidades e consequentemente sua valorização’’.

Antônio Cândido (1989) em seus estudos argumenta que a literatura é uma necessidade universal e possui uma função humanizadora, ou seja, tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem e promover uma crescente sensibilização.

> [...] a literatura tem papel fundamental nos processos subjetivos de significação das crianças. Enquanto direito básico do ser humano e equipamento intelectual e afetivo, ela ‘’confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas’’ (Candido, 1989, p.113 *apud* Pereira; Nascimento, 2020, p. 483).

Com este argumento torna-se possível perceber que a literatura, ao ser um instrumento que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade humana, consequentemente proporcionará uma maior consciência sobre a importância da empatia, inclusão e respeito para com a diversidade.

No que diz respeito à literatura como promotora de inclusão, torna-se fundamental que as crianças tenham acesso a narrativas que de fato valorizem a identidade e a cultura negra, rompendo com certos estereótipos rumo a superação do racismo estrutural (Oliveira, 2021).

Os dispositivos legais contribuíram para que as discussões acerca da literatura infantil e dos personagens negros ganhassem forças entre os pesquisadores, dentre eles citamos Conceição Evaristo, que ao criar o conceito “escrevivência” traz a noção de uma escrita que se origina das vivências de indivíduos negros.

Duarte e Nunes (2020), organizadoras da obra Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, destacam a importância dessa mulher negra, que ao longo dos anos busca desconstruir o preconceito e o racismo construído historicamente sobre a população negra.

O capítulo 2 da obra supracitada, intitulado “Escrevivência e seus subtextos”, cuja autora é a própria Conceição Evaristo, apresenta a concepção inicial da palavra “escrevivência” criada pela autora.

De acordo com os pressupostos da escritora, essa concepção,

> se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (Evaristo, 2020, p. 30).

Para ela,

> Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, p. 30).

Ao se referir a “escrevivência”, a partir das suas vivências e experiências de ser mulher negra, que escreve e traz nesse bojo reflexões e discussões acerca de personagens da literatura, Evaristo (2020) chama a atenção dizendo que constrói em suas obras personagens humanas, com os seus dramas existenciais, sua solidão e seus desejos, suas necessidades sejam elas sociais, de gênero e de outras especificidades do cotidiano humano.

Tal preocupação em construir personagens humanizadas possibilita que o leitor se sinta envolvido com a narrativa, de tal forma que em alguns momentos ele sinta-se o próprio personagem com suas dores, angústias, necessidades, alegrias e tantos outros sentimentos que somente os humanos são capazes de sentir, mais ainda quando quem dá vida a esse o escritor da obra é negro.

Evaristo (2020) esclarece que a sua escrita não é inocente, cada palavra é escolhida com cuidado e intencionalidade. O título da obra é pensado rigorosamente e até mesmo os nomes dos personagens são propositais e no texto são criados vários artifícios para marcar cada intenção.

Como resultado da coragem e do envolvimento com a sua luta contra o preconceito, o racismo e a discriminação, as obras produzidas por autores negros têm inovado a literatura nacional e levantado pautas de transformação e de novos debates acerca da invisibilidade dos personagens negros na literatura, em especial a literatura infantil bem como pautas que discutam a inclusão.

Tais transformações e discussões devem ser levadas para as instituições escolares, espaço fundamental para combater o racismo e promover a diversidade. Nesse cenário, a apresentação de autores negros e negras nas aulas é uma questão essencial.

Ao discutir a obra literária e os personagens ali encontrados, o professor não pode ter uma visão inocente (Evaristo, 2020), pelo contrário seu olhar deve estar atento para as questões políticas, sociais e toda a subjetividade ali posta. Para tanto, além do embasamento teórico, os professores podem ter como base a Lei 10.639/2003, que estabelece como obrigatória a educação sobre a história e cultura afro-brasileira, suas origens e especificações.

Para Oliveira (2019), ao trabalhar a literatura infantil nas escolas com personagens negras o professor é capaz de despertar a criança às questões que envolvem não somente a história, mas também que envolvem os personagens, suas tristezas, alegrias, fantasias, frustrações e até mesmo os preconceitos que os envolve, dependendo da narrativa da obra.

É válido ressaltar também que a literatura infantil no espaço educacional abordando temáticas étnico-racial, oportuniza a inclusão de novos perfis de personagens na sala de aula, como heróis e heroínas que retratem a diversidade racial e cultural, valorizando a criança negra e desenvolvendo o sentimento de pertença (Santos, *et al*, 2021).

Nessa perspectiva, ao discutir com os alunos e as alunas sobre a temática, o docente conhece a percepção da criança, desmistifica a ideia de uma nação unicamente branca, estimula a consciência crítica e dá a oportunidade para que eles desconstruam os artifícios que os levam a exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar uma breve reflexão sobre a pessoa negra ao longo da história, foi possível evidenciar um passado marcado por preconceito, invisibilidade, discriminação, marginalização e concepção de raça inferior, que marcaram suas vidas por séculos. Essas concepções além de terem os seus impactos na sociedade, também influenciaram as produções literárias, pois não existia qualquer preocupação com a pessoa negra. Havia total ausência da sua existência nos livros, o que demonstrava a sua invisibilidade total (Farias, 2018), afinal quem leria publicações com personagens negros?

De acordo com Silva e Silva (2011, p. 4), o cenário literário daquela época refletia as aspirações da elite dominante:

> [...] o que vimos foram preocupações relacionadas ao status burguês e à manutenção de uma versão idealizante de um Brasil equilibrado, moralista, cujos filhos, trabalhadores, e cujas famílias, bem constituídas, teriam livros e escolas que reforçassem esse padrão europeu de sucesso e de organização.

Em um cenário burguês moderno e civilizado, marcado pela supremacia branca não haveria público leitor que se interessasse em produções literárias sobre os negros, além disso a grande maioria afro descentes era analfabeto e não comprariam os livros.

O analfabetismo entre os negros teve grande embate a partir da Constituição Federal do Brasil de 1932, quando promulga que somente os alfabetizados poderiam votar refletindo assim o número exuberante de analfabetos no território brasileiro, entre eles os indígenas e os negros, o que justifica nos anos anteriores e seguintes a falta de leitores dessas comunidades.

Vale ressaltar que, ainda neste século, o acesso a literatura é privilégio de um grupo restrito. A história da educação no Brasil aponta para esse fato, marcada pela exclusão, somente a comunidade de maior prestígio frequentava a escola.

Depois de graves denúncias aos órgãos internacionais, a alfabetização passa a ser oferecida aos indígenas e aos negros de forma mais efetiva, entretanto com limitações para as etapas mais avançadas de estudos. A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação pública, gratuita e de qualidade garantiu a todos os cidadãos o ingresso à escola, portanto a possibilidade de maior contato com as letras, com a literatura e os seus benefícios.

Por este caminho, considerando que o acesso a literatura, e nesse caso, a literatura infantil tem passado por uma construção no que tange personagens negros, torna-se necessário que essa mesma escola esteja atenta para que estes alunos tenham acesso e usufruam de literatura de qualidade, possibilitando aos alunos não somente conhecer as narrativas apresentadas, mas discutir a sua construção no que diz respeito, também, aos personagens, a seu papel, a sua posição e quaisquer indícios que apontem para a hegemonia, preconceitos, estereótipos e exclusão.

Os estudos de Debus (2003, p. 1) apontam que:

> A presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexiste anteriormente à década de 1970, e quando tal fato acontece tem marcas de submissão, do serviçalismo, ou do apiedamento.

Após o modernismo, sendo um movimento caracterizado pela ruptura das tradições e padrões, os negros começam a ser supostamente integrados nas narrativas, no entanto com representações estereotipadas, que, conforme Farias (2018, p. 4), tinham ‘’[...] caracterizações superficiais e nomes que limitavam a reforçar a sua cor de pele como: negrinho, negrinha, o preto, a pretinha entre outros’’.

É possível ainda perceber essa representação estereotipada nos livros infantis, quando os personagens são velhas e velhos negros, os quais a autora Farias (2018, p. 4) novamente discorre que ‘’[...] estes eram na grande maioria coadjuvantes e estavam geralmente na posição de empregados, o que remetia ao recente passado escravocrata. As histórias do povo eram sempre contadas por eles [...].

Nessa perspectiva, a invisibilidade e a sub-representação do negro na literatura brasileira, especialmente na infantil, refletem uma estrutura social historicamente excludente. Romper com esse ciclo exige o reconhecimento dessas ausências e o incentivo à produção e divulgação de obras literárias que promovam a valorização e a representatividade negra desde a infância.

Aqui, vale trazer novamente os escritos de Conceição Evaristo (2020) ao dizer, resilientemente que seus personagens brancos, na literatura, os poucos que construíam tinham sempre “[...] uma branquitude que poderia se dizer invisíveis” (p. 27). Diz a escritora:

> São os donos do espaço onde estava situada a favela. São apenas referidos, como a voz, o mando, a carta da prefeitura com a ordem de expulsão dos

> moradores. São as pessoas que chegam com a carta de intimação. Esses personagens brancos são quase que invisíveis em Becos da Memória (Evaristo, 2020, p. 27).

Esses personagens, conforme a escrita de Evaristo (2020) ocupam o lugar que por séculos foi ocupado pelos negros, isso no menor das possibilidades, uma vez que o lugar ocupado por eles era sempre como escravizados, servis, e mais tarde como domésticas, no caso das mulheres, e outros trabalhos de menor remuneração.

A iniciativa de Conceição Evaristo em suas obras literárias e de outras escritoras e escritores negros (ou não) marcou a representação da personagem negra na literatura de forma geral, como também na literatura infantil evidenciando a valorização de sua cultura, história e identidade.

Como exemplo dessa afirmação, Farias (2018, p. 7) determina como marco dessa nova concepção:

> [...] a publicação de *Menina bonita do laço de fita* (1988) de Ana Maria Machado, essa abordagem começou a se modificar, com modelos positivos para um público que antes só se via majoritariamente mitificado e desqualificado.

Mesmo com algumas críticas acerca da obra Menina bonita do laço de fita, é importante destacarmos que muitos foram os professores que trabalharam a história da menina de cabelos enroladinhos, negros e do coelho branquinho com olhos vermelhos e focinho nervoso.

Após tanta insistência para descobrir o porquê da menina ser tão pretinha, o coelho recebeu da mãe da menina o conselho de se casar com uma coelhinha bem pretinha, afinal, esse era o segredo da cor da pele da menina, a mistura de cores advinda da sua avó preta. O coelho branquinho, entendeu e aceitou o conselho, casou-se com uma coelha pretinha como a menina, a qual ele tanto admirava, no final teve filhos brancos, malhados e uma filha pretinha que andava com um laço colorido no pescoço.

A história, entre tantas outras pautas de discussão, aponta para a miscigenação e faz uma alusão a formação do povo brasileiro constituído por indígenas, europeus e negros, o que de certa forma, a partir de muitas discussões, reverter os ensinos distorcidos sobre a comunidades negras, principalmente ainda encontrados nos livros didáticos e promover reparações históricas que atravessaram os séculos no Brasil.

Os livros infantis com representações de personagens negras devem ser apresentados às crianças desde muito cedo, ainda na sua tenra idade. Nas instituições de ensino essa prática deve ocorrer desde a Educação Infantil, pois isso ajudará com que os pequenos se familiarizem e percebam a presença negra nas diversas situações da vida. Além

do mais, estas obras ampliam a sua compreensão sobre diversidade, equidade e respeito às diferenças (Munanga, 2006).

Para crianças negras, a presença de personagens que compartilham traços étnico-raciais, histórias e contextos semelhantes ao seu cotidiano é essencial para a construção de uma identidade positiva. De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), a identidade da população negra é frequentemente marcada por experiências de exclusão, estigmas e imagens negativas que afetam o crescimento do indivíduo. Nesse contexto, a literatura pode atuar como um elemento de equilíbrio simbólico, apresentando novas histórias e oportunidades de pertencimento.

A identidade da criança negra irá se constituir a partir das interações com o meio e das referências que lhe forem apresentadas. Sendo assim, a literatura afro-brasileira exerce grande influência, pois conforme Oliveira (2021, p.09) ‘’resgata a humanidade dos negros que, por muito tempo, no discurso racista, foi posta em dúvida e constrói uma imagem positiva, diferente de outras literaturas.’’

A falta de representatividade, por outro lado, prejudica esse processo de formação de identidade. Quando uma criança negra não se enxerga nas histórias, ou se vê representada de maneira estereotipada, restritiva ou submissa, ela tem a tendência de absorver sentimentos de inferioridade, o que pode perpetuar por toda a sua vida adulta.

Ainda há de se considerar que o olhar do branco sobre o negro, que possui uma base histórica de racismo, determina relações de poder que se manifestam na subjetividade da população negra (Fanon, 2008). Portanto, quebrar esse ciclo requer um comprometimento consciente com práticas educativas que valorizem o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Ainda com base em Fanon (2008), a literatura que valoriza a identidade negra auxilia na formação das crianças de outras etnias, ao expandir a sua visão sobre o próximo, incentivar a empatia e desconstruir preconceitos já enraizados. A construção de uma identidade antirracista não deve ser vista como uma tarefa exclusiva da população negra, mas sim como uma responsabilidade ética e política de toda a sociedade.

Assim, é possível afirmarmos que a literatura negra, quando trabalhada de forma sistemática e intencional no ambiente escolar, favorece não apenas a aprendizagem, mas sobretudo a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua identidade e do papel que ocupa na sociedade. Quando comprometida com a diversidade e a justiça social, é uma aliada poderosa na luta contra o racismo e na valorização das identidades negras.

Como apontam Candau (2012) e Gomes (2005), a educação voltada para as relações étnico-raciais deve estar situada dentro de uma visão de educação intercultural crítica, que reconheça a diversidade sem ignorar as desigualdades históricas. Por isso, incentivar o contato e a experiência com a literatura negra na infância é uma prática pedagógica que vai

além do simples uso da linguagem. É uma ação que tem um lado político e ético, ajudando a fortalecer identidades, combater o racismo e formar pessoas mais justas e conscientes do mundo em que vivem.

Conforme ressaltado ao longo deste artigo, torna-se fundamental que o professor tenha um cuidado especial para que possa escolher uma literatura que de fato valorize a experiência e cultura do povo negro, ressaltando as suas contribuições e que não reproduza estereótipos que por muitos anos marcaram a vida desses povos.

De acordo com Adichie (2019) *apud* Crispim e Silva (2024) todas as histórias importam, pois elas trazem consigo um caráter humanizado, de empoderamento e possibilidades de reparo a dignidade humana, embora seja necessário um cuidado especial para que essas histórias não sejam usadas para provocar preconceitos e estereótipos, o que nem de longe deve ser o objetivo.

Nesse caso, quando há um verdadeiro compromisso no exercício da profissão docente, o pressuposto inicial deve ser o de enfatizar que todas as crianças têm direito à educação, pautada num ensino de qualidade. E é na garantia desse direito que o professor deve realizar seu trabalho de forma coerente considerando as diversidades inseridas no cotidiano escolar (Crispim; Silva, 2024, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, constatou-se que no passado a literatura muitas vezes representou a população negra de forma estereotipada, reduzindo-a à pobreza ou à violência, com marcas de preconceito, invisibilidade, discriminação, marginalização e concepção de raça inferior.

Diante disso, com o objetivo de discutir a representação do negro nas produções literárias de recepção infantil, bem como analisar as possiblidades do uso da literatura infantil enquanto promotora de inclusão e valorização de crianças negras, constatamos que os dispositivos legais contribuíram muito para que a literatura infantil, em especial aquelas com personagens negras, fossem visibilizadas e tivessem o seu lugar nas discussões sobre a promoção da inclusão.

Em especial, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) tiveram um papel importante para que a história da formação do Brasil sob o olhar colonizador fosse desconstruída e fosse divulgada e reconstruída de forma menos romantizada e mais próximo a realidade, isto é, cheia de imposições, abusos, violências e massacres tanto com a população negra como com os povos originários.

As produções acadêmicas e literárias representam marcos significativos para que os personagens negros nos livros literários, particularmente da literatura infantil, tivessem visibilidade e fossem vistos como produtores de vivências e de conhecimentos. Além disso, as reflexões e discussões voltaram-se para práticas inclusivas, das quais as instituições de ensino têm um papel primordial.

Diante do exposto, consideramos que a literatura infantil com personagens negras deve ser uma ação educativa fundamental que favorece uma formação mais justa, igualitária e atenta à diversidade étnico-racial. Incorporando obras que destacam a cultura afro-brasileira, a ancestralidade e as vivências das comunidades negras, a escola se converte em um local para a construção de identidades positivas, respeito às diversidades e resistência ao racismo estrutural desde os primeiros anos de vida.

Nesse cenário, a literatura não deve ser vista apenas como um meio de ensino, mas como um instrumento de resistência simbólica e mudança social. Quando é mediada adequadamente por educadores conscientes e preparados, ela possibilita que as crianças negras se reconheçam de maneira digna e impactante, enquanto também sensibiliza todas as crianças para uma convivência ética e empática.

Ainda foi possível evidenciarmos que a literatura desempenha uma função essencial na formação de identidades e na promoção da diversidade cultural. No cenário do Brasil, o reconhecimento da cultura negra através da literatura tem se revelado uma tática eficaz para enfrentar o racismo estrutural e fomentar a inclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de julho de 1934, Brasil, 1934.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988.** Brasília, 1988**.**

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010d. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n.118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz**. Nelly Novaes Coelho; Maria Zilda da Cunha; Maria Auxiliadora Fontana Baseio (Orgs.), 2013. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoElianeDebus1culturaafricanaliteraturainfantil.pdf

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (ORG). **Escrevivência:** a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (ORG). **Escrevivência:** a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. ***Pele negra, máscaras brancas***. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf

FARIAS, Jessica Oliveira Farias. **A representação do negro na literatura infantil brasileira**. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 17-32, 2018.

GOMES, Nilma Lino. ***Educação, identidade negra e formação de professores***. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias.** In: SILVA, Petronilha Beatriz G. (Org.). *Educação e relações étnico-raciais: apostando na formação de professores.* Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 93–108.

LEAL, L. F. O; SANTOS, T. M. A. D; SILVA, V. D. A; LEAL, D. M. T. L; SANTOS, W. F. S. **A lei 10.639/03 na Educação Infantil:** Trabalhando com a diversidade étnico racial através da contação de história. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.3, n.2. p. 01-10, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/21661/12818

MUNANGA, Kabengele. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil****: identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: https://we.riseup.net/assets/432688/docslide.com.br+rediscutindo-a-mesticagem-no-brasilkabengele-munanga.pdf

OLIVEIRA, Ana Paula. ***Educação e literatura negra****: caminhos para a formação antirracista.* São Paulo: Pólen Livros, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. ***Omo-Oba****: histórias de princesas*. São Paulo: Maza, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/resenhas/infanto-juvenil/Omo-oba-resenha.pdf

OLIVEIRA, Manoela Ventura. **A importância do ensino da literatura afro-brasileira na formação da identidade negra**. 2021. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2192

PEREIRA, S. D. S; NASCIMENTO, I. S. D. **Literatura infantil com personagens negras:** narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo. Espaço Pedagógico, v. 27, n. 2, p.481-495, 2020. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/003048496.

SANTANA, J. V. J. D. S; RAMOS, Á. S; MENEZES, R. S. S; BRITO, G. S. D. P; PEREIRA, R. S. D. C. **Relações Raciais e Educação Infantil:** Reflexões a partir da lei 10.639/03. VI FIPED Fórum Internacional de Pedagogia. Santa Maria/RS, p. 01-12, agosto de 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6552

SANTOS, Denise Carvalho Dos; ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues; SOUZA, Izanete Marques. **A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Odeere, v. 6, n. 2, p. 280-296, 2021. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247464

SENA, B. L. D; JEFFREY, D. C. **As contribuições da lei 10.639/2003 para o processo de socialização e desenvolvimento de educação antirracista na educação infantil da rede municipal de Hortolândia.** XXIX Congresso de Iniciação Científica. UNICAMP. 2021. Disponível em: https://prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2021P19228A36636O3017.pdf

SILVA, Mar et al.. **O perigo da história única em "menina bonita do laço de fita": novas perspectivas para o uso de literatura infantil afro-brasileira e indígena na educação infantil**. CONEDU - Educação e relações étnico-raciais (Vol.3)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119014

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. ***Educação e relações raciais:*** *apostando na diversidade cultural brasileira.* Brasília: MEC/SECAD, 2017.

TAVARES, Maria Divina Ribeiro. **A literatura infantil como instrumento de inclusão na escola**. 2023. 19f. Artigo Científico (Letras – Português – Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Campos Belos – GO, 2023). Disponível em: https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/3583#preview-link0.

A FORMAÇÃ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO MAIOR-PI

Eixo Temático: Formação de Professores para a Infância

Roberivando Pereira Borges[446]

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar como ocorre a formação continuada dos profissionais da educação do campo em uma escola pública Municipal de Campo Maior-Piauí, por um viés de perspectiva social, cultural e política sobre as práticas pedagógicas desenvolvida no âmbito educacional, demonstrando compreensão global dos aspectos físicos e materiais da instituição de ensino do campo. Os objetivos específicos, foram: identificar as políticas públicas e programas de formação continuada voltados aos profissionais da educação do campo em atuação na escola analisada, compreender as percepções dos professores sobre os impactos da formação continuada em sua prática pedagógica, investigar os desafios e as potencialidades enfrentados pelos educadores do campo na participação em processos de formação continuada. Teve-se como teóricos: Arroyo (2004); PNE (2014-2024, lei n 13.005/2014); Itunes-Rocha (1995); Brandão (2019); LDB (Lei 9.394/96); Freire (2014); Santos (2007); Saviane (1987); Gadotti (2015), Morais (2020) entre outros. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com 3 participantes da escola e contou também com o levantamento de dados documentais. A análise verificou que há sim formações continuadas para esses profissionais que atuam na educação do campo, no entanto notou-se que estes profissionais não gozam de formação específica para atuarem na modalidade da educação do campo, tendo em vista que esta formação faz-se necessária para compreender as particularidades dessa educação. Porém, mesmo frente a muitos desafios os docentes exercem a profissão, pois esses profissionais se esforçam e fazem o seu trabalho com grande valia.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Continuada. Profissionais da Educação.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada para atuar na educação que ocorre no campo é de extrema importância, pois permite que os profissionais desenvolvam competências e habilidades específicas para lidar com as demandas e peculiaridades do campo, garantindo uma educação de qualidade para os estudantes rurais, pois de acordo com Ban Ki-moon, “A educação é a arma mais forte para melhorar a vida das pessoas rurais e aumentar suas oportunidades no mundo moderno".

Nesse viés, o profissional capacitado para atuar em escolas do ambiente do campo, que entenda as demandas e as peculiaridades daquela região em que está inserido torna sua

[446] roberivandoborges@aluno.uespi.br

vivência/experiência em novas habilidades, transformando assim suas metodologias e sua prática pedagógica em novos conhecimentos a serem colocados em prática com o objetivo de tornar o conhecimento do discente crítico e significativo.

Conforme Caldart, (2005, p. 34) “[...] não é possível pensar em uma formação inicial e continuada de professores do campo sem discutir sua relação com o projeto de desenvolvimento defendido por essas comunidades”, então tem-se que pesar em uma gestão democrática para que haja uma rede de colaboração para que seja construído um projeto de desenvolvimento levando em consideração as especificidades da comunidade.

Ou seja, um projeto que leve em consideração as vivências, experiências e conhecimento acerca do campo para que os profissionais capacitados possam propor metodologias e práticas pedagógicas adequadas à realidade local, valorizando a cultura e a identidade do campo, além de promover o desenvolvimento social, econômico e sustentável das comunidades rurais. Conforme Oliveira, 2019 “A educação do campo deve ser pautada por uma perspectiva de valorização da cultura e da identidade local, para que os estudantes se sintam pertencentes e reconhecidos no espaço em que vivem”. Além disso, a formação contínua possibilita a atualização do conhecimento e aprimoramento de técnicas e métodos pedagógicos que permitirá que eles estejam sempre atualizados em relação às novas tecnologias e às mudanças na educação que ocorre no campo.

Para que se haja uma valorização da educação do campo e posteriormente dos profissionais que atuam nessa área é imprescindível que constitua-se uma gestão democrática dentro da escola, e que esta gestão tenha a participação de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade rural.

A gestão democrática deve ser compreendida como um processo político em que os sujeitos da comunidade rural que atuam no conselho ou colegiado das escolas do campo identifiquem a importância da gestão democrática para buscar melhorias pensando no coletivo. Na realidade o coletivo é quem dá suporte para que a democracia se construa, no entanto é o coletivo junto a autonomia da escola que permite que aconteça a gestão democrática e seja posta em prática para que se haja uma democratização da gestão escolar na educação do campo.

A educação do campo deve oferecer um movimento pedagógico diferente da educação que é oferecida na cidade, com isso deve se pensar em uma gestão escolar baseada na realidade da educação do campo, que construa um currículo e PPP (Plano Político Pedagógico) que sejam baseados nas especificidades da escola do campo e na educação do campo, que levem em consideração o contexto social da escola do campo, e que valorizem os profissionais da educação do campo.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação do campo é um tema importante no contexto educacional brasileiro, pois eles são responsáveis

por levar a escolarização para as áreas rurais e para as comunidades de agricultores familiares e camponeses. Contudo é inegável que tenha-se uma gestão democrática participativa e ativa dentro da comunidade rural e que a gestão seja composta por todos os representantes eleitos pelo seu segmento, para que todos possam participar e colocar suas metas e estratégias acerca da melhoria da educação da sua comunidade.

Atualmente, a formação inicial dos profissionais da educação do campo é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem a criação de cursos de licenciatura específicos para a educação do campo. Esses cursos devem ser ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou nas universidades públicas, para que os professores possam ter uma formação que aborde as particularidades do meio do campo e das culturas camponesas.

Neste viés a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem se eximir do compromisso de garantir cursos superiores específicos para os profissionais da educação básica que atuem na educação do campo, ou seja, a formação continuada torna-se imprescindível para atualizar e promover a qualificação dos profissionais que atuam no campo.

Para além da formação inicial, os profissionais da educação do campo também precisam de formação continuada para acompanhar as mudanças na sociedade e nas políticas públicas. Segundo Morais (2020), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um exemplo do esforço do governo para garantir a formação continuada dos professores da educação do campo, através de parcerias com universidades públicas e movimentos sociais.

Os governos, ao reconhecerem a importância da educação do campo, têm o poder de influenciar positivamente a oferta de programas que visam promover a formação continuada dos profissionais que atuam nessas áreas. Esses programas podem ser desenvolvidos por meio de parcerias com instituições de ensino superior, redes de formação de professores e órgãos governamentais responsáveis pela educação e é uma forma de valorizar esses profissionais.

A valorização dos profissionais da educação do campo também é prevista em leis brasileiras, como a Lei do Piso Salarial do Magistério, que determina um salário mínimo nacional para os professores da rede pública de ensino, pois de acordo com propostas dispostas no manual da Semana de Ação Mundial (SAM/2023)[447] que coaduna com o PNE, a LDB e a Lei maior que é a CF/88, que tem por um dos objetivos a garantia "da implementação plena da Lei do Piso Salarial Nacional Profissional do Magistério Público, por garantia de

[447] Disponível em https://semanadeacaomundial.org/2023/materiais/ acesso: 15/06/2023.

remuneração condigna, de planos de carreira, de formação inicial e continuada e de condições adequadas de trabalho para as(os) profissionais da educação". Ou seja, o manual da SAM/2023, foi escrito a partir das leis que rege a educação brasileira, com ênfase no novo ensino médio: o direito à educação em xeque, cujo, manual traz não somente o direito à educação de qualidade, mas sim a valorização dos profissionais atuantes em salas de aulas.

A Lei N 11.738, de 16 de julho de 2008, que garante o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais da educação, estabelece o valor mínimo a ser pago aos profissionais do magistério da educação básica pública[448]. Ela garante que os educadores tenham um salário digno e compatível com a importância de sua função na sociedade. Ou seja, esses profissionais precisam gozar de uma remuneração que realmente os valorizem, sem que estes precisem desembolsar recursos financeiros próprios para exercer suas funções como educador que atua no ensino do campo e para executar sua prática pedagógica em sala de aula.

Outra iniciativa relevante é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2006 pelo MEC. Esse programa busca ampliar o acesso à formação superior para professores que atuam na educação do campo, possibilitando a qualificação e atualização desses profissionais.

Além disso, o Estatuto da Terra prevê a criação de Planos de Desenvolvimento da Educação do Campo, que devem contemplar medidas para garantir a formação e valorização dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, os programas governamentais têm o potencial de estimular e prover a formação continuada dos profissionais da educação do campo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas áreas rurais. É fundamental que essas iniciativas sejam planejadas em conjunto com os profissionais e as comunidades envolvidas, considerando suas demandas específicas e garantindo a participação ativa dos sujeitos da educação do campo.

Todavia, ainda há desafios para a efetiva aplicação dessas políticas e leis, visto que a educação do campo ainda sofre com a falta de infraestrutura e a precariedade nas condições de trabalho dos professores que atuam nessas áreas. Por isso, é necessário continuar acompanhando e cobrando a implementação dessas medidas para que os profissionais da educação do campo tenham a devida formação e valorização que merece

[448] § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

METODOLOIA

A pesquisa classificou-se como qualitativa, pois caracterizou-se por trabalhar com um leque de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994). Assim, houve a necessidade de se adotar entrevistas como forma de se captar melhor o objeto de estudo pesquisado.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal: analisar as condições de trabalho dos profissionais da educação básica da zona rural de uma escola pública Municipal de Campo Maior-Piauí e como objetivos específicos: verificar como ocorre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação do campo em uma escola pública municipal de Campo Maior Piauí, **c**aracterizar as condições dos processos pedagógicos desenvolvidos pelos profissionais da educação do campo em uma escola pública municipal de Campo Maior Piauí e analisar as potencialidades/dificuldades para o desenvolvimento das atividades escolares.

Pela especificidade do objeto de estudo que envolve as atividades das ações docentes, desenvolveu-se a abordagem qualitativa por ser a que mais se adequa a esta pesquisa, por entender que esta abordagem faz parte da pesquisa social que combina elementos de abordagens qualitativas, como afirma Minayo (2019): "A pesquisa qualitativa é uma tendência contemporânea do campo da pesquisa social, que busca integrar e combinar metodologias quantitativas, visando a ampliar a compreensão dos fenômenos sociais complexos" para uma investigação mais significativa.

Essa abordagem de pesquisa baseou-se em uma combinação de métodos e técnicas que visam a coleta e análise de dados qualitativos que buscou a compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos sociais estudados. Segundo Bardin (2011, p.17), a pesquisa qualitativa permite "uma abordagem integrada, contemporânea e original da pesquisa em ciências humanas, que permite uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos sociais", assim considera-se que a pesquisa qualitativa é a melhor abordagem para este estudo.

O método qualitativo na pesquisa social pode ser uma estratégia eficiente para a compreensão de temas complexos e multifacetados, desde que sejam seguidas as normas de citação e sejam utilizadas as técnicas adequadas de coleta e análise de dados junto aos sujeitos envolvidos, ou seja, a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares no que tange às condições de trabalho dos profissionais da educação do campo.

Essa pesquisa desenvolveu-se pelo cunho exploratório. Conforme Gil (2009) as pesquisas exploratórias têm por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema,

para torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, buscando o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Esse tipo de investigação concebe o potencial do sujeito que explicita suas experiências enquanto profissional atuante na modalidade da educação do campo.

Primeiramente, adotou-se a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com oito (08) participantes[449] concebendo o participante enquanto investigador, sujeito ativo que, ao mergulhar em suas memórias, desencadeia um processo reflexivo que traz em si um potencial emancipatório e transformador. Porém, como a maioria dos participantes não são efetivos nos cargos, observou-se um certo receio em conceder a entrevista, assim, foi possível entrevistar apenas três (03) participantes deste universo, ou seja, 02 professores e 01 diretor.

A pesquisa narrativa com os sujeitos entrevistados constitui-se como metodologia e formação, uma vez que, ao narrar, o participante adentra em processos de reflexão que permitem revisitar o fazer enquanto profissional da educação em aspectos que transportam dados de sua trajetória de vida. Dessa forma, tem-se uma compreensão ampla da prática profissional que possibilita o desenvolvimento do participante e a produção significativa de dados para a investigação.

De acordo com Goodson (1996), os dados da vida dos participantes são relevantes, na medida em que os projetos pessoais estão articulados a outros de natureza coletiva; o contexto social, cultural, econômico e político influencia na constituição da pessoa e do profissional; a história de vida pessoal e profissional de cada um coaduna-se com sua prática; são importantes elementos no sentido de se pensar a maneira pela qual pode se realizar seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa narrativa é um recurso que permite a reconstrução do profissional uma vez que oportuniza revisitar as experiências, os valores, as concepções e os saberes que permeiam as práticas dos professores, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente, favorecendo o processo formativo.

Nessa perspectiva, a entrevista tornou-se parte do processo de identidade pessoal e profissional do sujeito, pois é um recurso de tomada de consciência de si mesmo.

Justificou-se a opção pela entrevista, pois, ao serem entrevistados os sujeitos puderam contar suas experiências de vida, oportunizando assim sua formação docente, pois ao contar sua história, o profissional sistematiza ideias e reconstrói experiências. Assim, abre espaços para uma autoavaliação e cria bases para a compreensão mais detalhada de sua própria prática. Dessa forma, a entrevista leva aos sujeitos uma postura reflexiva, identificando fatos

[449] Os profissionais que se refere este texto para as entrevistas engloba os sujeitos da escola entre professores e demais segmentos que fazem parte do administrativo da escola.

que foram importantes na própria formação, permitindo compreender como se dão os processos de formação dos sujeitos, partindo de sua retrospectiva sobre suas experiências.

Considerando os objetivos desta pesquisa, utilizou-se o instrumento para a coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, Essa entrevista em que o sujeito pesquisado relata a sua trajetória profissional, evidenciando fatos que considera mais relevantes no decorrer de sua atuação enquanto profissional da educação do campo, emergindo-se nas suas memórias e refletindo sobre suas ações enquanto sujeito que atua nessa modalidade de ensino.

O relato das trajetórias formativas pelos profissionais da educação conduz a reflexões e trocas de experiências relevantes para o desenvolvimento profissional docente. A entrevista semiestruturada traz à tona emoções e experiências positivas e negativas, que podem potencializar o processo de mudanças na prática docente que os professores desenvolvem.

A entrevista foi realizada de forma presencial com os participantes da pesquisa, tendo em vista que esses profissionais não têm domínio para utilizar as tecnologias e até por acharem mais viável e sentirem-se à vontade para responder aos questionamentos. A entrevista foi composta por questões focadas na apresentação do(s) participante(s) (formação, tempo de atuação, locais de atuação, entre outras.), nas atividades educativas e metodologias desenvolvidas pelo profissional em sala de aula, se há condições mínimas de trabalho para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, se a instituição concedente estimula ou promove a formação continuada destes profissionais.

Conforme PPP`da escola de 2017[450], os participantes da pesquisa são os profissionais que atuam na educação do campo de uma escola pública Municipal da zona rural Campo Maior- Piauí que funciona nos turnos da manhã e tarde, com 6 salas de aula, do primeiro ao nono (1º ao 9º), atendendo os níveis infantil e fundamental menor e maior , com 195 alunos em sua totalidade, com 14 professores licenciados e alguns pós-graduados. Os alunos são provenientes de famílias de baixa renda que recebem bolsa família e também vivem da agricultura de subsistência.

A pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para análise e aprovação, e durante o desenvolvimento foram observadas as orientações e normas para realização de acordo com as recomendações éticas exigidas foi explicado aos envolvidos da pesquisa que durante o processo de investigação, os dados coletados durante sua participação na pesquisa seriam utilizados para análise da referida pesquisa, para tanto foi solicitada a autorização expressa dos participantes para o uso das informações coletadas, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

[450] O PPP da escola encontrava-se desatualizado com data de 2017 da última atualização, embora haja intenção por parte da direção de se fazer a atualização., conforme relato *in locu*.

Os riscos que a pesquisa oferece são mínimos e relacionam-se a possíveis constrangimentos que os participantes possam vir a encontrar diante de algumas perguntas feitas nos instrumentos de coleta de dados. No entanto, ressaltou-se que estes riscos seriam contornados por meio da interação dialógica entre pesquisador e pesquisado com a finalidade de proporcionar segurança e conforto durante a aplicação dos instrumentos, bem como a possibilidade do sujeito de se abster de respostas que não se sentir confortável em responder.

Ao participar desta pesquisa, os colaboradores tiveram como benefício a possibilidade de expressar suas experiências, assim como compartilhar suas frustrações referente às suas condições de trabalho e conhecimentos da sua prática educativa nessa modalidade de ensino que é de grande relevância para uma educação do campo equitativa, de qualidade e uma educação mais específica.

RESULADOS E DISCUSSÕES

A formação inicial e continuada deste profissional faz-se tão necessária para que ele possa gozar de conhecimentos específicos referente a sua área de atuação e que possa tomar decisões e ações que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e humano, pois o esforço no campo da aprendizagem escolar começa pela formação destes profissionais e a sua valorização enquanto trabalhador, servidor público que contribui para a formação das crianças e adolescentes presentes nas escolas do campo, além do mais estes profissionais são formadores de sujeitos críticos e reflexivos que transformaram sua perspectiva de vida.

Referente a este aspecto tão necessário e importante que é a formação continuada destes profissionais para a atuação na educação do campo, fez-se a seguinte pergunta para os entrevistados.

Questão 01:

01- Como ocorre a formação para sua atuação na educação do campo?

Diretor(a)	“A Secretaria hoje tem um trabalho de formação, agora mesmo eu to concluindo uma formação de diretores por meio da empresa EDUCAR, uma ótima formação no sentido profissional, o curso me proporcionou uma perspectiva diferente, o curso se dividiu em uma parte online e a outra presencial, oito aulas presenciais e outra parte online, então tem me ajudado bastante na prática de gestão. quando nós vamos para os professores nós temos curso de

	formação a nível de Secretaria, temos o PPAIC, que corresponde a educação infantil, ensino fundamental menor e a própria EDUCAR promoveu algumas formações também para professores de quinto e nono ano. “[...]A gente necessita de mais formações, é um perigo para o professor ele se forma, passar no concurso público e ele estagnar, e um perigo um professor fazer isso. Por que? Porque ele vai ficar vivendo do mesmo, por isso a necessidade de formações. Mas que formações? Formações que trazem inovação, porque também se for a mesma formação de sempre, com as mesmas pautas, isso ai também não vai trazer estrutura pedagógica não[...]”.
Professor(a) História	Na realidade, muito dessas formações continuadas, eu pago do meu bolso, as que a Secretaria de Educação oferece ora se volta para Portugues e Matemática e ora apresentam excessos de teorias que não contribuem muito para nossa realidade. São formações que acabam sendo focadas em pareceres de pessoas que não vivem o chão da escola como deve ser, ou seja, desvirtuam-se da necessidade de contemplar a educação que de fato se opera no interior das escalas. Por isso, vez por outra, busco novos conhecimentos em cursos de plataformas digitais. É uma pena porque é momento oportuno para partilha de experiências e ampliação de visão de mundo[...] a minha formação acadêmica em nível de graduação permanece sendo muito importante na nossa prática docente. Essas nos ofereceu a condição mínima para atuarmos na educação básica e como um estudante aplicado conseguimos formar um bom repertório para a atuação, as questões relacionadas à educação como direito público objetivos e reflexivos de como fazer intervenções pedagógicas são as mais fortes contribuições da graduação para o meu fazer docente em escola rural”.
Professor(a) Portugues	“Muito dessas formações continuadas, apresentam excesso de teorias que não contribuem muito para nossa realidade. A minha graduação foi muito importante na prática docente, que me ofereceu a condição para atuar na prática básica. As questões relacionadas à educação com direito público e reflexões de como

	fazer intervenções pedagógicas para atuar como professora na escola da zona rural".

Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2024.

Por estas falas somente o diretor retratou formações relacionadas a programas federais como PNAIC e EDUCAR. Nota-se que o diretor não tem críticas a estes programas fornecidos pela Secretaria da Educação do Piauí (SEDUC/PI)[451]. Porém, apenas em uma breve pesquisa na internet ver-se que esses programas são ligados a pacotes empresariais que entram na educação tirando seu foco de formação humana (art.205 da CF/88) para visarem o lucro através de pacotes, prêmios aos docentes e convênios de toda ordem. Bem mais crítico foram os professores em que ambos reclamaram das teorias excessivas mas ressaltaram a importância e a necessidade de fazerem suas próprias formações, visto a real carência não ofertada pela Secretaria. Assim, observa-se que os convênios empresariais alinhados aos representantes do governo não estão se coadunando com os objetivos educacionais legislados nas leis. E isso é grave à educação emancipadora.

Na fala do diretor(a), observou-se uma preocupação com a formação dos professores que atuam na educação do campo, na sua fala ele esboça a sua inquietude em relação a essa formação, ou seja, para atuar nessa modalidade o profissional precisa ter uma formação continuada com base na especificidade dessa modalidade para entender as necessidades e especificidades da região em que irá atuar como professor, pois não adianta trazer um vasto conhecimento teórico das Instituições de Ensino Superior (IES) se não buscar conhecer a realidade da escola (a estrutura física, as demandas, e os objetivos da escola- PPP) e a comunidade (pais, alunos, a cultura, situação econômica). De acordo com com a análise do quadro: a caracterização dos profissionais da educação, notou-se que o diretor ainda está concluindo a graduação, ou seja, nao tem como falar sobre a sua formação continuada, no entanto, o mesmo colocou que pretende continuar buscando formações na sua área de atuação como gestor.

Segundo o referencial para a formação de professores (1999), coloca que:

> A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvidas, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente.

[451] Disponível em:https://antigo.pi.gov.br/noticias/programa-educar-piaui-pretende-alfabetizar-600-mil-pessoas-ate-2023/#:~:text=O%20programa%2C%20lan%C3%A7ado%20pelo%20Governo%20do%20Estado%. Visto em 22/04/2024.

Os profissionais da educação passam por vários processos de formação para que seja valorizados e reconhecidos como profissionais capacitados, ou seja, durante sua trajetória dentro da educação do campo este profissional passar por inigualáveis dificuldades dentro de sua realidade profissional, pois não basta somente uma formação inicial, mas é necessário que as instituições de ensino junto às secretarias de educação promovam formações continuadas para que elevem o desenvolvimento profissional relacionando-se as condições de trabalho em que estão inseridos.

O PME (Plano Municipal de Educação) de campo Maior (2015 à 2025), trata na sua menta 16, mais especificamente na estratégia 16.3 que dispõe:

> Garantir a todos os profissionais da Educação Básica de outros segmentos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas, contextualizações dos sistemas de ensino específico para todos os segmentos dos profissionais de educação (CAMPO MAIOR, 2015).

Nas falas dos professores notou-se que estes não gozam de formação continuada específica para sua área de atuação, neste viés a formação continuada destes profissionais é assegurada por dispositivos legais que vos amparam no sentido de ser ofertada formação específica que anseiam buscar dignidade nessa modalidade de ensino e aprimorar seus conhecimentos para desenvolver uma prática pedagógica condizente com seu meio, integralizando os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação e as especificidades que a educação do campo apresenta. No entanto, ao serem questionados de como ocorre a formação continuada, os professores compartilham da mesma concepção, de que não há uma formação continuada específica para sua área de atuação no campo, por parte da secretaria de educação, porém estes não acomodam-se e vão em busca de uma formação continuada por meios de plataformas digitais.

> Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

E nessa perspectiva, este trabalho buscou em seu primeiro objetivo específico trazer conforme as respostas dos sujeitos, de como ocorre a formação continuada para atuarem na

educação do campo, tendo em vista que essa modalidade de ensino necessita de formação específica para atualizar-se frente aos novos desafios e particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida permitiu uma compreensão mais ampla e crítica sobre como se dá a formação continuada dos profissionais da educação do campo em uma escola pública municipal de Campo Maior-PI, considerando as dimensões sociais, culturais e políticas que envolvem o contexto educacional rural. A partir da análise das entrevistas e dos dados documentais, foi possível constatar que, embora existam iniciativas de formação continuada, estas ainda não são suficientemente específicas para atender às demandas próprias da educação do campo.

Ficou evidente que os docentes carecem de formações voltadas para as particularidades dessa modalidade de ensino, o que compromete, em parte, a efetividade das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. A ausência de uma formação contextualizada, alinhada às realidades locais e culturais do campo, revela um distanciamento entre as políticas públicas educacionais e a prática docente.

Entretanto, mesmo diante de limitações estruturais, escassez de recursos e formações genéricas, os profissionais demonstram compromisso e dedicação com sua atuação, evidenciando uma prática pedagógica pautada no esforço, na criatividade e na valorização do conhecimento local. Esses educadores assumem um papel fundamental na construção de uma educação mais justa e inclusiva, mesmo diante de desafios significativos.

Assim, destaca-se a urgência de políticas públicas mais eficazes e direcionadas, que promovam a valorização e o fortalecimento da formação continuada específica para os professores do campo, reconhecendo suas necessidades, saberes e contextos. Apenas por meio desse reconhecimento será possível promover uma educação do campo verdadeiramente emancipadora.

Ficou claro que é preciso reconhecer a importância do trabalho dos professores e demais profissionais da educação do campo, que desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes e no desenvolvimento das comunidades rurais. A valorização desses profissionais passa pela garantia de condições dignas de trabalho, pelo incentivo à formação continuada e pela valorização de suas práticas pedagógicas.

Assim, a partir das considerações dos profissionais da educação que atuam no campo, é imprescindível que haja um esforço conjunto entre as diferentes esferas de governo, a sociedade civil e as instituições educacionais para garantir que a educação no campo seja valorizada e que os profissionais tenham o suporte necessário para desempenhar seu trabalho de forma eficaz e adequada.

Por isso, é fundamental que as esferas governamentais se comprometam em proporcionar uma educação de qualidade no campo, por meio de políticas públicas que visem à valorização dos profissionais da educação, à melhoria das condições de trabalho e ao fortalecimento da educação rural. É essencial que sejam destinados mais recursos e investimentos para garantir que os profissionais tenham todas as condições necessárias para desenvolver um ensino de excelência e promover o desenvolvimento das comunidades rurais.

A análise dos dados qualitativos revelou a insatisfação e o descontentamento dos profissionais da educação do campo, que se sentem desvalorizados e desmotivados para exercerem suas funções. É fundamental que haja políticas públicas e investimentos específicos para a valorização da educação do campo e dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, pois diante desta análise observou-se que os profissionais da educação que atuam no campo relatam ter o mínimo necessário para desenvolver suas práticas pedagógicas, mas apontam a necessidade de melhorias significativas, principalmente no que diz respeito à infraestrutura e aos investimentos por parte das esferas Municipais, Estaduais e Federais.

Evidencia-se, portanto, a necessidade premente de cumprimento das leis federais como a própria regulamentação do Custo aluno qualidade/CAQ que faz parte do padrão de qualidade legislado na CF/88 e referendado nos Planos nacionais, estaduais e municipais da educação como forma de equalizar as carências escolares, sejam elas de estrutura com condições de trabalho - objeto deste estudo, formação docente adequada ao nível e modalidade de ensino para que o direito à educação seja, de fato, assegurado em todas as escolas sejam elas, urbanas ou rurais e que prepondere face aos ditames do mercado neoliberal que preza pelo mínimo ao social e máximo ao capital, a lógica educacional que é a formação humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2004.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Lisboa: Presença, 1995.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 163-70.

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI. M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.;FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal:EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências**. Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação do campo?** São Paulo: Brasiliense, 2019.

BORGES, L. B. **A educação do campo:** avanços e desafios. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, n. 1, p. 20-33, 2014.

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

CAMPO MAIOR, Piauí. **Lei Ordinária Municipal nº 006, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Campo Maior-Piauí e dá outras providências. Campo Maior-PI, 2015.

CALDART, R. S. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

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

GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAIS, L. **A educação do campo no âmbito das experiências do MST**: uma análise das práticas educativas na escola Lucas Meireles Alves. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2020.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). Educação do campo., DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. p. 11-14. (Em Aberto vol. 24, no. 85).MINAYOO, M. C. de S. (org). et al. 26. ed, **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MENEZES, R. A escola do campo em questão. In: CALDART, Roseli et al. **Educação do campo:** identidade, lutas e projetos. Brasília: MDA, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educaçãgo e política. 36 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, G. **A educação do campo e as políticas públicas:** uma análise do PRONERA. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 2, n. 1, p. 42-55, 2007.

SOUZA, M. A. O. Educação do campo: alguns desafios para a construção de um projeto emancipatório. In: SOBRINHO, J. D.; RAMALHO, J. M. (orgs.). **Educação, desenvolvimento e seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 109-120.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

O LUGAR DO DESEJO NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Janaína Martins de Carvalho[452]

Resumo

O presente artigo consiste em uma reflexão teórica que busca saber como o desejo docente pode servir como elemento motor para o enfrentamento dos desafios para o ensinar. Tem como objeto de pesquisa o desejo envolvido nos processos de formação docente e na dinâmica de ensino-aprendizagem. Seu objetivo geral é a análise do desejo docente de ser e fazer. Seu referencial teórico é a psicanálise aplicada ao contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Seu principal resultado foi a evidência de que a formação docente e os moldes educacionais tem gerado mal-estar docente afetando sua saúde e seu rendimento no trabalho e que a inclusão do desejo do professorado nas políticas de educação pode vir a colaborar para o sucesso escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relação Professor-Aluno. Desejo Docente.

INTRODUÇÃO

Ao realizarmos um breve estudo na literatura científica sobre formação e exercício da docência no Brasil, é possível perceber, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 que o contexto educacional brasileiro experimentou uma onda significativamente forte de racionalismo. Essa maneira de conceber a educação tinha e tem como foco apenas os aspectos objetivos da prática de ensino e aprendizagem.

Neste sentido desconsiderava e talvez hoje ainda desconsidere, toda a riqueza que o mundo subjetivo humano, com todas as suas singularidades e possibilidades carrega. Como consequência deste pensar a educação tão reducionista surgem alguns sintomas no cenário educacional brasileiro como o esvaziamento de sentido do fazer pedagógico, o adoecimento psíquico do professorado e o fracasso escolar. Sintomas esses que as políticas educacionais tentam resolvê-lo de maneira superficial, observando apenas os elementos facilmente visíveis e mensuráveis, mas sem se aprofundarem nas suas raízes.

[452] Mestre em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, e-mail: contato.janainamcarvalho@gmail.com

Trazendo para a discussão a ideia de que as relações educacionais são relações intra e interpessoais, cabe salientar a justificada e bastante necessária relação entre os campos teóricos e práticos da educação e da psicanálise.

Esses campos de conhecimento científico colocados em interface podem gerar discussões riquíssimas no contexto educacional, principalmente no que diz respeito ao desejo como sendo um elemento que tem potencial para transformar as dinâmicas de ensino e aprendizagem, recuperando a motivação e a criatividade no ser e fazer docente.

Neste caminho, o presente artigo toma como seu objeto de pesquisa o desejo envolvido nos processos de formação docente e na relação educador e educando. Tem como objetivo principal analisar o desejo docente de ser e fazer. Para tanto, revisa a literatura que relaciona a educação e a psicanálise e se debruça sobre o desejo docente; em seguida seleciona os textos pelo seu conteúdo e abordagem; e por fim ficha e analisa o material da seleção final de teóricos para montar o corpo textual do presente trabalho.

Considerando a seguinte pergunta orientadora: Como o desejo docente pode servir como elemento motor para o enfrentamento dos desafios de ensino, na conjuntura educacional brasileira? E, fundamentando-se metodologicamente nos moldes da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

A seguir será apresentado o desenvolvimento deste trabalho que será dividido em três seções. Na primeira seção será retratado os achados da literatura sobre a formação de professores no Brasil. Na segunda seção serão discutidos os efeitos do fenômeno da transferência nas relações de ensino professor-aluno. E na terceira seção será demonstrado o estreitamento da educação e da psicanálise no que tange o desejo docente. E o trabalho se encerra com as considerações finais de tudo que foi descrito no presente artigo.

RETRATPS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

De acordo com a literatura, a formação de professores, historicamente tem seguido marcadamente dois caminhos. O primeiro deles é a reprodução de conceitos, valores, informações que são socialmente transmitidas de uma geração para outra. Neste caminho podemos dizer que ocorre a pura transmissão de conhecimentos de forma acrítica e tradicional. E o professor é empurrado para um lugar passivo (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

O segundo caminho apontado pelos teóricos é o de ser um instrumento de transformação social. Neste caso o professor é convidado a atuar ativamente como agente que impulsiona, em seu fazer, em seu ser, a transformação social no cenário educacional. Neste caminho há a possibilidade de a figura do professor resgatar ou ser estimulado a

construir um entusiasmo em educar, provocar o questionamento, incentivar o pensamento crítico sobre a realidade compartilhada socialmente (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

A possibilidade de transformação é a que permite a construção ou o fortalecimento da identidade do ser docente como pessoa que sente, pensa e pode transbordar na vida de seus alunos e estes podem se sentirem estimulados e consequentemente mais engajados no processo de ensino e aprendizagem, gerando uma elevação da qualidade de ensino e do rendimento de quem ensina e de quem aprende, pensando é claro que aquele que ensina também aprende e o que aprende também ensina (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020; VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Existe uma crítica acerca da formação inicial dos professores que nos revela que a forma como os currículos tem sido, tradicionalmente, organizados tem gerado no professorado uma prática fria, técnica e distante da realidade das escolas. Isso dificulta o docente de atuar como um agente de transformação, caindo no lugar de mero reprodutor (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

A crítica continua no que se refere aos cursos de formação continuada nos quais há uma tendência bastante significativa de que seu foco deve ser na pura atualização de conteúdos, deixando para o segundo plano os processos didático-metodológicos e a diversidade presente nos contextos escolares do Brasil. Como consequência disto está a ineficácia dessas formações, no que tange a transformação ou de fato atualização do ensino (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

Uma possível solução, apontada na literatura, é o incentivo à realização de trabalhos que relacionem disciplinas diferentes para a construção de um conhecimento em comum e com isso abram espaço para a organização de coletivos de saberes e de práticas no contexto escolar. Isso pode colaborar para o desejo dos professores em se envolverem ativamente e desenvolverem inovações no ensino (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

O ser humano é complexo e integrado, logo educa-lo exige a elaboração de atividades heterogêneas, extrapolando a técnica pura e instrumental. As ações educativas precisam ser pensadas para serem executadas de forma contextualizada, interligadas umas às outras para serem verdadeiramente continuadas (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

Ainda tratando das formações continuadas, é apontado na literatura que, elas podem gerar dois efeitos na prática docente: o senso comum e o acúmulo de cursos. No senso comum está presente a estagnação, pois o professor que se encontra neste estágio ele sente que sabe o suficiente para sua prática devido as suas vivências pessoais e profissionais acumuladas ao longo dos anos, e, portanto, é desnecessário buscar transformar suas práticas, ainda que as mesmas possam estar ultrapassadas e se mostrarem ineficazes (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

No segundo estágio o profissional sente que precisa se especializar cada vez mais, porém carece desenvolver um estilo próprio de investigação. Desconhecendo este fato se torna refém do acúmulo de cursos que pouco ou nada ajudam em sua prática de ensino, pois os cursos, em muitos casos fragmentam o conhecimento e se aprofundam em áreas que talvez deixem de contemplar as reais necessidades específicas de cada professor (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

Outra característica ressaltada pela literatura no que se refere a formação continuada de professores é a comercialização dos cursos fortemente evidenciada em detrimento da oferta de formações que priorizem a qualidade e o aprofundamento teórico e metodológico com vistas na habilitação de professores transformadores de sua realidade. Gerando práticas docentes desumanizadas e descompromissadas com mudanças sociais (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

Na tentativa de superar o senso comum e o acúmulo de curso, tem-se a práxis pedagógica em que se valoriza o potencial da autoformação e da formação coletiva. Neste caso há um incentivo para observar a prática de maneira consciente através de registros e reflexões. Mas ainda assim demanda que a subjetividade, os desejos dos docentes sejam levados em consideração (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020).

A dinâmica da formação docente tem gerado danos no processo de construção identitária deste profissional. Na literatura é visto que a precariedade das condições de trabalho e da formação inicial; o silenciamento dos professores acerca dos desafios pedagógicos presentes na rotina escolar; o imaginário em torno do aluno perfeito; e a separação da subjetividade do professor em relação a objetividade da sala de aula são apontados com causas para uma crise na identidade docente (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Esses elementos presentes na formação docente, são reflexos de um pensamento racionalista e técnico que invadiu o contexto educacional brasileiro desde a década de 1970 guiado pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional. Essa forma de conceber a educação visa a objetividade do ensino, isto é, a disciplina e a técnica planejados com rigor, acreditando que somente o foco nesta dimensão do ensino seja o suficiente para obter sucesso nos processos de aprendizagem (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Ao passarmos para a década de 1980, percebemos que começa a se fortalecer um novo discurso sobre o ser e fazer docente. Neste período histórico os pensadores da educação consideraram de maneira bastante incisiva o cunho político e social na prática pedagógica. Mas essa fase passou e o racionalismo foi resgatado, agora com uma nova roupagem. Considerava-se neste momento todo aspecto que humaniza o docente, isto é, seus desejos, suas vivências, suas crenças, todo o seu arcabouço subjetivo passa a ser considerado (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Aquela formação de professores fria, puramente técnica, ganha cores e sentidos e a figura do docente é vista como desejante de ser e fazer, afinal de contas estamos lidando com a formação de um agente formador de coletivos que infelizmente poder ser apenas reprodutor de valores pré-estabelecidos, felizmente também tem a possibilidade de ser inspiração criativa para seus alunos, promotor do pensamento crítico sobre a realidade, colaborador ativo no enriquecimento intra e intersubjetivo (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

A partir deste período a sentença “dar voz aos professores” se torna uma máxima amplamente difundida. Finalmente o professor pode romper o silenciamento que lhe foi imposto anteriormente e pode falar sobre os dramas vivenciados no cotidiano escolar, suas limitações, seus desafios, suas carências materiais e subjetivas no ensinar e no se fazer. Tudo que antes precisava ser represado agora e convidado para sentar-se à mesa de discussão e ser desvelado com os olhares de pesquisadores e pensadores interessados em promover uma transformação pedagógica, partindo do ator que o faz (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Outro conceito que se destaca a partir de então é o de “professor reflexivo” que seria aquele personagem que adota uma ação refletida e que ao fazê-la continua seu processo de reflexão para depois refletir sobre a reflexão em um processo puramente consciente (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Mas esse conceito ficou banalizado e o excesso de valorização da prática e a constatação da insuficiência que a pura reflexão sobre a sala de aula nos processos de compreensão teórica dos elementos que determinam ou condicionam a prática. Era preciso algo a mais e que ainda estava sendo ignorado que eram os aspectos subjetivos da prática, o elemento oculto que mobilizaria o docente a buscar transformar a realidade e a refletir sobre ela (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

A dimensão ignorada pelo conceito de professor reflexivo é da ordem do inconsciente, lugar que funciona pela lógica-emocional que é diferente da lógica-racional contemplada pelo conceito professor reflexivo. Nesta lógica que parece ilógica, do inconsciente é que se localiza as possibilidades imprevistas, a ação do imprevisível nas relações de ensino e até mesmo tudo que é considerado impossível na educabilidade. Isto tudo ainda precisa ser melhor estudado no que se refere a formação docente (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Neste sentido o arcabouço psicanalítico pode vir a contribuir para um olhar ampliado em que se considera em sua integralidade as dimensões do consciente e do inconsciente que desaguam nos desafios educacionais e impregnam as práticas de educação que angustiam os professores (VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Podemos citar como uma dessas práticas de educação que geram o sentimento de angústia docente, a universalização do ensino na qual coloca o professor diante de uma

plateia heterogênea, com desejos e necessidades diversos, como a população LGBTQIA+, os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência, as mulheres (ALVES, 2018).

Diante de tanta diversidade pode ocorrer uma espécie de evitamento de conflitos por parte docente que pode vir a gerar um abafamento subjetivo para tentar abarcar a necessidade da maioria, muitas vezes se esquecendo de seus próprios desejos e necessidades, desencadeando com isso sintomas sociais como o absenteísmo, a percepção de impotência, a manifestação de impaciência, a elevação dos níveis de estresse do professorado, o adoecimento físico e mental destes profissionais, o fracasso escolar e no ápice o pensamento de desistir da docência (ALVES, 2018; VASCONCELOS; MIRANDA, 2012).

Essa sobrecarga psíquica precisa ser considerada nos processos de formação docente desde o nível inicial até a continuada. É uma gama de elementos muito complexos que precisam ser analisados, discutidos e incorporados nos conteúdos que formam o professorado justamente para o fortalece-lo e garantir melhorias na qualidade do ensino (ALVES, 2018).

A formação docente precisa se aproximar da realidade que envolve a profissão para que com isso seja nutrida a satisfação do profissional. Mas os processos de formação de professores estão intimamente ligados ao calendário político. Isso implica dizer que a cada mudança política, as propostas de educação são mudadas simultaneamente. Este fato dificulta ou mesmo impede que a docência venha a se apropriar de cada uma delas (ALVES, 2018).

A literatura aponta que a dinâmica que envolve a formação dos professores tende a ser castradora. Legislações são criadas por grupos de especialistas que vem a controlar e regular o funcionamento das escolas e principalmente o fazer docente. Essas leis atuam definindo o conteúdo a ser ensinado, o momento e a maneira que deve ser ensinado (ALVES, 2018).

Neste contexto, os executores das formações de professores são, de certa forma, coagidos a aplicarem o planejamento desses grupos de especialistas. E para completar esses grupos definem a forma de avaliação da eficácia das formações. Eles lançam mão de mecanismos que submetem os docentes a processos avaliativos nos quais são testados para verificar se tudo foi, em seus padrões, devidamente aprendido e executado. Neste processo é retirada a autonomia profissional e intelectual do professorado (ALVES, 2018).

Deste cenário surge o sintoma clássico da educação: o fracasso escolar. Que por sua vez é utilizado como situação-problema que vem a justificar o aumento cada vez mais crescente das formações continuadas de professores. Um argumento que joga luz sobre outro sintoma: a baixa qualidade da educação brasileira, que busca apoio para ser justificada na

problemática da ineficiência na formação inicial. Este contexto cria o paradigma da melhoria da competência (ALVES, 2018).

A castração intelectual e profissional e os sintomas do fracasso escolar e da baixa qualidade educacional nos convidam a refletir sobre o estado subjetivo da figura do professor. Tratamos agora de olhar para o mal-estar docente, muito discutido na literatura internacional que se preocupa com as vivências de angústia que este profissional se vê obrigado a experimentar em sua prática do magistério. Assim como em outros países, no contexto brasileiro, essa realidade é fatídica (ALVES, 2018).

Mais uma vez faz-se necessário olhar para o desejo do docente como sendo o motor para enfrentar os conflitos intra e interpessoal e institucional os desafiando a exercer a prática docente. Pois impõe ao profissional condições materiais e imateriais hostis, geradoras de sofrimento psíquico e físico (ALVES, 2018).

Podemos dizer que a figura do professor é um depositário de expectativas. Primeiro dele próprio, depois da instituição, dos alunos, da família dos alunos e da sociedade através das provocações da mídia. Este fato aliado as condições materiais precárias de trabalho intensificam o mal-estar docente (ALVES, 2018).

A integralidade da vida humana, muitas vezes negada no mundo do trabalho em educação precisa ser destacada e valorizada nos processos de formação docente. Porque é impossível separar verdadeiramente o ser do fazer docente, a técnica, dos desejos daquele que a formula e a executa. Somos seres inteiros e o meio objetivo, as práticas institucionais e as subjetividades dos sujeitos se entrelaçam, se afetam, se constroem (OLIVEIRA, 2011).

O que permite regatar essa integralidade é o olhar do outro, instância que nos humaniza, que gera processos identificatórios, inspirando laços de cooperação, criação coletiva. Esse olhar inicia o processo de sensibilização e a escuta o entendimento do que está escondido dentro de nós. E através dessas duas ações surge um infinito de possibilidades que podem vir a colaborar para a superação as vicissitudes do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2011).

Neste resgate a psicanálise aliada a educação, como campos práticos e metodológicos apresentam grande potencial na formação de coletivos que se autocriam, se autogerenciam no que se refere ao ser e fazer docente através de atividades que estimulem a criatividade, a reflexão da prática e também dos desejos que quem a pratica para que sejam geradas práticas de ensino realmente transformadoras, com reflexos na elevação do rendimento escolar tanto de professores como de alunos (OLIVEIRA, 2011).

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Desde a década de 1930, a possibilidade do estabelecimento da relação entre psicanálise e educação é teorizada pelo próprio Freud, fundador de uma delas. Para Freud, a aprendizagem está focada na relação que se impõe entre professor e aluno e em seus efeitos que pode ser o estímulo ou seu oposto no engajamento do ato de aprender e de ensinar (RIBEIRO, 2014).

Esse fenômeno chamado de transferência, ocorre de maneira independente aos conteúdos didáticos. Na relação pedagógica, este elemento pode fazer com que o aluno inconscientemente deposite expectativas de poder na figura do professor na busca de se sentir seguro e nesta dinâmica o professor pode vir a ocupar esse lugar e desejar conduzir o processo de educar com mais potência, sentindo-se também inconscientemente, valorizado e respeitado (RIBEIRO, 2014).

A transferência de sentimentos, expectativas, identificações ou a negação delas é um fenômeno que no entendimento psicanalítico pode ser visto com frequência nas relações humanas, independentemente do contexto social e afetivo (RIBEIRO, 2014).

Este fenômeno é carregado de subjetividade e na vida escolar, na relação professor-aluno, como em qualquer outra relação interpsíquica ocorrendo pós-infância, ele se caracteriza como uma releitura emocional da subjetividade infantil construída nas primeiras relações socioafetivas do sujeito (RIBEIRO, 2014).

Considerando o paralelo educação e psicanálise, no contexto escolar a pessoa do professor assume a posição de analista e, independentemente de sua ação prática, ele poderá provocar afetos profundos e com uma extensão muito maior nos alunos, talvez com uma intensidade que ele, conscientemente, seja incapaz de mensurar (RIBEIRO, 2014).

Mas as relações humanas são relações de mão dupla, de troca tanto na dimensão subjetiva quanto material. Isso implica dizer que a transferência também acontece do professor para o aluno, tratamos neste caso da contratransferência (RIBEIRO, 2014).

Os fenômenos transferenciais e contratransferenciais, na escola, são fundamentais para a garantia de sucesso pedagógico. Porque é o que humaniza as relações. A literatura afirma que só é possível ensinar de maneira satisfatória através da transferência. Nesta perspectiva o aluno necessita acreditar que o professor é uma figura detentora de saber e, portanto, de autoridade que deve ser respeitado e seguido para que o processo pedagógico seja bem sucedido e gratificante para ambos os lados (RIBEIRO, 2014).

Apesar da teoria ser retratada pela literatura de um jeito que podemos considerar como sendo positivista, esta mesma literatura nos chama a atenção para questões da realidade do

cotidiano escolar, onde os conceitos transferenciais e contratransferenciais parecem estar se apresentando de forma disfuncional (NUNES, 2004).

Os sintomas deste ponto são as violências nas escolas, a desistência de alunos e de professores de permanecer e acreditar no poder da educação e com isso vem novamente o fracasso escolar (NUNES, 2004)

Neste contexto as políticas educacionais são alvos de críticas por desconsiderarem, em sua grande maioria, as singularidades dos alunos. E o professor novamente é visto, pela literatura que relaciona educação e psicanálise, como aquele que independente de seu desejo é colocado no lugar de centro dos sentimentos e fantasias inconscientes de seus alunos (NUNES, 2004).

Na literatura é feita uma observação que vale a pena ser refletida. Parece haver uma carência de estudos que se debrucem sobre a inclusão da efetividade e do desejo nos processos de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA, 1993).

Essa escassez teórica talvez seja fruto do pensamento do racionalismo, tão forte na pedagogia considerada como sendo tradicional, a qual busca dividir entre consciente e inconsciente o ser humano na tentativa de melhor explicá-lo, quando na verdade são dimensões que se misturam e fazem parte de um mesmo conjunto (ALMEIDA, 1993).

Mas o inconsciente é lugar do incontrolável e do desconhecido, isso faz com que os racionalistas prefiram ficar com a consciência associada por eles à inteligência. Mas aquilo que é relacional, afetivo, imprevisto é o que enriquece e concretiza os atos de ensinar e aprender, dando uma colaboração fundamental ao processo de elaboração do conhecimento (ALMEIDA, 1993).

DESEJO DOCENTE

Chegamos ao ponto central deste trabalho que é discutir o desejo docente ocupando o lugar de motivador para o ser e fazer docente, elemento capaz de avivar e reavivar o ânimo do professor para que em meio a tanta pressão, precarização e expectativa ainda encontre sentido e forças para continuar ensinando, continuar ocupando um lugar desafiador no cenário educacional, mas que por razões subjetivas inconscientes ainda é fonte de prazer (ARRUDA; PASSOS, 2012).

A literatura informa que o desejo docente é um elemento fundamental no processo educacional e, portanto, necessita ser incluído na formulação e na execução das práticas pedagógicas, isto porque em sua própria formação profissional o desejo é a base. É preciso desejar ser para querer fazer a pedagogia (ARRUDA; PASSOS, 2012).

Para completar esse pensamento de que o desejo é a base do ser e fazer docente, a docência é percebida como um caminho que permite, à níveis consciente e inconsciente, a concretização efetiva do desejo do professorado (ARRUDA; PASSOS, 2012).

Ao se fazer um paralelo entre educação e psicanálise, colocamos o desejo do analista em pé de igualdade ao desejo do docente, no que se refere a sua fundamentação do fazer a análise ou a docência. E neste paralelismo o analisando é conduzido pelo analista, assim como o professor conduz seus alunos (ARRUDA; PASSOS, 2012).

Na literatura os teóricos fazem referência a construção de um laço que exerce a função de unir a pessoa do analista à um grupo de pessoas formadas por analisandos, ex-analisandos, analistas em formação (isso porque o analista também pode exercer a função de didata), dentre outros sujeitos que unidos formam uma espécie de sistema ou de uma estrutura onde todos se encontram interligados a figura do analista que atua como ponto de partida para a construção desse laço como sendo ele próprio o laço, o motivo que prende os demais sujeitos formadores do sistema, da estrutura, por meio do desejo em comum de todos os envolvidos (ARRUDA; PASSOS, 2012).

Neste contexto o analista é mais que um alguém, o outro da relação com a figura do “eu” (analisandos, ex-analisandos, analistas em formação). Ele é também um lugar subjetivo onde são depositados as expectativas, os sentimentos, as fantasias e os desejos dos demais membros do sistema, da estrutura (ARRUDA; PASSOS, 2012).

Esta dinâmica sendo transposta da psicanálise para a educação, o ponto de partida e o próprio laço da relação é o professor e seu desejo de ser e fazer docente, enquanto a estrutura, o sistema são os alunos que, em teoria atribuem, a figura do professor a autoridade da sala de aula (ARRUDA; PASSOS, 2012).

De acordo com a literatura, até o auge da década de 1960, no cenário brasileiro, a carreira de professor é concebida pelas famílias brasileiras como sendo profissão de grande status social e, portanto, de considerável grau de admiração. Parece que os pais ansiavam que um de seus filhos seguissem a carreira de professor (CORDEIRO, 2007).

Naquele período histórico a figura do docente era percebida como um sinônimo de grande prestígio intelectual, social e financeiro. Mas o ofício ainda era entendido como uma missão, um dom, uma vocação (CORDEIRO, 2007).

No entanto, essa representação social da profissão docente vem se transformando significativamente ao longo das décadas. Uma das mudanças favoráveis foi considerar o ofício um trabalho no qual qualquer pessoa pode exercê-lo independente de dom, basta se dedicar intelectualmente que aprende a ser e a fazer, mas ainda sim depende da esfera do desejo (CORDEIRO, 2007).

Com o passar das décadas a figura do professor passou a ser inserida nas formulações das políticas educacionais, ao perceber que este ator é o principal responsável

pela concretização da educação, com suas práticas educativas no cotidiano escolar (CORDEIRO, 2007).

Mas ele perde o glamour dos anos 1960 e é reduzido a classe proletária. Com o pensamento baseado na racionalização do ensino, a pessoa do professor é destinada a ocupar o lugar de um técnico especializado que se vê sujeitado a ser guiado por regras e padrões externos a ele, focados à uma profunda burocratização que segue o sentido de imposição dos gestores e especialista a ele, se tornando, portanto, mero reprodutor (CORDEIRO, 2007).

Nesta situação o desejo docente foi abafado, silenciado, fazendo com que este personagem, esta categoria de profissionais, aceitasse essas imposições sem grandes ou com poucas manifestações. E, na literatura, tal fato é justificado pelo sequestro da docência que, passa a ser diminuída à mera execução de propostas formuladas por especialistas e a imposição de diretrizes e planos descontextualizados e desconectados, criados fora da realidade das salas de aula. E por fim, o isolamento da pessoa do professor à materialidade da sala de aula, onde ele se vê obrigado a reproduzir protocolos criados sem que ele fosse consultado, fora de suas necessidades reais, portanto, vazio de sentido e ineficaz (CORDEIRO, 2007).

O que acontece com o docente é a perda total do controle de seu fazer pedagógico, onde este personagem perde o direito de exercer sua criatividade no planejamento de suas aulas, perda da autonomia frente a seu público (alunos), fazendo com que esta clientela deixe de vê-lo como figura de autoridade e passe a desrespeitá-lo e ignorá-lo, fortalecendo o sintoma do fracasso escolar (CORDEIRO, 2007).

Outra situação que envolve o docente causando nele uma sobrecarga de exigências e responsabilidades é a entrega das funções educativas, socio-historicamente atribuídas às famílias, agora delegadas a pessoa do professor (CORDEIRO, 2007).

E grande parte das famílias, parecem estar vivendo uma tendência na qual a hierarquia intergeracional que garantia a ordem e a definição de papeis familiares está se perdendo, dando lugar a um “coleguismo” entre pais e filhos, avós e netos. Estes personagens tem se unido para transferir a figura parental de poder a pessoa do professor que passa a ser o pai, a mãe, o avô, a avó, além é claro de professor (CORDEIRO, 2007).

Isso tem gerado o desrespeito dos alunos pelos professores, o ataque da família ao docente por se ver isenta de responsabilidades para com os seus filhos e netos e agora tem a quem transferir a responsabilidade de estabelecer limites, de educar, sem sentirem que estão errando em nada no processo de educação da nova geração, antes sob suas responsabilidades (CORDEIRO, 2007).

Neste contexto nós somos urgentemente convidados a refletir sobre o processo de ressignificação. Trata-se de atribuir sentido novo para uma situação problemática vivenciada

anteriormente. Essa atribuição é feita de modo reflexivo, a nível consciente e inconsciente, onde se vê a situação-problema e pensa em formas alternativas de enfrentá-la, de superá-la, sem dor, com as feridas emocionais cicatrizadas (CORDEIRO, 2007).

O processo de ressignificação, de acordo com a literatura, pode começar com o resgate do desejo docente. Seu prazer em estar ensinando crianças, jovens, adultos e ser uma figura marcante na trajetória de suas vidas. Buscar espaço nas políticas públicas para ser ouvido, para que a sua voz seja novamente escutada no que refere as vivências dos dramas presenciados no cotidiano escolar. O resgate da autonomia intelectual e profissional no exercício da docência (CORDEIRO, 2007).

A reanimação desse desejo docente que vem do íntimo do professorado é que tem potencial para gerar sentido, razão de viverem a educação, para fazer com que a pessoa do professor se sinta novamente disposta a se relacionar com seus alunos e suas famílias, faça com que recebam o inesperado como sendo uma possibilidade de exercer sua criatividade, de se desenvolver como pessoa e como profissional, sabendo que tem apoio e espaço para exercer seu desejo e mostrar sua identidade docente (CORDEIRO, 2007).

A considerar o que diz na literatura, o cenário da educação brasileira precisa urgentemente ser ressignificado. Ele está dominado por procedimentos burocráticos como planos, planilhas, provas, resultados acumulados e titulações. Esquecendo-se de que o fazer pedagógico é muito mais amplo que isso. Infelizmente esse cenário silencia elementos fundamentais que colaboram para que o conhecimento seja construído (CORDEIRO, 2007).

Os elementos principais que estão silenciados pelo cenário educacional brasileiro é o desejo de ensinar que gera o desejo de construir vínculos de se prender para transformar, para fazer a diferença (CORDEIRO, 2007).

Através da criação de vínculos com seus alunos, o professor resgata sua autoridade, motiva seus alunos e retoma o poder em sala de aula perdido pela burocratização, tecnicismo educacional e pela transferência de responsabilidades feita pela família ao docente. Neste caminho o sucesso escolar é atingido pois professor e aluno voltam a encontrar sentido em estarem se relacionando (CORDEIRO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos e ao longo do artigo, retornamos, à crítica ao racionalismo na educação, modelo reducionista que prioriza aspectos técnicos e objetivos do educar, desconsiderando a subjetividade humana, fato que conduz a problemas como o adoecimento docente e o fracasso escolar.

Neste contexto, a psicanálise surge como um referencial teórico fundamental para reintroduzir a subjetividade na educação. Discutimos ao longo do presente trabalho a

necessidade da interface educação e psicanálise, destacando conceitos como transferência e contratransferência nas relações entre professor e aluno.

Também abordamos a formação docente e suas fragilidades. Descrevemos que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, muitas vezes é desconectada da realidade das escolas, focada em conteúdos ao invés da didática e da diversidade. Também mostramos que o docente vem perdendo sua autonomia intelectual e profissional devido a políticas e a um sistema burocrático que o coloca no lugar de mero técnico reprodutor de conteúdos impostos a ele.

Nosso foco central foi o resgate do desejo docente. Enfatizamos que o desejo do professor age como força motriz no enfrentamento dos desafios como a precarização e o mal-estar na profissão. Argumentamos que o desejo é a base do ser e fazer docente e que sua valorização pode contribuir para uma prática pedagógica mais significativa, criativa e transformadora.

Ao tratarmos da relação professor-aluno, apresentamos uma breve discussão sobre a transferência e a contratransferência para explicar como a dinâmica da sala de aula é profundamente influenciada pelo inconsciente, e que a humanização das relações educacionais é necessária e urgente, para que o sucesso pedagógico seja alcançado. Neste contexto também descrevemos sobre a função e relevância da criação de vínculos para que ocorra o resgate da autoridade e o sentido da prática docente.

Diante do conteúdo exposto nas três seções, podemos retomar a ideia central de que a educação, para ser verdadeiramente eficaz, precisa ir além da técnica e daquilo que é mensurável. Ela deve se reconectar com a dimensão humana, afetiva e, sobretudo, com o desejo.

Argumentamos que o resgate desse desejo vai muito além de uma questão individual, representa uma necessidade sistêmica que demanda mudanças estruturais nas políticas de formação e nas condições de trabalho dos professores.

Sugerimos que a colaboração entre a educação e a psicanálise pode oferecer um caminho promissor para repensar a formação docente e a prática pedagógica, tornando-as mais alinhadas com a complexidade do ser humano.

Podemos concluir que, ao priorizar o desejo e a subjetividade, é possível superar o mal-estar docente e construir um ambiente de ensino e de aprendizagem que tenha uma autenticidade, criatividade e que seja capaz de produzir transformação para todos os envolvidos. Neste sentido, a educação deixa de ser um fardo e para a ser uma fonte de prazer e realização para quem está na função de ensinar e para quem está no lugar de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 22 ago. 2025.

ALVES, C. L. R. **A formação docente na contemporaneidade**: Do sintoma à possibilidade. 2018. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052019-162057/en.php. Acesso: 21 ago. 2025.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Da psicanálise ao ensino de ciências: O "desejo do docente" e o "professor como um lugar". **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vSVmtzTfFLPrsCV7z7QkJpm/?lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2025.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A. Diálogos e reflexões sobre formação de professores: Possibilidades de superar o mal-estar docente. **Revista Faculdade de Educação (Universidade do Mato Grosso)**, v. 34, n. 2, p. 121-134, 2020. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5152/3948. Acesso em: 19 ago. 2025.

CORDEIRO, E. G. **O DESEJO DE ENSINAR**: Por um devir professor(a). 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007. Disponível em: https://uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000111691.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

NUNES, M. R. M. Psicanálise e educação: Pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. *In*: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 5, 2004, São Paulo. Proceedings online. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 22 ago. 2025.

OLIVEIRA, J. G. M. **Trajetórias de constituição do ser docente**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/33540279.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

RIBEIRO, M. P. Contribuição da psicanálise para a educação: A transferência na relação professor/aluno. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 23-30, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003. Acesso em: 22 ago. 2025.

VASCONCELOS, R. N.; MIRANDA, M. P. Psicanálise, educação e o mal estar na formação de professores. *In*: **Retratos do Mal-Estar Contemporâneo da Educação**, 9. 2012, São Paulo. Proceedings online. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100048&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2025.

ANALISE DO CONTRIBUTO DO COGNITIVISMO E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO - ESTUDO DE CASO: PROJECTO OTHUKUMANA- NIASSA

Eixo Temático: Educação e literatura infantil

Sónia Arnaldo Cossa Matola

Resumo

O objectivo deste trabalho é analisar o contributo do cognitivismo e o desenvolvimento na educação infantil para construção de conhecimento. O abandono escolar pode estar relacionado com uma série de factores, incluindo a desigualdade de género, a violência contra as crianças nas escolas e a inacessibilidade para as crianças com deficiência. Desta forma levanta-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que forma o cognitivismo e o desenvolvimento da educação infantil podem contribuir na construção de conhecimento? A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica focada na compreensão profunda de fenômenos sociais, comportamentos e experiências. O termo cognição deriva do latim “cognitione” que significa “aquisição de conhecimento através da percepção”. No entanto, o cognitivismo vai além disso, ele também se traduz num processo onde o que é captado é convertido para o ser interior. Por meio disso, o ser humano consegue interagir com seus semelhantes e com o meio no qual está inserido, sem, contudo, afectar a sua personalidade, a sua identidade. A construção do conhecimento é um processo complexo e dinâmico, que envolve a aquisição, a organização e a interpretação de informações e experiências. Através desse processo, o sujeito é capaz de construir um entendimento mais profundo sobre determinado assunto. Educação infantil- Os estudos de Philippe Aries trouxeram para o campo da Educação Infantil, a concepção histórica de infância, ou seja, a teoria de que a ideia de infância e de criança nem sempre foram as mesmas e também não são inatas, e sim culturais e temporais.

Palavras-chave: Cognitivismo. Educação infantil. Construção de conhecimento

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema: Análise do contributo do cognitivismo e o desenvolvimento na educação infantil para construção de conhecimento - Estudo de caso: Projecto Othukumana- Niassa. Atraves das estrategias e metodologias usadas, o projecto consegui e continua no seu proposito dar espera e futuro para as familias e em especial as criancas desfavorecidas atraves de uma educacao de qualidade. O projecto Othukumana, que significa “juntos” tornou-se um dos programas nacionais para a educacao em Mocambique. A formacao especifica dos monitores tambem foi uma mais valia para o projecto na medida em que, obtiveram conhecimento para atender as necessidades exigidas para serem aplicadas no processo de ensino e aprendizagem. Um dos pontos a ser resaltado e o ensino bilingue, como forma introdutoria no processo de ensino e aprendizagem. A Província do Niassa

apresentava uma das taxas mais baixas de frequência escolar(78,4%) em 2008. Nesse ano, a percentagem de população com o ensino primário (7 classes) no Niassa era de 7,1% perante 15,3% ao nível nacional (Araújo et. al., 2009). A taxa de analfabetismo situava-se nos 58%, em 2015, estando entre as províncias com pior desempenho ao nível da eficiência interna das escolas (UNESCO, 2019). O Governo de Moçambique tomou medidas positivas importantes para promover o acesso à educação. Em 2018, aprovou uma revisão da lei da educação que alargou a duração do ensino obrigatório e gratuito de sete para nove anos. O Governo também adoptou estratégias nacionais ambiciosas para promover a educação inclusiva, para que as crianças com necessidades educativas especiais ou com deficiência possam frequentar escolas regulares. Graças a esta combinação de esforços, o número de crianças na escola em Moçambique triplicou desde 2000.

Objectivo geral: analisar o contributo do cognitivismo e o desenvolvimento na educação infantil para construção de conhecimento

Objectivos específicos:

- Identificar estratégias usadas para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil na província de Niassa
- Avaliar a funcionalidade das estratégias usadas neste processo
- Comparar o antes e depois do uso das estratégias

Problematização

A falta de acesso à educação na infância, condiciona á um número abaixo de 4% das crianças com menos de 5 anos de idade que têm acesso a serviços de aprendizagem na infância em Moçambique. Existe uma disparidade significativa entre as zonas urbanas e rurais, sendo que as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos que vivem em zonas urbanas têm duas vezes mais probabilidades de ter frequentado o ensino pré-escolar do que as que vivem em zonas rurais.

As baixas taxas de matrícula e de acesso à escola**,** quase 2,4 milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário não estão a frequentar a escola. O abandono escolar pode estar relacionado com uma série de factores, incluindo as uniões prematuras e a desigualdade de género, a violência contra as crianças nas escolas e a inacessibilidade para as crianças com deficiência. Desta forma levanta-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que forma o cognitivismo e o desenvolvimento na educação infantil podem contribuir na construção de conhecimento?

Metodologia

A metodologia usada neste trabalho é bibliográfica, onde se usou livros que falam do mesmo assunto, documental, também foi usado para enriquecer o trabalho. A pesquisa exploratória tem como objectivo obter um conhecimento inicial e uma compreensão mais profunda de um tema pouco conhecido ou pouco estudado, buscando identificar ideias e formular hipóteses para estudos futuros. Já a pesquisa descritiva visa descrever características, factores e a relação entre variáveis de um fenômeno ou população já estabelecida, realizando uma análise minuciosa e detalhada dos dados coletados com a menor interferência do pesquisador possível. Este trabalho precisou de usar este metodo para a sua execução. Explorou-se o tema e por fim descrever com detalhes a informação colectada. Estudo de caso é um método investigativo que se dedica a analisar com a profundidade em um único caso, seja ele um fenómeno, indivíduo, grupo, organização ou situação específica, dentro do seu contexto real. O objectivo é obter um conhecimento detalhado e exaustivo do objecto de estudo, utilizando diversas fontes de dados, como entrevistas, documentos e observações, para compreender complexidades e gerar hipóteses ou explicações. Para este caso, o estudo foi na base de observação de documentos relacionados com o problema em estudo. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica focada na compreensão profunda de fenômenos sociais, comportamentos e experiências, buscando interpretar significados e motivações em vez de apenas quantificar dados. Ela explora o "porquê" e o "como" por trás das acções e opiniões das pessoas, utilizando métodos como entrevistas em profundidade e grupos focais para coletar dados descritivos e narrativos. E para este caso é o que mais se adequa ao nosso interesse.

DESENVOLVIMENTO

Cognitivismo- O termo cognição deriva do latim “cognitione” que significa “aquisição de conhecimento através da percepção”. No entanto, o cognitivismo vai além disso, ele também se traduz num processo onde o que é captado é convertido para o ser interior. Por meio disso, o ser humano consegue interagir com seus semelhantes e com o meio no qual está inserido, sem, contudo, afectar a sua personalidade, a sua identidade. Ou seja, se inicia com a captação e logo depois vem-se a percepção. O acto de conhecimento implica várias acções complexas, como armazenar, reconhecer, compreender, organizar e utilizar a informação que se recebe através dos sentidos. O cognitivismo procura perceber de que forma é que as pessoas entendem/percebem a realidade em que vivem a partir da transformação da informação sensorial.

Educação infantil- Os estudos de Philippe Aries trouxeram para o campo da Educação Infantil, a concepção histórica de infância, ou seja, a teoria de que a ideia de infância e de criança nem sempre foram as mesmas e também não são inatas, e sim culturais e temporais. Portanto, as sociedades medievais entendiam a infância apenas como um frágil período da vida, em que as crianças, consideradas mini adultos, precisavam de ajuda em algumas actividades quotidianas, até que aprendessem a realizá-las sozinhas. Já a partir do século XVII, as famílias passam a se organizar justamente em torno das crianças nascidas, já entendendo a infância como uma etapa específica da vida, que necessita de certa atenção (KOHAN, 2005). Até então, a aprendizagem dos pequenos não era institucionalizada e se dava através da convivência com os adultos, além disso, as interacções eram deliberadas, não havendo limite de idade para determinados assuntos.

Construção de conhecimento- A construção do conhecimento é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e está presente em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a filosofia. Trata-se de um processo complexo e dinâmico, que envolve a aquisição, a organização e a interpretação de informações e experiências, com o objectivo de construir um entendimento mais profundo sobre determinado assunto.

Principais teorias sobre a construção do conhecimento

Diversas teorias foram desenvolvidas ao longo dos anos para explicar como ocorre a construção do conhecimento. Duas das principais teorias são a teoria construtivista e a teoria sociointeracionista.

A teoria construtivista, desenvolvida por Jean Piaget, postula que o conhecimento é construído activamente pelo indivíduo, por meio da interacção com o meio e da assimilação e acomodação de novas informações. Segundo Piaget, o conhecimento não é transmitido passivamente, mas sim construído pelo sujeito a partir de suas próprias experiências.

A teoria sociointeracionista, desenvolvida por Lev Vygotsky, enfatiza a importância das interacções sociais no processo de construção do conhecimento. Segundo Vygotsky, o conhecimento é construído por meio da interacção com outras pessoas, que actuam como mediadoras entre o sujeito e o objecto de conhecimento. Nesse processo, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que ocorre a mediação entre o sujeito e o mundo.

Processo de construção do conhecimento

O processo de construção do conhecimento pode ser dividido em diferentes etapas, que se interrelacionam e se retroalimentam. Essas etapas incluem a observação, a experiencia, a reflexão, a análise crítica e a síntese.

A observação é o primeiro passo do processo, pois é por meio dela que o sujeito entra em contacto com o objecto de conhecimento. Através da observação, o sujeito coleta informações e dados que serão utilizados posteriormente na construção do conhecimento.

A experimentacao é a etapa em que o sujeito manipula o objecto de conhecimento, realizando testes e experiências para verificar hipóteses e obter resultados. Através da experimentação, o sujeito pode confirmar ou refutar suas ideias e construir um conhecimento mais sólido.

A reflexão é uma etapa fundamental no processo de construção do conhecimento, pois é nela que o sujeito analisa e interpreta as informações e experiências colectadas. Através da reflexão, o sujeito é capaz de identificar padrões, estabelecer relações e formular conceitos.

A análise crítica é uma etapa em que o sujeito questiona e avalia o conhecimento construído, buscando identificar possíveis falhas, contradições e limitações. Através da análise crítica, o sujeito pode aprimorar seu conhecimento e desenvolver um pensamento mais crítico e reflexivo.

A síntese é a etapa final do processo, em que o sujeito integra as informações e experiências colectadas, construindo um conhecimento mais amplo e abrangente. Através da síntese, o sujeito é capaz de elaborar conceitos mais complexos e de aplicar o conhecimento adquirido em novas situações.

A importância da construção do conhecimento

A construção do conhecimento é de extrema importância para o desenvolvimento humano, pois permite que o indivíduo compreenda o mundo ao seu redor, adquira habilidades e competências, tome decisões informadas e participe activamente da sociedade.

Além disso, a construção do conhecimento contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas complexos. Ao construir seu próprio conhecimento, o sujeito se torna um agente activo no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade.

Desafios na construção do conhecimento

Apesar de ser um processo fundamental, a construção do conhecimento também apresenta desafios. Um dos principais desafios é a superação de concepções prévias e de ideias pré-concebidas, que podem dificultar a assimilação de novas informações e a construção de um conhecimento mais abrangente.

Outro desafio é a necessidade de lidar com a complexidade e a incerteza inerentes ao processo de construção do conhecimento. Muitas vezes, o conhecimento não é linear e definitivo, mas sim provisório e sujeito a revisões e actualizações constantes.

Aprendizagem e habilidades para o futuro

O Governo de Moçambique tomou medidas positivas importantes para promover o acesso à educação. Em 2018, aprovou uma revisão da lei da educação que alargou a duração do ensino obrigatório e gratuito de sete para nove anos. O Governo também adoptou estratégias nacionais ambiciosas para promover a educação inclusiva, para que as crianças com necessidades educativas especiais ou com deficiência possam frequentar escolas regulares. Graças a esta combinação de esforços, o número de crianças na escola em Moçambique triplicou desde 2000.

Apesar deste progresso num ambiente favorável, há mais trabalho a ser feito para garantir que as crianças em Moçambique recebam a educação e as habilidades que precisam para o futuro que merecem. O UNICEF está a trabalhar com o Governo a nível de programas e políticas, para promover uma educação de qualidade equitativa e inclusiva que não deixe ninguém para trás.

Melhorar as infra-estruturas escolares e garantir que as crianças com deficiência possam aceder à educação são prioridades chave para o trabalho do UNICEF em Moçambique. Ao expandir o investimento no fornecimento de água e instalações sanitárias, será provavelmente possível reduzir substancialmente o risco de abandono escolar, particularmente entre as raparigas. A expansão do acesso ao ensino pré-primário e a abordagem dos baixos níveis de numeracia e literacia básicos serão também fundamentais.

O UNICEF trabalha em estreita cooperação com o Governo para promover o acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem através da expansão da prestação de serviços de educação, especialmente para raparigas, deslocados internos e crianças com deficiência. É importante salientar que o UNICEF forma professores e outros funcionários na incorporação de jogos e métodos pedagógicos melhorados para aprimorar a aprendizagem e alavancar o seu poder como uma forma de apoio psicossocial. O UNICEF constrói espaços de aprendizagem e salas de aula temporários para assegurar a continuidade da aprendizagem das crianças deslocadas ou que passaram por crises.

O UNICEF apoiou o desenvolvimento de uma estratégia equitativa e multissectorial de educação na primeira infância, incluindo pelo menos um ano de pré-escolaridade obrigatória, e a expansão de programas acelerados de preparação para a escola. O UNICEF está actualmente a trabalhar para promover a implementação da estratégia. Para além de garantir o acesso à educação das crianças com deficiência e das raparigas, a estratégia procura identificar percursos alternativos para a educação de adolescentes vulneráveis, introduzindo inovações digitais para reforçar a aprendizagem ao nível primário e criando um ambiente de aprendizagem propício e resiliente.

DESAFIOS

- **Falta de acesso à educação na infância:** Menos de 4 % das crianças com menos de 5 anos de idade têm acesso a serviços de aprendizagem na infância em Moçambique. Existe uma disparidade significativa entre as zonas urbanas e rurais, sendo que as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos que vivem em zonas urbanas têm duas vezes mais probabilidades de ter frequentado o ensino pré-escolar do que as que vivem em zonas rurais.

- **Baixas taxas de matrícula e de acesso à escola:** Quase 2,4 milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário não estão a frequentar a escola. O abandono escolar pode estar relacionado com uma série de factores, incluindo as uniões prematuras e a desigualdade de género, a violência contra as crianças nas escolas e a inacessibilidade para as crianças com deficiência.

- **Qualidade de ensino inadequada:** Apenas 4,9 % e 7,7 % dos alunos da 3ª classe possuem competências de leitura e de numeracia adequadas à idade, respectivamente. Os testes revelam fortes disparidades regionais, com as crianças das províncias do norte a obterem resultados muito inferiores à média do país.

- **Infra-estruturas e ambiente favorável:** A falta de água potável e de instalações sanitárias nas escolas é um fator-chave que causa elevadas taxas de abandono escolar.

- **Impacto das emergências:** Os ciclones Idai, Kenneth e Eloise destruíram mais de 4000 salas de aulas em Moçambique, afectando quase 400.000 alunos, com custos de recuperação só para a educação estimados em 122 milhões de dólares americanos. O início da pandemia da COVID-19 exigiu reduções no tamanho das turmas, resultando num aumento do número de professores necessários.

Apenas 3,5 % das crianças frequentam o ensino pré-primário em Moçambique. Isto deve-se tanto à falta de pré-escolas no país como à limitação de recursos financeiros e humanos. Sob a liderança do Governo de Moçambique, o UNICEF concentra-se na preparação dos alunos do ensino pré-primário através de um programa de oito semanas de Preparação Escolar Acelerada (ASR), que está a ser implementado nas escolas primárias comunitárias existentes. O UNICEF também apoia a aprendizagem para crianças para os alunos do ensino pré-primário em espaços amigáveis às crianças criados na comunidade. As

evidências mostram que as crianças de 5 a 6 anos que frequentam este programa têm um melhor desempenho quando entram na escola primária e têm uma maior probabilidade de permanecer na escola.

PROJECTO OTHUKUMANA E AS ESCOLHINHAS COMUNITÁRIAS DO NIASSA

A Diocese de Lichinga-Niassa é a principal proponente do projecto, sendo a instituição que possui um real conhecimento do contexto e das necessidades locais. A estas associaram-se outras instituições financiadoras ou colaboradoras. A experiência da FEC - Fundação Fé e Cooperação na definição de programas de formação em contexto de recursos humanos pouco qualificados em Educação de Infância e Educação Básica nas escolas de base comunitária da Guiné-Bissau permitiu reforçar a sustentabilidade destas escolas e da acção dos agentes educativos. Em particular na Educação de Infância, desde 2009, no âmbito do projecto Bambaram de Mindjer, no projecto Preparação para Escola e Sensibilização dos Pais e Encarregados de Educação e no Programa de Ensino e Qualidade, a FEC tem vindo a consolidar a sua intervenção em:

1- Elaboração de processos de formação em serviço (agentes educativos: Educadores de infância e agentes educativos de educação de infância, Directores e coordenadores de estabelecimentos - área da Gestão e administração escolar);

2- Construção de materiais e programas de formação adaptados a realidades rurais isoladas;

Sistemas de monitorização e de avaliação de recursos humanos em formação. Mais recentemente tem vindo a ser chamada a intervir nas Políticas de Educação de Infância junto do Ministério da Educação da Guiné-Bissau.

Relação Pedagógica

É importante ter-se um olhar para a criança enquanto pessoa, de forma holística, e aceitar as suas manifestações individuais como impulso para a sua própria educação e aprendizagem. No Jardim de infância, existe uma sala pedagógica com diversos espaços e materiais onde acredita-se ser necessário dirigir as crianças para as diferentes actividades e oportunidades proporcionadas, expondo a criança a diferentes e variados estímulos. Pretende-se que em cada área da sala as crianças explorem os materiais, sem que o adulto o faça por elas ou restrinja essa exploração. Então, o monitor deve interagir com as diferentes crianças de diferentes formas, potenciando, assim, a aprendizagem autónoma e diferenciada de criança para criança. Quando uma criança explora uma área de determinada forma, no sentido de criar uma relação com ela, torna-se imperativo entrar no mundo que a criança criou naquela área e partilhar a vivência com ela. Mais do que ser monitora, um adulto em ambiente

pré-escolar precisa de ser criança também e assim criar uma relação de amizade com as crianças com quem está: escutando, dando resposta e brincando.

Formação da Identidade de Monitor

A importância que os monitores têm para a criança, uma das manifestações dessa importância é o facto de serem tratados por “tia/tio”, o que remete para a familiaridade entre as crianças e os monitores. Assim, os monitores devem ter capacidade para lidar com todas as crianças e com as suas diferentes características. Esta competência adquire-se na formação de monitores onde se promove uma forma diferente de lidar com as crianças. Por outro lado, a boa adesão à escolinha é um indicador de que os monitores estão a cumprir bem as suas funções. Para tal, o monitor precisa de amar o seu trabalho, precisa de ser paciente, simples, simpático, carinhoso, ter capacidade para resolver conflitos e precisa de respeitar a criança. A criança precisa de ser cuidada com o amor que sente também em casa, para que se sinta em casa no Jardim de Infância. Por conseguinte, o processo formativo assume uma importância vital no desempenho dos monitores. As crianças adquirem o conhecimento através de uma aprendizagem activa, mas para adquirir estratégias para a promoção da aprendizagem neste sentido, os monitores precisam de se capacitar através da formação.

Em Moçambique, o acesso e a qualidade da oferta educativa, com a pretensão de uma consequente melhoria da educação e formação das crianças, tem sido uma preocupação

assumida pela Igreja e por diferentes Organizações Não Governamentais, nomeadamente

a Diocese de Lichinga, os Leigos para o Desenvolvimento e a FEC – Fundação Fé e Cooperação, e uma prioridade nas linhas de acção política do Governo.

Neste sentido, através do Ministério da Educação, o governo moçambicano, na última década,

tem publicado planos estratégicos onde salienta a procura de um reforço da oferta e da qualidade educativa das instituições de educação pré-escolar, nomeadamente, o Plano Estratégico da Educação (2012-2016), a Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar (2012-2021) (DICIPE) e, mais recentemente, o Plano Estratégico da Educação 2020-2029 que pretende dar continuidade ao plano estratégico anterior. O Plano Estratégico da Educação 2012-2016 apresenta um reconhecimento da Educação como um instrumento crucial para o combate à pobreza, para uma vida mais saudável, para sustentar o crescimento económico, bem como para reforçar a democracia e, por conseguinte, com retorno socioeconómico para os indivíduos, para as famílias e para o país em geral. O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 vem dar continuidade, procurando responder a uma Educação Pré-Escolar cuja taxa de matrícula é somente 3,5% das crianças, havendo um

grande défice de infraestruturas pré-escolares. O próprio financiamento no orçamento para a Educação Pré-Escolar ainda é muito baixo.

Em consonância com a intencionalidade de perseguir uma educação de infância de qualidade,

o investimento do governo é visível nos documentos publicados pelo Ministério do Género, Criança e Acção Social (MGCAS), em 2011, como o Programa Educativo para Crianças do 1.º ao 5.º Ano e o Livro de Recursos do Educador de Infância. Mais recentemente, em 2016 e 2017, o MGCAS publicou três documentos orientadores para as Escolinhas Comunitárias: o Guião para Abertura e Funcionamento das Escolinhas Comunitárias (MGCAS, 2017), o Manual de Actividades nas Escolinhas Comunitárias (MGCAS, 2017) e as Orientações Técnicas para Escolinhas Comunitárias (MGCAS, 2017).

Tendo como referência o documento Orientações Técnicas para Escolinhas Comunitárias

(MGCAS, 2017), atribui-se às escolinhas a função de servir as crianças com idade entre 3 e 5 anos (idade pré-escolar) e seus cuidadores, oferecendo actividades durante 3 horas por dia, que podem ser prolongadas até 5 horas no caso de haver um lanche.

A escolinha pode ter até 30 crianças num grupo e o seu espaço interior deve oferecer 1m2 por criança, sendo necessário ter sempre 2 adultos presentes permitindo dividir as crianças em grupos. A escolinha deve ter uma rotina diária, que inclui actividades livres, cuidados de higiene, canções, conversas, jogos e histórias e algum material para as crianças brincarem e aprenderem. Segundo as orientações técnicas, a escolinha comunitária deve utilizar em primeiro lugar a língua materna das crianças e, gradualmente, introduzir o Português (MGCAS, 2017).

A acção de priorizar uma melhoria da qualidade do trabalho na área da educação pré--escolar vem reforçar o projecto desenvolvido pela Diocese de Lichinga – Niassa com os Leigos para o Desenvolvimento e, posteriormente, com a FEC - Fundação Fé e Cooperação (2015) numa intervenção que promove e acompanha Escolinhas Comunitárias na Província do Niassa (ECN) e que perdura desde os anos 90.

Os Leigos para o Desenvolvimento iniciaram o trabalho das ECN a convite do então Bispo de Lichinga - Niassa, com o objectivo de procurar colmatar as necessidades educativas da província no período pós-guerra, com tudo o que isso implicou em termos de falta de recursos humanos formados, falta de espaços próprios para criar escolinhas e existência de comunidades mais voltadas para a urgência do suprimento das necessidades básicas de cada dia e sem compreensão sobre a importância da educação desde os primeiros anos de vida da criança, até porque, em Moçambique, a escolaridade obrigatória tem início na escola primária, que muitas crianças só começam a frequentar a partir dos sete anos de idade (Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro).

A obtenção do primeiro financiamento permitiu uma maior estruturação e aposta em diversas componentes, nomeadamente: na formação de monitores e supervisores; no trabalho comunitário com as famílias das crianças que frequentam a escolinha e especificamente com as mães; na preparação de materiais em línguas locais com o objectivo de maior aproximação e ligação entre as comunidades e o ensino; e na facilitação da transição do uso das línguas locais para o uso do português, exclusivo na escola primária.

Desde o início que houve a preocupação de, a longo prazo, garantir que o projecto pudesse ser sustentável. Ao longo de 22 anos de projecto, esta preocupação foi assumindo modelos diferentes, quer através do pagamento de inscrições ou de uma taxa mensal em dinheiro ou em géneros, quer através da criação de pequenos negócios, pensados e geridos pela própria comunidade, e cujo proveito pudesse em parte ser usado para pagar as despesas da escolinha. O envolvimento da comunidade local na sustentabilidade da sua escolinha concretizou-se igualmente através da construção e manutenção do edifício, feito com materiais tradicionais ou com tijolos que a própria comunidade cozeu, mas também se concretizou no envolvimento de alguns membros da comunidade na comissão de gestão de cada escolinha, responsável pelas decisões sobre todos os aspetos da gestão diária da respetiva escolinha.

Entre 2010 e 2012 foram feitas várias reflexões acerca do futuro das ECN, de modo a perceber um caminho para garantir a futura sustentabilidade do projecto em termos de gestão e logística, mas também em termos pedagógicos. As opções ao nível da intervenção por parte dos Leigos para o Desenvolvimento junto das ECN foram-se ajustando em função das necessidades verificadas no contexto e numa lógica de reforço da sustentabilidade e autonomia das ECN.

A rede diocesana tem passado, nos últimos anos, por uma fase de reestruturação do seu modelo de actuação, por forma a enquadrar as suas actividades na Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar (2012-2021) e apoiar o Plano Estratégico da Educação na expansão da cobertura nacional de educação pré-escolar às zonas rurais.

Neste contexto, em parceria entre a Diocese Católica de Lichinga, a FEC – Fundação Fé e Cooperação, os Leigos para o Desenvolvimento, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Kindermissionwerk, a Misereor, a Manos Unidas, e as entidades estatais da tutela, nomeadamente, a Direcção Provincial e Distrital de Género, Criança e Acção Social e a Direcção Distrital de Educação, Cultura, Juventude e Tecnologia de Cuamba e Lichinga, surge, em 2015, o Projecto Othukumana – “Juntos” - Reforço das capacidades da rede diocesana católica de educação pré-escolar (doravante Projecto Othukumana). Este projecto teve como pretensão: reforçar as competências pedagógicas e do trabalho em rede dos

agentes educativos da educação pré-escolar da Diocese de Lichinga associados à Diocese de Niassa.

Associou-se ao Projecto Othukumana, desde 2015, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pertencente à Congregação das Irmãs Doroteias, integrando uma rede mais vasta de instituições de ensino em Portugal e no espaço dos países de língua oficial portuguesa. Desde 1963, forma profissionais de educação através de licenciaturas, mestrados e pós-graduações. A sua experiência ao nível da educação de infância e também no contexto de Moçambique permite uma adequação pedagógica e validação científica da adaptação dos conteúdos pedagógicos e ferramentas criadas.

Importa considerar que o contexto da Província do Niassa onde se situam as ECN apresenta

particulares carências e dificuldades. Segundo o Suplemento do Relatório sobre o Estado da População Mundial (2017), em 2014/15 a pobreza no Niassa situava-se ainda acima dos 60% da população e tinha aumentado acentuadamente em relação a 2008 e 2002 (p. 25) e uma percentagem muito elevada de crianças e jovens encontram-se fora da escola nas zonas rurais (66% e 41%, respetivamente). É ainda afirmado, neste documento, que:

> *"A taxa de conclusão nas zonas rurais em Moçambique para o 1.º ciclo do ensino secundário geral é de apenas 4% e para o 2.º ciclo do ensino secundário geral é de 2%. As taxas urbanas são uniformemente melhores, mas ainda ficam atrás de países equiparáveis da região existindo um fracasso educacional urbano e rural." (2017, p. 28)".*

A Província do Niassa apresentava uma das taxas mais baixas de frequência escolar (78,4%) em 2008. Nesse ano, a percentagem de população com o ensino primário (7 classes) no Niassa era de 7,1% perante 15,3% ao nível nacional (Araújo et. al., 2009). A taxa de analfabetismo situava-se nos 58%, em 2015, estando entre as províncias com pior desempenho ao nível da eficiência interna das escolas (UNESCO, 2019).

Moçambique tem vindo a investir na educação pela necessidade urgente de aumentar as competências escolares básicas das crianças. Por esse motivo houve um incremento de inscrições nas Escolas Primárias, o que muitas vezes deixa para trás alguma da qualidade necessária (UNICEF, 2017). Segundo os dados da UNICEF, apenas 5% das crianças em idade pré-escolar, com uma maior incidência nos grandes centros urbanos, têm acesso a uma aprendizagem precoce de qualidade (2017) sendo um país que apresenta "um grande défice de infraestruturas pré-escolares públicas e muitas carecem de condições adequadas devido à falta de recursos." (Couto, 2020, p. 49). A educação pré-escolar em Moçambique depara-se com assimetrias difíceis de gerir e muitas orientações não são adequadas às realidades rurais das escolinhas comunitárias (Couto, 2020, p. 53).

O presente documento tem, assim, como intuito apresentar um estudo sobre as ECN demonstrando a influência do Projecto Othukumana na formação e prática pedagógica de monitores e supervisores. Pretende, ainda, conhecer a perspectiva de alguns professores e directores de escolas primárias que recebem crianças que frequentaram as ECN no sentido de perceber como percecionam a influência da educação pré-escolar, e concretamente das ECN, no sucesso escolar das crianças.

Com esta pesquisa foi possível identificar as estratégias usadas pelo projecto para a contrução de conhecimento na educação infantil. Dizer que as estratégias usadas são eficazes para o desenvolvimento deste proposito que é o objecto de trabalho. Passo a expecificar cada estratégia:

1- Elaboração de processos de formação em serviço de agentes educativos- este pensamento tem como objectivo, a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem;

2- Construção de materiais e programas de formação- especificamente para atender aquilo que e objectivo do projecto othukumana;

3- Sistemas de monitorização e de avaliação – para garantir a sua funcionalidade e os resultados esperados;

4- Relação pedagógica- busca uma familiaridade entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem;

5- Formação da identidade de monitor- deve ter todos os requisitos exigidos no processo de ensino e aprendizagem.

Recursos pedagógicos

Os monitores de Cuamba e Lichinga, segundo os dados, valorizam e reconhecem que a formação, o material pedagógico, brinquedos e jogos foram os maiores contributos do projecto. Os registos dos monitores espelham que tiveram uma plena consciência dos objectivos propostos e parecem reconhecer que estes foram efectivados (ver tabela abaixo).

Em paralelo, quando questionados acerca das expectativas que tinham em relação ao projecto, para os monitores de Cuamba, o dinheiro aparece referido como um aspeto destacado em detrimento de todos os outros. Em Lichinga nenhum monitor apontou este aspeto, sendo de salientar a diferença entre estas realidades - a primeira é de gestão comunitária e rural e a segunda de gestão privada e em meio urbano.

Tabela: Maiores contributos do projecto e aspectos que os monitores esperavam que o projecto trouxesse

		Formação	Papinha para as crianças	Pagamento ao monitor	Material para a Escolinha	Mais crianças para a Escolinha	Mais crian-ças para a Escola Primária	Papel folhas	Dinheiro	Brinque-dos e jogos
Cuamba	Maiores contribu-tos	100%	77%	85%	85%	62%	62%	38%	23%	69%
Lichinga		93%	13%	7%	87%	30%	20%	7%	0%	67%
Cuamba	O espera-vam que o projeto trouxesse	38%	38%	38%	38%	23%	31%	46%	69%	38%
Lichinga		13%	43%	37%	10%	13%	20%	20%	0%	27%

Fonte: **Projecto Othukumana - 2015**

Sobre a inexistência de material antes do projecto, no sentido de perceber aspectos como evolução e mudança, os monitores referem estarem em falta muitos recursos à época. Os monitores de Cuamba salientam concretamente material de limpeza (55%), mas há igualmente uma incidência muito clara nos materiais pedagógicos como livros (36%), carros e garagem (36%), brinquedos (27%), baloiços (27%) ou jogos (18%). Destacam-se também o papel e cadernos como sendo recursos muito importantes como sendo um recurso muito importante na intervenção pedagógica do profissional (36%). Os monitores de Lichinga apontaram em maior número a ausência os jogos didáticos (33%), livros (23%), preparação de tintas (23%) e brinquedos (20%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui com este trabalho que o cognitivismo e a educação infância têm contribuído para a construção de conhecimento na provincia de Niassa, na medida em que as evidencias ditam isso. Depois de identificar as estratégias, passou-se para avaliação das mesmas, onde foi perceptivel a sua contribuição na medida em que os objectivos do projectos se concretizam quando os alunos da escola adquirem novo conhecimento e desenvolvem as suas capacidades educativas. As evidências desta informação estão em volta:

1- Ter educadores de infância e agentes educativos de educação de infância, Directores e coordenadores de estabelecimentos - área da Gestão e administração escola, com formação adequada para responder as necessidades da escola;

2- Políticas daptados a realidades rurais isoladas;

3- Recursos humanos formados para responder as exigências do meio escolar e outros em formação para o mesmo fim.

4- Desenvolvimento cognitivo do aluno ao explorar uma área de determinada forma, no sentido de criar uma relação com ela, torna-se imperativo entrar no mundo que a criança criou naquela área e partilhar a vivência com ela.

5- Aquisição de conhecimento através de uma aprendizagem activa.

Os objectivos foram alcançados e a pergunta de pesquisa na integra. É um trabalho que despertou a minha mente, no sentido de pensar em outras pesquisas relacionadas com a área de educação de infância ou uma educação inclusiva usada as estratégias de financiamento material, financeiro, alimentar entre outras para manter o aluno na sala de aulas. A metodologia usada ajudou bastante para o desenvolvimento deste trabalho, foi possível também concluir que a UNICEF e o Projecto Othukumana trabalham no sentido de reverter a situação que se vivia na província de Niassa, sobre o ensino e aprendizagem. A tabela dita varias mudanças sobre o ensino. Com este trabalho foi possível perceber que se abre novos horizontes para futuras investigações na mesma temática e com mais profundidade no sentido de se explorar o que pouco constitui debate. Os autores usados ajudaram para perceber a importância do cognitivismo e a forma como se constrói o conhecimento. Vários horizontes foram abertos neste trabalho para concluir que é possível dar oportunidade as crianças das zonas rurais a terem acesso a educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO et. al., 2009- Educacao com as tecnologias digitais

COUTO, CRUZ, 2020, p. 49 - Plataformizacao de aprendizagem e o protagonismo

FEC - Fundação Fé e Cooperação (2015- Estrategias Nacionais de Educacao para o desenvolvimento

KOHAN, 2005- A infancia- Maxwell

Lev Vygotsky- A criança e o seu meio 2010

(MGCAS, 2017).ADSQEWX- Educação de infância em Moçambique

PHILIPPE ARIES- Criança e infância- 2015

Projecto Othukumana, desde 2015- Educacacao de infancia em Mocambique

UNESCO, 2019- Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação,

UNICEF, 2017- Transformação da educação e o futuro de mocambique

Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro- Sistema Nacional de Educacacao em Mocambique

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E O DUA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Tatiane Ribeiro Soares[453]
Danielle Pires de Oliveira Bernardi [454]
Rosangela Trabuco Malvestio da Silvar[455]

Resumo

O presente texto discute a necessidade de inovações pedagógicas na prática educativa para garantir a aprendizagem dos alunos em sua diversidade. Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, fundamentado em autores da área, leis e documentos oficiais. Segundo Gil (2008), pesquisas dessa natureza utilizam material já publicado, como livros e artigos científicos. Assim, o estudo fundamenta-se em uma revisão da literatura, seguindo o método de Lakatos e Marconi (2003), que destacam a importância de novas abordagens para compreender os fenômenos educacionais. Inicialmente, aborda-se a educação inclusiva, que ganhou destaque mundial, impulsionada por políticas de garantia do direito à educação sem discriminação. Nesse cenário, reforça-se a necessidade de práticas inovadoras na sala de aula, capazes de promover equidade e aprendizagem significativa. Entre as propostas, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que amplia as possibilidades de participação ao contemplar diferentes formas de aprender. A educação inclusiva busca assegurar direitos a todos, sobretudo àqueles historicamente excluídos do processo educacional. Para tanto, é imprescindível a formação continuada de professores, de modo a capacitá-los para utilizar práticas eficazes diante da diversidade. Conclui-se que a adoção de inovações pedagógicas, somada à formação docente e ao fortalecimento das políticas de inclusão, constitui um elemento central para uma educação equitativa e de qualidade. Evidências mostram que, com práticas pedagógicas adaptadas e abrangentes, as escolas podem assegurar o sucesso escolar de todos os alunos, respeitando e valorizando a diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Diversidade. Inovações Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir a necessidade de inovações pedagógicas na prática educativa, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos em sua diversidade. Trata-se

[453] Graduada em pedagogia; Especializada em Educação especial; Psicopedagogia; Gestão Escolar; GEPEEIN/NESPI/PROFEI2025.taty-lucas@hotmail.com.
[454] Graduada em pedagogia; Especialização em Educação Especial; GEPEEIN/NESPI/PROFEI2025.danibernardi30@gmail.com.
[455] Doutora em Educação pela UFSCAr, professora do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Unespar-Paranavaí, GEPEEIN – Grupo de Estudos Políticas na Educação Especial Inclusiva; e-mail rosetms2000@yahoo.com.br

de um estudo bibliográfico pautado em autores que discutem a temática, leis e documentos oficiais.

A pesquisa, de natureza qualitativa, é bibliográfica, pois, conforme Gil (2008), foi elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Desse modo, o estudo se fundamentou em uma revisão da literatura para aprofundar a discussão sobre o tema, seguindo o método proposto por Lakatos e Marconi (2003), que enfatizam a importância de examinar o tema sob uma nova abordagem.

Para atingir o objetivo proposto, em um primeiro momento, será discorrido sobre a educação inclusiva, que ganhou relevância global, impulsionada por políticas que asseguram o direito à educação sem discriminação. Essa perspectiva avançou além das exigências legais e da assistência restrita aos alunos da Educação Especial, previstas na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (Brasil, 1996).

Na sequência, destaca-se a necessidade de inovações pedagógicas na sala de aula, a fim de promover a equidade. Por fim, o texto ressalta a questão da inclusão e da diversidade, aliada às inovações pedagógicas.

As práticas e os processos formativos de educadores para a educação inclusiva são pontos primordiais na capacitação docente, visando a uma atuação eficaz em contextos de diversidade, conforme os princípios da educação inclusiva. O texto discute métodos de ensino e aprendizagem inovadores que priorizam o atendimento às diversas necessidades educacionais, sejam elas de ordem biopsicossocial ou cultural.

Ao final, entende-se que a adoção de inovações pedagógicas, aliada à formação continuada e às políticas de inclusão, é fundamental para promover uma educação equitativa e de qualidade para todos, respeitando a diversidade.

DESENVOLVIMENTO

O cenário educacional atual convida a uma reflexão profunda sobre como a escola pode ir além de uma ação docente tradicional e, de fato, tornar-se um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de acolher e desenvolver a individualidade de cada estudante. Nesse contexto, a valorização do respeito à inclusão e à diversidade é essencial para uma sociedade justa e democrática. Historicamente, as instituições de ensino refletem as desigualdades da sociedade, mas é inegável sua capacidade inerente de promover transformações e impulsionar o sentimento de igualdade entre os homens. É essa ação transformadora que leva educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a buscarem modelos

educacionais que, para além do que é exigido por leis e normas, contribuam para efetivar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Conforme a Lei nº 9.394/96, é dever constitucional do Estado garantir o acesso à educação especial, assegurando atendimento adequado às particularidades da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

Ao abordar o atendimento às necessidades educacionais e respeitar fatores biopsicossociais ou etnoculturais, reconhece-se que os alunos provêm de contextos variados e enfrentam diferentes desafios que influenciam seu processo de aprendizagem. Fatores biológicos, como deficiências físicas ou mentais; fatores psicológicos, como ansiedade ou déficits de atenção; e fatores sociais, como vulnerabilidades econômicas ou familiares, impactam diretamente o engajamento dos estudantes nas atividades educacionais. Não se pode desconsiderar, ainda, os aspectos culturais, que podem apresentar formas distintas de expressão e compreensão dos conteúdos escolares, exigindo abordagens pedagógicas que respeitem e integrem essa diversidade.

Segundo Mantoan (2006, p. 26), “A escola sempre foi o lócus de reprodução da sociedade, refletindo tanto suas desigualdades quanto suas potencialidades.” No entanto, é possível promover uma formação escolar que não se limite ao que é preconizado no rol da LDB, buscando uma educação que instrumentalize os alunos inclusos para que estes possam efetivamente atuar na realidade em que vivem com autonomia.

Observando o arcabouço e a trajetória das correntes pedagógicas, Saviani (2013) aponta a função social e, por essência, inclusiva desta “[...] a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, para a necessária instrumentalização dos alunos com vistas à emancipação humana” (Saviani , 2013, p. 14).

A afirmação de Saviani (2013) ressoa profundamente com o propósito de uma educação inclusiva, ao destacar que a função primordial da escola transcende a mera transmissão de conteúdo. Ela se manifesta na capacidade de equipar os indivíduos com as ferramentas intelectuais e críticas que lhes permitam não apenas compreender o mundo, mas atuar sobre ele de maneira efetiva. Essa instrumentalização, no contexto da inclusão, significa ir além da adaptação curricular, buscando desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de cada aluno de se inserir e transformar sua própria realidade social e cultural.

Conforme Libâneo (1992, p. 13-14), a função social da escola também está relacionada à interação do saber, entendido como: “[...] um conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais”. É por meio desse acesso ao saber elaborado e aos rudimentos desse saber que a escola fomenta a emancipação, garantindo

que o processo educativo seja um motor de justiça e equidade para todos, independentemente de suas condições preexistentes.

Sobre a questão da formação de educadores e ao argumentar sobre um currículo que deve ser flexível e ajustado para incluir todos os estudantes, Moran (2013, p. 19) enfatiza a importância de “[...] uma formação que prepara os educadores para lidar com a diversidades em sala de aula incluindo tempos de adequação tecnológica e acessibilidade”. Essa perspectiva é essencial para uma educação inclusiva e contemporânea.

Ao reconhecer que os educadores precisam estar preparados para lidar com diferentes perfis de alunos, sejam eles com deficiências, oriundos de contextos sociais diversos ou com diferentes estilos de aprendizagem, Moran (2013) propõe uma formação que vai além do conteúdo técnico. Ele defende uma abordagem humanizada, adaptativa e inovadora, que considera o uso de tecnologias como ferramenta de inclusão e não apenas como recurso didático.

Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 91) destaca que é fundamental que "[...] professores, em sua formação, estejam preparados para observar, agir e decidir em uma situação, considerando todos os objetivos e as implicações que marcam a ação pedagógica em aulas ou até em uma única aula". A reflexão de Perrenoud (1999) reforça a ideia de que o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como um profissional reflexivo, capaz de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e contextualizadas. Ao afirmar que os educadores devem estar preparados para observar, agir e decidir, o autor destaca a complexidade da prática docente, que exige sensibilidade para interpretar situações, flexibilidade para adaptar estratégias e consciência das implicações de cada ação.

Essa abordagem é especialmente relevante em contextos inclusivos, onde a diversidade de perfis estudantis demanda respostas pedagógicas diferenciadas. A formação docente, portanto, deve contemplar não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências que favoreçam a autonomia, a análise crítica e a tomada de decisões éticas e eficazes no cotidiano escolar.

A educação inclusiva, em sua concepção mais ampla e atual, representa um dos maiores avanços e desafios do cenário educacional contemporâneo. Sua relevância, que hoje permeia debates globais e políticas públicas, foi impulsionada por uma série de documentos internacionais e legislações nacionais que, gradativamente, consolidaram o direito à educação para todos, sem discriminação. No entanto, o conceito de inclusão muitas vezes tem se limitado à mera exigência legal e à assistência restrita aos alunos da Educação Especial.

De acordo com Sassaki (2006, p. 41), a inclusão representa "[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na

sociedade". Essa perspectiva destaca a transformação não só do indivíduo, mas principalmente do ambiente e da cultura escolar e social.

Essa evolução significa que a educação inclusiva não se limita apenas a matricular alunos com deficiência em escolas regulares, mas a reestruturar todo o sistema para que ele seja capaz de acolher a diversidade inerente à condição humana. Ela emerge, portanto, como um compromisso ético e pedagógico fundamental, um princípio que permeia todas as dimensões do fazer educativo. Sua essência reside no entendimento de que cada estudante é único, com suas singularidades, ritmos e formas de aprender, possuindo o direito irrestrito de participar plenamente e de forma significativa de um ambiente de ensino que o acolha e promova seu desenvolvimento integral.

Mantoan (2003, p. 19), por exemplo, argumenta que "[...] incluir não é apenas colocar dentro, é transformar a escola para que todos caibam". Ir além da simples integração significa uma escola onde as diferenças são celebradas como elementos enriquecedores, e não como obstáculos. Para isso, é crucial que os sistemas educacionais se adaptem, abandonando modelos padronizados em favor de abordagens flexíveis que reconheçam a pluralidade inerente às salas de aula. Essa transformação demanda uma escuta atenta às necessidades individuais e um esforço contínuo para remover barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, garantindo que o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade sejam uma realidade para todos.

Conforme Silva (2002), os resultados observados em ações escolares bem-sucedidas e na literatura especializada demonstram que, com uma formação abrangente e práticas pedagógicas adaptadas, as escolas podem não apenas garantir o acesso, mas o sucesso de todos os alunos, transformando a heterogeneidade em um motor para a inovação e o aprimoramento contínuo da qualidade educacional.

Em meio aos desafios do século XXI, as inovações pedagógicas na sala de aula buscam transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, engajador, personalizado e relevante. As inovações e práticas pedagógicas inclusivas buscam remover barreiras e promover a participação plena de todos.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), preconiza que todas as crianças têm direito fundamental à educação e devem ter a oportunidade de alcançar um nível aceitável de aprendizagem, com escolas regulares capazes de acolher a diversidade traz a base das práticas pedagógicas inclusivas. Os principais objetivos com inovações na prática docente é promover a equidade, buscando garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades e garantia de acesso e permanência na escola.

Para tanto, entende-se que ainda faltam políticas educacionais que valorizam a diversidade e deem apoio aos profissionais para que enriqueçam suas práticas pedagógicas e assim façam um trabalho contra a discriminação a fim de criar oportunidades acolhedoras,

desenvolvendo a autonomia e participação ativa dos alunos permitindo sua a participação de forma ativa.

As inovações e práticas pedagógicas inclusivas são variadas e podem ser aplicadas em diferentes contextos. Paulo Freire (1997) criticava a "educação bancária", onde o professor apenas "deposita" conhecimento no aluno. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Esta citação sintetiza perfeitamente o espírito das metodologias ativas, onde o foco não é a transmissão, mas a criação de condições para que o aluno construa seu próprio saber. Para isso, se faz necessário pensar novas estratégias: “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige pesquisa. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Ensinar exige reconhecer e assumir a identidade cultural” (Freire, 1997, p. 24).

A reflexão feita por Freire (1997) contribui para a discussão deste texto, entendendo que práticas diárias inovadoras são cruciais para um ambiente verdadeiramente inclusivo. Uma importante vertente é ter um planejamento flexível, onde sejam possíveis ajustes no conteúdo quando necessário, a fim de que todos os alunos alcancem os mesmos objetivos. Muitos dos conceitos que sustentam as inovações pedagógicas atuais, especialmente as metodologias ativas, direcionam para uma mudança de paradigma no ensino, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem: antes receptor passivo de informações, agora se torna um participante ativo, construindo seu próprio conhecimento por meio de experiências, desafios e interações.

As inovações e práticas pedagógicas inclusivas são abordagens e estratégias que visam criar um ambiente de aprendizado equitativo e acessível para todos os alunos, independentemente de suas características individuais, como deficiências, estilos de aprendizagem, origens culturais ou socioeconômicas. O objetivo principal é garantir que cada estudante tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Nesse sentido, Bender (2014) defende que uma educação deve ser centrada no aluno, com experiências práticas e a resolução de problemas reais, para que o aprendizado seja significativo, como na aprendizagem baseada em projetos (ABP). Os alunos devem trabalhar juntos em grupos, apoiando uns aos outros, aprendendo com as diversas contribuições, transformando as diferenças em pontos fortes e tornando a aprendizagem cooperativa.

No entanto, para que isto ocorra em sala de aula, é fundamental que o professor mude sua forma de ensinar, propondo desafios que incentivem a colaboração e a resolução de problemas em grupo, criando um ambiente seguro e inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e motivado a contribuir, transformando a sala de aula em uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) têm se dedicado a difundir e aprofundar as metodologias ativas no contexto da educação brasileira, especialmente na integração com as tecnologias. As metodologias ativas transformaram a relação ensino-aprendizagem, criando um ambiente em que o estudante passa a ter um papel efetivo e participativo na sua formação. Elas visam tirar o aluno de um papel passivo e colocá-lo no centro de sua própria aprendizagem, garantindo igualdade de acesso às oportunidades educacionais e fazendo com que ele se sinta valorizado, seguro e respeitado.

A inclusão e a diversidade, quando aliadas às inovações pedagógicas, representam um pilar fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora. Quando esses dois conceitos se unem na prática pedagógica, a sala de aula se torna um microcosmo da sociedade ideal: um espaço onde as diferenças são vistas como forças, e não como obstáculos. A sociedade, por sua própria natureza, não é igual, mas sim diversa, marcada por contrastes sociais, culturais e econômicos. Da mesma forma, a escola não pode e nem deve ser um espaço de uniformidade. A equidade é a condição política para que as diferenças sejam enriquecedoras, em vez de motivos para exclusão e opressão (Freire, p. 33, 1996).

Para tanto, a inclusão exige que a escola valorize a diversidade e busque novas abordagens. Ao adaptar o ensino para atender às necessidades de cada aluno, a educação se transforma e garante que a escola seja, de fato, para todos de forma eficaz no contexto inclusivo. A efetivação desse paradigma exige, ainda, uma reconfiguração da cultura escolar, pautada na colaboração e na responsabilidade compartilhada.

A formação continuada dos educadores, nesse sentido, assume um papel central. Conforme Moran (2013, p. 19), é fundamental "[...] uma formação que prepare os educadores para lidar com a diversidades em sala de aula incluindo tempos de adequação tecnológica e acessibilidade". Essa preparação capacita os profissionais a dominar estratégias de diferenciação pedagógica, a utilizarem Tecnologia Assistiva e a aplicarem os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe currículos e ambientes que já consideram a diversidade desde a sua concepção. Nesse sentido, a flexibilidade pedagógica e a centralização no aluno são essenciais, características que as metodologias ativas e o DUA promovem. Mas o que é o DUA? Como ele se relaciona com a tecnologia educacional?

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E A TECNOLOGIA ATIVA

O DUA é uma abordagem pedagógica que visa garantir o acesso equitativo ao conhecimento, respeitando a diversidade de estilos, ritmos e necessidades dos estudantes. Meyer, Rose e Gordon (2014) afirmam que o DUA surgiu como resposta às dificuldades

enfrentadas por alunos em sistemas educacionais padronizados, que não contemplavam a pluralidade de formas de aprender. Desenvolvido com base em estudos da neurociência cognitiva e nos princípios da educação inclusiva, o DUA propõe que o planejamento das práticas educacionais seja flexível desde o início, evitando adaptações posteriores que possam reforçar barreiras à aprendizagem.

Essa perspectiva reconhece que não existe um aluno padrão e que a aprendizagem é um processo singular, influenciado por múltiplos fatores biológicos, culturais, emocionais e sociais. Nesse sentido, o DUA contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, que respeitam as diferenças e promovem o desenvolvimento de todos os estudantes.

Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA se estrutura em três princípios fundamentais: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento. O primeiro princípio refere-se à necessidade de apresentar os conteúdos de diferentes maneiras, como por meio de textos, vídeos, imagens, áudios e recursos interativos, permitindo que os alunos acessem a informação conforme suas preferências sensoriais e cognitivas.

O segundo princípio diz respeito à possibilidade de os estudantes demonstrarem o que aprenderam por meio de diferentes linguagens e ferramentas, como produções escritas, apresentações orais, vídeos, mapas conceituais ou criações artísticas.

Já o terceiro princípio enfatiza a importância de promover o envolvimento ativo dos alunos, oferecendo escolhas, desafios adequados e atividades que se conectem com seus interesses e realidades. De acordo com Zerbato e Mender (2018, p. 147), “o DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa”.

Os autores propõem que o DUA é uma abordagem proativa. Em vez de adaptar o ensino para alguns alunos, o professor deve planejar as aulas, os materiais e as avaliações de forma flexível desde o início. A premissa é: se o ambiente de aprendizagem for planejado para a diversidade, ele se tornará acessível a todos, eliminando a necessidade de adaptações posteriores.

Ao aplicar o DUA, o professor passa a reconhecer e valorizar a especificidade de cada aluno, compreendendo que a aprendizagem não é uniforme e que cada estudante possui potencialidades e limitações próprias. Essa valorização da singularidade não implica em criar planos de aula distintos para cada aluno, mas sim em oferecer opções e caminhos diversos dentro de uma mesma proposta pedagógica, permitindo que todos participem de forma ativa e significativa.

Dessa forma, o DUA contribui diretamente para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, nos quais as diferenças são vistas como elementos enriquecedores do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a Tecnologia Ativa surge como uma aliada estratégica do DUA, ampliando as possibilidades de personalização e acessibilidade no ensino. A Tecnologia Ativa refere-se ao uso de recursos digitais que colocam o aluno como protagonista da aprendizagem, promovendo interatividade, autonomia e construção de conhecimento.

Ferramentas como plataformas adaptativas, ambientes virtuais de aprendizagem, softwares de acessibilidade, aplicativos educacionais e dispositivos móveis permitem que os alunos interajam com o conteúdo de forma personalizada, conforme seus ritmos e estilos de aprendizagem. Esses recursos tecnológicos favorecem a inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades ou dificuldades de aprendizagem, ao oferecer alternativas de acesso e expressão que respeitam suas especificidades.

Além disso, conforme destaca Kenski (2012), o uso de tecnologias digitais promove o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas. A Tecnologia Ativa também permite o feedback imediato, o acompanhamento do progresso individual e a criação de experiências imersivas que tornam o processo de aprendizagem mais significativo e motivador.

A integração entre o DUA e o uso de tecnologias ativas exige uma mudança de postura por parte dos educadores, que devem abandonar modelos rígidos e padronizados e adotar práticas mais abertas, investigativas e centradas no aluno. Isso implica planejar aulas com diferentes formas de acesso ao conteúdo, oferecer múltiplas possibilidades de participação e expressão, e utilizar recursos tecnológicos como ferramentas que favorecem a inclusão e possibilitam avaliações diversificadas. Cabe ao professor, com apoio desses recursos, adaptar as estratégias avaliativas para que considerem o processo de aprendizagem e não apenas o produto final.

Portanto, o DUA, aliado ao uso de tecnologia ativa, representa um avanço significativo na construção de uma educação mais justa, inclusiva e eficaz. Ao reconhecer que todos aprendem de formas diferentes e ao oferecer recursos que potencializam essas diferenças, o DUA rompe com a lógica da homogeneização e promove uma verdadeira valorização da diversidade. Mais do que uma metodologia, o DUA é um compromisso ético com a equidade educacional. E, ao incorporar as tecnologias digitais como ferramentas de inclusão, amplia as possibilidades de ensinar e aprender, tornando a escola um espaço mais humano, acessível e transformador.

Meyer, Rose e Gordon (2014) escrevem que a principal diferença entre as adaptações individuais e o DUA reside em suas abordagens: uma é reativa, enquanto a outra é proativa.

Essa distinção muda completamente a dinâmica da inclusão na escola. A abordagem reativa, focada em adaptações individuais, parte do princípio de que o problema está no aluno. O currículo e a metodologia de ensino são pensados para um aluno "padrão". Já na abordagem proativa do DUA, parte do princípio de que a barreira para a aprendizagem está no currículo, não no aluno. Em vez de esperar o problema surgir, o DUA antecipa a diversidade.

Segundo Zerbato e Mendes (2018), a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem é uma estratégia que se opõe à lógica das adaptações curriculares pontuais. Ela transforma a inclusão de uma tarefa adicional em um princípio central e proativo do planejamento pedagógico, visando eliminar barreiras de aprendizagem antes mesmo que elas surjam. Nesse sentido, a equidade não é sobre dar a mesma coisa para todos (igualdade), mas sim sobre dar a cada um o que é necessário para atingir o mesmo objetivo: a aprendizagem.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado (Sebastián-Heredero, 2020, p. 733).

Portanto, o DUA surge como a solução para essa problemática. Ele propõe uma abordagem proativa: o currículo é planejado desde o início para ser flexível e diversificado, oferecendo múltiplos caminhos para a aprendizagem e a expressão. Segundo Sebastián-Heredero (2020), o DUA representa uma mudança crucial na educação inclusiva, pois inverte a lógica tradicional: em vez de se concentrar em "consertar o aluno", ele se concentra em flexibilizar o sistema e exige uma mudança no papel do professor.

Ao se apropriar dos princípios do DUA, o professor passa a desempenhar um papel ativo como designer de experiências educacionais, superando o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdo. Nesse novo paradigma, o planejamento pedagógico é orientado por práticas que promovem flexibilidade, oferecendo aos alunos diversas opções de participação, escolha e expressão, com o objetivo de atender às múltiplas formas de aprender presentes em sala de aula.

Essa atuação exige do docente uma postura reflexiva e investigativa, na qual ele observa continuamente os resultados de suas estratégias, analisa o engajamento dos estudantes e realiza ajustes com base nas evidências coletadas. Trata-se de um processo dinâmico, que valoriza a escuta ativa e a responsividade às necessidades individuais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

Nesse contexto, a tecnologia se revela uma aliada fundamental na aplicação dos princípios do DUA, pois possibilita a diversificação dos recursos didáticos, a ampliação do acesso ao conhecimento e a personalização das experiências de aprendizagem. Ferramentas digitais como plataformas interativas, recursos multimídia, simuladores e ambientes virtuais

permitem que conceitos científicos ensinados em sala de aula sejam explorados de forma prática, visual e contextualizada, favorecendo a construção de saberes significativos e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

As Tecnologias Assistivas e os Recursos Digitais Acessíveis são ferramentas com um papel fundamental na inclusão; elas oferecem recursos que superam barreiras físicas e de comunicação, tais como softwares e aplicativos, dispositivos adaptados, materiais digitais acessíveis e plataformas de aprendizagem online. De acordo com Biazus e Rieder (2019, p. 45), “o uso de Tecnologia Assistiva se faz necessário no processo de inclusão dos alunos com deficiência, pois através dela é provável que os discentes sejam mais autônomos e logrem êxito no processo de aprendizagem”.

A implementação eficaz de inovações e práticas pedagógicas depende fundamentalmente da formação continuada dos professores. Isso se justifica porque, como afirma Libâneo (1994), essa formação tem como objetivos o aperfeiçoamento profissional teórico e prático, o aprofundamento dos saberes, o desenvolvimento de habilidades e a atualização dos conhecimentos. Esses elementos são cruciais para que os docentes possam aplicar novas metodologias e se adaptar às mudanças sociais e tecnológicas. O autor destaca esse entendimento como base para que os professores consigam, de fato, incorporar inovações em sala de aula, sustentando, assim, sua perspectiva sobre a importância da formação contínua.

A implementação bem-sucedida dessas abordagens exige um compromisso contínuo. Não se trata apenas de cumprir leis ou diretrizes, mas de construir uma cultura escolar onde cada indivíduo se sinta pertencente, valorizado e capaz de alcançar seu pleno potencial. Carvalho (2005, p. 34) defende que a educação inclusiva não se resume à colocação de alunos com deficiência em escolas comuns, mas, fundamentalmente, à transformação da escola para que ela se torne um espaço de todos e para todos.

A relação entre a Pedagogia da Autonomia e as Metodologias Ativas é intrínseca e essencial. Freire (1974) defendia a necessidade de a educação estar pautada na realidade do educando, valorizando seus saberes prévios e seu contexto de vida. Nesta linha de raciocínio, entende-se que a aprendizagem só é autêntica e libertadora se fizer sentido para quem aprende, conectando-se com suas experiências e desafios.

As metodologias, ao proporem problemas reais, projetos relevantes ou estudos de caso que espelham a vida cotidiana, garantem a contextualização do aprendizado. Isso não só aumenta o engajamento do aluno, mas também torna o conhecimento mais significativo e aplicável, permitindo que ele se aproprie do conteúdo de forma mais profunda e crítica. Como preconizava Freire (1997, p. 32): “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Esta frase sintetiza um dos pilares da Pedagogia da Autonomia: reconhecer que o aluno não é uma

“folha em branco”, mas um sujeito que carrega experiências, conhecimentos e vivências que devem ser valorizados no processo de ensino-aprendizagem.

Esse respeito é justamente o que fundamenta as Metodologias Ativas, pois elas partem da realidade do educando, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora. Ao propor situações reais e contextualizadas, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdo e passa a ser mediador de saberes, construindo com o aluno um caminho de autonomia e emancipação.

Em última análise, as inovações e práticas pedagógicas inclusivas lembram que educar é ir além do conteúdo programático. É sobre desenvolver habilidades socioemocionais, promover o respeito às diferenças e capacitar cada aluno a se tornar um cidadão ativo e consciente, capaz de contribuir para um mundo mais inclusivo e solidário. O desafio é grande, mas os benefícios para a construção de um futuro mais humano e justo são incalculáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, pode-se concluir que a jornada rumo à Educação Inclusiva, pautada pela Diversidade e pela busca incessante por Equidade, representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais promissoras oportunidades para o sistema educacional contemporâneo. Como demonstramos, a inclusão vai muito além da mera inserção física de alunos com necessidades específicas; ela exige uma profunda transformação nas concepções pedagógicas, nas práticas cotidianas e na cultura escolar como um todo.

A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da superação de barreiras pedagógicas. Isso implica um compromisso coletivo envolvendo gestores, professores, famílias e a comunidade, todos alinhados na valorização das diferenças como fatores de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. A diversidade de experiências e de aprendizagem dos alunos não deve ser vista como um entrave, mas sim como um catalisador para a inovação didática e para o desenvolvimento de soluções mais criativas e abrangentes.

Para alcançar a equidade, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam continuamente aprimoradas. Isso inclui a formação continuada de educadores, o investimento em tecnologia assistiva, a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a promoção de metodologias ativas que favoreçam o protagonismo de cada estudante. Somente assim poderemos construir um ambiente onde

todos os alunos, sem exceção, se sintam pertencentes, valorizados e capazes de desenvolver plenamente suas potencialidades.

A Educação Inclusiva não é apenas um imperativo ético e legal; é um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Ao abraçar a diversidade e lutar pela equidade, a escola se reafirma como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e preparados para um mundo em constante transformação.

O desafio permanece, mas a convicção de que uma educação para todos é possível e necessária impulsiona cada passo dessa construção. Segundo Carvalho (2005), a escola, ao conceber-se como democrática e comprometida com a educação de todos os seus alunos, deve reestruturar-se e transformar-se, pois não se trata de integrar, mas de incluir, o que significa a coexistência de um único espaço escolar de qualidade para todos.

Conclui-se que esses eixos de pesquisa podem oferecer insights valiosos para o aprimoramento contínuo de novas pesquisas acerca da Educação Inclusiva, construindo um futuro onde a Diversidade seja verdadeiramente celebrada e a Equidade seja uma realidade para todos os estudantes.

Portanto, a união entre a tecnologia e a formação docente é a chave para superar as barreiras físicas e comunicacionais, construindo um ambiente onde cada indivíduo se sinta pertencente e valorizado. Assim, a escola cumpre sua missão não apenas de educar, mas de preparar cidadãos para viverem em uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução de F. de S. Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BIAZUS, G. F.; RIEDER, C. R. M. Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no processo de alfabetização de escolares: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e69/ 1 –15, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33317. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos 'Is'**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: em construção. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15–33.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt. Acesso em: 14 set. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 13 out. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação** (UNISINOS), São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, jun. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000200147&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2025.

A LITERATURA COMO PONTE: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DESENVOLVIMETO INTEGRAL NO BERÇÁRIO I

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Sarah Vitória Souza Oliveira[456]
Laís Leni Oliveira Lima[457]

Resumo

Este trabalho tem como objeto de pesquisa o trabalho com a literatura infantil como recurso pedagógico na Educação Infantil, com ênfase no Berçário I. O objetivo geral foi oportunizar experiências literárias que favorecessem o desenvolvimento integral dos bebês, estimulando a linguagem, a imaginação, a socialização e a formação leitora. O problema de pesquisa surgiu a partir da recorrência de comportamentos considerados "inadequados", como morder e bater, observados no período de Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil, o que suscitou a necessidade de buscar estratégias que promovessem interações mais positivas, em substituição a práticas punitivas. Para embasar a investigação, recorreu-se a referenciais teóricos como Franco (2015), que discute a pesquisa-ação como possibilidade de transformação da prática pedagógica; Abramovich (2009), que ressalta a importância da escuta e da contação de histórias para a formação leitora; Jambersi (2014), que evidencia a relevância da literatura e da mediação no desenvolvimento infantil, dentre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, articulando teoria e prática em intervenções realizadas em uma instituição pública de Educação Infantil, por meio de contação de histórias, exploração de materiais literários e atividades lúdicas e sensoriais. Os principais resultados indicaram que a literatura ampliou o repertório cultural dos bebês, estimulou a oralidade, fortaleceu vínculos afetivos entre os bebês, contribuiu para a mediação de conflitos e favoreceu o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, confirmando sua relevância como prática pedagógica fundamental desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um projeto de pesquisa-ação (Franco, 2015), desenvolvido durante o Estágio Curricular Obrigatório I e II – Educação Infantil. A proposta evidencia a relevância do contato com a literatura desde os primeiros anos de vida, especialmente com bebês. O objetivo geral do projeto foi oportunizar experiências literárias que favorecessem o desenvolvimento integral dos bebês, estimulando principalmente o repertório cultural e intelectual, a imaginação e a criatividade por meio da mediação da leitura.

[456] Discente em Pedagogia, Universidade Federal de Jataí, sarah.oliveira@discente.ufj.edu.br2ufj.edu.br
[457] Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação – Universidade Federal de Jataí- lais_lima@ufj.edu.br

O estudo foi desenvolvido no ano de 2024, em uma instituição pública de Educação Infantil, especificamente em uma turma de Berçário I[458], no contexto do cumprimento das exigências do curso de Pedagogia, durante a realização do Estágio Curricular Obrigatório I e II – Educação Infantil.

O objetivo do presente trabalho foi promover um ambiente educativo que valorizasse a contação de histórias como instrumento pedagógico para estimular habilidades cognitivas, linguísticas, sociais, culturais e emocionais dos bebês. Para atingir esse resultado, foram definidos os seguintes objetivos específicos: incentivar a interação social por meio das narrativas; estimular a percepção sensorial e a imaginação por meio do contato com livros e materiais literários; ampliar as experiências culturais e estéticas; propor práticas pedagógicas que redirecionassem comportamentos socialmente inadequados, como bater e morder, observados durante o período de observação participativa realizado no Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil.

O problema de pesquisa que orientou a elaboração deste projeto foi a observação da recorrência de comportamentos considerados “inadequados” entre os bebês, como atos de agressividade (empurrar, morder e bater), que se mostraram frequentes no cotidiano da sala no período de observação. A partir disso, tornou-se necessário pensar em aplicar estratégias pedagógicas que, em vez de recorrerem a práticas punitivas, como foi observado, por exemplo, afastar a criança que mordia das demais, pensamos em uma proposta que possibilitasse a mediação de conflitos e o desenvolvimento de habilidades emocionais. Mesmo entendendo que a literatura objetiva desenvolver a imaginação, transmitir valores, dentre outros, ela é uma manifestação artística e deve ser respeitada como tal. Nesse sentido, nossa preocupação era com a história, sua essência e com os bebês. Assim, a literatura infantil, para além de ser foi adotada como recurso metodológico central e apresentar aos bebês diferentes formas de lidarem com suas emoções, por ser capaz de promover a socialização, a expressão de sentimentos e o aprendizado de forma lúdica e significativa, procuramos entender o que é uma narrativa, qual seu propósito, função e estrutura, considerando a etapa educacional que estávamos inseridas.

A pesquisa se fundamentou na metodologia da pesquisa-ação, conforme Franco (2015), que compreende esta prática pedagógica como um processo investigativo e transformador, em que teoria e ação caminham juntas. Essa abordagem permitiu não apenas analisar a realidade observada no Berçário I, mas também propor e aplicar intervenções pedagógicas que visassem transformar a realidade, colaborando para o desenvolvimento integral dos bebês. As atividades foram planejadas com base em registros documentais,

[458] As turmas de Berçário I são compostas de crianças de 4 meses a 11 meses.

observações participantes, estudos bibliográficos, elaboração do diário de campo, de modo a assegurar a intencionalidade pedagógica e a coerência entre teoria e prática.

A escolha pela pesquisa-ação como metodologia central deste trabalho revelou-se especialmente pertinente, pois possibilitou integrar a dimensão acadêmica da formação inicial em Pedagogia com a realidade concreta da educação infantil. Ao adotar essa perspectiva, não apenas se investigou o fenômeno educacional em questão, mas também se buscou intervir nele de maneira crítica e transformadora. Esse movimento de articulação entre teoria e prática tornou-se essencial para compreender que a docência na Educação Infantil vai muito além da transmissão de conteúdo, trata-se de um exercício de observação atenta, de mediação afetiva e de criação de condições para que os bebês se desenvolvam em todas as suas dimensões.

Além disso, a pesquisa-ação trouxe a possibilidade de analisar o cotidiano da sala de Berçário I como espaço de múltiplas aprendizagens, em que cada gesto, olhar ou movimento dos bebês se configurou como forma legítima de comunicação. Dessa maneira, a observação cuidadosa e os registros sistemáticos se tornaram ferramentas indispensáveis para captar o desenvolvimento infantil, permitindo que a prática pedagógica fosse constantemente repensada e aprimorada. É nesse ponto que a metodologia se mostrou inovadora, pois ao invés de propor soluções pré-definidas, abriu-se espaço para que as próprias experiências vividas em sala se transformassem em fonte de reflexão e em motor para a construção de novas práticas.

Outro aspecto importante a destacar é o papel da pesquisa-ação na formação da professora[459] estagiária. O contato direto com os bebês e com a rotina da instituição de Educação Infantil exigiu, não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade para lidar com situações imprevistas, flexibilidade para adaptar planejamentos e capacidade de escuta ativa das necessidades do grupo. Assim, o estágio deixou de ser visto apenas como requisito curricular e assumiu a dimensão de experiência formativa fundamental, capaz de articular aprendizagens acadêmicas com a prática pedagógica real. Esse processo contribuiu significativamente para a construção de uma identidade docente mais crítica, consciente e comprometida.

Cabe ressaltar ainda que a realização deste trabalho em uma instituição pública trouxe implicações sociais relevantes. Em contextos nos quais muitas crianças não têm acesso a livros em seus lares, a escola assume papel central como espaço de democratização da cultura literária. Nesse sentido, o desenvolvimento de intervenções mediadas pela literatura representou não apenas uma estratégia pedagógica, mas também um compromisso ético com

[459] Optamos pelo uso do termo no feminino em razão da predominância desse gênero na turma de estagiárias e no contexto da instituição.

o direito das crianças ao acesso a bens culturais e ao exercício pleno da cidadania desde a primeira infância.

Por fim, é importante destacar que a pesquisa, ao propor intervenções pautadas na literatura infantil, também reafirma a necessidade de repensar concepções tradicionais sobre a educação infantil. Muitas vezes, o trabalho com bebês é subestimado ou visto apenas como cuidado físico, quando, na verdade, trata-se de um espaço privilegiado de experiências educativas, culturais e sociais. A prática desenvolvida neste estudo evidencia que, mesmo em idade tão precoce, os bebês são sujeitos ativos, produtores de sentidos, capazes de interagir, se emocionar e aprender em contato com a linguagem literária. Reconhecer esse potencial é fundamental para consolidar práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua integralidade e contribuam para uma educação mais humanizadora.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE RELACIONAMENTO HUMANO NA TURMA DO BERÇÁRIO I

A instituição campo da pesquisa é uma instituição da rede municipal de educação, autorizada a funcionar desde 2023, portanto, é uma instituição recente em sua fundação. Situada em um bairro residencial de expansão urbana, mais afastado do centro da cidade. Esta instituição foi inaugurada para atender a Educação Infantil de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, em tempo integral. A estrutura física constituída de um portão principal que fica de frente para uma avenida movimentada e conta com uma ciclovia e ciclofaixa que se estende até outro bairro da cidade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP, 2023, p. 5, 6 e 7), a instituição possui um total de 10 salas de aula: duas destinadas ao Berçário I, duas ao Berçário II, duas ao Maternal I e quatro ao Maternal II. Conta com 40 trabalhadoras, entre professoras, auxiliares de atividades educativas, zeladora, cozinheira, porteiro, coordenadora pedagógica, gestora e profissionais de apoio.

Na entrada localiza-se a secretaria; à direita, encontram-se a sala da direção, a sala dos professores, banheiros, depósito pedagógico, mural, duas salas de berçário I, o espaço dos carrinhos de bebê e o lactário. Seguindo em frente, logo ao entrar, há também um refeitório amplo e colorido, com pias, mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. A cozinha é bem equipada. Ao lado do refeitório fica a sala da coordenação pedagógica. No pátio, de piso cimentado, estão disponíveis brinquedos como pula-pula, bicicletas, carrinhos, amarelinha e um caracol com letras do alfabeto desenhados no chão. À esquerda, há uma horta, cujos canteiros de cimento apresentam diferentes formatos (círculo, quadrado e retângulo), coloridos (azul, vermelho e amarelo). De acordo com Chaves (2015) os passeios, as pinturas, os desenhos, a organização do meio e do espaço na instituição de educação infantil ganham relevância, uma vez que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma

organização da vida e do ambiente das crianças que permite gerar necessidades e possibilidades para tal" (Vigotski, 2009, apud Chaves, 2015, p. 57). Ainda, nessa mesma perspectiva, a autora descreve que toda a decoração da instituição, como a entrada, os corredores, bem como a beleza e limpeza do ambiente podem contribuir para a estimulação de sentimentos positivos na criança. As análises das observações participantes realizadas, nos permitiram compreender que a gestão e todas as trabalhadoras da referida instituição preocupam com a organização do ambiente das crianças, uma vez que, a organização da rotina, do tempo e do espaço é essencial, podendo ser decisiva para estimular o desenvolvimento das crianças nessa etapa de educação.

Compreendemos que intervenções pedagógicas que contemplem o trabalho com a literatura infantil podem potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças. Isto posto, depois de muito estudos, da apreensão da realidade, sistematização dos dados e orientação da professora de estágio do curso de formação, respeitando a idade dos pequenos, elaboramos procedimentos didáticos objetivando que estes se configurem recursos capazes de atender aos objetivos específicos propostos no projeto de pesquisa-ação e que o trabalho pudesse estimular as crianças para o conhecimento que normalmente não estaria em seu cotidiano.

BEIJINHO SIM, MORDIDA NÃO

A literatura, enquanto linguagem artística e cultural, apresenta-se como um recurso essencial para a Educação Infantil, sobretudo no Berçário, pois possibilita que mesmo bebês, ainda em processo de desenvolvimento da fala e da comunicação, tenham acesso a experiências estéticas e sociais significativas. Conforme Jambersi (Arce, 2014), contar histórias é um processo estético de ensino e aprendizagem que mobiliza a atenção e a participação, proporcionando um espaço de reflexão simbólica sobre o cotidiano das crianças. Assim, a contação de histórias se torna um instrumento privilegiado para a mediação de conflitos e para o ensino de valores sociais de forma lúdica.

Na aula "Beijinho sim, mordida não", a escolha do texto literário foi o livro "Mordida não Napoleão", o qual esteve diretamente ligada à problemática observada no Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil: recorrentes mordidas entre os bebês. Por meio da narrativa, buscou-se propor um modelo de comportamento, valorizando o afeto como forma de interação social. A observação inicial dos comportamentos possibilitou planejar a intervenção, aplicá-la e, posteriormente, refletir sobre seus efeitos no grupo.

Figura 1: Momento de mediação pedagógica com recurso lúdico representando a boca, durante atividade de contação de história sobre mordidas no Berçário I.

Fonte: Oliveira (ago. 2024).

Durante a contação da história, observou-se que os bebês, ainda que não dominavam a linguagem verbal, responderam às mediações com gestos, olhares e movimentos corporais, sinalizando interesse e compreensão. Nesse sentido, a literatura atuou como mediadora, oferecendo referências para que os pequenos internalizassem formas mais positivas de interação.

Figura 2: Momento de contação da história "M*ordida não, Napoleão!*", promovendo a mediação literária e a socialização entre os bebês no Berçário I.

Fonte: Oliveira (ago. 2024).

Escolhemos um conteúdo que articulasse, dialeticamente, aos objetivos pretendidos. De acordo com Martins e Marsiglia (2015), a história da Educação Infantil aponta severos

limites no âmbito da prescrição de seus conteúdos, visto que, muitas vezes se limitam à reprodução da educação presente na vida cotidiana. Entretanto, concordamos com Martins (2012, p. 94) ao afirmar que:

> Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar, como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum

Concordamos com Arce (2013, p. 10), quando afirma que, na Educação Infantil o ensino deve permear todo o trabalho educativo a ser realizado. Faz-se necessário deixarmos "para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir". O ensino está presente quando o professor planeja de forma intencional as atividades que pretende realizar com as crianças. Ainda acrescenta que "Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente."

AS CORES DO MUNDINHO

De acordo com Jambersi (2012), no trabalho com crianças da Educação Infantil, faz-se necessário mesclar o ler e o contar histórias e mostrar diferentes possibilidades de trabalho entre a leitura de um texto escrito e a leitura da palavra falada, objetivando aguçar os sentidos e contribuir para a formação do repertório cultural dos pequenos.

Outra atividade planejada teve como base a obra "A*s cores do mundinho"*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, cuja narrativa aborda valores como respeito, diversidade e convivência harmoniosa. A literatura infantil, nesse contexto, assume papel central como mediadora das aprendizagens, uma vez que possibilita a construção de sentidos e o desenvolvimento emocional desde os primeiros anos de vida. Ao explorar narrativas como essa, a criança é incentivada a compreender melhor a si mesma e ao mundo ao seu redor, aprendendo, de maneira lúdica. Abramovich (2009, p. 16) afirma que

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

A afirmação reforça a importância da escuta de histórias no processo de formação leitora, uma vez que o contato frequente com narrativas possibilita à criança desenvolver competências cognitivas, linguísticas sociais e emocionais fundamentais ao seu desenvolvimento. A literatura, ao apresentar múltiplas perspectivas e experiências, contribui para a ampliação do repertório cultural e para a construção de sentidos que extrapolam o espaço escolar, contribuindo para que os pequenos façam associações ao mundo a sua volta, aprendam a manusear o livro e a ter contato com a leitura literária, o que pode estimular a imaginação e consolidar habilidades interpretativas que servirão de base para aprendizagens futuras.

Figura 3: Bebê explorando o livro *as cores do mundinho.*
Fonte: Oliveira (set. 2024).

Durante a contação da história, as crianças demonstraram interesse ao observar as ilustrações coloridas e ao acompanhar a entonação da narrativa. Ainda que os bebês, nesse momento não falassem, a mediação buscou valorizar a escuta atenta, incentivando a participação por meio de perguntas simples sobre as cores apresentadas no enredo. Tal estratégia encontra respaldo em Abramovich (2009), que destaca a importância de envolver as crianças na narrativa, promovendo interação e construção coletiva de significados.

Além disso, ao propor atividades que exploram cores, imagens e a manipulação de materiais concretos, considera-se não apenas o desenvolvimento estético e cultural, mas também os aspectos motores, perceptivos e cognitivos próprios da infância. Como já mencionamos, a observação dirigida e a exploração de objetos assumem papel central nesse

processo, pois permitem que a criança, desde muito cedo, aprenda a reconhecer e a diferenciar elementos do mundo que a cerca.

Essa perspectiva está em consonância com estudos que destacam a relevância da mediação do adulto na apresentação de estímulos variados e significativos, capazes de favorecer a atenção, a curiosidade e a construção de novas aprendizagens. Segundo Martins (2012, p.104-105)

> O destaque da própria mão como objeto de observação tem uma importância extraordinária para o desenvolvimento do bebê. Ao começar a acompanhar, visualmente, os movimentos de suas mãos (em torno de quatro meses) e, a seguir, apalpar, descobre os objetos em suas possibilidades de apreensão, o que instiga a conquista de novos domínios motores (dirigir-se até objetos) tendo em vista a manipulação destes. Portanto, a proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível nesse momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma etc). Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes. Essa mediação diretiva desempenhada pelo adulto é determinante também, do exercício da atenção do bebê que, sendo involuntária e muito inconstante, dependerá da natureza dos estímulos apresentados. A possibilidade de manejar as coisas amplia seu círculo de atenção, permitindo o treino de focalização e fixação a uma vasta gama de estímulos visuais, auditivos, táteis etc.

Ademais, essa prática dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), que ressalta a necessidade de assegurar experiências que integrem diferentes linguagens e estimulem a curiosidade, a imaginação e a expressão desde a educação infantil. Nesse sentido, cabe à instituição de educação infantil disponibilizar aos bebês as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente.

Figura 4: apreciando e participando de momentos de contação de histórias

Fonte: Oliveira (set. 2024)

Após a leitura, promovemos a interação das crianças com diversificadas manifestações de artes plásticas e gráficas. Foi proposta uma atividade de exploração de cores com tintas guache. As crianças puderam experimentar diferentes combinações, descobrindo novas tonalidades e expressando suas percepções. Essa etapa foi fundamental para articular a literatura com a prática, permitindo que o enredo do livro se materializasse em experiências concretas.

Observamos que as crianças não apenas reconheceram as cores básicas, mas também expressaram sentimentos e preferências ao utilizá-las. Algumas associaram determinadas cores a elementos do cotidiano, evidenciando a relação entre a narrativa literária e suas vivências. Além disso, a proposta contribuiu para o fortalecimento da socialização, pois o compartilhamento de materiais e a valorização das produções individuais favoreceram atitudes de cooperação.

DO ESTIMULO À IMAGINAÇÃO E DA AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE MUNDO: INTERAGINDO COM MATERIAIS LITERÁRIOS

Essa aula em especifico foi planejada com o intuito de aprofundar a relação dos bebês com a literatura infantil, compreendendo-a como um instrumento essencial para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da sensibilidade e das primeiras formas de socialização. Nesse momento, priorizamos o contato com materiais literários diversificados, especialmente aqueles adequados à faixa etária do Berçário I. A escolha dos livros e recursos literários partiu da necessidade de oportunizar experiências significativas de observação e manipulação de objetos, de modo a estimular tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional, considerando que, nessa etapa, o bebê aprende primordialmente por meio da interação com o outro e do contato sensorial com o ambiente.

A atividade foi organizada em um espaço previamente estruturado para acolher os bebês com conforto e segurança. Dispusemos no tatame diferentes exemplares de livros infantis cartonados, de banho e sensoriais, que permitiam a exploração não apenas visual, mas também tátil. O objetivo era favorecer que cada bebê tivesse a oportunidade de manipular os livros de acordo com suas possibilidades, observando cores, formas e texturas.

De acordo com Abramovich (2009), o contato precoce com histórias é fundamental para o processo de formação leitora, uma vez que desperta no sujeito o prazer estético da leitura e possibilita o desenvolvimento de vínculos afetivos com a linguagem literária. Essa perspectiva se fez presente na atividade ao valorizarmos não apenas a escuta dos bebês, mas também suas reações diante da narrativa e das imagens. Muitos dos bebês expressaram

curiosidade por meio de gestos, sorrisos, sons balbuciados e olhares fixos para as páginas, indicando o início de uma relação ativa com o texto literário.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) enfatiza que, na Educação Infantil, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” deve contemplar situações em que a criança seja exposta a diferentes gêneros literários, ampliando sua capacidade de comunicação e seu repertório cultural. Assim, a intervenção com materiais literários buscou garantir aos bebês a vivência de experiências de linguagem que se entrelaçam ao desenvolvimento da oralidade e da compreensão simbólica, aspectos decisivos na construção da identidade e da autonomia. Embora ainda não possuam domínio da fala, os bebês se comunicaram por meio de gestos e expressões faciais, compartilhando objetos, apontando ilustrações e emitindo sons.

É importante destacar também a função do livro enquanto objeto cultural. Ao manusearem as obras literárias, os bebês foram introduzidos, de maneira lúdica, ao mundo da cultura escrita, experimentando formas iniciais de letramento literário. Ao encaminhar esses momentos de leitura em sala de aula junto aos bebês procurávamos desenvolver a comunicação direta com eles afim de aprimorar progressivamente a aquisição do vocabulário, explorando, por meio dos portadores textuais, as imagens, o que proporciona desenvolvimento principalmente da capacidade semântica da língua., além de serem recursos frutíferos para se explorar os sentidos e a imaginação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender, de maneira ampla, a relevância da literatura infantil como instrumento pedagógico e cultural no processo de desenvolvimento integral dos bebês da educação infantil. O estudo partiu da constatação de que, no cotidiano do berçário, emergem situações de conflito e comportamentos considerados “inadequados”, como as mordidas e empurrões, que exigem mediações pedagógicas intencionais. Diante desse contexto, a literatura mostrou-se um recurso importante, capaz de favorecer não apenas a mediação de conflitos, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos, a construção da linguagem e a estimulação da imaginação.

Ao retomar os objetivos delineados inicialmente, pode-se afirmar que o projeto alcançou resultados significativos. O objetivo geral, que consistia em oportunizar experiências literárias que favorecessem o desenvolvimento integral dos bebês, foi atendido de forma consistente, uma vez que as intervenções propostas promoveram aprendizagens em diferentes dimensões – cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Do mesmo modo, os objetivos específicos também foram contemplados: a interação social foi incentivada durante

as rodas de leitura e atividades coletivas; a percepção sensorial foi estimulada pelo contato com diferentes materiais literários; o repertório cultural foi ampliado pelo acesso a narrativas diversas; e os comportamentos “inadequados” foram redirecionados por meio de propostas que priorizaram o afeto, o respeito e a cooperação.

À luz da fundamentação teórica, reforça-se a ideia de que a literatura deve ser compreendida como linguagem artística e cultural, conforme defendido por Arce (2014), e não apenas como recurso lúdico de entretenimento. A mediação literária, quando realizada de forma intencional, como destaca Abramovich (2009), possibilita que a criança desenvolva uma relação significativa com o livro e com a linguagem, ampliando suas formas de expressão e comunicação. Franco (2005), ao tratar da pesquisa-ação, contribuiu para sustentar metodologicamente a prática adotada neste trabalho, que buscou analisar a realidade concreta, planejar intervenções e refletir sobre os resultados, promovendo, assim, transformações efetivas no contexto observado.

As intervenções práticas, como “Beijinho sim, mordida não”, “As cores do mundinho” e o contato direto com diferentes materiais literários, evidenciaram a riqueza da literatura como experiência cultural e social. A contação de histórias se consolidou como espaço privilegiado de interação, de escuta atenta e de produção de sentidos, mesmo entre bebês que ainda não dominam a oralidade. Essa constatação corrobora as reflexões de Abramovich (2009), ao afirmar que a escuta frequente de histórias é o início da formação leitora e um caminho para compreender o mundo de maneira crítica e sensível.

Outro aspecto relevante foi a dimensão afetiva da literatura, que se manifestou no fortalecimento dos vínculos entre bebês e educadores. Ao escutarem histórias, observarem ilustrações ou manipularem livros, os bebês não apenas interagiam com o objeto literário, mas também compartilhavam momentos de aproximação, carinho e acolhimento. Essa experiência reforça que a literatura não se limita a um recurso pedagógico, mas constitui-se como prática de cuidado, de humanização e de socialização.

Cabe destacar ainda que o trabalho com a literatura favoreceu o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao se depararem com narrativas que abordam sentimentos, cores, diversidade e formas de convivência, os bebês tiveram oportunidade de elaborar, ainda que de forma inicial, noções sobre si mesmos e sobre o outro. Isso se alinha às orientações da BNCC (Brasil, 2017), que destaca a necessidade de integrar diferentes linguagens, estimulando a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão desde a primeira infância.

Outro ponto de análise diz respeito à importância da materialidade do livro. Coelho (2000) argumenta que a experiência estética proporcionada pela literatura infantil não se restringe ao texto verbal, mas inclui a materialidade do objeto-livro: suas cores, ilustrações, texturas e formatos. Essa concepção se confirmou na prática ao observarmos que muitos

bebês demonstraram maior interesse em tocar as páginas, sentir as texturas e observar as imagens do que propriamente escutar a leitura. Esse comportamento deve ser interpretado como parte do processo de apropriação cultural, em que o bebê interage com o livro em sua totalidade, descobrindo-o como objeto de prazer e de conhecimento.

Além disso, durante a atividade, foi possível notar a relevância da mediação do adulto. Nesse contexto, o professor não apenas apresenta o livro, mas também atua como mediador das experiências, acolhendo as reações dos bebês, nomeando imagens, repetindo sons e incentivando a exploração. Essa postura contribuiu para que os bebês se sentissem seguros e motivados a participar, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto observado diz respeito ao caráter coletivo da atividade. Mesmo em uma fase em que a exploração individual é predominante, notamos momentos de troca entre os bebês, como quando um deles apontava uma figura e outro acompanhava com o olhar, ou quando espontaneamente compartilhavam o mesmo livro.

Dessa forma, a atividade proporcionou um ambiente rico em estímulos, no qual o livro foi assumido como instrumento de cultura, afeto e comunicação. O trabalho realizado evidencia a importância de se inserir a literatura desde os primeiros anos de vida, não apenas como preparação para a leitura convencional, mas como vivência estética, cultural e social. Ao oportunizar experiências de manipulação, escuta e compartilhamento, reafirma-se o compromisso da educação infantil em garantir práticas pedagógicas que reconheçam o bebê como sujeito de direitos, capaz de produzir sentidos e significados a partir de suas interações com o mundo.

Apesar dos resultados positivos, algumas limitações precisam ser mencionadas. O tempo reduzido de proposição das atividades, restrito ao período de estágio, limitou a possibilidade de observar efeitos de longo prazo sobre o desenvolvimento das crianças. Além disso, o número de bebês envolvidos nas intervenções foi relativamente pequeno, o que não permite generalizações amplas, mas abre espaço para novas investigações em contextos distintos e com maior abrangência.

Como desdobramento, este estudo se configura como base inicial para aprofundamentos futuros, especialmente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse próximo momento, pretende-se ampliar a análise sobre a literatura na Educação Infantil, incluindo novos referenciais teóricos e metodológicos, bem como explorar de forma mais aprofundada os impactos das práticas literárias no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da identidade das crianças pequenas.

Em síntese, os resultados aqui apresentados reafirmam a importância de inserir a literatura infantil no cotidiano da Educação Infantil, sobretudo no Berçário, como prática pedagógica intencional, significativa e transformadora. Mais do que uma atividade recreativa, a literatura se constitui como direito cultural das crianças e como estratégia essencial para

promover aprendizagens, fortalecer vínculos e estimular a formação integral. Trabalhar com livros, histórias e narrativas, desde os primeiros anos de vida, é investir na construção de sujeitos sensíveis, criativos, críticos e capazes de interagir de forma ética e respeitosa com o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: ago,/2025

COELHO, Nelly. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Acesso em: ago,/2025

JAMBERSI, Belissa do Pinho. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. In: ARCE, Alessandra (org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 13-35.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas-SP: Alínea. 2012. p. 93-121.

ENTRE RELÓGIOS E BRINCADEIRAS: RITMOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Taísa Santos Sacramento[460]
Anatalia Oliveira de Souza[461]
Juliane Santos da Silva[462]

Resumo

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido a partir do Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado em uma creche pública do município de Jequié, Bahia. As vivências de observação e investigação junto às crianças possibilitaram refletir sobre a falta de reconhecimento das especificidades de cada uma, sobretudo no que se refere ao seu próprio tempo de vida e de aprendizagem dentro da rotina institucional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de analisar se os diferentes tempos e ritmos infantis são considerados no cotidiano ou se prevalece a lógica adultocêntrica, em que o tempo do adulto se sobrepõe às necessidades da criança. A fundamentação teórica contou com autores como Carvalho (2015), Horn (2004), Holt (2007), Bronfenbrenner (1989) e Fiorentini (2008). Os resultados evidenciam que, em grande parte, o tempo das crianças não é respeitado, uma vez que as exigências da rotina e do olhar adulto se sobrepõem às singularidades infantis, impondo um processo acelerado em um espaço que deveria ser acolhedor e promotor de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Tempo da Criança.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo apresentar uma experiência de pesquisa e observação realizada durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil em uma creche pública do município de Jequié, Bahia, em uma turma do Grupo 3. O estágio, entendido como espaço formativo que articula teoria e prática, possibilitou às estagiárias a imersão na realidade escolar, favorecendo a análise crítica das práticas educativas, o desenvolvimento

[460] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância- GEPELINF, bolsista CAPES. E-mail: taisasantossacramento@gmail.com

[461] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância- GEPELINF, bolsista CAPES. E-mail: oliveiraanatalia356@gmail.com

[462] Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGEd- UESB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Educação – Educação Escolar e Não Escolar - GEPFE, bolsista CAPES. E-mail: julianeslva01@gmail.com

de habilidades investigativas e a reflexão sobre os desafios e potencialidades da docência na Educação Infantil.

A proposta de estágio com pesquisa teve como objetivo pedagógico compreender as dinâmicas institucionais e as interações no cotidiano da creche, produzindo informações relevantes sobre a realidade vivenciada. Nesse processo, emergiu como questão central a descontinuidade da rotina e a ausência de reconhecimento dos diferentes tempos e ritmos das crianças, uma vez que as atividades observadas eram frequentemente organizadas a partir das necessidades e do tempo dos adultos da instituição, em detrimento das especificidades infantis.

O período de observação ocorreu entre 16 e 18 de outubro de 2023, totalizando 20 horas, seguido de um momento de co-participação entre 13 e 17 de novembro, em que as estagiárias auxiliaram a professora regente nas vivências diárias. A turma contava com 19 crianças matriculadas, entre 3 e 4 anos, com média de 17 presentes. Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos como observação participante, entrevistas, diário de campo, registros fotográficos e filmagens. A entrevista com a professora regente e as conversas informais com as crianças contribuíram para ampliar a compreensão das práticas cotidianas e das percepções sobre a rotina.

A fundamentação teórica dialogou com Carvalho (2015), Horn (2004), Holt (2006; 2007), Bronfenbrenner (1989) e Fiorentini (2008), que defendem uma Educação Infantil voltada para a escuta sensível, para a valorização das experiências da criança e para a construção de práticas pedagógicas que não reproduzam visões tecnicistas ou behavioristas, mas que assegurem uma formação integral e humanizadora. Nessa perspectiva, concordamos com Fiorentini (2008), ao afirmar que a formação inicial deve proporcionar uma base teórico-científica sólida, articulada à reflexão e à investigação da prática, sendo o estágio um espaço privilegiado para essa articulação.

Dessa forma, este texto propõe e objetiva também refletir sobre o respeito (ou a falta dele) aos diferentes tempos e ritmos infantis, assim como discutir sobre como a descontinuidade da rotina e como tal fator impacta a experiência das crianças na Educação Infantil. Assim, foram levantados questionamentos como: de que forma a creche organiza sua rotina? O interesse das crianças é levado em consideração? Como se estruturam os tempos de acordar, alimentar-se, tomar banho e brincar? Existe espaço para que as crianças exerçam autonomia no desenrolar da rotina?

As análises apontaram que o tempo da criança, muitas vezes, é silenciado em função da organização institucional, marcada por horários rígidos e uma lógica adultocêntrica. Aspectos como o momento do lanche, do banho, do parquinho e até mesmo do sono eram regulados por uma rotina acelerada, elaborada a partir das demandas dos adultos (professores, auxiliares, equipe de apoio e familiares), sem espaço para a autonomia e os

interesses infantis. Tal constatação levou à problematização sobre a centralidade que deveria ser dada à criança, compreendendo-a como sujeito social de direitos, capaz de construir aprendizagens significativas a partir do respeito ao seu ritmo e ao tempo próprio de desenvolvimento.

Os resultados da investigação indicam que, embora a Educação Infantil deva se constituir como espaço de acolhimento, autonomia e cuidado, ainda prevalecem práticas que priorizam a organização institucional em detrimento da escuta ativa e do protagonismo infantil. Defende-se, portanto, a necessidade de ressignificar a rotina escolar a partir da centralidade da criança, reconhecendo-a como sujeito ativo, produtor de cultura e de experiências, cujo tempo precisa ser respeitado para que a aprendizagem se torne significativa e plena.

PRIMEIRAS HORAS: IMPRESSÕES INICIAIS DA ROTINA

O primeiro contato com a creche despertou diferentes sentimentos e curiosidades a respeito de sua organização e funcionamento. Entre esses aspectos, chamou atenção, desde o início, a forma como se estabelece a gestão do tempo no cotidiano institucional. Observou-se que, em grande parte, prevalece a lógica adultocêntrica, na qual o tempo dos adultos: direção, professores, auxiliares, funcionários gerais e até mesmo dos pais, parece ter mais relevância do que o tempo próprio das crianças.

A rotina da instituição inicia-se às 7h30, com a recepção das crianças no portão pelas auxiliares de classe, que as conduzem até as salas, onde as professoras já as aguardam. Durante o turno matutino, desenvolvem-se atividades como a “rodinha”, espaço em que são trabalhados os temas previstos nos planos de aula, geralmente retomados no período da tarde por meio de atividades escritas, músicas e outras propostas. Após o almoço, as crianças são encaminhadas para o descanso, despertando por volta das 13h, quando fazem o lanche da tarde, geralmente composto por frutas ou suco, e em seguida se dirigem ao banho.

O intervalo entre o acordar, o lanche e o banho mostrou-se bastante curto, o que gera certa aceleração nesse momento da rotina. Após o banho, enquanto aguardam que todos os colegas finalizem, as crianças permanecem na sala brincando com blocos de montar ou outros brinquedos disponibilizados. Por volta das 14h, reiniciam-se as chamadas “atividades pedagógicas”, que incluem novamente a roda e propostas relacionadas ao planejamento do dia.

O momento de brincar no parquinho, espaço especialmente valorizado pelas crianças, ocorre geralmente após o término das atividades pedagógicas, apenas quando ainda há tempo disponível antes do horário da sopa, servida às 16h20. Em seguida, retornam à sala para aguardar a chegada dos responsáveis, que começam a buscá-las a partir das 16h30, embora o horário oficial de saída seja às 17h, encerrando a rotina diária.

Durante as semanas de co-participação e regência, foi necessário realizar alterações neste fluxo em função de dificuldades estruturais da creche, especialmente pela existência de apenas um banheiro compartilhado por várias turmas. Nesses dias, o banho após o lanche foi postergado, fazendo com que as crianças permanecessem por um período mais prolongado em atividades livres e ociosas, aguardando sua vez de utilizar o banheiro. Consequentemente, o banho terminava após as 15h, reduzindo o tempo destinado às atividades pedagógicas e à utilização do parquinho.

A organização dos horários, como sintetizado na tabela a seguir, representa uma aproximação do funcionamento da rotina "oficial", anterior às alterações observadas. Vale destacar que os horários são flexíveis e podem variar de acordo com as circunstâncias diárias, não obedecendo a uma padronização rígida.

Tabela 1 – Tabela da rotina observada.

SONO	LANCHE	BANHO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	PARQUINHO	SOPA	SAÍDA
11h às 13h	13h 15m	13h 30m	14h às 15h 40m	15h 45m	16h 20m	17h

Fonte: Autoria própria.

A rotina observada na instituição revela como o tempo das crianças é rigidamente organizado, muitas vezes em desacordo com seus ritmos individuais e necessidades próprias. O período de sono, das 11h às 13h, embora essencial para o desenvolvimento físico e cognitivo, é conduzido de maneira padronizada, não considerando que cada criança possui um tempo de descanso singular, essencial para consolidar aprendizagens e manter-se engajada nas atividades seguintes (Horn, 2004). O lanche, das 13h às 13h15, representa uma oportunidade de socialização, aprendizado de hábitos alimentares e interação entre pares; no entanto, quando realizado de forma acelerada, transforma-se em mera rotina, perdendo sua dimensão educativa (Carvalho, 2015).

O banho, às 13h30, é outro momento que poderia se configurar como experiência pedagógica e de cuidado, mas quando reduzido a alguns minutos por criança, torna-se um procedimento mecânico, privando a criança de exploração sensorial, interação afetiva e aprendizagem prática (Holt, 2006). Entre 14h e 15h40, às atividades pedagógicas deveriam permitir que as crianças explorassem, construíssem conhecimentos e exercitem a curiosidade; no entanto, quando organizadas apenas para cumprir horários, priorizam a produtividade em detrimento do aprendizado significativo, revelando a necessidade de equilibrar estrutura e flexibilidade (Horn, 2004).

O momento de brincar no parquinho, às 15h45, evidencia a importância do movimento, da interação social e do protagonismo infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento

motor e emocional. A limitação ou aceleração desse tempo reduz as oportunidades de autonomia e criatividade. A refeição da sopa, às 16h20, poderia ser um espaço de incentivo à autonomia e construção de hábitos saudáveis, mas quando realizada de forma apressada, restringe-se à ingestão nutricional, desconsiderando sua função educativa e social (Carvalho, 2015).

E por fim, a saída, às 17h, realizada de maneira acelerada e coletiva, evidencia como a rotina prioriza os horários institucionais em detrimento da transição emocional necessária para a criança, reduzindo o momento de despedida a uma etapa burocrática. Holt (2006) reforça que respeitar o tempo próprio da criança em cada atividade é central para que experiências de cuidado e aprendizagem sejam internalizadas, promovendo um fechamento do dia escolar significativo e respeitoso.

Em síntese, a observação da rotina evidencia que a aceleração das atividades, a padronização dos tempos e a centralidade nas necessidades adultocêntricas podem comprometer a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, ressaltando a urgência de práticas pedagógicas que considerem os ritmos, interesses e tempos próprios da infância.

Essas foram algumas observações de um dia. Embora o tempo na sala de aula possa variar de acordo com o plano de ensino e o andamento das atividades, o horário da creche é fixo e rígido. Isso acaba criando uma rotina acelerada para as crianças, que precisam seguir um ritmo muito definido, sempre dentro do horário estabelecido. Parece que tudo é planejado pensando no tempo que a criança deve ter, e não levando em conta suas necessidades ou suas particularidades. Isso pode acabar prejudicando o desenvolvimento delas.

RESPEITO AOS RITMMO INFANTIS E IMPICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO

Durante o período de estágio, uma especificidade marcante observada na turma foi a ausência de respeito aos diferentes ritmos das crianças e à sua autonomia na rotina escolar. A negligência em relação a esses aspectos revelou-se como um problema relevante, capaz de comprometer tanto o desenvolvimento saudável quanto o bem-estar infantil. Quando os educadores não levam em consideração as individualidades e necessidades específicas de cada criança, abre-se espaço para sentimentos de frustração, exclusão e insegurança, que podem impactar negativamente suas experiências formativas.

Os teóricos do desenvolvimento infantil enfatizam, de maneira convergente, a importância de considerar os estágios e processos singulares de aprendizagem. Piaget (1970), por exemplo, defende que as crianças percorrem estágios específicos de desenvolvimento cognitivo e que suas habilidades variam de acordo com a idade e com as

experiências vivenciadas. Vygotsky (1984), por sua vez, destaca o papel essencial das interações sociais e da mediação do adulto no avanço do desenvolvimento, apontando que cada criança possui um “tempo próprio” de aprendizagem.

No mesmo sentido, Urie Bronfenbrenner (1989), ao propor a Teoria dos Sistemas Ecológicos, chama atenção para a influência decisiva dos contextos sociais na formação da criança. Em sua obra *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*, o autor define este processo como:

> O estudo científico da progressiva acomodação mútua, durante todo o curso de vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança nos contextos imediatos os quais a pessoa em desenvolvimento vive; nesse processo ela é afetada pelas relações entre esse contexto imediato e os distantes, estando todos estes contextos encaixados (p. 187).

Assim, compreende-se que o ambiente educativo, incluindo a creche, exerce papel central no desenvolvimento infantil, devendo constituir-se em espaço de relações de qualidade, que respeite os ritmos individuais. Todavia, na experiência de estágio, observou-se que esse respeito nem sempre é garantido.

Diante disso, cabe refletir sobre a necessidade de flexibilizar a noção de tempo no âmbito da Educação Infantil, reconhecendo a importância de uma temporalidade mais sensível às necessidades das crianças. Afinal, a creche deve preparar a criança para enfrentar novos desafios, oferecendo-lhe condições para que seu desenvolvimento seja pleno e significativo. Nesse sentido, Carvalho (2015, p. 5) destaca que:

> Convém esclarecer que, de forma alguma, se nega a dimensão universal do tempo, pois é evidente que ela se impõe pela necessidade de convivência social. Porém, o desafio está na necessidade de serem provocadas rupturas na lógica linear de organização do tempo na Educação Infantil, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional.

A questão que se impõe é: se não podemos controlar as dimensões do tempo, por que não ressignificá-lo, de modo que a criança seja respeitada em sua individualidade e reconhecida como protagonista do próprio ritmo na creche? Muitas vezes, práticas uniformizadoras tratam todas as crianças de forma igual, ignorando suas diferenças pessoais e de aprendizagem, o que pode resultar em punições injustas, falta de compreensão e perda de oportunidades de promoção do desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que educadores e demais profissionais da creche considerem as contribuições dos teóricos do desenvolvimento infantil no planejamento de suas práticas educativas. Horn (2004) ressalta que a organização do tempo, que varia de

acordo com a idade das crianças, deve levar em conta a satisfação de suas necessidades básicas, a exploração ativa dos sentidos, a descoberta por meio de experiências diretas, o manuseio e a combinação de objetos, bem como o uso do corpo em suas múltiplas possibilidades. Esse olhar implica, portanto, a criação de um ambiente pedagógico que valorize e respeite as diferenças individuais, garantindo às crianças tempos próprios para agir, brincar, aprender e se desenvolver.

Assim, somente através do respeito aos diferentes tempos e ritmos infantis é possível promover uma Educação Infantil de qualidade, que assegure inclusão, bem-estar, desenvolvimento emocional e cognitivo, e que cumpra, de fato, sua função primordial: ser um espaço de cuidado, aprendizagem significativa e afirmação da infância em sua integralidade.

Essa perspectiva implica repensar não apenas a organização da rotina, mas também as práticas pedagógicas, a postura dos profissionais e a própria gestão institucional. Quando o tempo da criança é valorizado, cada atividade, do descanso às brincadeiras, passando pelo lanche e pelas atividades pedagógicas, torna-se uma oportunidade de aprendizagem, descoberta e construção de vínculos afetivos.

Além disso, reconhecer e respeitar os ritmos individuais favorece a autonomia, a curiosidade e a criatividade, permitindo que a criança participe ativamente de sua própria experiência de aprendizagem. A Educação Infantil, dessa forma, deixa de ser apenas um espaço de cumprimento de horários e tarefas, tornando-se um ambiente sensível às necessidades de cada criança, capaz de integrar cuidado, conhecimento e socialização, e de promover experiências que contribuem para o florescimento integral do sujeito.

Compreendendo a descontinuidade temporal e a relevância do respetios ao ritmo da criança: investigações na creche.

Durante o estágio, ao longo das observações e registros realizados, buscou-se analisar de que forma o tempo das crianças era considerado no planejamento e na condução da rotina escolar, especialmente no que se refere à autonomia e ao aproveitamento das experiências para o desenvolvimento infantil. As análises revelaram que, de modo geral, as programações e horários estavam organizados em função das necessidades e conveniências dos adultos (direção, professores, auxiliares e famílias) e não a partir das demandas próprias das crianças, evidenciando uma prática marcadamente adultocêntrica.

Nesse contexto, dois momentos específicos da rotina chamaram atenção: o banho e a alimentação. Ambos, embora carregados de potencial pedagógico, foram observados como práticas esvaziadas de significado educativo, reduzidas a procedimentos rápidos, funcionais e ajustados ao tempo do adulto.

O banho: entre a obrigação e a oportunidade pedagógica

No momento do banho, observou-se que as crianças eram divididas em pequenos grupos para agilizar o processo, conduzido pelas auxiliares de forma extremamente rápida. Apesar de a professora regente afirmar que o banho deveria ser considerado como um momento pedagógico, na prática ele era tratado como uma obrigação diária, sem espaço para interações significativas.

Dedicado a uma turma com cerca de 17 crianças, o banho durava apenas alguns minutos por criança, consistindo basicamente em colocá-la sob o chuveiro e devolvê-la à sala. Assim, um momento que poderia se configurar como experiência de aprendizagem e de cuidado se transformava em mero cumprimento de rotina.

Essa prática evidencia como a aceleração das rotinas na Educação Infantil pode comprometer a dimensão educativa de momentos tradicionalmente voltados ao cuidado. O banho, que poderia ser um espaço de interação, socialização, descoberta sensorial e aprendizado de hábitos de higiene, reduz-se a um procedimento mecânico e impessoal, centrado exclusivamente na eficiência e na gestão do tempo.

Conforme destaca Horn (2004), a ação pedagógica com crianças de zero a três anos deve considerar os tempos individuais e as experiências sensoriais como elementos centrais para o desenvolvimento integral. No entanto, a prática observada durante o banho, limitada a alguns minutos por criança e conduzida de forma mecânica, ilustra como atividades que poderiam favorecer a autonomia, o cuidado e a aprendizagem prática acabam sendo reduzidas a tarefas burocráticas.

Ao priorizar a velocidade em detrimento da atenção às necessidades e ritmos de cada criança, perde-se a oportunidade de construir momentos significativos de interação e descoberta, essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esse cenário evidencia a necessidade de repensar a rotina da Educação Infantil, de modo que ela se organize com foco na criança, respeitando seu tempo e potencializando experiências que integrem cuidado e aprendizagem de forma mais completa.

Ao transformar experiências potencialmente ricas em simples tarefas a serem cumpridas, a instituição corre o risco de desconsiderar a importância de cada gesto para o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos afetivos, motores e cognitivos. A fragmentação e a pressa cotidiana não apenas silencia o ritmo próprio das crianças, mas também reforça uma lógica adultocêntrica, na qual o tempo é definido pelas necessidades da instituição, em detrimento das oportunidades de aprendizado significativas que poderiam emergir de atividades aparentemente rotineiras.

O banho possui grande potencial pedagógico: pode favorecer aprendizagens sobre higiene e saúde, contribuir para o desenvolvimento motor (através de movimentos como

esfregar, enxaguar, segurar esponjas e objetos), estimular a percepção sensorial, além de promover autonomia, independência e autocuidado. Sob essa perspectiva, o banho não deve ser entendido apenas como um ato de higiene, mas como oportunidade de aprendizagens múltiplas, essenciais ao desenvolvimento físico, emocional e social.

Ao reduzir-se a uma prática mecânica e desprovida de sentido educativo, perde-se a chance de potencializar este momento como espaço de desenvolvimento integral, confirmando as críticas de Holt (2006) sobre o caráter adultocêntrico que muitas vezes estrutura a rotina da Educação Infantil. Essa constatação também contrasta com a defesa de Bronfenbrenner (1989), para quem o ambiente e as interações sociais constituem fatores decisivos para o crescimento e a aprendizagem das crianças.

A alimentação: rapidez versus autonomia

Outro momento significativo refere-se à alimentação, especialmente no horário próximo à saída da creche. Apesar de muitas crianças demonstrarem capacidade de se alimentar sozinhas, observou-se que grande parte era alimentada diretamente pelas professoras. O argumento utilizado para justificar essa prática era a demora das crianças para concluir a refeição, o que “atrasa” a rotina dos adultos e, sobretudo, o tempo de espera dos pais, que já se posicionavam no portão a partir das 16h30, embora a saída oficial ocorresse apenas às 17h.

Tal prática, voltada para a economia de tempo dos adultos, resulta em um aceleramento artificial das refeições, retirando das crianças a oportunidade de exercitar sua autonomia e desenvolver habilidades importantes. A alimentação, no entanto, é também um momento pedagógico fundamental: além de promover hábitos de saúde e educação alimentar, possibilita o contato com diferentes alimentos, cores e texturas, despertando curiosidade e interesse. Além disso, favorece o desenvolvimento motor (manuseio de talheres, copos, pratos), a autonomia, a independência e a socialização, por meio de experiências de partilha, espera e convivência.

Quando o foco da alimentação deixa de ser o tempo e a pressa dos adultos e passa a valorizar as necessidades e possibilidades infantis, ela se torna um espaço rico de aprendizagens, de fortalecimento da autoestima e da construção de hábitos que acompanham a criança ao longo da vida.

Tanto no banho quanto na alimentação, observou-se que práticas que poderiam ser potentes para o desenvolvimento infantil acabaram reduzidas a tarefas de mera funcionalidade, organizadas sob a lógica da pressa e da linearidade do tempo adulto. Contudo, como destaca Carvalho (2015), a Educação Infantil precisa romper com a rigidez da

temporalidade linear, reconhecendo que cada momento vivido pela criança, por mais simples que pareça, pode se constituir em oportunidade formativa.

Respeitar o tempo da criança significa reconhecê-la como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem, e não apenas como alguém que precisa se ajustar ao cronograma dos adultos. Somente a partir dessa ressignificação do cotidiano é possível garantir uma rotina que valorize a infância em sua integralidade, promovendo desenvolvimento pleno, bem-estar e aprendizagens significativas.

Figuras 1 e 2 - Crianças sendo alimentadas na boca pelas professoras e auxiliares. Fonte: Autoria própria.

Figura 3 - Criança aguardando o seu horário de comer, pois pertence ao grupo de 3 anos, enquanto o grupo 2 se alimenta. Fonte: Autoria própria.

Esses relatos evidenciam uma rotina marcada por uma perspectiva adultocêntrica, na qual o tempo e o ritmo próprios das crianças não são respeitados nem valorizados. Essa lógica acaba por limitar as possibilidades de autonomia infantil na realização de tarefas cotidianas, esvaziando a função formativa dessas experiências. Assim, fragiliza-se o papel da Educação Infantil enquanto espaço de desenvolvimento integral da criança, já que, mesmo em atividades aparentemente simples, cada vivência constitui uma oportunidade singular para que ela desenvolva suas habilidades, construa aprendizagens e exerça sua condição de

sujeito ativo e participante de sua própria formação. Contudo, para que isso se concretize, é imprescindível que os adultos possibilitem às crianças condições de liberdade e autonomia em suas ações.

Em diversos outros momentos, também se observou a negação dessa autonomia, associada à aceleração imposta pelos adultos às tarefas das crianças. Um exemplo emblemático ocorre no momento de despertar para o lanche, quando todas as crianças são acordadas simultaneamente, a fim de atender ao horário previamente estabelecido pela rotina institucional, sem considerar suas necessidades individuais, como o fato de algumas terem adormecido mais tarde ou ainda estarem em sono profundo.

O sono: a disputa entre a produção e o descanso

Figura 4 - Criança ainda deitada enquanto todas as outras lancham.
Fonte: Autoria própria.

Percebe-se que a lógica da aceleração atravessa diferentes dimensões da rotina institucional. Nas atividades classificadas como pedagógicas, por exemplo, a organização e execução das tarefas, ainda que individuais, são conduzidas de modo a priorizar a rapidez na finalização em detrimento da qualidade do processo vivido pela criança. Assim, a ênfase recai mais sobre o cumprimento de um planejamento pré-estabelecido do que sobre a valorização da experiência singular de cada sujeito.

Essa mesma dinâmica se estende ao momento de transição entre escola e família, quando a entrega das crianças aos responsáveis ocorre de maneira apressada, quase mecânica, revelando a ausência de espaço para um encontro mais humano e sensível. Não se trata, portanto, de episódios isolados, mas de uma prática que se naturalizou no cotidiano institucional, configurando-se como uma marca estrutural e rotineira do contexto investigado.

Na cena registrada a criança permanece deitada enquanto as demais realizam o lanche. A cena revela como os ritmos infantis nem sempre coincidem com a rotina coletiva instituída pela escola, evidenciando tensões entre as necessidades individuais e a organização padronizada do cotidiano. Dialogando com a discussão de Carvalho (2015), ao problematizar os modos como a rotina escolar tende a desconsiderar os tempos próprios da infância. Para a autora, o tempo vivido pelas crianças não é homogêneo nem linear, mas plural e atravessado por ritmos singulares que expressam seus desejos, interesses e necessidades.

Entretanto, quando a escola impõe uma cadência rígida e padronizada, como no momento do lanche coletivo em que uma criança ainda permanece deitada, ocorre o silenciamento dessas temporalidades múltiplas, resultando na invisibilidade das culturas infantis diante da lógica da eficiência e da produtividade.

A despedida: o até breve da rotina escolar

O momento da saída das crianças revela a tensão entre os tempos singulares da infância e o ritmo acelerado imposto pela rotina escolar. A entrega aos responsáveis, realizada de forma apressada e quase mecânica, ignora a possibilidade de um espaço de transição mais afetivo, em que a criança pudesse vivenciar a despedida de forma significativa.

Nesse sentido, Carvalho (2015) chama a atenção para o fato de que o tempo na Educação Infantil não pode ser reduzido à lógica da eficiência, mas precisa ser compreendido como experiência, permeada por pausas, escutas e vínculos. Ao acelerar esse processo, a instituição acaba reforçando um modelo de tempo escolar que silencia os modos próprios de ser e estar das crianças.

Figura 5 - Crianças sendo conduzidas até o portão de saída da creche.
Fonte: Autoria própria**.**

A cena acima traduz a rotina marcada pela pressa e pela condução coletiva, em que a transição entre escola e família se dá de modo acelerado, deixando pouco espaço para a vivência afetiva desse momento. A saída, que poderia ser permeada por acolhimento e troca simbólica, acaba sendo reduzida a uma etapa burocrática do cotidiano escolar.

Ao observar a dinâmica do horário de saída, é possível refletir sobre como a organização institucional frequentemente se sobrepõe às necessidades individuais das crianças. Holt (2006) enfatiza que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil estão profundamente vinculados à curiosidade e ao tempo que cada criança demanda para explorar, observar e se relacionar com o mundo. Quando a escola impõe um ritmo acelerado à rotina, inclusive no momento da despedida, priva a criança da oportunidade de elaborar suas próprias formas de transição entre os espaços de convivência.

Nessa mesma direção, Horn (2004) destaca que a ação pedagógica com crianças pequenas deve reconhecer os tempos singulares da infância e acolher suas expressões, construindo práticas que respeitem o ritmo individual e favoreçam interações mais sensíveis. A aceleração da saída, nesse sentido, exemplifica como o tempo escolar pode silenciar os gestos, os vínculos e as experiências que são constitutivos da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato direto, no espaço físico da instituição, com as crianças, professoras e equipe de gestão revelou-se de grande importância para aprofundar a compreensão sobre os processos que se desenvolvem na Educação Infantil. Estar presente no cotidiano da creche permitiu observar não apenas as atividades pedagógicas, mas também as interações espontâneas, os ritmos individuais das crianças e a forma como os profissionais organizam e conduzem a rotina diária.

Esse acompanhamento proporcionou uma visão mais ampla sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho educativo, mas também sobre as inúmeras possibilidades de atuação com as crianças, permitindo identificar estratégias que favorecem aprendizagens significativas e experiências afetivas relevantes.

Além disso, as observações sistemáticas, os registros detalhados e as reflexões decorrentes desses momentos configuraram uma fonte rica de conhecimento e de descoberta, permitindo o compartilhamento de experiências entre pesquisadores, docentes e gestores. A análise do funcionamento da creche, incluindo aspectos da gestão, organização dos tempos, alimentação, cuidado e práticas pedagógicas, possibilitou compreender a

complexidade do trabalho na Educação Infantil e os desafios enfrentados pelas instituições públicas no atendimento às crianças.

Ao mesmo tempo, evidenciou as competências, sensibilidades e criatividade dos profissionais, que, mesmo diante de limitações estruturais e de recursos, buscam oferecer experiências significativas e ambientes acolhedores.

No entanto, a convivência direta com a realidade da instituição revelou-se essencial para dar sentido às discussões e estudos sobre Educação Infantil, permitindo problematizar questões centrais do cotidiano escolar. Observou-se que a falta de consideração pelo tempo próprio de cada criança e o reconhecimento insuficiente de sua importância reflete-se de forma negativa no desenvolvimento integral dos pequenos. Quando o ritmo imposto pela instituição se sobrepõe às necessidades individuais, a autonomia das crianças na realização de tarefas essenciais para sua aprendizagem e crescimento é comprometida, restringindo sua participação ativa e seu protagonismo no processo educativo.

Nesse contexto, as práticas na Educação Infantil deveriam priorizar ações com as crianças e não apenas direcionadas para elas. A concepção de uma educação centrada no desenvolvimento infantil implica proporcionar oportunidades para que cada criança explore, vivencie e se aproprie de experiências significativas, respeitando seus interesses, curiosidades e ritmos próprios.

Estudos indicam que a aprendizagem efetiva ocorre quando as crianças constroem conhecimentos a partir de interações com o ambiente e com os outros, tornando cada vivência uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, o desafio da educação infantil é articular planejamento e flexibilidade, garantindo que o espaço escolar seja um ambiente de descobertas e experiências autênticas, em que cada criança possa exercer sua autonomia e protagonismo de forma plena.

A experiência proporcionada pelo Estágio Supervisionado evidencia que respeitar o tempo da criança na Educação Infantil é fundamental para promover um desenvolvimento saudável, equilibrado e significativo. Reconhecer que cada criança possui seu próprio ritmo de crescimento e aprendizado permite que ela atinja marcos de desenvolvimento de acordo com suas habilidades e características individuais, construindo autoestima, confiança e senso de pertencimento a um ambiente que valoriza sua singularidade. Essa valorização do tempo próprio possibilita que a criança se relacione com o mundo de maneira mais autêntica, em vez de ser encaixada em horários e limites centrados nas necessidades adultas.

Além disso, a aprendizagem se torna mais eficaz quando ocorre de acordo com o tempo natural da criança. Ao ter liberdade para explorar, investigar e interagir com o ambiente conforme seus interesses e curiosidades, a criança desenvolve autonomia, criatividade e engajamento genuíno no processo educativo. Essa abordagem reforça que a Educação

Infantil deve priorizar experiências construídas com as crianças, e não apenas direcionadas para elas, possibilitando que o aprendizado seja vivido de forma ativa e participativa.

Em síntese, respeitar o tempo da criança significa afastar a rotina dos imperativos adultos e construir um espaço educativo que cultive o desenvolvimento integral. Essa postura contribui para o florescimento emocional, social, cognitivo e motor, fortalecendo a autonomia infantil e promovendo oportunidades equitativas para que cada criança experimente, descubra e se desenvolva plenamente dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. **Ecological systems theory**. In R. Vasta (Ed.), Six theories of child development: revised formulations and current issues, 1989.

CARVALHO, R. S. de. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. ***Revista Teias***, *16*(41), 124–141. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517. Último Acesso em Novembro de 2023.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil**. *Bolema*, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, 2008.

HOLT, J. **Como as crianças aprendem.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, M. **Ação pedagógica com crianças de 0 a 3 anos.** Disciplina Curricular do curso de Pós-graduação – Especialização em Educação Infantil. Centro Universitário UNIVATES: Lajeado, 2004.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970

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

MENINAS NO BRASIL IMPERIAL: GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural.

Samuel da Silva Souza[463]
Lylianne Chaparro Magalhães Souza[464]
Cláudia Araújo de Lima[3]

Resumo

Este estudo analisa a educação de meninas no Brasil Imperial (1822–1889), tendo como objeto a relação entre gênero, infância e diversidade sociocultural no processo de escolarização. O objetivo geral é compreender como a institucionalização da educação feminina, inaugurada pela Lei de 15 de outubro de 1827, contribuiu, ao mesmo tempo, para ampliar o acesso escolar e reforçar desigualdades estruturais. O problema de pesquisa questiona em que medida a educação oferecida às meninas no período imperial promoveu emancipação ou perpetuou papéis sociais restritivos. A investigação baseia-se nos referenciais de Foucault (1979), Chartier (1990) e Bourdieu (1998) para interpretar a escola como espaço de disciplina, controle e reprodução social, e em Beauvoir (1949), hooks (1994) e Scott (1995) para problematizar a construção social do feminino e as interseções entre opressões de gênero, raça e classe. Adotou-se metodologia histórico-documental e bibliográfica, com análise de fontes primárias (leis, relatórios, discursos) e secundárias (obras de historiadores e educadores). Os resultados indicam que, embora a legislação imperial tenha reconhecido formalmente o direito das meninas à instrução primária, os currículos diferenciados, a escassez de escolas femininas e a prevalência de instituições privadas mercantilizaram o acesso e reforçaram a formação voltada ao espaço doméstico. Verifica-se que a escolarização feminina no Império, marcada por exclusões interseccionais, consolidou padrões de desigualdade que se projetam no cenário contemporâneo, exigindo políticas públicas capazes de romper a lógica histórica de seletividade educacional.

Palavras-chave: Infância. Educação Feminina. Brasil Imperial.

INTRODUÇÃO

A educação de meninas no Brasil Imperial (1822–1889) constitui um campo de investigação relevante para compreender a formação da sociedade brasileira, pois revela tanto a evolução das políticas educacionais quanto a reprodução de hierarquias sociais

[463] Doutorando em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN) samuel.souza@ufms.br, Ação em Desenvolvimento em serviço, pela UFMS.
[464]Mestranda em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN), Bolsista Capes, lylianne.magalhães@ufms.br
[3] Graduada em Pedagogia (2001, CEUB). Mestre em Reabilitação e Habilitação de Pessoas com Deficiência (2000, Universidade de Salamanca/Espanha), Mestre em Saúde Pública (2004, Fundação Oswaldo Cruz), Doutora em Ciências (2014, Fundação Oswaldo Cruz). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1228341133028730. E-mail: claudia.araujolima@gmail.com

estruturadas por gênero, classe, raça e território. Nesse período, a escolarização feminina foi marcada por tensões entre avanços legais — como a Lei de 15 de outubro de 1827, que previu a criação de escolas para ambos os sexos — e a persistência de práticas seletivas e excludentes, que limitavam o acesso das meninas à instrução plena (ALMEIDA, 2000; VALADARES, 1989).

O problema que orienta esta pesquisa consiste em indagar em que medida a escolarização feminina no Império representou uma possibilidade de emancipação intelectual ou, ao contrário, reforçou mecanismos de subordinação. Essa questão se torna particularmente relevante quando se considera que o projeto educacional do século XIX estava inserido em um contexto de economia agrária e escravocrata, de centralização política e de hegemonia das elites rurais, fatores que condicionaram a educação de meninas à formação moral e doméstica, em detrimento de saberes científicos ou literários (D'INCAO, 2013; PRIORE, 2013).

A relevância deste estudo está em analisar como o processo histórico de institucionalização da educação feminina contribuiu, ao mesmo tempo, para ampliar formalmente o direito à instrução e para consolidar desigualdades estruturais. Compreender essa ambiguidade é fundamental, uma vez que as marcas de exclusão do passado ainda se projetam no presente, influenciando os debates sobre financiamento, acesso e qualidade da educação no século XXI (GENTILI, 1998; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma a criação e a implementação de escolas para meninas no Brasil Imperial contribuíram simultaneamente para ampliar o acesso à instrução formal e para reafirmar papéis sociais restritivos. Como objetivos específicos, busca-se: a) contextualizar historicamente a educação feminina no Império; b) examinar os currículos e práticas pedagógicas destinados às meninas; c) identificar as desigualdades de acesso a partir de marcadores sociais como gênero, raça, classe e território; e d) estabelecer conexões entre as permanências históricas e o cenário educacional contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

As meninas no Brasil Imperial eram socializadas desde cedo para a vida privada, sob rígida vigilância familiar e religiosa. A instrução feminina era concebida como meio de moldar esposas virtuosas e mães dedicadas, responsáveis pela educação moral dos filhos (D'INCAO, 2013). Essa concepção se apoiava na ideia de inferioridade intelectual da mulher e na defesa da manutenção do sistema patriarcal.

Para compreender mais amplamente essa realidade, é fundamental recorrer a uma fundamentação teórica que ilumine as relações de poder, disciplina e reprodução social presentes no período. Foucault (1979) interpreta a escola como um dispositivo disciplinar que, tal como o quartel, o hospital ou a prisão, funciona como engrenagem de um sistema mais amplo de vigilância e normatização. No contexto da educação feminina no Brasil Imperial, essa função disciplinar não se limitava a regular comportamentos visíveis, mas se estendia à produção de subjetividades femininas dóceis, obedientes e moldadas para o espaço doméstico. As regras de conduta, a separação física entre meninos e meninas, os currículos diferenciados e a presença constante da vigilância moral e religiosa constituíam o que Foucault denomina “microfísica do poder” — um conjunto de práticas aparentemente sutis, mas extremamente eficazes para internalizar a ordem social vigente. Assim, a escola imperial não apenas instruía, mas produzia corpos e mentes alinhados às expectativas patriarcais, perpetuando a desigualdade de gênero como um efeito naturalizado da própria estrutura educacional. Chartier (1990) contribui ao analisar como discursos pedagógicos e representações sobre o “feminino” eram produzidos e reproduzidos no espaço escolar, enquanto Bourdieu (1998), por meio do conceito de violência simbólica, evidencia como a educação legitimava e perpetuava tais desigualdades.

Autoras feministas como Beauvoir (1949), hooks (1994) e Scott (1995) ampliam essa análise, problematizando a educação como campo de disputa simbólica em que se constrói socialmente “a mulher” como “o outro”. Beauvoir (1949) advertia que “não se nasce mulher, torna-se”, e esse tornar-se era moldado, no Brasil Imperial, por currículos e práticas que associavam o feminino ao privado. Hooks (1994) chama atenção para a interseção entre opressões de gênero, raça e classe, o que, no contexto imperial, significava realidades radicalmente distintas para meninas brancas de elite e para meninas negras ou mestiças, muitas vezes excluídas do ensino formal. Scott (1995), ao conceituar gênero como categoria de análise histórica, evidencia que a educação não apenas refletia, mas também produzia desigualdades.

O contexto histórico do Império — marcado por economia agrária e escravista, centralização política e hegemonia das elites rurais — condicionava fortemente o alcance da escolarização. A manutenção da escravidão até 1888 limitava a noção de cidadania e, por consequência, o acesso à instrução. Reformas educacionais mantinham-se seletivas e excludentes. As desigualdades regionais e as instabilidades políticas, como as revoltas provinciais, também interferiam na implementação das leis.

Em perspectiva comparada, países como França e Estados Unidos, no século XIX, também enfrentaram resistência à educação feminina, mas reformas conduzidas por educadoras como Emma Willard e Mary Lyon nos EUA, ou pelas iniciativas republicanas francesas, ampliaram o acesso, sobretudo após 1870. Nessas nações, a industrialização

precoce e a reorganização social criaram mais oportunidades educacionais, diferentemente do Brasil, cuja estrutura escravista e economia concentrada retardaram mudanças.

Sob a lente da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989), é possível identificar que a infância feminina imperial não era homogênea. Meninas negras escravizadas, indígenas e pobres enfrentavam barreiras praticamente intransponíveis, determinadas não apenas pelo gênero, mas também pela classe social, pela cor da pele, pela região de origem e pela religião. Enquanto as elites urbanas brancas tinham acesso a colégios privados e ensino domiciliar, a maioria das meninas vivia fora do sistema escolar, aprendendo ofícios domésticos ou artesanais em ambientes de trabalho forçado ou sob rígida tutela religiosa.

A compreensão da infância no século XIX é fundamental para analisar a escolarização feminina, uma vez que a forma como a sociedade concebia a criança determinava os limites de sua inserção na escola. Philippe Ariès (1981) demonstrou que a infância é uma categoria histórica e socialmente construída, variando conforme o contexto cultural. No Brasil Imperial, como aponta Del Priore (2013), a criança era, em grande medida, percebida como um sujeito "em formação", carente de disciplina e vigilância, cuja educação deveria prepará-la para assumir os papéis previamente definidos pela ordem patriarcal.

Nesse cenário, as meninas eram vistas como futuras esposas e mães, e não como sujeitos plenos de direitos. Essa concepção influenciava diretamente os currículos, que priorizavam a moralidade, a religião e as habilidades domésticas em detrimento do acesso a saberes científicos e literários. A infância, longe de ser concebida como fase de autonomia e experimentação, era entendida como período de moldagem e de preparação para a vida adulta (DELVAL, 2002).

Autores contemporâneos, como Sarmento (2003), ressaltam que a infância deve ser reconhecida como categoria social de pertença, com direitos e formas próprias de expressão. Entretanto, no Brasil do século XIX, prevalecia a visão adultocêntrica, que subordinava a criança à autoridade da família, da Igreja e do Estado. Essa perspectiva legitimava tanto a exclusão de meninas negras, indígenas e pobres quanto a seletividade que reservava a educação de qualidade às elites urbanas brancas.

Assim, ao articular gênero e infância, percebe-se que a escolarização feminina no Império não se destinava à emancipação das meninas enquanto sujeitos de direito, mas sim à sua conformação a papéis sociais predefinidos. Essa herança histórica explica, em parte, as dificuldades contemporâneas de consolidar políticas públicas que reconheçam a criança como cidadã desde os primeiros anos de vida e que assegurem à infância — feminina, negra, indígena ou popular — uma educação integral, emancipadora e inclusiva.

Fontes da época revelam que famílias temiam que o ensino da leitura e da escrita favorecesse trocas epistolares amorosas, retirando as filhas da escola assim que adquiriam noções básicas de costura (FLORESTA, 1989; VALADARES, 1989). A Igreja Católica, por

sua vez, via com desconfiança a educação doméstica de famílias abastadas e defendia o afastamento das meninas de influências consideradas corruptoras (PRIORE, 1989).

Nísia Floresta, pioneira no pensamento feminista brasileiro, denunciava que a negação do acesso das mulheres à educação formal mantinha a população sob controle político e reforçava a desigualdade de gênero (FLORESTA, 1989).

A escola mista – entendida como instituição que reúne, no mesmo espaço e sob o mesmo regime escolar, estudantes de ambos os sexos – é uma forma específica de aplicação do princípio da coeducação, conceito mais amplo que, segundo Louro (1997), refere-se à prática de educar meninas e meninos juntos, não apenas compartilhando o espaço físico, mas também os conteúdos, métodos e expectativas de aprendizagem. Para Azevedo (1958), a coeducação pressupõe igualdade de oportunidades e interação social entre os gêneros, rompendo com a separação tradicional entre a formação masculina e feminina.

No Brasil, o debate sobre a adoção de escolas mistas ganhou força no final do século XIX, mas encontrou forte oposição social e cultural. Quando admitida, a prática se restringia a faixas etárias iniciais (7 a 10 anos) e, em geral, consistia na inclusão de meninos em escolas femininas, e não o contrário (ALMEIDA, 1989). Embora conferências pedagógicas tenham divulgado experiências internacionais bem-sucedidas, predominava no país a percepção de que a coeducação afrontava costumes e a moral vigente.

Ainda assim, onde foi implementada, a coeducação ampliou o acesso das meninas à escolarização e abriu novas possibilidades profissionais para as mulheres, ainda que limitadas aos níveis iniciais de ensino (SÁ; SIQUEIRA, 2006).

A trajetória da educação feminina no Brasil Imperial esteve profundamente vinculada aos interesses de manutenção da ordem social e política. A Lei de 15 de outubro de 1827 representou um marco ao prever a criação de escolas de primeiras letras para ambos os sexos. Contudo, a implementação foi desigual: os currículos eram diferenciados, restringindo o ensino de matemática e excluindo disciplinas como geometria, enquanto se acrescentavam bordado, costura e outros “aprendizados domésticos” (VALADARES, 1989). Tal divisão curricular reforçava a ideia de que o papel feminino se restringia ao lar e à esfera privada.

Os dados oficiais de 1832 já revelavam a dimensão dessa desigualdade: havia 162 escolas para meninos e apenas 18 para meninas, muitas delas sem professoras habilitadas (ALMEIDA, 2006). Esse cenário se mantinha mesmo nas regiões mais ricas do Império, mostrando que as barreiras não eram apenas econômicas, mas culturais e ideológicas.

No ensino secundário e superior, a exclusão era quase total. O acesso de mulheres às universidades era visto como algo excepcional e, muitas vezes, indecoroso. O caso de Dona Ambrozina de Magalhães, matriculada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1881, ilustra tanto a resistência social quanto o pioneirismo dessas poucas mulheres que ousaram desafiar a ordem estabelecida (ARANHA, 2006). Mesmo em colégios religiosos

privados, voltados à elite, o currículo enfatizava moral cristã, etiqueta e economia doméstica, mais do que saberes científicos ou literários.

Nesse contexto, a figura de Nísia Floresta ganha centralidade. Em sua obra *Opúsculo Humanitário* (1853), a autora denunciava que a negação do acesso das mulheres à educação formal mantinha a população sob controle político e reforçava as desigualdades de gênero. Floresta, influenciada por ideias liberais e feministas europeias, defendia que o desenvolvimento intelectual das mulheres era condição para o progresso da nação. Sua atuação revela que, apesar da rigidez social, havia vozes dissidentes articulando propostas de mudança.

O debate sobre coeducação surgiu no final do século XIX e enfrentou forte oposição social e cultural. Quando admitida, a prática limitava-se geralmente à inclusão de meninos em escolas femininas, e não o contrário (ALMEIDA, 1989). Conferências pedagógicas discutiam experiências internacionais bem-sucedidas, mas prevalecia a percepção de que a coeducação ameaçava a moral vigente. Ainda assim, nos poucos contextos em que foi implementada, a coeducação ampliou o acesso feminino à escolarização e abriu possibilidades profissionais, embora restritas aos níveis iniciais.

Outro aspecto relevante diz respeito às desigualdades regionais na oferta de educação feminina no Brasil Imperial. Como observa Almeida (2000), províncias como Rio de Janeiro e São Paulo concentravam esforços na criação de instituições para meninas, ainda que de forma limitada, enquanto regiões mais distantes do centro político sofriam com a escassez de recursos, precariedade de prédios escolares e carência de professores qualificados. Nas zonas rurais, fatores como a distância entre moradia e escola, a necessidade do trabalho infantil e normas sociais que priorizavam a educação masculina dificultavam a permanência das meninas no sistema escolar (SÁ; SIQUEIRA, 2006).

A religião exerceu papel ambíguo nesse contexto. De um lado, ordens religiosas femininas, como as irmãs de caridade, ofereceram oportunidades de instrução a meninas pobres por meio de internatos e orfanatos, sobretudo nas áreas urbanas (PRIORE, 2013). De outro, a moral religiosa reforçava a subordinação feminina, privilegiando a formação moral e doméstica em detrimento de conteúdos acadêmicos, o que mantinha as mulheres afastadas de funções e saberes considerados masculinos (LOURO, 2013).

A escravidão constitui elemento incontornável para compreender essas desigualdades. Meninas negras escravizadas estavam quase totalmente excluídas do sistema escolar oficial, sendo instruídas apenas em ofícios ligados ao trabalho doméstico ou agrícola, muitas vezes em condições de extrema exploração (D'INCAO, 2013). Mesmo após a abolição, o legado dessa exclusão permaneceu, dificultando o acesso das mulheres negras à educação formal por décadas (SCOTT, 1995).

Em termos internacionais, o Brasil acompanhava com atraso debates sobre a educação feminina que avançavam na Europa e na América do Norte. Na Inglaterra vitoriana, por exemplo, o movimento em prol da instrução das meninas articulava-se com a ascensão de uma classe média urbana que demandava mão de obra feminina qualificada para o magistério e funções administrativas (PERROT, 2007). Nos Estados Unidos, a criação das escolas normais, voltadas para a formação de professoras, desempenhou papel central no século XIX, ampliando o acesso feminino à esfera pública (SMITH, 2008). No entanto, a estrutura escravocrata e agrária brasileira impôs barreiras para a incorporação dessas experiências, mantendo a educação como privilégio restrito por classe e raça (FONSECA; VEIGA, 2008).

Assim, a educação feminina no Império deve ser entendida não apenas como reflexo das desigualdades estruturais, mas também como espaço de resistência e disputa simbólica. As ações de figuras como Nísia Floresta (1989), os tímidos avanços na coeducação e a circulação de ideias internacionais entre educadores brasileiros revelam que, mesmo em um cenário restritivo, havia germes de transformação capazes de inspirar reformas futuras.

EDUCAÇÃO DE MENINAS NO IMPÉRIO E O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No Brasil Imperial, a educação de meninas foi marcada por uma lógica de acesso profundamente condicionada à posição socioeconômica das famílias. Conforme aponta Valadares (1989), embora a Lei de 15 de outubro de 1827 tenha reconhecido, pela primeira vez, o direito formal das meninas à instrução primária, sua efetivação esteve longe de ser universal, devido à ausência de infraestrutura escolar e à desigual distribuição das instituições. A criação e manutenção de escolas públicas para meninas eram incipientes e concentradas em localidades mais ricas e próximas dos centros administrativos (ALMEIDA, 2000).

Essa limitação fez com que a escolarização feminina, sobretudo nas camadas médias e altas, fosse mediada por instituições privadas, como colégios internos e externatos, frequentemente administrados por ordens religiosas ou por educadoras particulares (SÁ; SIQUEIRA, 2006). Tal cenário implicava a transferência, já no século XIX, de parte significativa da responsabilidade pela formação das meninas para o setor privado, inaugurando um modelo de oferta educacional em que o acesso dependia da capacidade de pagamento.

A educação tornava-se, assim, um bem escasso e seletivo, adquirível como um “capital cultural” (BOURDIEU, 1998) que reforçava o status social e as estratégias

matrimoniais das famílias de elite. O conteúdo curricular ministrado nessas instituições — marcado por disciplinas de etiqueta, bordado e línguas estrangeiras — era concebido não como meio para o desenvolvimento intelectual pleno, mas como investimento simbólico para elevar o prestígio familiar (LOURO, 2013).

Essa dinâmica, que articulava educação e consumo, antecipa aspectos do que, na contemporaneidade, se conceitua como financeirização da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002), ou seja, a formação escolar entendida não como direito universal, mas como mercadoria adquirida em um mercado segmentado. Se, no Império, essa lógica reforçava barreiras de classe, raça e gênero, hoje ela se expressa na privatização de etapas da educação básica, na ampliação de mensalidades escolares e na dependência de cursos pagos para formação inicial e continuada de docentes da educação infantil (GENTILI, 1998). Ao estabelecer um paralelo entre esses dois momentos históricos, torna-se evidente que as raízes da mercantilização da educação de meninas no Brasil remontam à própria origem do sistema escolar feminino, configurando um desafio que permanece no presente.

A lógica de mercantilização que marcou o acesso das meninas à escolarização no Brasil Imperial também se refletia na formação das professoras responsáveis por sua instrução. Conforme destaca Saviani (2008), a docência feminina no ensino primário começou a se expandir timidamente com a criação das primeiras Escolas Normais na segunda metade do século XIX, mas essas instituições, quando existentes, estavam concentradas em capitais provinciais e frequentemente exigiam o pagamento de taxas ou mensalidades (ALMEIDA, 2000).

Nas regiões menos favorecidas, a formação docente ocorria, de forma informal, por meio de aprendizagens domésticas ou estágios práticos junto a professoras mais experientes, o que reforçava a disparidade na qualidade do ensino oferecido (FONSECA; VEIGA, 2008). Além da limitação geográfica e financeira, havia um filtro ideológico: as candidatas à docência precisavam comprovar “bons costumes” e adesão aos valores morais vigentes, associando o magistério feminino à virtude e à submissão (LOURO, 2013). Assim, a formação docente constituía não apenas um processo pedagógico, mas também um instrumento de disciplinamento social, como analisa Foucault (1979) ao tratar da função normativa das instituições.

Essa seletividade restringia o número de professoras habilitadas e consolidava um modelo de ensino voltado à reprodução de papéis de gênero e da ordem social. Comparativamente, no cenário contemporâneo, observa-se a persistência de desafios. Embora a formação docente seja hoje formalmente garantida pelo Estado, a expansão de cursos privados de licenciatura, a crescente dependência de pós-graduações pagas e a oferta de capacitações continuadas mediante pagamento revelam um deslocamento da responsabilidade pública para o mercado educacional (SHIROMA; MORAES;

EVANGELISTA, 2002). Tal como no Império, em que a possibilidade de lecionar estava condicionada a recursos financeiros e redes de sociabilidade, a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais enfrenta o risco de se tornar um privilégio de quem pode custear sua própria qualificação, aprofundando desigualdades regionais e sociais (GENTILI, 1998).

As restrições impostas à educação de meninas no Brasil Imperial não eram apenas resultado de preconceitos de gênero, mas expressão de um sistema mais amplo de exclusão estrutural. No século XIX, a infância feminina era segmentada por marcadores de classe, raça, território e religião, produzindo experiências educacionais profundamente desiguais (SCOTT, 1995; CRENSHAW, 1989). Enquanto meninas brancas de famílias abastadas frequentavam colégios particulares ou recebiam instrução domiciliar, meninas negras escravizadas, libertas, indígenas ou pobres permaneciam quase sempre à margem do ensino formal, dedicando-se a trabalhos domésticos ou manuais desde a infância (D'INCAO, 2013).

Essa segregação estrutural moldava não apenas o acesso à escola, mas também as expectativas sociais sobre cada grupo. Enquanto a elite feminina era preparada para administrar lares e representar o prestígio familiar, as meninas das classes populares eram educadas — quando muito — para servir, seja no trabalho doméstico, seja em ocupações de baixa remuneração (D'INCAO, 2013; LOURO, 2013). Assim, a educação funcionava como mecanismo de reprodução das desigualdades, legitimando papéis sociais e perpetuando a marginalização de grupos inteiros, em consonância com a noção de *violência simbólica* de Bourdieu (1998), que explica como as estruturas educacionais naturalizam a subordinação de determinados segmentos sociais.

No presente, embora os marcos legais assegurem o direito universal à educação (BRASIL, 1988; LDB 9.394/1996), dados do Censo Escolar e do IBGE evidenciam que as desigualdades estruturais herdadas do passado continuam a limitar o acesso e a permanência de meninas em etapas mais avançadas do ensino (INEP, 2023; IBGE, 2022). Nas regiões periféricas e em áreas rurais, a evasão escolar e a defasagem idade-série afetam de forma desproporcional meninas negras, indígenas e de baixa renda (IPEA, 2020). Entre os fatores determinantes estão a sobrecarga com tarefas domésticas, a gravidez precoce e a necessidade de inserção no mercado de trabalho informal, reproduzindo sob novas formas a herança excludente do Império.

Assim, compreender a infância no século XIX como um espaço de exclusão estrutural é fundamental para perceber que as políticas contemporâneas de educação da infância não partem de um "ponto zero", mas enfrentam uma dívida histórica acumulada. Superar esse passivo exige não apenas ampliar vagas e infraestrutura, mas também romper com padrões culturais e econômicos que naturalizam a desigualdade no acesso à educação de qualidade (GENTILI, 1998).

A análise da educação de meninas no Brasil Imperial revela que gênero, por si só, não explica a complexidade das barreiras impostas ao acesso escolar. A partir da perspectiva da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989), é possível compreender como diferentes marcadores sociais — como raça, classe, território e religião — se entrelaçam, produzindo camadas múltiplas de desigualdade. No século XIX, essa intersecção significava que uma menina branca da elite urbana e uma menina negra escravizada, embora ambas mulheres e crianças, viviam experiências educativas incomparáveis: enquanto a primeira tinha a possibilidade de frequentar colégios internos e aprender línguas estrangeiras, a segunda permanecia afastada do ensino formal, adquirindo apenas habilidades utilitárias ao trabalho doméstico ou agrícola (PRIORE, 2013; SCOTT, 1995).

Esse entrelaçamento de opressões estruturava um modelo educacional seletivo, no qual o acesso à escola e a qualidade do ensino estavam diretamente vinculados ao lugar que cada sujeito ocupava na hierarquia social. Essa lógica é coerente com a análise de Bourdieu (1998) sobre como o sistema escolar reproduz desigualdades sociais, naturalizando-as como mérito individual. No Brasil Imperial, tal seletividade também se expressava nos currículos diferenciados: meninas da elite recebiam formação cultural refinada — ainda que voltada ao espaço privado —, enquanto meninas pobres eram instruídas, quando muito, em saberes práticos, reforçando sua inserção subordinada na economia (VALADARES, 1989; LOURO, 2013).

No contexto contemporâneo, embora barreiras formais tenham sido removidas, a interseccionalidade continua a operar na produção de desigualdades educacionais (CRENSHAW, 1989). Dados recentes mostram que meninas negras, indígenas, quilombolas e de comunidades ribeirinhas apresentam maiores índices de evasão escolar, trajetórias fragmentadas e menor acesso ao ensino superior (IBGE, 2022; INEP, 2023). A concentração de escolas privadas de qualidade nas áreas centrais das cidades e a insuficiência de políticas públicas específicas para populações historicamente excluídas reproduzem, sob novas roupagens, as desigualdades do passado (IPEA, 2020).

Assim, compreender a educação da infância a partir da interseccionalidade não é apenas um exercício teórico, mas um recurso analítico essencial para a construção de políticas inclusivas e para o enfrentamento dos efeitos persistentes de um modelo escolar historicamente direcionado a um segmento restrito da população. Reconhecer essa herança é condição necessária para enfrentar a financeirização e a privatização crescentes, que tendem a aprofundar as barreiras históricas e restringir, novamente, a educação de qualidade a quem pode pagar (GENTILI, 1998).

A educação feminina no Brasil Imperial esteve submetida a um cenário de subfinanciamento público e dependência de iniciativas privadas, padrão que, em grande medida, se mantém na atualidade (ALMEIDA, 2000; SAVIANI, 2008). No século XIX, os

investimentos estatais eram direcionados prioritariamente à instrução masculina, considerada estratégica para a formação de cidadãos plenos e para a vida pública. A escolarização de meninas, embora prevista em lei, ocupava posição secundária nas prioridades orçamentárias, o que se refletia na escassez de escolas públicas femininas, na baixa remuneração de professoras e na precariedade das condições de ensino (SÁ; SIQUEIRA, 2006).

Essa insuficiência de financiamento favoreceu a consolidação de um mercado educacional privado, sobretudo nas capitais provinciais, onde colégios internos e externatos se tornaram alternativas para as famílias de elite. Nessas instituições, a mensalidade funcionava como investimento simbólico: a educação operava como *capital cultural* (BOURDIEU, 1998), reforçando hierarquias sociais e distinções de classe. Essa configuração já apontava para uma relação mercantil com a escolarização, na qual o acesso dependia da capacidade de pagamento, excluindo sistematicamente meninas pobres e racializadas (LOURO, 2013).

Atualmente, embora a educação da infância seja garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela LDB (BRASIL, 1996), a insuficiência de recursos públicos destinados à educação básica, somada à expansão de redes privadas, mantém a lógica de exclusão. A terceirização da gestão de creches, a ampliação de escolas privadas conveniadas e o crescimento de plataformas digitais pagas para formação docente revelam uma tendência de deslocar responsabilidades estatais para o setor privado, fenômeno identificado como financeirização da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Esse movimento reatualiza a lógica excludente do período imperial, reforçando a percepção de que a qualidade educacional é uma mercadoria.

Assim, a análise histórica evidencia que a disputa pela educação da infância não é apenas pedagógica ou cultural, mas também política e econômica. Romper com essa herança implica ampliar o financiamento público, fortalecer a rede pública de educação infantil e assegurar a formação continuada de professores como um direito social, e não como produto de mercado (GENTILI, 1998).

Enquanto avanços normativos e políticas públicas ampliaram o direito formal à educação, a lógica de desigualdade no acesso e a presença de mecanismos de mercantilização continuam a restringir as oportunidades educacionais, especialmente para meninas em situação de vulnerabilidade social. (Quadro 1)

Quadro 1 – Permanências e mudanças na educação feminina: Brasil Imperial x Brasil Contemporâneo

Aspectos	**Brasil Imperial (1822–1889)**	**Brasil Contemporâneo (século XXI)**

Financiamento da educação	Investimento público reduzido para a educação feminina; prioridade ao ensino masculino.	Financiamento público ampliado, mas ainda insuficiente; dependência de convênios e setor privado.
Oferta escolar	Escassez de escolas públicas para meninas; concentração em áreas urbanas e de elite.	Expansão da rede pública, porém com desigualdade regional e concentração de qualidade no setor privado.
Currículo	Diferenciado por gênero; ênfase em atividades domésticas e moral cristã.	Currículo unificado por lei, mas com desigualdades de acesso a conteúdo e práticas inovadoras.
Formação docente	Escolas Normais restritas e muitas vezes pagas; exigência de “bons costumes” como critério.	Formação inicial formalizada, mas financeirizada em cursos privados; desigualdade no acesso à formação continuada.
Inclusão social	Meninas negras, indígenas e pobres quase totalmente excluídas da escolarização formal.	Avanços legais e programas de inclusão, mas persistem maiores taxas de evasão e defasagem nessas populações.
Papel da educação	Reforço do status familiar e preparação para o espaço doméstico.	Ampliação do papel social e profissional, mas ainda influenciado por barreiras estruturais.

Fonte: Elaboração dos autores.

A leitura do Quadro 1 evidencia que as diferenças entre Império e contemporaneidade não são apenas cronológicas, mas revelam permanências estruturais. No financiamento, por exemplo, a escolarização feminina no século XIX era secundarizada frente ao ensino masculino (SAVIANI, 2008), cenário que hoje se reflete na insuficiência de recursos públicos e na dependência de convênios e instituições privadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). A oferta escolar também mantém desigualdades regionais e socioeconômicas, restringindo o acesso das camadas populares (ALMEIDA, 2000). O currículo, antes abertamente diferenciado por gênero e voltado ao espaço doméstico (VALADARES, 1989), embora formalmente unificado, ainda apresenta desigualdades na prática e na oferta de experiências pedagógicas inovadoras. A formação docente, outrora restrita às Escolas Normais pagas e condicionada a critérios morais (LOURO, 2013), encontra paralelo na atual financeirização da formação inicial e continuada, majoritariamente privatizada. Quanto à inclusão social, verifica-se uma continuidade significativa: se no Império

meninas negras, indígenas e pobres eram praticamente excluídas do sistema escolar (D'INCAO, 2013; SCOTT, 1995), hoje essas populações continuam a apresentar maiores índices de evasão e defasagem (INEP, 2023). Por fim, o papel da educação segue tensionado — antes restrito ao prestígio familiar e à vida doméstica, hoje ainda condicionado por barreiras estruturais que limitam seu potencial emancipatório.

Essa permanência se explica por mecanismos de disciplinamento, reprodução social e exclusão estrutural. Sob a ótica de Foucault (1979), a escola segue funcionando como dispositivo de controle, atualizado por avaliações externas e exames padronizados, enquanto Bourdieu (1998) mostra que a escolarização continua atrelada ao capital cultural, funcionando como marcador de distinção social. A financeirização contemporânea, nesse sentido, ecoa a mercantilização imperial da educação, transformando o direito em mercadoria (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; GENTILI, 1998).

A interseccionalidade proposta por Crenshaw (1989) e Scott (1995) reforça essa leitura, evidenciando como gênero, raça e classe se entrelaçam na produção das desigualdades. Dados recentes mostram que meninas negras e indígenas continuam a ser as mais afetadas pela evasão e pela defasagem escolar (INEP, 2023), além de apresentarem menor inserção no ensino superior (IBGE, 2022).

Em comparação internacional, países como França, Inglaterra e Estados Unidos ampliaram a escolarização feminina no século XIX em função da industrialização e da ascensão de novas classes médias, enquanto o Brasil, sustentado pelo patriarcado e pela escravidão, preservou uma lógica seletiva que retardou reformas mais profundas. Assim, o quadro não apenas sintetiza dados históricos, mas revela como a estrutura educacional brasileira foi moldada para excluir e como seus efeitos ainda se projetam no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação feminina no Brasil Imperial evidencia que, embora houvesse avanços legais, como a Lei de 1827, esses dispositivos eram implementados de forma desigual e seletiva, reforçando papéis de gênero e perpetuando a exclusão de grande parte das meninas do acesso à escolarização plena. O currículo restritivo, a vigilância moral e a ideologia patriarcal moldavam a infância feminina para a vida doméstica, consolidando um modelo de cidadania limitada às elites brancas urbanas.

As contribuições teóricas de Foucault, Chartier e Bourdieu mostram que a escola do século XIX funcionava como um mecanismo de controle social e de reprodução das hierarquias, enquanto autoras feministas como Beauvoir, hooks e Scott ajudam a compreender como o gênero, entrelaçado a classe, raça, região e religião, estruturava as

oportunidades educacionais. Sob essa perspectiva, torna-se claro que as meninas negras escravizadas, indígenas e pobres estavam praticamente excluídas do projeto educacional imperial, revelando uma interseccionalidade de opressões que ainda ecoa no presente.

A comparação internacional demonstra que, embora o Brasil compartilhasse com outros países do século XIX a resistência à educação feminina, sua estrutura escravocrata e agrária retardou reformas mais profundas, que em nações como França, Inglaterra e Estados Unidos ocorreram de forma mais consistente, impulsionadas por industrialização, movimentos sociais e lutas feministas.

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que o Império também foi palco de resistências. A atuação de Nísia Floresta, as primeiras experiências de coeducação e a influência de ideias progressistas vindas do exterior indicam que havia, mesmo em um contexto restritivo, fissuras no modelo hegemônico. Essas fissuras foram fundamentais para, nas décadas seguintes, pavimentar o caminho para lutas por equidade educacional.

O debate sobre educação inclusiva e diversidade sociocultural, que orienta o eixo temático deste trabalho, demanda reconhecer que a igualdade de gênero na escola não se constrói apenas por via normativa, mas exige rupturas com padrões históricos de exclusão.

Assim, estudar a educação de meninas no Brasil Imperial não significa apenas compreender um capítulo da história da educação brasileira, mas também identificar as raízes de desigualdades que persistem e repensar caminhos para que a escola contemporânea seja um espaço efetivamente democrático, plural e emancipador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500–1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC; PUC-SP, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de**. A cultura brasileira.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002 [original de 1989].

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e a família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 223–240.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário (1853)**. Introdução e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez; INEP, 1989.

FONSECA, Tais Nivia de Lima; VEIGA, Cyntia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: **nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: **uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 2023: resumo técnico**. Brasília: MEC; INEP, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2020.** Brasília: IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 443–481.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2007.

PRIORE, Mary Del. **A mulher na história do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PRIORE, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

SÁ, Maria Eliza Miranda de; SIQUEIRA, Elizabeth de Souza. Educação feminina no Brasil Imperial. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 105–122.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMITH, Mary Elizabeth. **Women and the teacher's role in 19th-century America**. Boston: Beacon Press, 2008.

VALADARES, Maria José de Resende. Educação feminina no Brasil Imperial. In: FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário (1853).** São Paulo: Cortez; INEP, 1989. p. [xxx]–[xxxiv].

ALFABETIZAR LETRANDO: DESCOBRINDO E RECONHECENDO A ESCRITA E AS SUAS LINGUAGENS

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Adrielly Aparecida da Silva Gimenes[465]
Janaína Nogueira Maia Carvalho[466]

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados do Projeto de Extensão da UFMS/CPAQ, intitulado *Alfabetizar Letrando: descobrindo e reconhecendo a escrita e suas linguagens*. O projeto busca promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita, articulando alfabetização e letramento. A alfabetização é entendida como a aquisição das habilidades de ler e escrever, possibilitando a codificação e decodificação de palavras e números, enquanto o letramento refere-se ao uso competente dessas habilidades em diferentes práticas sociais. A pesquisa tem como foco o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, especialmente no Pré-Escolar, integrando teoria e prática na formação inicial de professores. O objetivo principal é identificar metodologias e estratégias pedagógicas que favoreçam a alfabetização e o letramento, considerando dimensões cognitivas, sociais e linguísticas das crianças. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Soares (2003), Kleiman (1995), Ferreiro e Teberosky (1999) e Vygotsky (1998), que discutem alfabetização, letramento e a importância do lúdico no processo educativo. As ações ocorrem no CMEI Vereador Ademir Brites, em Aquidauana/MS, por meio da criação de atividades lúdicas e contextualizadas, oficinas para professores conduzidas por acadêmicos de Pedagogia e intervenções em sala de aula com as crianças. Os resultados apontam avanços no interesse pela leitura, na ampliação do vocabulário, na compreensão do sistema de escrita e na autonomia na produção textual. O projeto também favoreceu a troca de saberes e a implementação de práticas pedagógicas mais integradoras e significativas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos centrais na Educação Infantil, sendo fundamentais para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita das crianças. A alfabetização refere-se à aquisição das habilidades básicas de codificação e decodificação da linguagem escrita, envolvendo letras, palavras e números. Já o letramento

[465] Acadêmica do Curso de Pedagogia-UFMS/CPAQ - do 8º Semestre - PIBIC (Programa de Iniciação Científica) e Membro do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância-UFMS/CPAQ), adrielly.gimenes@ufms.br.
[466] Professora Drª efetiva do Curso de Pedagogia-UFMS/CPAQ e Coordenadora do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância-UFMS/CPAQ) - janaina.maia@ufms.br.

diz respeito à capacidade de utilizar essas habilidades de forma significativa em diferentes práticas sociais (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995).

O ensino da leitura e da escrita deve ser concebido de maneira integrada, reconhecendo que a aprendizagem não se limita à memorização de códigos, mas se consolida por meio de experiências significativas que aproximam a criança de contextos reais de comunicação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). O desenvolvimento dessas competências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos pilares para a construção de aprendizagens consistentes e para a inserção plena das crianças em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, a articulação entre alfabetização e letramento revela-se imprescindível, pois não basta dominar técnicas de codificação e decodificação; é necessário compreender e aplicar essas habilidades de modo competente em situações comunicativas cotidianas (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995).

O Projeto de Extensão da UFMS/CPAQ *Alfabetizar Letrando: descobrindo e reconhecendo a escrita e suas linguagens*, coordenado pela professora Janaina Maia, surge como uma proposta de promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira contextualizada e significativa, integrando teoria e prática na formação inicial de professores. Partindo da compreensão de que a alfabetização corresponde à aquisição das habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento envolve o uso social dessas competências, o projeto busca explorar estratégias metodológicas que contemplem dimensões cognitivas, sociais e linguísticas do processo de aprendizagem.

As ações são desenvolvidas com crianças do Pré-Escolar no CMEI Vereador Ademir Brites, em Aquidauana/MS, e envolvem observações, elaboração de atividades lúdicas e contextualizadas, além da realização de oficinas pedagógicas destinadas às professoras, conduzidas por acadêmicos do curso de Pedagogia. A iniciativa fundamenta-se em referenciais como FERREIRO e TEBEROSKY (1999), que discutem a construção da escrita pela criança; VYGOTSKY (1998), que enfatiza a mediação e o papel do outro no desenvolvimento; e SOARES (2003), que trata da integração entre alfabetização e letramento. Essa abordagem possibilitou refletir sobre as potencialidades e os desafios do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na infância, incentivando a construção de práticas docentes mais integradoras e comprometidas com a formação humana integral.

As atividades do projeto são realizadas no espaço escolar, especificamente na sala de aula do CMEI, sob supervisão da professora regente da turma de Pré-Escolar. Os acadêmicos da UFMS/CPAQ desempenham papel fundamental no desenvolvimento das ações, propondo experiências que auxiliam as crianças a superar dificuldades por meio de situações prazerosas e significativas, construídas a partir de seus conhecimentos prévios.

Dessa forma, as práticas pedagógicas ganham relevância e contribuem para uma aprendizagem contextualizada e motivadora. Entre as metodologias empregadas destacam-se atividades práticas como o uso do alfabeto móvel, identificação de palavras, exploração de rótulos de embalagens, realização de ditados e produção de pequenos textos relacionados ao cotidiano das crianças. Todas as propostas são desenvolvidas com a participação ativa das crianças, favorecendo a construção de saberes relacionados à alfabetização e ao letramento.

O PROJETO DE EXTENSÃO E SUAS AÇÕES: AS CRIANÇAS, A LETURA E A ESCRITA

O projeto de extensão *Alfabetizar Letrando: descobrindo e reconhecendo a escrita e suas linguagens*, desenvolvido por docentes e acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ, surgiu a partir da identificação de dificuldades recorrentes no processo de leitura e escrita de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatou-se que, embora muitas delas tivessem contato com a escrita no ambiente escolar, nem sempre conseguiam interpretar textos ou utilizá-los de forma significativa em diferentes contextos sociais.

Figura 1 - Equipe do Projeto. Fonte: *Autoria própria*

Diante dessa realidade, o projeto foi idealizado com o propósito de articular alfabetização e letramento, promovendo aprendizagens significativas nas quais a criança não apenas reconhece letras e palavras, mas também compreende seus usos e funções no cotidiano. A proposta fundamenta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica, visando à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1998; BRASIL, 2012).

A execução do projeto ocorre no Centro Municipal de Educação Infantil Vereador Ademir Brites, em Aquidauana/MS, com crianças do Pré-Escolar, nas salas de aula, e foi estruturada em três etapas principais e análise dos resultados e contribuições.

Diagnóstico

Nesta etapa, foram realizadas observações detalhadas do ambiente da sala de aula, considerando a disposição de mesas e cadeiras, materiais pedagógicos, recursos visuais e demais elementos que pudessem favorecer ou limitar as práticas de leitura e escrita. Paralelamente, analisaram-se as produções orais e escritas das crianças, com o objetivo de identificar seu nível de conhecimento sobre o sistema de escrita e suas práticas de leitura.

Também foram observadas as interações entre as crianças e entre elas e as professoras, verificando-se como compartilhavam hipóteses sobre a escrita, utilizavam a linguagem oral para expressar ideias e se apropriavam dos materiais pedagógicos. O diagnóstico considerou, ainda, o repertório cultural das crianças, como músicas, histórias e vivências do cotidiano, que poderiam ser mobilizadas no processo de alfabetização e letramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; VYGOTSKY, 1998).

Figura 2 - *Confecção de crachá.* ***Fonte:*** *Autoria própria.*

Atividades Práticas

Entre as ações desenvolvidas, destaca-se a confecção de crachás personalizados, que favoreceu a identificação pessoal e o sentimento de pertencimento, além de possibilitar a observação do nível de alfabetização de cada criança. A análise das produções revelou hipóteses sobre o sistema alfabético e dificuldades específicas, como omissão de letras, repetições ou acréscimos, características do nível silábico-alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O uso do alfabeto móvel constituiu outro recurso estratégico, permitindo a manipulação concreta das letras e a construção lúdica de palavras, favorecendo comparação, reorganização e internalização do sistema alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Todo o material utilizado foi fornecido pelo projeto, sem custos para as famílias, garantindo igualdade de acesso e respeitando a mediação proposta por VYGOTSKY (1998).

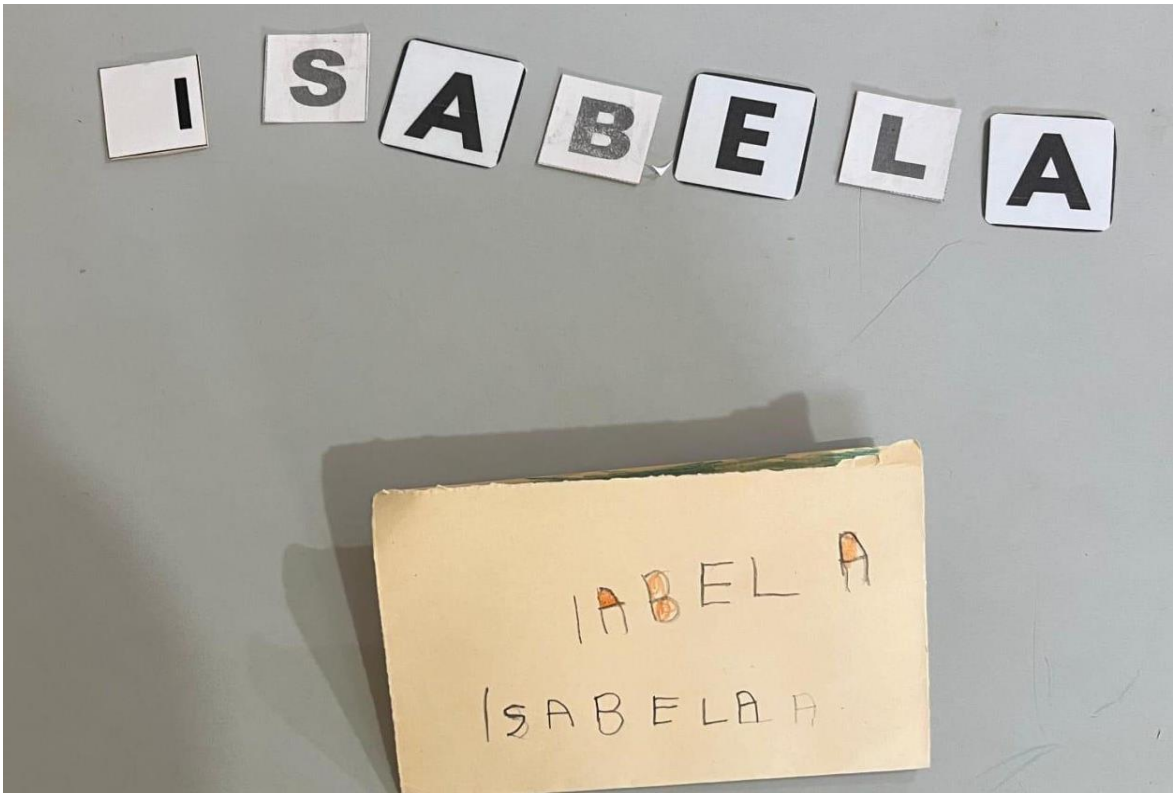


Figura 3 - *Crachá pronto.* ***Fonte:*** *Autoria própria.*

Na Figura 3, observa-se que a criança escreve o nome *Isabela* de duas formas distintas: na primeira tentativa, omite a letra “S”, registrando apenas “IABELA”; na segunda, escreve “ISABELA A”, acrescentando uma letra “A” extra ao final, a qual posteriormente é apagada, ao perceber o excesso. Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1999), essas produções indicam que a criança se encontra no nível silábico-alfabético. Nesse estágio, ela já reconhece a maior parte das correspondências entre letras e sons, apresenta consciência fonêmica parcial e ainda comete omissões, repetições ou acréscimos desnecessários.

Essa fase caracteriza-se por instabilidade na escrita convencional, representando um momento de transição para a escrita alfabética plena. Estratégias pedagógicas como jogos de consciência fonológica, leitura de nomes, montagem de palavras com o alfabeto móvel e comparação entre a escrita da criança e a escrita convencional mostram-se eficazes para apoiar o desenvolvimento da leitura e da escrita nesse período, promovendo avanços significativos nas hipóteses da criança sobre o sistema alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Figura 4 - *Manuseio do alfabeto móvel.* ***Fonte:*** *Autoria Própria.*

Estratégias pedagógicas

Para apoiar o processo de alfabetização e letramento, utilizou-se o alfabeto móvel, recurso considerado fundamental para a experimentação e manipulação das letras, favorecendo a construção e reconstrução de palavras de forma lúdica e significativa. Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1999), a manipulação concreta das letras contribui para que a criança avance em suas hipóteses sobre a escrita, permitindo observar, comparar e reorganizar os elementos do sistema alfabético.

Com base nas observações realizadas durante essa atividade inicial, elaboraram-se sequências didáticas e propostas de intervenção ajustadas às necessidades individuais e coletivas, visando potencializar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa abordagem está alinhada à concepção de SOARES (2003), que defende a integração entre alfabetização

e letramento nas práticas escolares, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

O nível silábico-alfabético representa uma fase crucial no desenvolvimento da escrita infantil, na qual a criança começa a relacionar os sons da fala com os grafemas correspondentes, ainda que de forma parcial e instável (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Nesse estágio, constrói-se hipóteses próprias sobre o sistema de escrita, experimentando diferentes formas de representar palavras e sons. Esse processo é enriquecido quando há interação com recursos concretos, como o alfabeto móvel, e atividades significativas que integrem a linguagem oral e escrita ao cotidiano da criança (SOARES, 2003).

Além disso, a literatura enfatiza a importância de observar a escrita como prática social. O letramento, entendido como a utilização competente da leitura e da escrita em situações reais de comunicação, complementa o desenvolvimento técnico da alfabetização. Assim, ao analisar produções como a escrita do nome *Isabela*, é possível identificar não apenas o nível de compreensão do sistema alfabético, mas também aspectos relacionados à construção da autonomia e à capacidade de autorregulação da criança frente aos desafios da escrita (KLEIMAN, 1995; VYGOTSKY, 1998).

Atividades contextualizadas e lúdicas permitem que a criança consolide sua consciência fonológica, amplie o vocabulário e compreenda a função social da escrita, criando oportunidades para refletir sobre suas próprias hipóteses e ajustá-las à norma alfabética. Esse processo evidencia que alfabetização e letramento não constituem etapas isoladas, mas dimensões interdependentes do desenvolvimento da competência leitora e escritora (SOARES, 2003).

O projeto implementou estratégias pedagógicas que combinam ludicidade, experimentação e contextualização, destacando-se: o uso do alfabeto móvel para montagem de palavras, atividades de identificação de letras em diferentes contextos, jogos de consciência fonológica, leitura compartilhada de textos significativos e produção de pequenos textos relacionados ao cotidiano das crianças.

Essas práticas possibilitam que as crianças explorem hipóteses sobre a escrita, reflitam sobre os sons das palavras e estabeleçam relações entre a língua escrita e sua função social. Além disso, o acompanhamento constante das interações entre crianças e mediadores permite ajustes nas atividades, promovendo um processo de aprendizagem mais individualizado e respeitoso às diferentes formas de apropriação do sistema alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; VYGOTSKY, 1998; SOARES, 2003).

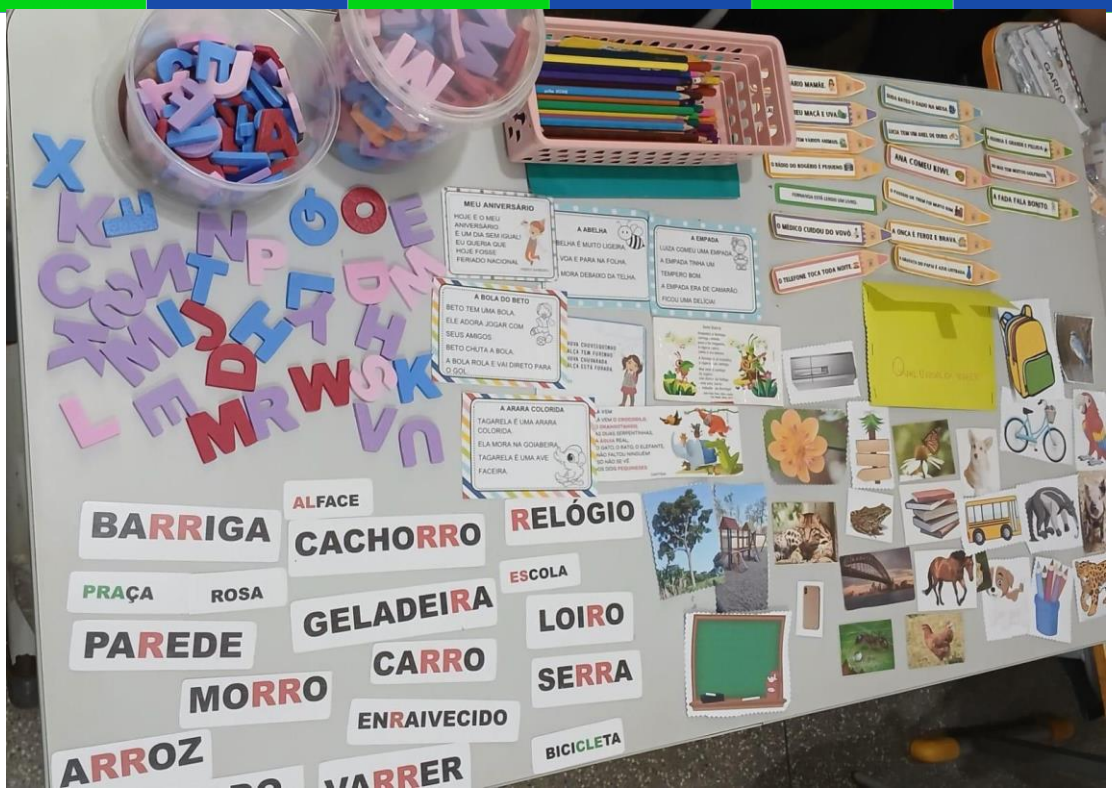


Figura 5 - *Materiais do projeto.* ***Fonte:*** *Autoria própria.*

Resultados e contribuições

O projeto evidenciou avanços significativos no interesse pela leitura e escrita, ampliação do vocabulário, maior compreensão do funcionamento do sistema de escrita e progressiva autonomia na produção textual. Além disso, as oficinas pedagógicas para as professoras, conduzidas por acadêmicos e pela Profª Janaina Maia (Coordenadora do Projeto), possibilitaram reflexões sobre metodologias de alfabetização e letramento, promovendo práticas mais integradoras e contextualizadas (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995).

Em síntese, as atividades lúdicas, mediadas e contextualizadas mostraram-se eficazes para fortalecer a aprendizagem significativa, articulando alfabetização e letramento, e contribuíram para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e próximas das experiências cotidianas das crianças.

Figura 6 - *Oficina com professores do CMEI.* ***Fonte:*** *Autoria própria.*

Explorando Alfabetização e Letramento: Experiências em curso

O projeto de extensão *Alfabetizar Letrando: descobrindo e reconhecendo a escrita e suas linguagens* evidencia que a articulação entre alfabetização e letramento é essencial para o desenvolvimento significativo da leitura e da escrita na Educação Infantil. As práticas pedagógicas implementadas, fundamentadas em atividades lúdicas, manipulativas e contextualizadas, mostraram-se eficazes para promover avanços no reconhecimento das letras, na consciência fonológica, na compreensão do funcionamento do sistema de escrita e na autonomia das crianças na produção textual (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; VYGOTSKY, 1998).

O diagnóstico inicial e o acompanhamento contínuo das interações das crianças possibilitaram identificar hipóteses e dificuldades individuais e coletivas, permitindo a elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas da turma. A confecção de crachás, o uso do alfabeto móvel e outras atividades contextualizadas demonstram que experiências concretas e significativas favorecem a aprendizagem e fortalecem a articulação entre teoria e prática na formação docente (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995).

Além dos efeitos diretos sobre a aprendizagem, o projeto ressalta a importância da troca de saberes entre acadêmicos e professores, incentivando a reflexão crítica sobre metodologias de alfabetização e letramento e a construção de práticas pedagógicas mais

inclusivas e integradoras. Tais experiências corroboram a concepção de VYGOTSKY (1998) acerca da aprendizagem mediada socialmente e do papel do outro na internalização de conhecimentos, bem como reforçam a perspectiva de FERREIRO e TEBEROSKY (1999) sobre a evolução das hipóteses da criança em relação à escrita.

Dessa forma, o projeto reafirma a relevância de práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento, respeitem o ritmo de aprendizagem e o repertório cultural das crianças, e promovam experiências significativas e contextualizadas. Mesmo em sua fase ainda em construção, o projeto demonstra seu potencial para contribuir de maneira efetiva para a formação de leitores e escritores competentes, críticos e socialmente atuantes, consolidando a importância da extensão universitária como espaço de aprendizagem e troca de saberes entre universidade, escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. ***Psicogênese da Língua Escrita***. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KLEIMAN, Angela. ***Letramento****: um tema em três gêneros*. São Paulo: Contexto, 1995.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. Práticas Pedagógicas em **Alfabetização**: Espaço, Tempo e Corporeidade: Edelbra,2012.

SOARES, Magda. ***Alfabetização****: teoria e prática*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA DAS PROGRESSÕES AUTOMÁTICAS NO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Hélder Lázaro Miguel Manhique[467]

Resumo

O artigo “Entre Inclusão e Exclusão: Uma Reflexão Crítica sobre as Progressões Automáticas no Ensino Primário em Moçambique” analisa o modelo de progressões automáticas como estratégia de inclusão educacional. Partindo de uma leitura histórica da educação em Moçambique — da génese colonial à aprovação da Lei 4/83 e subsequentes reformas — discute fundamentos político-legais e pedagógicos desta política de progressão por ciclos vs o compromisso com padrões de qualidade de educação. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, exploratória e crítico-analítica, baseada em revisão bibliográfica e documental com análise de conteúdo. Os resultados mostram que, embora a política tenha ampliado a cobertura escolar, contribuído para a redução do analfabetismo e favorecido a equidade social, sobretudo em zonas rurais e entre famílias de baixa renda, persistem limitações sérias quanto à qualidade do ensino e à inclusão substantiva. Os dados revelam diminuição das reprovações, mas também taxas preocupantes de desistência, bem como desmotivação de alunos e professores, alimentada pela percepção de que o esforço individual pouco pesa na progressão. Observam-se ainda pressões políticas para inflacionar estatísticas de aproveitamento, resultando numa inclusão maioritariamente quantitativa, sem assegurar competências sólidas ou responder às necessidades de grupos vulneráveis, como estudantes com deficiência. Conclui-se que, apesar dos ganhos numéricos, a política de progressões automáticas configura uma “inclusão excludente”, sacrificando a qualidade em prol da expansão estatística. Recomenda-se a sua revisão, com maior investimento orçamental, formação docente, mecanismos de acompanhamento pedagógico e apoios específicos, alinhando o sistema educativo às reais exigências de desenvolvimento de Moçambique.

Palavras-chave: Progressões Automáticas. Educação Inclusiva. Qualidade de Educação em Moçambique**.**

INTRODUÇÃO

Historicamente, a génese da educação formal em Moçambique esteve envolta num jogo de poder assente na segregação por qualidade (educação rudimentar para endígenas e educação de elite para os colonos), portanto uma estratégia de implantação e perpetuação da dominação do homem branco sobre o homem negro colonizado. Como refere Raiva (2022)

[467] Doutorando em Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano pela Universidade Técnica de Moçambique (UDM), Docente no Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA), e-mail: elmanyike@gmail.com

a educação no período colonial tinha como característica a dominação, alienação e cristalização.

Para alé disso, é importante sublinhar que mesmo a referida educação rudimentar foi consequência de uma vontade ou pressão externa, como parte dos elementos mandatórios para responder aos padrões internacionalmente impostos no contexto da ocupação efectiva dos territórios e consolidação de uma máquina administrativa colonial. Bavo e coelho (2022) adicionam que a implementação da educação aos autóctones foi também para responder aos imperativos de nacionalização dos indígenas que se mostrara inadequada e por conseguinte a criação de missões civilizadoras às quais coube a responsabilidade de educar os nativos.

Em face de uma educação montada para a perpetuação da dominação dos autóctones, após a conquista da independência e constituição da República Popular de Moçambique, por via da Lei 4/83 de 23 de Março, foi aprovado o Sistema Nacional de Educação (SNE) e foram definidos os princípios funamentais da sua aplicação. Esta lei, como ela mesma estabelece, em reação ao facto de que "*a dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação*", destaca que o mérito do Sistema Nacional de Educação é "*responder às exigências actuais (da época) e à estratégia de deseonvolvimento socialista e está perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das transformações que prevêm a socialização do campo, a mecanização da agricultura e a industrialização do país".*

A ambição inclusiva de habilitar os alunos com competências transformadoras e promotoras do desenvolvimento de Moçambique plasmada na lei em referência, passava por um processo de ensino e aprendizagem em que os alunos não apenas reprovavam nos exames como também a estes excluiam como consequência de pontuação avaliativa abaixo do mínimo exigido. De facto, a educação era vista como a chave do progresso, como dizia Machel (1979) há que *"fazer da escla a base para o povo tomar o poder*". Este discurso da escola como base para o povo tomar o poder, não só representa a direcção e o objectivo de todo um programa e estratégias educativos como também serve, para este estudo, de indicador para compulsar as progressões automáticas no contexto da inclusão ou exclusão.

Paradoxalmente, num momento em que o mundo enfrenta desafios mais complexos, demandando-se daí elevado rigor e mais apuradas competências, Moçambique decidiu simplesmente remover um dos padrões de qualidade, nomeadamente o aproveitamento positivo como condição para transitar de uma classe para outra, ou seja, em nome de inclusão,

decidiu por progressões automáticas[468] onde o domínio dos conteúdos ministrados – base indubitável do conhecimento transformador - é preterido como condição para passar ou progredir de classe.

Esta estratégia de inclusão, não somente parece desajustada aos desafios contemporâneos como também levanta questões sobre o sentido e alcance da inclusão, remete-nos a um paralelismo à educação colonial como instrumento de dominação e não de iluminismo ou libertação de mentes, ou seja, obriga-nos a constantemente reflectirmos sobre o Moçambique do amanhã que pretendemos do ponto de vista de competências viradas para o desenvolvimento científico que se reflita na qualidade de vida dos moçambicanos, para além de parecer uma estratégia com alto teor de exclusão ao que realmente importa (a qualidade) para, como nação, podermos ombrear com os outros Estados explorando possíveis, que são muitas, vantagens comparativas.

Deste modo, o presente artigo entitulado "*Entre a Inclusão e a Exclusão: Uma Reflexão Crítica sobre as Progressões Automáticas no Ensino Primário em Moçambique"* analiza as progressões automáticas como estratégia de inclusão para os desafios do Moçambique contemporâneo.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória e crítico-analítica, cujo procedimento é revisão bibliográfica e documental, com análise de conteúdo como técnica de análise.

E quanto ao conteúdo, apresenta os fundamentos político-legais e pedagógicos que sustentam a implementação das progressões automáticas, o efeito das progressões automáticas na aprendizagem e desenho escolar dos alunos e, a implicação das progressões automáticas na qualidade de ensino, no alcance das metas educacionais de inclusão educacional..

FUNDAMENTOS POLÍTICO-LEGAIS E PEDAGÓGICOS SOBRE EDUCAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PROGRESSÕES AUTOMÁTICAS

O estabelecimento de uma governação própria dos Moçambicanos e pelos Moçambicanos, como expressão prática da razão e fruto da luta pela libertação colonial, contando que devia corporizar uma nova dinâmica e nova visão de Estado, esteve assente em uma série de políticas públicas, dentre as quais a de educação, que é do interesse deste

[468] Estratégica ou tecnicamente designado por progressão por cíclo, isto é, o aluno progride ou transita de uma classe para outra mesmo que não tenha aproveitamento positivo, e é submetido aos mínimos de qualidade no fim de cada cíclo, ou seja, progride, no primeiro cíclo, da primeira a sexta-classe e apenas na sexta-classe é objecto de avaliação/exame com padrões de qualidade (minimos estabelecidos para transitar)

estudo, muito em particular articulada pela Lei 4/83 de 23 de Março, que aprova o Sistema Nacuional de Educação e define os os princípios fundamentais da sua aplicação.

Isso não apenas significou uma nova administração como também e sobretudo marcou a descontinuidade de elementos característicos da administração colonial vistos como nefastos por simbolizarem opressão. Com efeito, a Constituição da República Popular de Moçambique, no artigo 4, estabelece como um dos seus objectivos centrais a *"eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais e tradicionais e da mentalidade que lhes está subjacente".*

A definição desse objectivo não somente extravasa a visão de educação como interacção directa entre sujeitos (professor-aluno) numa perspectiva de ensino e aprendizagem de cunho avaliativo, como também alerta para o risco haver enraizamento de uma lógica educativa e operacional colonial em mentes dos moçambicanos assim como aspectos tradicionais que possam influenciar negativamente o progresso do que ficou conhecido como *a formação do Homem novo* e, portanto, a necessidade de monitoria e combate.

Para tornar a visão uma causa de todos e portanto também de conhecimento e usufruto de todos, uma directiva governamental foi posta como bandeira revolucionária da educação, uma espécie de slogan: *Fazer da escola a base para o povo tomar o poder* (Machel, 1979), ou seja, a educação passa de privilégio para dever, e condição para o discernimento e desenvolvimento de competências que suplantem os desafios da época. Aliás, a Lei 4/83 de 23 de Março estabelece como um dos seus objectivos a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

Em 1992, extendendo os marcos, nomeadamente o da Constituição da República Popular de Moçambique de 1975, a Lei 4/83 de 23 de Março assim como a directiva ou slogam anteriormente referidos, é aprovada a Lei 6/92 de 6 de Maio sob auspícios de haver necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições na Lei do Sistema Nacional de Educação à dinamica do momento, tanto do ponto de vista económico assim como pedagógico.

Da lei em referência, ou seja, Lei 6/92 de 6 de Maio, alínea a) do art. 1, consta como parte das grandes alterações, nomeadamente a educação como direito e dever. Adicionalmente, no art. 6 a mesma lei estabelece uma nova estruturação da educação subdividida em 3 níveis, designadamente (i) pré-escolar, (ii) escolar e (iii) extra-escolar. Deste modo efectiva-se legalmente a descentralização do ensino, ou seja, permissão a outros actores não estatais no processo educativo.

Como se pode depreender, a nova estruturação da educação, sobretudo a introdução de pré-escolar, representa uma estratégia de educação inclusiva que vai muito além de

simples inserção em salas de aulas para acesso à educação formal. Representa principalmente a preocupação e comprometimento com educação de qualidade, ou seja, a estratégia visava a preparação das crianças um anos antes da idade escolar estipulada para que, no momento certo, iniciassem a primeira classe munidas de ferramentas que lhes roporcionassem rápida adaptação. A respeito disso, o número 2 do art.7 da Lei 6/92 de 6 de Maio estabelece que:

> O estabelecimento do ensino pré-escolar é estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmnioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades

Em 2004, em consequência do acordo de Dakar que levantava preocupações profundas sobre enorme número de crianças sem acesso à educação formal e fomentou o alastramento da rede escolar, novas metas foram estabelecidas sobretudo alinhadas aos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio e implementou-se as progressões por cíclos, ou seja, progressões automáticas em Moçambique sendo a estratégia vista como ideal para inclusão, redução da taxa de desistência escolar como segmento do garante do direito constinucional à educação.

No mesmo ano de 2004 foi implementado o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), aprovado em 2003, em Moçambique cujo contexto desdobrava-se em três dimensões, nomeadamente político-económica, sociocultural e educativa.

A dimensão político-económica aponta como factores de exclusão de crianças ao ensino, a devastação provocada guerra assim como a vulnerabilidade financeira profundamente dependente de ajuda externa, enquanto a sóciocultural faz referência, como factores de exclusão, os ritos de iniciação ou de passagem para a vida adulta, o estriótipo de que a edcação é para o género masculino e que o feminino deve-se concentrar em trabalhos domésticos associado à cultura de trabalho infantil ajudando os pais tanto no campo como nas actividades domésticas, sendo que a dimensão educativa aponta para o desfazamento entre a lingua veicular da educação formal em relação às línguas maternas, o que faz com que o aprendizado anterior à entrada no ensino formal não seja aproveitado (PCEB, 2003, p.10-15)

Em 2018 foi aprovada a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique e reforça o compromisso com educação inclusiva e elevados padrões de qualidade, podendo citar o art.5,a) e d) que apontam como objectivos "*a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico bem*

como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios do país" e "d) garantir elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem".

Princípios pedagógicos

O cruzamento da Lei 6/92 de 6 de Maio com a Lei 18/18 de 28 de Dezembro revela uma relação de complementaridade e aprofundamento ou extensão do que realmente a educação deve responder. Por exemplo, a alínea a) da Lei 6/92 refere como um dos prnípios, "o desenvolvimento ads capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante que confira formação integral" sendo que a Lei 18/18, art. 4, a) acrescenta qualidade a este princípio.

Aprofundando os princípios pedagógicos norteadores da educação, é possível aferir que a Lei 18/18 aprimorou e introduziu novos princípios, nomeadamente art.4 a) "a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais".

Em suma, os princípios pedagógicos, do ponto de vista de objectivos, estão alinhados com os objectivos do Sistema Nacional de Educação cuja base se assenta em inclusão e qualidade que garanta a promoção tanto do desenvolvimento tecnológico como o científico.

EFEITO DAS PROGRESSÕES AUTOMÁTICAS NA APRENDIZAGEM E NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

A Aprendizagem pode ser definida como uma mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, como consequência de uma experiência (MAYER, 1982). Isso pressupõe Assimilação duradoura dos conteúdos cuja manifestação é mudança ou melhoria no fazer. Campbell (1990) citado por Dunnette (1990) descreve o desempenho como conjunto de comportamentos que estão directamente relacionados à produção de bens ou serviços, ou que contribuem para a consecução dos objectivos organizacionais.

Aliado à aprendizagem e ao desempenho, emerge um terceiro factor cujo tratamento é determinante para a efectivação dos desígnios das progressões automáticas, o abandono, cujas causas são diversas, de entre elas, como refere Silva (2014, p.86) o desagrado que sentem estudantes com dificuldade de assimilação, a dificuldade de adaptação à escola assim como o desinteresse dos encarregados de educação em acompanhar o percurso dos alunos, causando desse modo a desmotivação.

Há que destacar que implementação de progressões automáticas ou retenção por cíclos, ao facilitar o accesso à educação, entre outros objectivos, visa reduzir casos de

desistência, alargar a cobertura escolar como forma de reduzir os índices do analfabetismo e estimular o interesse pela esducação. Isto pode ser entendido como uma estratégia de acção-reacção, como refere Skinner (1953), na teoria behavorista, o comportamento humano pode ser modelado e mantido por meio de reforços, positivos ou negativos, que aumentam a probabilidade de determinada resposta.

De outro modo dito, as recompensas ou sanções, sejam de forma directa ou indirecta, ou mesmo na dimensão de percepção e não porque necessariamente o sejam, tenderão a produzir resultados proporcionais, daí que os efeitos das progressões por cíclos estarão também em torno desta realidade.

Repetência e Abandono/Desistência Escolar

A tabela abaixo apresenta dados aproximados, não absolutos, sobre a repetência e desistênca escolar desde a implementação de progressões automáticas em 2004 até ao ano de 2024, no ensino primário em Moçambique. Os dados estão segregados em períodos quinquenais que coincidem com cíclos de governação, o que pode, de certo modo, justificar o aprimoramento da estratégia de abordagem como corolário das lições aprendidas em cada anterior cíclo governativo.

Há que destacar que a exiguidade ou até mesmo falta de estudos mais abrangentes e profundos sobre o processo de progressões automáticas, influencia sobremaneira os resultados da abordagem não totalitária dos elementos de análise porém, não o suficiente para frustrar a pesquisa.

Tabela 1-Repetência e Abandono Escolar

Ano	Repetência	Abandono
2004	17–20%	12–15%
2009	15–18%	10–12%
2014	12–14%	9–11%
2019	7,0%	23%
2024	8–10%	20–22%

Fonte: autoria própria, com dados extraidos dos relatórios de MINEDH,EMIS e UNESCO (2024)

No ano da introdução, os dados revelam um intervalo de cerca de 17% a 20% de repetência, o mais alto de todos os subsequentes. Este período (o primeiro), segundo os relatórios sectoriais de MINEDH/EMIS; UNESCO (2004); é descrito como marcado por sobre-idade, repetência generalizada e fraca retenção.

Isso pode ter como justificativa a falta de prepação em todas as dimensões, de forma completa, o suficiente para um início glorioso. A respeito disso, o compromisso de Dakar reconhece haver problemas mais complexos do que se veicula na mídia e por conseguinte a

necessidade de uma atenção especial para os países da África Subsaariana para que se consiga atingir as metas de educação para todos (UNICEF, 2001).

Em 2009 registou-se uma melhoria tanto do ponto de vista de repetência como do ponto de vista de desistência. Não muito significativa a varição, a expansão do acesso reduziu parcialmente abandono, porém em 2014 observou-se de forma objectiva o problema de qualidade, isto é, deterioração da taxa de qualidade influenciada progressão automática (MINEDH, EMIS, GPE Sumative Evaluation, 2019)

Em 2019 houve registo significativo, quase metade relativamente ao período anterior segundo World Bank(2019) todavia, com uma reversão quase que calamitosa no que refere ao abandono ou desistência, que dobra cerca de duas vezes, negativamente, os dados do período anterior (UNICEF estudo longitudinal 2018–21)

Equidade Social

Dos dados acima, independentemente da velocidade ou rítmo,é possível observar que as progressões automáticas provovem cada vez maior equidade social em duas perspectivas principais, nomeadamente:

(i) As famílias de muito baixa renda, com dificuldades de sustentar as despesas escolares dos filhos, sendo a educação gratuita e próxima de casa, experimentam a dita inclusão não apenas educacional como também financeira se considerarmos que a educação lhes é dada de graça.

(ii) A extensão da rede escolar em si já revela uma aproximação das instituições de ensino ao sujeitos da educação, resolvendo assim a não frequência ou a desistência com argumento assente na distância

Os dados apresentados sobre a repetência demonstram a dinâmica ou o nível ténue de produtividade na relação professor-aluno e vice-versa no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, através dos dados mencionados é possível constatar a fraqueza de desempenho cuja causa pode ser a desmotivação do professor ou mesmo o relaxamento do estudante, considerando que este último está seguro de que independentemente das circunstâncias progredirá para a classe seguinte, portanto o fulgor no desempenho está ameaçado.

Bape (2020), analisando a implementação da progressão por cíclos de aprendizagem na escola primária completa 30 de Janeiro da Matola, constatou que os professores se sentem agastados, sentem sobrecarga laboral todavia sem retorno que esperavam pois os estudantes mostram-se desinteressados, ou seja, há:

> (...) excesso de trabalho para os professores, enquanto os alunos apresentam falta de interesse, pois estão conscientes que só terão exame no fim de cada ciclo – o que nas palavras de umas das professoras entrevistadas, o aluno brinca na sala porque sabe que mesmo não estudando vai passar (...), pelo que as passagens automáticas prejudicam...o que por sua vez faz com os alunos cheguem na quinta classe sem saber nada (Bape, 2020)

Os aspectos referidos em torno da equidade social, reflectem as oportunidades de aprendizagem que a estratégia de progressões automáticas providencia. A questão da inclusão é tratada apenas no sentido de descentralização e absorção do maior número possível de alunos, ignora completamente a vertente técnica de uma inclusão assente em exigências específicas que exigem abordagens ou ajustamentos peculiares como o caso de alunos com deficiência visual, auditiva entre outras.

Seja como for, não se pode ignorar o lado positivo das progressões automátcas enquanto inclusão numérica que tem estado a contribuir enormemente como ferrameta cruscial de prevenção e combate ao analfabetismo, o que não apenas confere autoestima aos alunos como também abre uma janela de esperança e alimentação de sonhos. A exiguidade do orçamento para uma intervenção mais substativa dita o gradualismo de intervenção e redução de assimetrias rumo ao equilíbrio não condicionado pela capacidade financeira individual.

IMPLICAÇÃO DAS PROGRESSÕES AUTOMÁTICAS NA QUALIDADE DE ENSINO NO ALCANCE DAS METAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A qualidade de ensino, pelo dinamismo conjuntural de cada época e agenda, é entendida e discutida de diferentes formas. Dourado e Oliveira (2009, p.203-204) entendem que “a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação -- como direito social e como mercadoria -, entre outros”.

Saraiva *et al* (2006, p.64) defende que a definiçao do conceito qualidade de ensino não é de todo consensual porém, destaca que tem sido muitas vezes associada a elementos como eficácia e eficiência no sentido de grantir maior abragencia de alunos, aumento da taxa de siucesso, adequação do processo de ensino e aprendizagem, formação de professores, reapetrechamento de instituições escolares e reforço da qualificação dos formandos cuja característica é a procura de qualidade a todos os níveis.

A percepção dos autores aqui referenciados sobre a qualidade, reforça a preocupação central deste estudo, de reflectir sobre quanto a implementação das progressões automáticas sob argumento ou objectivo de inclusão, pode revelar-se excludente se olharmos para os desafios e demandas do mundo actual sobre a qualidade do graduado, o nível de preparação

para aquilo que realmente importa para o desenvolvimento do país. Dourado e Oliveira (2009), ao se referirem ao dinamismo do conceito qualidade, reforçam o questionamento sobre os desafios da época da concepção do Sistema Nacional de Educação pela Lei 4/83 de 23 de Março, que se mostrou com mais rigor qualitativo que a actual abordagem com génese no Acordo de Dakar artilulado pelo novo Plano Curricular do Ensino Basico cujo início data de 2004.

Implicações na qualidade de ensino

Apesar de confirmada ascensão numérica ou quantitativa de alunos ingressados no ensino primário como resultado do alargamento da cobertura escolar, inseção de custos de inscrição, livros gratuitos, progressão sem imposição escrupulosa de mínimos quantitativos que sinonimizem bons níveis de assimilação, a qualidade dos alunos formados é degradante, situa-se abaixo do mínimo que lhes possa garatir que se posicionem com propriedade face aos desafios e demandas da actualidade.

Bape (2020, p.33-35) denuncia algo mais grave e contraditório à formação de qualidade, observou no seu estudo que mesmo em classes com exame, para a transição de um cíclo para o outro, há forte interferência política sobre os resultados ou aproveitamento, isto é, em casos de aproveitamento negativo ou abaixo das metas, há instruções ou pressão da direcção para que os professores viciem os resultados e atinjam as metas politicamente estabelecidas.

A posição de Bape é reforçada por Chicavele (2019), ao considerar tal modus operandi como “iminentemente social e económico, dado que a pobreza, o desenvolvimento económico, estabelecem uma relação com a escolaridade” porém, alerta que tal “não pode retirar aos alunos a possibilidade de aprender de forma qualitativa, conteúdos que propiciem o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais”. Infelizmente, é possível notar que a abordagem inclusiva literalmente quantitativa, contra os necessários padrões de qualidade, é influenciada pelo acordo de Dakar, pelos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (numa primeira fase) e, acima de tudo pela aguçada e crónica dependência por financiamento externo, o que inevitavelmente força ao cumprimento de directrizes avaliativas externas, muitas vezes, desfazadas da realidade local.

Diante desa fragilidade, a visão defendida por Gomes *et al* (2025) citando Vasconcellos (2008), de uma avaliação dialética – libertadora como processo abrangente de cunho reflexivo crítico “sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”, infelizmente cai por terra dado que a preocupação central, pelos factos, resume-se em atingir estatísticas meramente quantitativas.

Bassi *et al* (s.d) citando World Bank (2018) e World Bank (2016), adentrando mais para uma apreciação comparativa, confirma os baixos níves de qualidade de educação a nível regional mesmo diante dos cerca de 19.1% investidos do total do Orçamento Geral do Estado entre 2008 e 2018, ou seja, isso apenas serviu para extensão de cobertura fora da qualidade.

Isso não apenas evidencia a lástima qualitativa da edcação no ensino primário como também denuncia o quanto o país desafia de forma reversa todo um sentido e uma lógica global de desenvolvimento científico e tecnológico rumo ao desenvolvimento. Isso significa que, a falta de autoridade, atrelada na cultura de mão estendida e denunciada contantemente pela falta de meios, falta de infraestruturas, a falta de professores qualificados, a falta de motivação seja docente quanto discente, mais afundam o país do que o contrário.

Diante desses factos, sem ignorar a relevância da estratégia de progressões automáticas no contexto de extensão da cobertura escolar como expressão prática do garante do direito à educação sobretudo nas zonas rurais, a qualidade está aquém no expectável pelo menos enquanto a educação for ferramenta inquestionável para o sucesso e desenvolvimento de um povo, como refernciado no slogan “Fazer da escola a base para o povo tomar o poder”, o que dignifica que neste quesito, as progressões automáticas tem mais pendor para o lado de desafios do que propriamente uma solução revolucionária capaz de impulsionar o desenvolvimento.

Implicações no alcance das metas de inclusão

O debate em torno de inclusão leva à percepção de uma multiplicidade de elementos constitutivos, seja na perspectiva quantitativa como na qualitativa. Porém, a estratégia de alargamento da rede escolar supostamente para maior inclusão de alunos, denuncia pelo menos três aspectos, nomeadamente (i) metas apenas para satifazer indicadores externos, com consciencia plena de nunca atingí-los de forma alinhada à realidade e às necessdades do país para o desenvolvimento enquanto prevalecer a estratégia actual de abordagem, (ii) discriminação estratégica baseada na dependência ou (iii) limitação assente na falta de um projecto de educação genuinamente moçambicano.

O trabalho feito até o momento, no contexto das progressões automáticas, é essencialmente quantitativo, tem estado a concentrar esforços em reportar dados que satisfazem metas quantitativas e isso tem sido descrito como inclusão. Porém, a inclusão demanda muito mais que mera quantidade de alunos se beneficiando, busca explorar elementos diversos que ignorados são verdadeiras barreiras à inclusão (condições específicas conforme necessidades especiais de cada aluno.

Para Chicavel (2019), “a percepção errónea dos professores sobre a progressão por ciclos de aprendizagem resultou da falta de estratégias adequadas de formação de professores, sobretudo nos Institutos de Formação de Professores, a fim de criar bases

sólidas na formação inicial e continua dos professores, que são quem implementa as inovações na sala de aula".

Matoan (2015) citado por Gomes (2025) defende capacitação de professores de modo que sejam capazes de lidar com a diversidade e complexidade demandada pelos alunis conforme sua condição específica, "oferecendo estratégias e recursos que promovam a participação e o sucesso de todos", ou seja, a inclusão ocorrerá com aplicação de modelos educativos ajustados ao contexto e realidade.

O argumento sobre metas apenas para satifazer indicadores externos, com consciencia plena de nunca atingí-los de forma alinhada à realidade e às necessdades do país para o desenvolvimento enquanto prevalecer a estratégia actual de abordagem assenta-se na falta de ajustamento da estratégia de inclusão na sua plenitude, considerando que o orçamento que tem sido alocado ao sector de educação é quase que na totalidade absorvido pelas despesas administrativas, eliminando deste modo hipóteses de, por exemplo, ajustar as salas de aulas com equipamento ajustado aos alunos com necessidades especiais, configurando uma inclusão de facto.

Sobre isso, Bassi (s.d) constatou que:

> Moçambique investe uma fração significativa do seu orçamento público na educação. As despesas com educação representam 22,4% do Orçamento do Estado e 5,2% do PIB. Ao mesmo tempo, a proporção de fundos geridos ao nível distrital aumentou de 44% em 2015 para 60% em 2018. Contudo, mais de 90% do orçamento do sector é destinado a salários e despesas relacionadas, deixando pouca margem para investimentos de maior escala e para o financiamento de insumos destinados a melhorar a aprendizagem. Os materiais básicos de ensino (incluindo manuais escolares) e o funcionamento das escolas (excluindo salários) continuam a depender fortemente do apoio externo

Segundo o (PCEB, 2003, p. 21), são objectivos da educação para o desenvolvimento económico e social: erradicar o analfabetismo, de modo a proporcionar a todo o cidadão o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; e formar cientistas e especialistas devidamente qualificados, que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica.

Tomamndo como base os dados aqui apresentados sobre abordagem inclusiva e cruzá-los com os objectivos do PCEB, constata-se uma clara contradição lógica, o que pode suatentar a desconfiança antes levantada sobre discriminação estratégica baseada na dependência ou limitação assente na falta de um projecto de educação genuinamente moçambicano. O argumento para tal é a busca do entendimento (dúvida) de como garantir inclusão na diversidade se 90% do orçamento de todo o sector da educação é destinado aos salários.

Essencialmente, as progressões automáticas são um vector de inclusão aparente, a politicamente certa ou simplesmente inclusão formal na medida em que pelo menos

asseguram o acesso, a permanência e a coclusão. Representam uma inclusão excludente pois, não tem compromisso com o alcance da qualidade. A falta de uma estratégia que arraste consigo todos de modo ajustado a cada um segundo suas necessidades especiais, a desmotivação docente resultado de falta de capacitacão que providenciasse ferramentas para implementação bem sucedida, a desmotivação discente que tem aguçado o desinteresse, provavelmente por falta de um processo de indução, a falta de orçamento suficiente para tão nobre responsabilidade da qual depende o futuro de todo um país, são dentre tantas, algumas razões da exclusão camuflada em inclusão. Sem medidas de reforço pedagógico nem programas de acompanhamento e melhoria contínua, configuram-se limitantes à inclusão sustancial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo centrou-se na reflexão sobre o modelo de progressões automáticas no ensino primário em Moçambique como estratégias de inclusão ou exclusão, desde a sua concepção os marcos legas, as motivações, forma como influenciam a aprendizagem e o desempenho, a qualidade de ensino assim como a inclusão.

A sua concepção está ligada ao acordo de Dakar que expressava preocupações profundas sobre elavado índice de analfabetismo justificado por défice de infraestrura, meios materiais e quadro profissional numeroso o suficiente para responder às necessidades, e propôs um plano de acção para fazer face ao problema e daí as progressões automáticas. Estas estiveramtambém ligadas aos Objectivos do Desenvolvimeto do Milénio, numa primeira fase e posteriormente Objectivos do Desenvolvimento Sustentável.

Sobre os marcos legais e princípios pedagógicos, em teoria estiveram e estão alinhados ao slogan “fazer da escola a base para o ovo tomar o poder” desde a implementação do Sistema Nacional de Educação, as actualizações legais, o Plano Curricular do Ensino Básico.

Embora a implementação mereça destaque em matéria de abrangência quantitativa, alargamento da cobertura, redução do índice de analfabetismo, dados colhidos evidenciam lacunas em matéria de qualidade cuja justificação envolve défice orçamental que sujeita o país a uma crónica dependência externa, falta de infraestrutura e meios ajustados para uma inclusão de facto, na qual os alunos com necessidades especiais são acolhidos sem exclusão baseada na sua condição, para além de que 90% do orçamento é absorvido pelos salários, sendo o remanescente, exíguo o suficiente para alterações estruturais profundas.

Relativamente à aprendizagem e desempenho, foi possível constatar que a estratégia tem sido determinante na redução de índices de desistência assim como revela um aumento

de números de alunos aderindo a escola, garante acesso, permanência e conclusão, sendo que a qualidade vem sendo ameaçada por questões de falta de exigência de mínimos que sinonimizem consistência de assimilação, para além das pressões políticas que buscam satisfazer estatísticas, metas sem o mínimo de qualidade formativa, sendo que a inclusão é apenas numérica ou formal, ficando de fora a substancial.

Como posicionamento extraido deste estudo, sem ignorar o gradualismo condicionado por défice de orçamento, as progressões automáticas deviam passar por processo próprio de preparação ou indução, formação em ferramentas e técnicas para a nova realidade, criação de condiçoes para inclusão efectiva e implementação de uma estratégia motivacional impactante no desempenho e busca pela superação e qualidade.

REFERÊNCIAS

BAPE, I. M. F. **Análise da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.uem.mz/handle/258/751 . Acesso em 20 Ago. 2025.

BASSI, M. et al. **Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey**. Washington, D.C.: World Bank, 2023. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/811891562864504006/pdf/Education-Service-Delivery-in-Mozambique-A-Second-Round-of-the-Service-Delivery-Indicators-Survey.pdf. Acesso em: 14 Ago. 2025.

BAVO, N. A. C. N.; COELHO, O. A educação de populações indígenas em Moçambique: do período colonial ao início da era pós-independência. **Revista Brasileira de História da Educação,** Maringá, v. 22, e219, 2022. Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponível em: https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e219. Acesso em: 20 Ago. 2025.

CAMPBELL, J. P. Modeling the Performance Prediction Problem in Industrial and Organizational Psychology. In: DUNNETTE, M. D.; HOUGH, M. (Eds.). **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. 2. ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1990. v. 1, p. 687-732.

CHICAVELE, B. A. **Progressão por ciclos de aprendizagem e suas implicações na qualidade de ensino no nível básico em Moçambique.** 2019.Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/progressao-por-ciclos-de-aprendizagem-e-suas-implicacoes-na-qualidade-de-ensino-no-nivel-basico-em-mocambique/162627. Acesso em: 10 Ago. 2025

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, Maio./Ago. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004. Acesso em: 20 Ago. 2025.

GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION (GPE). **Summative Evaluation of GPE's Country-Level Support to Education**. Mozambique, Final Report. Washington, DC: GPE, 2019. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-05-gpe-mozambique-summative-evaluation-country-report.pdf. Acesso em: 24 Ago. 2025.

GOMES, G. B.S. at al. A avaliação escolar na perspectiva inclusiva: dados de um estudo de revisão. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 12, n. 30, p. 285-305, Jan./Mar. 2025. ISSN 2358-1840. Disponível em: https://periodicos.ufgd.edu.br/index.php/persdia/article/view/18007. Acesso em: 08 Ago. 2025.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 18/18, de 28 de Dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Imprensa Nacional de Moçambique**. 2019

MOÇAMBIQUE. Lei n. 06/92, de 06 de Maio. Estabelece o reajuste do quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei do SNE às actuais condições sociais e económicas da República de Moçambique. **Imprensa Nacional de Moçambique**. 1992

MOÇAMBIQUE. Lei n. 4/83, de 23 de Março. Aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Imprensa Nacional de Moçambique**.1983

MACHEL, S. **Fazer da escola a base para o povo tomar o poder**. Maputo: Imprensa Nacional, 1979.

MAYER, Richard E. **Learning and Instruction**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo: **Imprensa Nacional de Moçambique.** 1975.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Estatísticas da Educação. Education Management Information System – EMIS**. Maputo: MINEDH, 2019-2023. Disponível em: https://www.mined.gov.mz/por/Estatisticas/Estatisticas-da-Educacao . Acesso em: 14 Ago. 2025.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Curricular do Ensino Básico**.2003

RAIVA, Vladimir. **A constituição da identidade e da educação em Moçambique (caso da IES – extinta Universidade Pedagógica – Manica e Tete)**. III Encontro Da Rede Internacinal Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (REDE-TER) da UERN, 23-25 Ago. 2022. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/calendario_reunioes_de-ter/arquivos/7081a_constituia%C2%A7a%C2%A3o_da_identidade_educaa%C2%A7a%C2%A3o_em_moa%C2%A7ambique.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025

SANTOS, J. J. S. dos. Avaliação da monitoria da progressão por ciclos de aprendizagem no ensino primário em Moçambique: o caso do distrito de Angoche em Nampula. **Revista Inter Scientia** v. 6, n. 1, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/HP/Downloads/revistainterscientia,+01%20(1).pdf. Acesso em 08 Ago. 2025

SARAIVA, Margarida. Conceituar a qualidade de ensino: uma aplicação prática no ISCTE e na Universidade de Évora. **Economia e Sociologia**. Évora, n 81. P.63-79. 2006. Disponível em: http://hdl.handle.net/10174/5703. Acesso em 08 Ago. 2025

SILVA, Ana Rita Azevedo Correia. **Um olhar sobre o abandono escolar: da compreensão à prevenção e intervenção**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Lisboa, 2014. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/91dc30d9-9bd3-427d-a317-5346ac3c9964. Acesso em; 10 Ago. 2025

SKINNER, B. F. **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan, 1953.

UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative**. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333. Acesso em: 11 Ago. 2025.

UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186606. Acesso em: 11 Ago. 2025.

UNICEF. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNICEF, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 11 Ago. 2025.

UNICEF. **Longitudinal Assessment of School Dropout in Mozambique: Results of the 2018–2021 Rounds**. Maputo: UNICEF Moçambique, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/mozambique/en/reports/longitudinal-assessment-school-dropout-results-2018-round. Acesso em: 11 Ago. 2025.

WORLD BANK. **Mozambique Education Sector Support Project: Implementation Completion and Results Report**. Washington, DC: World Bank, 2019. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/810061594238940930/pdf/Mozambique-Education-Sector-Support-Project.pdf. Acesso em: 13 Ago. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS: UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Andressa Bono Vicente[469]
Lareska Severo Vidotto Gardim[470]
Nájela Tavares Ujie[471]

Resumo

O presente estudo discute a importância da alfabetização científica (AC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-a como um processo formativo essencial para a construção de sujeitos críticos e participativos na sociedade contemporânea. O problema que norteia a pesquisa é: Qual a importância da AC nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, realizou-se uma investigação qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, com base em produções acadêmicas da área de Educação e Ensino de Ciências. O estudo evidencia que, embora os documentos oficiais e referenciais teóricos defendam o ensino de Ciências desde os primeiros anos, ainda predominam práticas tradicionais pautadas na memorização e desvinculadas da realidade dos estudantes, o que limita o desenvolvimento do pensamento crítico. A partir de autores como Freire (1997), Delizoicov e Lorenzetti (2001), Chassot (2003), Pizarro (2014), Sasseron e Carvalho (2011), argumenta-se que a AC deve ser compreendida como processo contínuo, contextualizado e dialógico, que possibilite ao estudante investigar, questionar e tomar decisões fundamentadas. Destaca-se, ainda, a relevância da mediação docente, uma vez que cabe ao professor criar situações investigativas que despertem a curiosidade e favoreçam aprendizagens significativas. Conclui-se que a alfabetização científica, ao articular ensino de Ciências e vivências cotidianas, promove a inclusão social, fortalece a cidadania e prepara os estudantes para compreender e intervir de forma consciente no mundo. Nesse sentido, sua inserção desde os anos iniciais é condição indispensável para a formação integral, pois ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como direito e necessidade formativa dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Ensino Fundamental. Ensino de Ciências.

[469] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Professora da Rede Pública Municipal de Terra Rica-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6200-1526. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1648955797365119. E-mail: andressabono244@gmail.com.

[470] Graduanda de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Bolsista de Iniciação Científica - Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Lattes: http://lattes.cnpq.br/8429516685400914. E-mail: vidottolareska@gmail.com.

[471] Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí), no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1242945275956878. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3405-4894 E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, observa-se que o ensino de Ciências ainda enfrenta desafios para a superação da sua crescente deterioração, seja por conta da falta de interesse dos alunos, da falta de professores preparados para ensinar ciências ou pelo currículo que pouco se alterou ao longo do tempo, mesmo com as mudanças que exigem a sociedade (Pozo; Crespo, 2009). Sabe-se que no contexto das escolas e das salas de aulas, em sua grande maioria, está associado a forma tradicional de ensinar, com ideias prontas, fórmulas e um falso ideário de que a ciência já está pronta, que não há mais o que se descobrir, o que se explorar, o que limita a utilização de práticas investigativas, que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos.

Entende-se que, ao falarmos de ciências nos ambientes educacionais, muitas vezes este ainda é visto com a imagem de um cientista, de jaleco e com tubos de ensaio, entretanto, a educação científica vai além deste ser imagético ou desta representação social. A Ciências deve estar fortemente associada a mudança de pensamento, comportamento e atitude por parte dos alunos, no que se refere a sociedade em que vive e as relações que estabelece com a cultura, a história e o meio em que vive, a Ciências é processo, com dimensionamento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). O ensino de Ciências desde a Educação Básica é fomentador de alfabetização científica, consciência crítica e ação cidadã.

Diante dessa realidade, surge o problema desta pesquisa: “Qual a importância da alfabetização científica (AC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”, essa questão se insere em um cenário educacional no qual, apesar do avanço teórico e das diretrizes curriculares que defendem o ensino de Ciências desde os primeiros anos escolares, ainda há lacunas significativas entre o que é proposto e o que é efetivamente realizado em sala de aula.

Pozo e Crespo (2009) ponderam que a escassez de práticas pedagógicas que articulem conceitos científicos à vivência dos estudantes, aliada às limitações de formação docente e à predominância de métodos tradicionais centrados na memorização, fragiliza o processo de construção do pensamento crítico e da compreensão dos fenômenos naturais e tecnológicos, o que é urgente de debate, discussão e ressignificação no bojo do ensino de Ciências.

Ao compreender a importância da alfabetização científica na Educação Básica, em especial nos anos iniciais, temos como objetivo analisar sob uma perspectiva teórico-bibliográfica a importância da alfabetização científica nesta etapa mediatizadas por aportes teóricos críticos e inovadores.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com delineamento teórico-bibliográfico, voltado à análise da importância da AC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Gil (2008, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nessa perspectiva, o estudo fundamenta-se na seleção, leitura e análise de produções acadêmicas que discutem a temática, com o objetivo de identificar as contribuições acerca da alfabetização científica nos anos iniciais, a pesquisa bibliográfica assume um caráter interpretativo, buscando oferecer subsídios para a reflexão acerca do papel da alfabetização científica na formação de sujeitos críticos e participativos desde os anos iniciais.

As seções a seguir dizem respeito aos conceitos que sistematizam essa proposição englobando a alfabetização, ciências e alfabetização científica. A sessão seguinte refere-se aos desafios e possibilidades de se explorar a alfabetização científica nos anos iniciais e por fim, as considerações finais deste trabalho.

COMPONDO OS CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO, CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Antes de aprofundarmos o sentido da alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário compreender, de forma independente, os conceitos que a compõem. Ao tratarmos do termo *alfabetização*, entende-se, de maneira geral, que seu significado está relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, como ressalta Machado (2011, p. 16):

> [...] a alfabetização há muito deixou de ser apenas uma questão de aprender a ler e escrever, transformando-se numa fonte de conhecimentos muito mais ampla, em que o sujeito adquire a capacidade de pensar e de conscientizar-se de que pode interferir no mundo assim como o mundo interfere em sua vida.

Portanto, entende-se que a concepção de alfabetização ultrapassa o entendimento restrito ao domínio da leitura e da escrita, abrangendo um processo formativo mais amplo e complexo. Nessa perspectiva, alfabetizar implica proporcionar ao indivíduo não apenas o acesso aos códigos linguísticos, mas também a aquisição de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Por ora, o termo *científico* está articulado com a construção de conhecimentos por meio de métodos sistemáticos de investigação, fundamentados em observação, experimentação, análise crítica e validação pela comunidade científica. Segundo Freire (1997, p. 69): “A ciência, que-fazer humano que se dá na História que mulheres e homens fazem com sua prática não é, por isso mesmo, um “a priori” da História”. Logo, a ciência, entendida

como um fazer humano situado historicamente, é resultado de práticas, escolhas e interpretações construídas em diferentes contextos, sendo uma construção social situada no tempo e no espaço. Dessa forma, o que é considerado “científico” não se define por existir de forma neutra ou prévia à história, mas por seguir métodos sistemáticos de investigação, baseados em evidências, argumentação lógica e validação pela comunidade científica.

A discussão sobre o termo “alfabetização científica” apresenta diversas nuances conceituais que refletem a complexidade de sua aplicação no ensino de Ciências. A própria expressão é alvo de controvérsias na academia, especialmente quando se observa a diferenciação feita por diversos autores entre conceitos como: “alfabetização científica”, “letramento científico” e “enculturação científica”. Essa pluralidade de nomenclaturas evidencia debates sobre as fronteiras e especificidades de cada termo. Pizarro (2014, p. 56) pondera que:

> Uma das muitas discussões que permeia a aplicação desta expressão no ensino de Ciências diz respeito justamente à diferenciação que os autores fazem entre “alfabetização científica”, “letramento científico” e “enculturação científica”. Todavia, podemos notar que a expressão “scientific literacy” passou por convenção a ser traduzido no Brasil por “alfabetização científica”. Hurd (1998), DeBoer (2000) e Laugksch (2000) utilizam a expressão “scientific literacy” ao resgatarem historicamente a origem das pesquisas que se preocupam com a compreensão da Ciência além dos laboratórios reconhecendo sua relação estreita com o campo social e o desenvolvimento humano.

Diante do exposto, finca-se nossa discussão em torno da nomenclatura AC pois cremos nesta como um processo contínuo, que rompe com os pressupostos da educação bancária, conforme criticada por Freire (1987). A AC exige um processo formativo crítico, dialógico e contextualizado. Logo, alfabetizar cientificamente é promover a compreensão ativa do mundo, a capacidade de questionar, investigar e tomar decisões fundamentadas.

Embora esteja-se abrangendo um campo relacionado aos ideais científicos, Lemke (2006) e Pizarro (2014) ressaltam que a alfabetização científica não consiste necessariamente em formar cientistas, pelo contrário visa a importância de cumprir objetivos da educação de promover a melhoria da vida social, garantindo oportunidades iguais para todos e assegurando um padrão mínimo de bem-estar. No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, torna-se essencial incentivar um interesse aprofundado pelo funcionamento das tecnologias e do mundo natural, bem como proporcionar conhecimentos sobre o planejamento, a criação e a manutenção adequada de objetos, além de desenvolver uma compreensão básica sobre a saúde humana.

Destarte, visa-se o desenvolvimento de uma compreensão ativa do mundo, instrumentalizando o indivíduo com as competências necessárias para questionar, investigar

e tomar decisões fundamentadas diante de questões sociocientíficas complexas. Neste seguimento Pizarro (2014, p. 62) afirma:

> [...] a argumentação pode vir a ser uma habilidade que o aluno tenha da qual lance mão sempre, por toda a vida inclusive. Mas há um longo caminho a ser percorrido para que o ato de argumentar se torne tão natural quanto a leitura e a escrita, que já são hábitos dos alunos em seu dia-a-dia.

A vista do exposto enquanto a decodificação de palavras (leitura) e a formulação de sentenças (escrita) são habilidades praticadas diariamente e de forma quase automática na sociedade letrada, o ato de argumentar, especialmente interligado com o ensino de ciências envolvendo lógica, análise de evidências, hierarquização de informações e construção de uma defesa coerente, exige um esforço consciente, e principalmente um processo contínuo durante a escolarização. Sendo assim, a autora evidencia que tornar a argumentação tão natural quanto a leitura significa capacitar as pessoas a, de forma quase instintiva, questionarem a validade das informações que recebem e estruturarem suas próprias ideias de maneira lógica e defensável em qualquer contexto.

Portanto, defender a AC como processo é também denunciar as limitações de práticas científicas e afirmar a necessidade de uma educação que forme sujeitos críticos, capazes de ler e transformar o mundo com os olhos da ciência e com o compromisso ético da cidadania.

Segundo Sasseron e Carvalho (2011, p. 56):

> Sob essa perspectiva, a Alfabetização Científica é vista como processo e, por isso, como contínua. Ela não se encerra no tempo e não se encerra em si mesma: assim como a própria ciência, a Alfabetização Científica deve estar sempre em construção, englobando novos conhecimentos pela análise e em decorrência de novas situações; de mesmo modo, são essas situações e esses novos conhecimentos que impactam os processos de construção de entendimento e de tomada de decisões e posicionamentos e que evidenciam as relações entre as ciências, a sociedade e as distintas áreas de conhecimento, ampliando os âmbitos e as perspectivas associadas à Alfabetização Científica.

Sob essa perspectiva, a AC é um processo formativo em constante construção, assumindo um papel de aprendizagem além de ciências, ou seja, o indivíduo se torna ativo na sua compreensão crítica e transformação do mundo. Trata-se de uma compreensão de que a alfabetização é uma experiência viva, em que o conhecimento não é um produto final, é um movimento dialógico, problematizador e contínuo, marcado pelo inacabamento do ser humano.

Em consonância os aportes teóricos Sasseron e Carvalho (2011) destacam que, a AC enquanto um importante componente do ensino contemporâneo, visa proporcionar aos alunos uma oportunidade única de interação com o conhecimento e com o mundo ao seu redor, permeado por meio de práticas educativas que fomentam essencialmente a curiosidade e o

questionamento, criando uma atmosfera onde o haja desenvolvimento a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Além disso, ao incentivar as habilidades como a análise e a experimentação, transfigura-se um ideal de que o ensino da ciência detém relevância e contextualização, promovendo uma transformação social ampla. Assim, é possível vislumbrar um futuro em que os alunos, munidos de uma sólida formação científica, serão capazes de agir de maneira consciente e responsável em suas comunidades, contribuindo para um mundo mais informado e sustentável.

Alinhado ao pensamento de Chassot (2003), a AC pode ser concebida como uma linguagem, uma construção humana que possibilita a interpretação do mundo natural. Essa perspectiva habilita o sujeito à manejar o conhecimento científico de forma crítica e contextualizada, ou seja, apesar dos conceitos científicos aparentarem estar longe da nossa realidade, no cotidiano diversas ações simples refletem a ciência.

Nesse sentido, a AC ultrapassa os limites do currículo escolar e da educação formal, sendo estendida ao longo de toda a vida, tornando-se constantemente reconfigurada por novas experiências, contextos e desafios sociais, culturais e ambientais. Compreende-se o sujeito alfabetizado cientificamente aquele que, ao longo da vida, lê o mundo com os olhos da ciência, todavia sem perder o compromisso ético com a transformação da realidade.

Evidencia-se, portanto, que a alfabetização científica transcende um evento pontual, constituindo-se como um processo contínuo e indispensável ao longo de toda a vida. Essa dimensão permanente é crucial para que o indivíduo possa não apenas compreender, mas também se posicionar criticamente diante dos conhecimentos científicos e suas implicações. Conforme destaca Lorenzetti (2023, p. 2):

> Com o advento da pandemia do Coronavírus. vivenciamos uma situação totalmente nova, pois tivemos que nos apropriar de um conjunto de conhecimentos científicos, percebendo como ele foi sendo construído e reconstruído até a produção das vacinas, sendo esses conhecimentos disseminados pelas mídias e pelas redes sociais, grande parte deles caracterizados como fake news.

Compreende-se, portanto, que o conhecimento científico não é dissociado da realidade, mas sim um elemento intrínseco ao cotidiano, presente em uma vasta gama de situações, das mais triviais às mais complexas. Diante dessa constatação, torna-se imperativo que a AC seja um eixo estruturante da formação desde a primeira infância, capacitando o indivíduo a construir um olhar crítico sobre o mundo e a decodificar os processos e fenômenos que o circundam. Nesse sentido, a mesma possibilita ao indivíduo buscar e avaliar informações de maneira crítica, distinguindo fontes confiáveis de conteúdos duvidosos ou de informativos; analisar evidências, compreendendo as diferenças entre dados, inferências e

opiniões; reconhecer as incertezas próprias da ciência, entendendo-a como um processo dinâmico e em constante construção; ponderar riscos e benefícios, avaliando de forma criteriosa os impactos positivos e negativos de tecnologias emergentes ou de políticas públicas; e, por fim, argumentar com base em evidências, construindo e comunicando pontos de vista de maneira lógica, crítica e fundamentada.

É de fundamental relevância que Lorenzetti (2023) enfatiza que o principal objetivo da AC consiste na formação para o exercício da cidadania em uma sociedade profundamente marcada pelos avanços da ciência e da tecnologia. Nesse contexto, não se trata de formar especialistas em todas as áreas do conhecimento, mas de assegurar que os indivíduos disponham de ferramentas intelectuais que lhes permitam compreender os fenômenos do mundo ao seu redor, participar de debates públicos de maneira crítica e fundamentada, bem como tomar decisões conscientes e responsáveis em sua vida pessoal e coletiva.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS

O ensino de ciências pode ser definido, de acordo com Delizoicov e Angotti (2000), como um conjunto de conhecimentos sistematizados, construídos a partir da observação, experimentação e análise crítica da realidade. Os autores destacam a importância do método científico e da busca pela explicação de fenômenos naturais e sociais, reconhecimento da biodiversidade e compreensão articulada da matéria e energia, enfatizando que a ciência é um processo dinâmico e colaborativo. Em concordância, o ensino de Ciências o qual defendemos, temos como base os apontamentos de Lorenzetti e Delizoicov (2001), ao considerar importante que as crianças desde os anos iniciais tenham acesso ao conhecimento científico, podendo desenvolver melhor compreensão em situações cotidianas e para que tomem decisões adequadas ao seu contexto social, uma correlação CTSA no ensino de Ciências.

Apesar dos avanços pautados nas possibilidades articuladas ao ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreende-se que persistem desafios significativos que comprometem uma abordagem investigativa, crítica e significativa da ciência nesse segmento. Tais desafios não são meramente operacionais, no entanto estruturais e epistemológicos, revelando tensões profundas entre os ideais de uma AC emancipadora e a realidade das escolas brasileiras. Como apontam Delizoicov e Lorenzetti (2001), o preparo adequado aos docentes persiste fragmentado, visto a compreensão da ciência como um processo dinâmico, histórico e social, tampouco para desenvolverem metodologias investigativas em sala de aula. Essa lacuna formativa gera insegurança entre os professores,

que muitas vezes reproduzem modelos transmissivos de ensino, baseados na memorização de conteúdos descontextualizados.

Um dos entraves mais profundos, diz respeito às concepções epistemológicas que orientam o trabalho docente, a ausência da sapiência sobre a ciência como um corpo de verdades absolutas a serem repassadas aos alunos, desconsiderando seu caráter histórico, provisório e controverso. Sob essa ótica, a visão essencialista da ciência é incompatível com uma abordagem baseada na problematização e na pesquisa, como propõe a perspectiva da Alfabetização Científica Crítica. A proposta de Delizoicov e Lorenzetti (2001), centrada na abordagem temática e na problematização, visa justamente superar essa barreira epistemológica, ao propor a inserção do conhecimento científico em contextos significativos para os estudantes.

Ao voltar o ensino de ciências aos anos iniciais do Ensino Fundamental, os autores evidenciam a importância da alfabetização científica e tecnológica, e um ensino de ciências que colabore para formação cidadã do sujeito, formação plena, compreensão de realidade e atuação consciente no e com o mundo. Por conseguinte, Lorenzetti e Delizoicov (2001) atribuem como função do ensino de ciências colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo, compreendendo os fenômenos da natureza, bem como as mais variadas formas de utilização de recursos naturais e interferências no meio.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de ciências naturais, o ensino de ciências tem correlação com a formação cidadã e a possibilidade de ser e estar no mundo e com ele:

> [...] não se pode pensar no ensino de Ciências como um ensino propedêutico, voltado para uma aprendizagem efetiva em momento futuro. A criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social (Brasil, 1997, p. 22-23).

Ainda, Sasseron e Carvalho (2011) pontua que os objetivos da AC estão alinhados com os propósitos dos PCN e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que buscam um ensino capaz de abordar as disciplinas de forma integrada no currículo, contextualizando temas e debates com a realidade dos estudantes, a fim de desenvolver saberes e habilidades que serão utilizados em diferentes contextos de suas vidas, não se restringindo ao ambiente escolar. Nesta perspectiva, Ujiie (2020, p. 70) afirma:

> A vivência educacional de trabalho coletivo, dialógico e interdisciplinar, no âmbito do ensino CTS, pode contribuir significativamente para uma formação global, cidadã, capaz de desenvolver pensamento divergente, agir no mundo

e com o mundo, em prol de uma prática social emancipada, transformadora e humanizada.

Nesta seara, acreditamos que um dos pontos cruciais para promover a aprendizagem significativa associada ao conhecimento crítico do mundo e da palavra está estritamente ligado à relação ensino-aprendizagem estabelecida entre professor e aluno, pois cabe ao docente despertar nas crianças a curiosidade por meio de um trabalho investigativo que leve ao início de uma AC nos anos iniciais. Em concordância, Ujiie (2020, p. 66) pondera: “A educação CTS media a alfabetização científica e tecnológica que mobiliza a pesquisa, a investigação, a colaboração e a parceria entre os pares educativos, professor e aluno, em prol da construção de saberes e do conhecimento.

Portanto, compreende-se que a AC não é algo que se "tem", contudo, é algo que se exerce, vive e se reinterpreta continuamente, como parte de um processo permanente de formação crítica, em que o conhecimento científico se torna ferramenta de leitura e reescrita do mundo. A AC, ao articular-se com o ensino de Ciências nos anos iniciais, revela-se como um processo essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender fenômenos do cotidiano e de participar ativamente da sociedade. De acordo com Pizarro (2014) trata-se de oportunizar às crianças o desenvolvimento de habilidades investigativas, argumentativas e reflexivas, valorizando a curiosidade natural da infância e favorecendo a construção de sentidos sobre o mundo. Assim, a inserção da AC desde os primeiros anos escolares contribui para a consolidação de uma base sólida de conhecimentos, atitudes e valores, fortalecendo não apenas a aprendizagem de Ciências, mas a própria formação integral e cidadã.

Torna-se imprescindível que a AC seja concebida como um eixo transversal no processo educacional, Ujiie (2019) pondera que sua materialidade oportuniza conhecimento da realidade, consciência engajada e cidadania universal. Importante destacar que os conhecimentos científicos permeiam o cotidiano e o funcionamento do mundo, mesmo na ausência de uma compreensão formal por parte da população é importante adotar uma perspectiva ampla do mundo e assumir uma postura reflexiva para compreender os fenômenos naturais, a biodiversidade e os processos químicos. Por isso, é crucial que o desenvolvimento da compreensão científica seja promovido desde a infância, possibilitando ao indivíduo o reconhecimento e a apropriação dos conceitos científicos intrínsecos à sua experiência diária.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a introdução do ensino de ciências deve ser pensada como uma oportunidade para fomentar a curiosidade e o espírito crítico dos alunos, inseridos em um processo educativo que valoriza seu contexto social e cultural. Essa etapa é fundamental para que as crianças comecem a se apropriar do conhecimento científico de

forma significativa, compreendendo as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade presentes em seu cotidiano (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Desta forma, destaca-se uma construção coletiva do saber que se efetiva quando os alunos são posicionados como protagonistas de sua própria aprendizagem. Ao invés de receberem respostas, eles são convidados a investigar os fenômenos que os cercam, como o crescimento de uma planta, as fases da Lua ou o motivo pelo qual alguns objetos flutuam e outros não. O processo de levantar hipóteses, testá-las, observar, registrar e discutir os resultados com os colegas torna-se mais importante que a memorização do conceito. É nesse fazer investigativo que as crianças desenvolvem não apenas a compreensão de conteúdos, mas também habilidades essenciais como a argumentação, o trabalho em equipe e o pensamento crítico (Pizarro, 2014).

Para que essa prática educativa se concretize, é necessário superar a lógica da aula expositiva e adotar uma abordagem pautada na investigação e na problematização. O ponto de partida deixa de ser o conceito científico pronto e acabado, e, passa a ser a curiosidade genuína da criança e seus inúmeros "porquês". Nesse modelo, o professor assume o papel de mediador, de provocador de questionamentos, e não mais de mero transmissor de informações. Sua função é criar ambientes de aprendizagem que instiguem a exploração, a formulação de hipóteses e a busca por respostas, validando o conhecimento que os alunos já trazem de suas vivências e colocando-o em diálogo com o saber científico (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Em decorrência disso, no contexto educacional, reconhece o papel do professor como agente transformador do conhecimento e da consciência crítica dos alunos. Além do que transmitir conteúdos curriculares, o educador deve atuar como mediador no processo de desconstrução de estereótipos e na desmistificação de fatos historicamente distorcidos ou omitidos. Isto posto, a presente incumbência exige uma abordagem pedagógica crítica, pautada na contextualização histórica e na valorização de múltiplas perspectivas.

É precisamente no ensino de Ciências que a AC encontra seu campo de materialização. Os ideais de uma formação crítica, propostos pela AC deixam de ser um conceito abstrato e se tornam prática pedagógica concreta quando, nas aulas de Ciências têm-se uma abordagem que valoriza a investigação, a reflexão crítica e a construção coletiva do saber.

Ao buscar maneiras de viabilizar a AC nos anos iniciais do ensino fundamental temos algumas proposições que se destacam, tais como o sequenciamento didático. Nessa perspectiva Viecheneski e Carletto (2016) acreditam que, desde os primeiros anos escolares, é viável expor os alunos a situações cotidianas e concretas relacionadas à ciência, tecnologia e sociedade, buscando não exigir deles um aprofundamento além de sua capacidade, mas sim proporcionar, conforme seu estágio de desenvolvimento, um ambiente propício à reflexão,

análise, troca e debate de ideias. As autoras descrevem um sequenciamento realizado com a temática “alimentação humana”, o qual foi significativo ao processo educacional e AC “[...] por abrir ampla possibilidade para a abordagem interdisciplinar e contextualizada, além de favorecer o desenvolvimento de capacidades e atitudes necessárias ao exercício da cidadania e ao convívio social (Viecheneski; Carletto, 2016, p. 532).

É plausível perceber exemplo da correlação entre o ensino de ciências e a AC, ao viabilizar práticas que constituíram estratégias didático-metodológicas que consideram o enfoque CTS de modo a contemplar essas inter-relações, que corroboram para a formação de sujeitos que atuam na sociedade e que conhecem questões relacionadas ao seu próprio bem-estar e de sua família, tornando-se cidadãos que semeiam este conhecimento científico no ambiente em que vive.

Vicente e Ujiie (2024) ao relatar a dinâmica “Desenho Vivencial” realizada no bojo de uma formação continuada de professores tecem articulações com a educação ambiental e a AC, que podem ter reverberação e ser aplicável nos anos iniciais. A dinâmica enceta uma experiência formativa que mobiliza AC ao interseccionar corpo, vida, bem-viver, imaginação, afetividade e ampliar a compreensão das relações homem-meio-natureza pela relação com a árvore, reforçando a educação ambiental como dimensão constitutiva da alfabetização científica das professoras em formação, para que possam impulsionar vivencia e aprendizagem também as crianças tendo “[...] o meio e o experienciar do desenho vivencial a árvore, numa dimensão vivido, percebido e concebido” (Vicente; Ujiie, 2024, p. 471-472). As sugerem que a dinâmica possa ser utilizada com crianças numa ação correlacionada com a obra literária *A árvore generosa*, de autoria de Shel Silverstein, que podem servir como mote de problematizações, reflexões e exemplos que sirvam para a apropriação do conhecimento da educação ambiental na Educação Básica.

Linsingen (2008) em sua pesquisa articula o ensino de ciências e o texto literário, o que coaduna com a proposição de Ujiie e Pinheiro (2017) e Vicente e Ujiie (2024). A autora aponta que a literatura infantil é elemento curricular potencial ao mobilizar a imaginação e aproximar o universo simbólico da criança de conceitos científicos, possibilitando a construção de uma consciência crítica sobre as relações entre ciência, sociedade e natureza.

A AC tem uma natureza interdisciplinar, segundo Ujiie e Pinheiro (2017) assim como a literatura infantil, pois corresponde a um processo de descoberta e encantamento a ser desenvolvido ao longo de toda a vida, por meio de sujeitos e contextos diversos, de modo que o texto literário pode ser portal de aprendizagens múltiplas.

Vicente e Ujiie (2023) evidenciam uma prática de ensino que é realizada na formação inicial de professores em Pedagogia, na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Educação Ambiental, que é articuladora entre ensino ciências e literatura infantil, conjugando sequenciamento didático e prática pedagógica planejada e intencional, como ação formativa

e educativa impulsionadora de AC de professores de ciências em formação. Para as autoras, o sequenciamento didático não se limita à utilização da literatura infantil como recurso complementar, mas organiza atividades que favorecem a investigação, o diálogo interdisciplinar e a problematização de fenômenos naturais e sociais, proporcionando um espaço formativo em que teoria e prática se entrelaçam visando alfabetizar cientificamente e que dialoga com os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002): problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Assim, ao passo que Linsingen (2008) oferece o aporte teórico para compreender a literatura infantil como mediadora da alfabetização científica, a experiência de Vicente e Ujiie (2023) demonstra a aplicabilidade dessa concepção, reforçando que a AC nos anos iniciais demanda práticas intencionais, interdisciplinares e em contexto, capazes de unir o conhecimento empírico e a estética da literatura infantil à construção de atitudes investigativas e reflexivas sobre o mundo, dando materialidade a apropriação do conhecimento científico.

Anjos, Gomes e Ujiie (2025) no bojo da formação de pedagogos professores de Ciências propõem em ação colaborativa com acadêmicos de Pedagogia a vivência experimental “Corredor Sensorial Socioambiental”. Os autores apontam que a percepção do mundo não é um ato puramente intelectual, no entanto é uma experiência que ocorre a partir do corpo e dos sentidos, possibilitando uma relação em inteireza e significativa com o ambiente. Assim, o trabalho de Anjos, Gomes e Ujiie (2025) oferece o aporte teórico-prático para compreender a aprendizagem como uma experiência encarnada no mundo, apoiada com a demonstração da AC, reforçando que a Educação Ambiental e a Ciências nos Anos Iniciais demandam práticas intencionais, sinestésicas e em contexto, capazes de unir o conhecimento empírico e a percepção corporal à construção de atitudes reflexivas e de cuidado com o meio ambiente, dando materialidade à apropriação do conhecimento, uma experiência passível de formar educar e afetar os pedagogos em formação e possivelmente as crianças-alunos.

Ao discorrer acerca de possibilidades de AC nos anos inicias do Ensino Fundamental ressalta-se que o sequenciamento didático, a literatura infantil, dinâmicas de vivência experiencial e experimental, tais como o Desenho Vivencial e Corredor Sensorial Socioambiental, dentre outras como estudo do meio, manipulação de substâncias e experimentos que possam dar vazão a AC.

Nesta perspectiva, a AC constitui-se como um processo que possibilita ao indivíduo compreender o mundo em que vive, de perceber-se enquanto cidadão, de constituir consciência do que é ser e estar no mundo e agir diante dele em inteireza humana e social. Mais do que aprender conteúdos científicos de forma isolada, trata-se de desenvolver competências que favoreçam a interpretação, a análise e a intervenção em situações que envolvem ciência e tecnologia. AC é possibilitar que os indivíduos se apropriem de um saber que lhes permita ler o mundo em que vivem e nele intervir de forma consciente, nesse sentido,

o acesso ao conhecimento científico torna-se não apenas um direito, mas também uma forma de inclusão social.

Para Chassot (2003, p. 91) “Entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, constitui-se condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida”, deste modo, para o autor, essa AC está estritamente ligada à sociedade em que estamos inseridos e na construção da consciência daqueles que o habitam. Sob essa ótica, compreende-se que a educação, enquanto processo histórico, deve considerar as implicações do ensino de ciências em consonância com os ideais da AC, uma vez que o aluno de hoje pode vir a se tornar o educador de amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar, em uma perspectiva teórico-bibliográfica, a importância da alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo disso, foi possível compreender que a AC, ao articular-se com o ensino de Ciências, constitui-se em um processo fundamental para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. A análise evidenciou que, embora os documentos oficiais e a literatura da área defendam a inserção da ciência desde os primeiros anos escolares, ainda há desafios a serem superados, como a prevalência de práticas tradicionais de ensino, a carência de formação adequada dos professores e a ausência de metodologias investigativas que despertem o interesse dos estudantes. Nesse cenário, a alfabetização científica se mostra essencial, pois permite que a criança desenvolva habilidades investigativas, argumentativas e de tomada de decisão, ampliando sua compreensão do mundo natural e social.

Conclui-se que a AC nos anos iniciais é indispensável para que a escola cumpra sua função social de formar sujeitos capazes de analisar, questionar e agir de maneira consciente diante das transformações sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Mais do que uma demanda curricular, trata-se de um direito de aprendizagem, que deve ser garantido como parte do processo educativo integral. A AC, portanto, deve ser compreendida como uma prática formativa viva e protagonista, que se exerce e se reinventa continuamente, preparando as crianças para exercerem sua cidadania plena e contribuírem para uma sociedade mais crítica, democrática, humanizada e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANJOS, F. G. do.; GOMES, P. C.; UJIIE, N. T. Formação de professores de Ciências no curso de Pedagogia a partir de uma vivência socioambiental. **Revista FormAção**, v. 1, n. 1, p. 54-65, jan./jun. 2025. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/10589 Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100009. Acesso em: 12 ago. 2025.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Ensino de Ciências:** uma abordagem crítica. São Paulo: Loyola, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. C. A. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMKE, J. L. Investigar para el Futuro de la Educación Científica: Nuevas Formas de Aprender, Nuevas Formas de Vivir. **Enseñanza de las Ciencias**, v.24, n.1, 5-12, 2006. Disponível em: http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/1_uas/0/07_material/maestria/ 04_construc/ENS_CS_2006_24_1_5_12_Lemke.pdf Acesso em: 28 ago. 2025.

LINSINGEN, L. V. Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de ciências. **Ciência & Ensino.** v. 2, n. 2, Campinas-SP: UNICAMP, junho de 2008, p. 1-8.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio** - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

LORENZETTI, L. **Promovendo a Alfabetização Científica e Tecnológica no Contexto Escolar.** Porto Alegre: Educação por Escrito, 2023.

MACHADO, L. S. Alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 15-39, v. 12.

PIZARRO, M. V. **Alfabetização científica nos anos iniciais**: necessidades formativas e aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala, 2014. 355f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/a4c2e84b-4476-4608-a24c-0b39ef1acbb8. Acesso em: 18 de maio de 2025.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, p. 59-77, 2011

UJIIE, N. T.; PINHEIRO, N. A. M. Prática Pedagógica Interdisciplinar: articulação enfoque CTS e a literatura infantil. In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. **Práxis Educativa e Infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 145-158.

UJIIE, N. T. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

.UJIIE, N. T. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.** 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

VICENTE, A. B.; UJIIE, N. T. Sequência didática de ensino de ciências: aprendizagens construídas na e com a prática de ensino de ciências. *In*: SILVA, E. P. da; RODRIGUES, A. A.; UJIIE, N. T. (org.). **Ensaios em Pedagogia:** estudos e escritas científicas. 1. ed. Santa Maria: Arco editores, 2023. p. 143-162. Disponível em: https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_6a89d607483a498abfc4da6405e13c2c.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

VICENTE, A. B.; UJIIE, N. T. Desenho vivencial e a formação de professores da educação infantil: uma experiência educativa formativa. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 5, n. 9, p. 465-480, dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/21622. Acesso em: 26 ago. 2024.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. R. Iniciação à Alfabetização Científica nos Anos Iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, *[S. l.]*, v. 18, n. 3, p. 525–543, 2016. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/112. Acesso em: 28 ago. 2025.

PRÁTICA DOCENTE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL?

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Carmen Lima de Sousa Lima[472]
Maria Carmem Bezerra Lima[473]

Resumo

O presente trabalho problematiza a prática docente do magistério infantil a partir de referenciais domésticos e princípios de maternagem como uma possível construção sociocultural. Essas considerações nos permitem levantar o seguinte problema: A prática docente na Educação Infantil está relacionada ao gênero como uma construção sociocultural? Para tanto realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo estudo de casos, com o objetivo de identificar na prática docente o gênero como uma construção sociocultural. Desenvolvemos para isso um estudo empírico em quatro Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIs, contou com a participação de três professoras e dois professores. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a observação livre, ao lado do diário de campo e da entrevista semiestruturada. Os referenciais teóricos foram: Scott (1990), Louro (1997), Carvalho (1999), Cerisara (2002), Rosemberg (1994), entre outros. Os resultados encontrados indicam que o fato de o magistério infantil ser composto majoritariamente por mulheres não é o que determina o fazer docente nesse campo de trabalho. Trata-se de uma atividade que pode ser exercida tanto por mulheres quanto por homens, ainda que de forma diferenciada, pois identificamos nessa investigação que o tipo de atendimento pela faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos nos CMEIs está associado à aceitação ou não de homens como professores. Quanto menores as crianças, maior a aceitação de mulheres e mais difícil a aceitação de homens. E, ainda, que esse modelo de organização estaria contribuindo com a pouca presença de homens no magistério infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Construção Sociocultural.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como eixo de discussão as relações de gênero vinculadas ao trabalho docente no contexto da Educação Infantil (EI) e a problematização deste trabalho baseada nos referenciais domésticos, nos princípios de maternagem como possível construção social e cultural. Estes referenciais acompanham a história da educação desde os tempos mais remotos, segundo a qual bastava ser mulher (critério básico) para assumir a educação da criança pequena.

[472] Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Educacionais e Gestão da Educação. carmenlima5@yahoo.com.br
[473] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Piauí, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Educacionais e Gestão da Educação. mariacarmem@pcs.uespi.br

Ao tomarmos como eixo fundamental de socialização feminina a maternagem e o trabalho doméstico, é importante destacar que em nossa sociedade foi construída a ideia de que tanto na esfera doméstica (familiar) como na esfera pública (instituições de Educação Infantil) a responsabilidade pela educação e cuidado com crianças pequenas foi delegada às mulheres. No Brasil, os estudos de Rosemberg e Amado (1992), no campo da Educação Infantil, produzidos na interface estudos educacionais e estudos de gênero, apontam para a importância da maternagem no trabalho das educadoras de creches e pré-escolas.

Assim, para compreender o fazer pedagógico de professoras e professores da Educação Infantil e as marcas que identificam essas/es profissionais, objetivamos identificar na prática docente o gênero como uma construção sociocultural e especificamente, analisar a aproximação entre os referenciais domésticos e os princípios de maternagem associados ao trabalho docente na EI; compreender o papel da escola nas construções socioculturais de masculino e de feminino.

Com base nisso é que resolvemos realizar esta investigação que teve como ponto de partida os espaços escolares onde exercitamos nossa profissão docente, que iniciou na Educação Infantil (lócus desta investigação) até o ensino superior, espaço esses ocupados majoritariamente por mulheres professoras e estudantes de Pedagogia, respectivamente, nos motivando a essa busca pela compreensão da prática docente no magistério infantil e a vinculação dessa prática às construções de gênero na Educação Infantil, bem como ao estudo do conjunto de estereótipos incorporados a essa profissão que, culturalmente, carrega as marcas de uma profissão identificada com o sexo feminino.

Foram essas marcas que nos instigaram a compreender por que esta profissão atrai mais mulheres do que homens no trabalho junto a crianças pequenas. Foi com base nessas considerações que chegamos à seguinte problemática: A prática docente na Educação Infantil está relacionada ao gênero como uma construção sociocultural?

Em busca de respostas a essa problemática fizemos um estudo em espaços que oferecem Educação Infantil e para isso desenvolvemos uma pesquisa empírica de natureza qualitativa que envolveu três professoras e dois professores que para garantir o anonimato foram identificados por nomes de flores. Os/as mesmos/as atuavam em turmas de berçário a 2º período[474] (faixa etária de 0 a 5 anos), distribuídos em quatro Centros Municipais de Educação Infantil Municipal- CMEIs, da rede pública municipal de educação de Teresina-PI.

Esta pesquisa que tem como objeto de estudo as relações de gênero como construção sociocultural e a prática docente no magistério infantil em escolas públicas municipais de Teresina, é orientada pelos princípios de uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo estudo

[474] Nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Teresina/SEMEC para agrupar alunos/as na faixa etária de 5 anos.

de casos que de acordo com André (2005, p.15) numa definição bem ampla “sempre envolve uma instância em ação”. Ainda, segundo essa mesma autora, o estudo de caso pode receber várias denominações, dentre estas, a que se insere em nossa pesquisa: o estudo de caso coletivo, que na visão de Stake (1995, *apud* André 2005, p. 20), “é quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores”.

A despeito da pesquisa qualitativa, esta trabalha com dados subjetivos sem desprezar a contribuição dos aspectos quantitativos necessários à sistematização das informações coletadas durante a coleta de dados. O estudo de natureza qualitativa tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal mobilizador (Lüdke; André, 1986).

Como procedimentos de coleta de dados optamos por eleger a entrevista semiestruturada e a observação, associadas ao diário de campo como instrumentos de coleta de dados. A observação oferece vantagens como a de obter uma imagem válida da realidade social. Assim foi possível obter imagens em tempo real dos diversos acontecimentos observados no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIs.

De acordo com Triviños (1987, p. 138) “o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características sui generis”, ressaltando assim, uma implicação entre pesquisador e pesquisado. Assim, é a observação livre, segundo esse autor, um dos instrumentos decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

A observação foi importante na medida em que foi possível registrar todos os momentos do cotidiano escolar, sem perder de vista o fazer pedagógico de professoras e professores, os saberes mobilizados por esses educadores, a articulação desses saberes aos referenciais de vida doméstica e a relação deste fazer com o gênero. Essa técnica possibilitou captar uma variedade de situações ou fenômenos que não seriam obtidos por meio de perguntas, podendo citar, por exemplo, as expressões de gênero que permeavam o fazer docente no magistério infantil.

Assim, o diário de campo se constituiu em um importante instrumento no desenvolvimento da pesquisa, desde os primeiros contatos com a empiria e durante todo o tempo em que realizamos o estudo. Em conformidade com Neto (1994, p. 63).

> O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação.

O diário de Campo foi muito útil na descrição de fatos, pessoas, lugares e até mesmo pequenos detalhes envolvendo a rotina e o cotidiano dos CMEIs pesquisados. Nele registrávamos tudo: os comportamentos, as impressões e até mesmo as falas soltas acerca da temática em estudo. É importante destacar que tanto a observação como o diário de campo foram instrumentos fundamentais para o estabelecimento de uma maior relação com o objeto de pesquisa e as diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A entrevista semiestruturada se constituiu, então, em um importante elemento de coleta de dados na medida em que possibilitou o desenvolvimento de uma estreita relação entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, além, é claro, de poder captar informações subjetivas dos entrevistados, a expressão de suas ideias e posicionamentos, por meio de suas falas, numa “interação face a face, pois tem caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas que proporcionam as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (Richardson, 1999 p. 207). Dessa forma, esta técnica foi relevante nessa investigação, considerando que o seu uso permitiu-nos um melhor delineamento dos eixos temáticos da investigação e um melhor esclarecimento das questões que haviam sido observadas no cotidiano escolar.

Em seguida, demos início à análise dos dados que consistiu em uma etapa correspondente à organização e interpretação dos resultados, com o propósito de responder aos objetivos da investigação. Nessa etapa, consideramos tanto as entrevistas semiestruturadas quanto às observações, registradas em diário de campo, que em seguida foram analisadas e discutidas tomando como referencial o objetivo proposto, as questões levantadas e o referencial teórico que subsidiaram as análises de dados que consiste em uma ordenação e um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo.

DESENVOLVIMENTO

Por ser uma atividade marcada pela transição entre o espaço público e o espaço doméstico, e ainda por guardar o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente, lançaremos mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e de feminino, já que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros que, por sua vez, também as constituem. Trata-se, portanto, da produção e fabricação de sujeitos através de um conjunto de representações que, segundo Louro (1997), atravessam a escola. Neste aspecto, a educação e a escola têm papel determinante na construção desses sujeitos. A educação, tem a escola como instrumento de transmissão e produção de conhecimentos, valores, crenças e como produtora e reprodutora de conceitos e estereótipos de gênero.

A escola possui, portanto, um duplo papel: se por um lado tem a preocupação em propor a equidade de gênero, no sentido de oferecer oportunidades iguais a meninos e meninas para que se desenvolvam como seres humanos flexíveis, versáteis, completos e felizes, por outro lado, reforça a desigualdade social e as diferenças individuais.

O fato de meninos e meninas já adentrarem a escola marcados pelas desigualdades de gênero contribui para que esse mesmo espaço acabe legitimando-as, quando discrimina, ainda que positivamente, oferecendo oportunidades especiais a meninos e meninas para que compensem suas supostas deficiências, ou seja, para que desenvolvam aquelas habilidades em relação às quais aparentemente não manifestam aptidão ou preferência, mas por serem consideradas pelo imaginário social e absorvidas pela escola como habilidades masculinas e habilidades femininas vindo, mais tarde, influenciar na escolha pela profissão.

Essas reflexões se confirmam no discurso da professora, quando questionada em relação à sua compreensão sobre gênero.

> Aí a gente vê que nós conseguimos muito mais com as meninas do que com os meninos. [...] As meninas em termos de aprendizagem. [...] a gente vê que as meninas se desenvolvem mais rápido do que os meninos. Agora você pega a parte de matemática, pelo que eu pressenti e os homens se saem melhor do que as meninas. Os meninos são melhores na matemática e as meninas na parte mais de leitura (pausa) as meninas, elas se sobressaem. O gênero feminino. Já que os meninos, eles fazem, mas não é tanto como as meninas. As meninas têm mais prática, tem mais habilidade, esse tipo de coisa (Profª.Orquidea, entrevista: maio/2023).

Percebemos no discurso da professora que, mesmo sem perceber, reforça os estereótipos sexuais tradicionais, atribuindo habilidades às crianças de acordo com o sexo de cada uma delas. Segundo Sousa e Carvalho (2003, p. 14), “é comum no dia a dia escolar a segregação entre os sexos na formação de filas, nas tarefas e esportes, reforçando a diferença entre alunos e alunas e aumentando a competição sexista”, entendida aqui como o conjunto de diversas manifestações de comportamento discriminatório, que favorece um sexo em detrimento do outro. Assim, verificamos na fala da entrevistada uma contradição: o que poderia ser um reforço positivo acabou se transformando em um reforço negativo. Como consequência desse entendimento de negatividade, a transformação de qualidades em defeitos quando se referem às meninas, atribuindo-as apenas á tendência de desenvolverem habilidades mais manuais no campo das artes e da literatura, consideradas mais “brandas”, e para os meninos a tendência a desenvolverem habilidades mais de cunho intelectual como a matemática e as disciplinas consideradas mais “duras”. No trecho da entrevista de outra professora, quando questionada sobre a dimensão específica do cuidado com a menina e com o menino no espaço da Educação Infantil, captamos uma atitude diferente na expressão de sua postura na convivência docente com as crianças:

> Às vezes eu coloco assim é... Eu deixo eles... [...] eu coloco meninas, porque eu até percebi que se a gente agrupar só meninos, eles são mais barulhentos, as meninas são mais, geralmente, mais calmas, aí a gente, eu... Tento mesclar meninas e meninos... (Profª. Rosa, entrevista: maio/2023).

Este depoimento, ao mesmo tempo em que revela certa abertura para a igualdade de gênero (agrupar meninas e meninos nas mesmas atividades), tende a fortalecer outro estereótipo observado na dinâmica da sala de aula: meninas bem comportadas, “mais calmas” e meninos agitados, considerado normal pela professora ou professor. Para as meninas, a tranquilidade e a organização, ao passo que os meninos são vistos como naturalmente barulhentos e criativos (Sousa e Carvalho, 2003).

Diante do exposto sobre a relação gênero e escola, cabe articularmos, também, a prática docente desenvolvida nesse espaço. É nesse sentido que Louro (1997) mostra, em seu estudo intitulado “Gênero da Docência”, que a escola é vista muitas vezes como um espaço eminentemente feminino por ser um lugar concebido historicamente de atuação de mulheres, cuja atividade escolar é marcada por tarefas concebidas também como femininas. Além disso, nas relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças e adolescentes.

Do ponto de vista da produção de conhecimento, Forquin (1993, *apud* Louro, 1997) nos oferece um entendimento de que a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento. E segundo esse mesmo autor, o conhecimento é historicamente produzido pelos homens como resultado da sua cultura e, consequentemente, pode influenciar a estruturação dos currículos escolares.

Sob este ângulo é possível argumentar que mesmo as agentes de ensino sendo mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas se construíram e se difundiram de maneira preponderante pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos são masculinas, entre as quais podemos citar a linguagem e a forma de apresentação dos saberes. Tais afirmações corroboram com as reflexões de Almeida (1998), em seu estudo “Mulher e Educação: uma paixão pelo possível”, ao contextualizar o processo que culminou com a liberação econômica das mulheres por meio do trabalho remunerado e sua autonomia intelectual através da instrução.

Desse modo, poderíamos dizer que a escola seria masculina, considerando que historicamente o homem vem exercendo poder sobre essa instância, e as mulheres, por sua vez, apesar de serem maioria, continuariam na condição de controle e submissão sob a vigilância masculina e que, mesmo assim, sua atividade docente se configuraria como um

empenho profissional que representa a continuidade da sua missão, ou seja, o prolongamento das atividades do lar.

Contrário a esse pensamento, lembramos que apesar de possuir um legado histórico de dominação masculina, ainda assim a escola atual não só é constituída majoritariamente por mulheres no seu corpo docente, como também é dirigida por uma maioria feminina, nos diversos níveis do Sistema Nacional de Educação. Logo, indaga-se: qual o gênero da prática?

O GÊNERO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Apesar das mulheres terem sido incorporadas à docência a partir de argumentos de identidade feminina que identificavam docência com tarefas maternas, na qual bastava ser mãe, mulher, para exercer essa atividade, em especial com crianças pequenas, a maternidade representou o primeiro passo dado pelas mulheres para obterem alguma instrução e conseguirem ingressar no campo profissional, pois, pelo fato de possuírem esses atributos e uma identidade construída em torno do conceito de “mãe educadora” isso contribuiu com o ingresso das mulheres na docência com crianças pequenas.

Segundo Almeida (1998), foi no contexto de submissão que esse ingresso no campo profissional significou a oportunidade de elas conseguirem maior liberdade e autonomia num mundo que se transformava e no qual buscavam ocupar outros espaços que não aquele que lhes reservava a sociedade masculina e dominante, identificando-as somente com a vida do lar, inteiramente dedicadas à família e às lides domésticas.

Em meio a essa discussão é que se faz necessário pensar o deslocamento da condição da mulher vinculada apenas à esfera doméstica para a esfera pública, quando se deu a explosão dos movimentos feministas, nas décadas de 1960 a 1980, pondo em destaque a condição feminina. Isso fez surgir vários estudos enfocando a mulher como sujeita ativa em todas as situações de vida em sociedade, sinalizando as primeiras discussões sobre a temática gênero, que até então não era categorizado como tal.

Contribuindo com essa discussão, Guerra (2004) assegura que esses primeiros estudos não davam conta da participação da mulher na sociedade, nem de suas conquistas e desejos, nem de sua forma de ser e de interagir no e com o mundo. E, principalmente, não davam conta da relação das mulheres com os homens. Tais estudos focalizavam a condição feminina isolada da sua interação sociocultural com o outro sexo, considerando, pois, o homem como “sexo oposto”.

Objetivando romper com essa visão unilateral sobre as mulheres, estudiosas dos Estados Unidos, ao pensarem o feminismo com uma perspectiva teórica mais ampla, introduziram o conceito de gênero como categoria científica que explicita as relações sociais

entre os sexos, discussão que levou à elaboração de novos conceitos sobre as relações de poder entre homens e mulheres. Para compreender as relações sociais entre masculino e feminino, surge então essa categoria de análise social que aparece inicialmente “entre as feministas americanas que queriam insistir sobre o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo” (Scott, 1990, p. 5).

Com base nesses pressupostos é que tanto Scott (1990) quanto Louro (1997) afirmam que gênero não significa o mesmo que sexo. Gênero rejeita a ideia do determinismo biológico, implícito no termo “sexo” ou diferença sexual, e está ligado à condição de sujeito masculino e feminino. Portanto, não se trata de focalizar somente as mulheres como objeto de estudo, mas o processo de formação da feminilidade e da masculinidade.

As relações de gênero na escola constituem em uma importante temática e desafio para as/os educadoras/es que são instigadas/os a promover o debate teórico visando à ampliação das discussões acerca desse conceito e aprofundamento das práticas educativas, ao tempo em que poderão promover mudanças sem transformá-las em desigualdades.

Dentre as diferenças presentes no espaço escolar, como as de classe, etnia/raça e gênero, uma das que mais chama a atenção é a de gênero. Houve um tempo em que o que hoje chamamos de preconceito sexista era comum considerá-lo normal na sociedade. Homem não chorava, era o provedor; lugar de mulher era na cozinha e a esta cabiam os cuidados e a educação dos filhos. Embora esses preconceitos quanto aos gêneros masculinos e femininos tenham diminuído na escola, ainda se faz uso, mesmo que de maneira inconsciente, desses significados em suas práticas.

Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Para Sousa e Carvalho (2003, p. 10).

> A criança ao nascer já se depara com um mundo dividido e seus papéis sociais definidos: ‘aos homens cabe o poder de decisão, a chefia, o poder; às mulheres cabe o domínio da casa, a educação dos filhos, as tarefas domésticas, o que gera um profundo desequilíbrio na humanidade.

Nas observações realizadas no campo da pesquisa, percebemos o quanto essas diferenciações estão presentes no contexto da vida pessoal e escolar da criança, como explicita a nota de diário de campo abaixo:

> Essa divisão em mundos opostos foi verificada in loco em momento de observação, cujo detalhe observado foi: as crianças sentadas em fileiras separadas por gênero. Meninos sentados de um lado e meninas de outro. A bandeja de copos separados em cores sendo os azuis dos meninos e os de cor róseo das meninas. Pudemos observar esses “guetos” em vários momentos, inclusive na hora do recreio, onde eles se dividem em “Clube do Bolinha” e “Clube da Luluzinha” (Diário de campo: maio/2023)

Os simbolismos impostos através das cores que acabam por dividir o mundo das crianças nos mostram que trata-se de uma convenção social que pretende reforçar o preconceito entre os gêneros, na medida em que delimita esses mundos numa clara definição dos papeis sexuais através das cores. “Para as meninas, o róseo – símbolo da graça, da suavidade, da quietude; para os meninos; o azul – a ampliação dos céus, a busca do infinito” (Sousa e Carvalho, 2003, p. 10).

Com base nessas considerações entendemos que esse simbolismo representado pelas cores se estende à formação de um mundo dividido que influencia desde a escolha dos brinquedos pelas crianças à escolha profissional.

A ilustração a seguir nos oferece uma clara demonstração dessa divisão no espaço escolar quando identifica as crianças usando cor azul para os meninos e vermelho (nesse caso, o vermelho foi utilizada meramente para distinguir o sexo feminino do masculino) para as meninas.

Figura 1: Chamadinha – Berçário –CMEI –Leste

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras

Trata-se, portanto, de um sistema de gênero (entendido como o conjunto de relações e princípios de visão e de divisão entre masculino e feminino) e os comportamentos masculinos e femininos são determinados pela cultura e mudam com o tempo (época) e o espaço (realidade social).

> No mundo dividido, o feminino e o masculino se definem como polos opostos e excludentes e as relações de gênero se baseiam em ideias bem rígidas sobre como devem ser (se comportar, pensar e sentir) homens e mulheres, distintamente. Assim, as ideias sobre masculinidade e feminilidade tendem a

> criar estereótipos que ditam os papéis e as identidades sociais e sexuais dos seres humanos (Sousa e Carvalho, 2003, p. 11).

Na divisão sexual do trabalho no magistério é flagrante a departamentalização masculina e feminina, com interferência desde a opção profissional por níveis de ensino às áreas de conhecimentos.

> Tanto o mercado de trabalho como o ensino formal em seus diversos níveis, apesar do princípio constitucional (Artigo 206 da Constituição Federal de 1988) da igualdade de oportunidade educacional entre homens e mulheres, e da miscigenação sexual teórica e legal das escolas, vêm atuando no sentido de segregar os sexos (Louro, 1997 *apud* Abreu, 2003, p. 41).

Outro ponto importante a ser considerado, como indica Cerisara (2002), é que as relações de gênero possuem um caráter social, pois além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica. Isso quer dizer que o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade. Assim, as relações de gênero são construídas de acordo com a cultura de cada povo e grupo social, impostas desde o nascimento, ou seja, do enxoval azul para os meninos e rosa para as meninas. Em suma, trata-se de uma construção social primária.

Com base nisso é que podemos dizer que a construção dos papéis masculinos e femininos passa por um processo de socialização primária, no qual o indivíduo apreende os significados e sentidos do que é ser masculino ou feminino. Dessa forma, é mais difícil desconstruir o que foi socializado primariamente. Isso se confirma no depoimento de uma das participantes da pesquisa, quando questionada sobre a sua compreensão acerca de gênero:

> Na questão do gênero masculino, a gente é... Sempre a gente culturalmente, quando chega na sala de aula a gente tem uma tendência natural e cultural de fazer essa abordagem: os meninos, as meninas [...] naturalmente, eles tendem a se agrupar por sexo e nem sempre a gente tem o cuidado inicial de está fazendo essa separação [...] Eu já tive as situações as mais engraçadas... Eles só querem sentar-se à mesa se for menino com menino, eles só querem beber em copos se for... Copos cor-de-rosa, eles não bebem, porque eles dizem que é copo de menina. Se for azul, as meninas dizem que é copo de menino. Não é trabalhada por mim essa questão, isso aí eles já trazem de casa. [...] São situações que a gente percebe que a própria família, ela já traz isso muito forte. [...] é uma construção cultural, social e que a gente mesmo, o professor... (Prof.ª Rosa, entrevista: maio/2023).

O depoimento da professora nos permite inferir a compreensão do gênero como uma construção cultural, ao mesmo tempo em que tende a ver essa separação dos (as) alunos (as) como algo natural. Na discussão sobre a construção escolar das diferenças Louro (1997) vê com desconfiança o que é pretensamente tomado como “natural”, questionando: afinal é

natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? Ao responder, esta autora traz uma reflexão acerca das estruturas curriculares, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliações, afirmando que esses elementos são, seguramente, *locus* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, que são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores, assim reforçando:

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva [...] tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. [...] A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

Respaldadas por essas reflexões, entendemos ser a escola uma das instituições responsáveis pela construção dos estereótipos entre homens e mulheres, na medida em que reforça as diferenças demarcando os papéis sexuais que estes e estas deverão desempenhar, ou seja, ela pode ser produtora e reprodutora de representações entre os sujeitos.

As representações e estereótipos[475] femininos são comuns nas escolas de magistério infantil, considerando as definições dos papéis sexuais e as determinações que já se incorporaram à condição feminina das educadoras que atuam nessa modalidade. É comum ouvirmos frases como:

> Lidar com criança é serviço de mulher, em casa e na escola... Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e secas, mais afáveis e delicadas e nas situações de conflitos, estas vencem com paciência, doçura e bondade. Nela predominam os instintos maternais (Novais, 1984, p. 105).

Essa postura e práticas preconceituosas demonstram caracterizar-se, portanto, uma relação distorcida entre gênero e sexo, definindo conceitos estereotipados a partir das diferenças sexuais e biológicas baseadas no que historicamente se convencionou a maternagem como sendo naturalmente feminina.

Com isso, percebemos uma série de conflitos nessa relação entre as questões de gênero que, na prática do magistério infantil, têm sido historicamente identificadas como o prolongamento das atividades “naturais” ligadas à produção de vida e de desenvolvimento

[475] É uma ideia preconceituosa sobre indivíduos, grupos ou objetos, que impõe um padrão fixo, invariável, que nega diferenças individuais e culturais: manifesta-se através de julgamentos, sentimentos ou imagens preconceituosas (Sousa e Carvalho, 2003).

das “capacidades natas” da mulher: a maternagem. Tal concepção requer um olhar mais acurado sobre essa característica pretensamente atribuída à mulher e sobre as estruturas sociais e culturais que influenciaram o seu desenvolvimento.

SIGNIFICADOS SOCIAIS DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

A mudança na composição sexual do corpo docente entre meados do século XIX e o início do século XX, na maioria dos países ocidentais, é um fenômeno importante, ressaltando-se que as discussões acerca das explicações para essas mudanças constituem-se em um debate significativo no campo da educação e das relações de gênero e seus desdobramentos. Uma das preocupações, segundo Carvalho (1998), está relacionada ao processo de massificação do ensino escolar no contexto da consolidação dos Estados Nacionais, bem como com a criação e expansão do ensino público.

No caso do Brasil, esta associação é difundida pela própria Constituição que instituiu, no início do século XX, o ensino primário leigo estatal, a criação de uma rede pública de ensino, que já se constituía de uma mão-de-obra eminentemente feminina com a hegemonia de um discurso que vincula o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, relacionando cada vez mais a docência à maternidade.

Entretanto, considerar a feminização apenas como uma questão numérica significa ignorar o processo de mudanças nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais. Na esteira dessas mudanças, surge uma proposta de educação integral que procura romper com a escola cuja preocupação é instruir pelo intelecto, o cidadão, propondo uma escola de caráter formador, entendida aqui formação como moralização, civilização, disciplina e higiene (Carvalho, 1998).

Essa proposta de educação integral possuía um caráter controlador e tinha “como autores principalmente homens brancos, membros da elite urbana nacional: engenheiros, médicos, políticos, educadores”. Enquanto questiona: “Quem deverá cumprir a sagrada missão civilizadora? Quem irá aplicar no dia a dia, no interior das escolas, os novos métodos, senão as mulheres professoras?” (Carvalho, 1998, p. 4). Ao deixar para segundo plano a instrução e o saber, esse discurso pedagógico carrega uma carga ideológica muito grande sobre o que vem a ser a feminilidade: sendo caracterizada baixo desempenho intelectual, uma superposição de princípios morais, disciplina, contenção, controle e pudor.

Ainda segundo a autora, há um apelo muito forte à questão da “feminilidade que não se dá somente a partir de uma ênfase na domesticidade da escola, mas no interior de um projeto educacional voltado para a construção da nacionalidade, a regeneração racial e social.

E ainda que o próprio modelo idealizado de maternidade, nos anos 20 e 30 no Brasil, é antes o de uma "cívica" mãe", como sugere Rago (1997, *apud* Carvalho, 1998, p. 5). A mãe exaltada como aquela que prepara o futuro cidadão da Pátria, contribuindo assim para o engrandecimento da nação. Nas escolas, a professora, a "segunda mãe também será glorificada como agente da civilização, da disciplina, da higiene, da moral e do trabalho. São discursos educacionais que se incorporaram à prática de professoras, que eram, àquela época, maioria nas escolas primárias, como respalda ainda a autora:

> Nesse sentido é importante destacar que a imagem social do trabalho docente com crianças marcou-se intensamente por esses valores e permaneceu desde então associada a uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com a produção de conhecimentos, sendo antes emotiva, maternal e capaz de empatia com as crianças (Carvalho, 1998, p. 6).

A autora destaca, ainda, que se trata de um processo não realizado de forma linear, uma vez que foi sendo acompanhado de intensas discussões e controvérsias envolvendo os significados sociais de masculinidade e feminilidade, as prescrições quanto a maternidade e as expectativas sociais sobre homens e mulheres. Com isso, verificamos a existência de elementos bipolares associados à masculinidade ou à feminilidade.

Pesquisadoras/es protagonistas dos debates na área de gênero como: Louro (1997), Rosemberg (1994), vêm há alguns anos levantando questões, buscando compreender as articulações entre feminilidade, masculinidade e docência. Dentre eles e elas, Carvalho (1999) que, recorrendo aos estudos da categoria – entendido como construção social de significados perpassando o mercado de trabalho, a escola, o sindicato, procurou esclarecer as persistentes perguntas:

> O que é considerado masculino e feminino em cada um desses espaços? Que outros significados foram eclipsados na construção da hegemonia destes? Que outros modelos de professor e professora, mulher, homem, escola, criança, formação, qualificação, por exemplo, convivem com os predominantes? Como são percebidos esses significados em cada situação concreta estudada? Que relações de poder se consolidam nesse processo? (Carvalho, 1999, p. 38).

Nessa perspectiva, a mulher professora não é uma categoria da qual se parte para uma análise, mas se transforma numa indagação: o que é, como se formou, que significados sociais adquiriu e como elas se transformaram? O que significa hoje, como se articula com outros significados? Não basta descrevê-la em suas atividades, experiências e necessidades, diferenciando-a do homem professor, que a antecedeu ou é seu contemporâneo. É preciso indagar quando, como e por que mulheres professoras são ou se tornam diferentes de homens professores; qual o significado e a história da articulação entre mulher e ensino,

mulher e criança, como ela é percebida por atores sociais concretos e diferenciada, que certamente constroem significados diversos; como essa articulação foi e é usada na complexa rede de poderes das relações sociais – o mercado de trabalho, as relações entre homens e mulheres, entre o Estado como empregador e seus funcionários, os processos de mobilidade social, etc. (Carvalho, 1999).

Essa construção de significados de masculinidades e feminilidades se expressa na concepção de um dos interlocutores da nossa pesquisa, como podemos perceber na seguinte fala:

> [...] Ao longo dos anos, a educação assim, a pedagogia em si era vista mais como o lado feminino, mas que hoje a gente pode ver que já não está mais tanto assim [...] precisamos quebrar esse tabu (risos) de só mulher, só mulher na área e os homens eram muito poucos, eu acho que ela me disse, não me recordo aqui, até a Prefeitura estava com essa política de ingressar o maior número possível de homens na educação, na educação infantil [...] nesse último concurso já entrou assim, um número considerável de homens, pelo que a gente pôde observar da lista... Eu acho que é assim, a cada, à medida que vai acontecendo, o tempo vai se passando as pessoas, vão... Eles vão... [...] tem aquele outro lado também, que a mulher tem mais jeito, tem aquele cuidado, coisa que o homem, já se sabe que é um pouco mais diferente. [...] porque a figura do homem em si... Para eles, essas crianças que... Acostumadas sempre com o contato com a professora, com a "tia", aí quando a figura de um homem assim, causa assim, uma impressão diferente neles, eu acho que... (Prof. Lírio, entrevista: junho/2023).

Nesse depoimento pudemos perceber uma posição contraditória desse professor que, ao tempo em que percebe a presença masculina como um fenômeno importante no magistério com crianças pequenas, reconhece que essa atividade se identifica mais com a figura feminina que se enquadra no modelo de professora que foi historicamente construído a partir do significado social de feminilidade incorporado à mulher. É, portanto, com essa visão contraditória dos papéis masculinos e femininos no magistério infantil que o professor retrata um conflito na sua concepção de gênero.

Já um outro professor, ao expressar as suas opiniões sobre a relação entre a função de professor/a da Educação Infantil e o sexo, nos revela na sua fala que:

> [...] Para as crianças fica ruim porque ainda não se acostumaram com o fato de eu ser homem, principalmente, quando começam as aulas. Mas agora não, eu acho normal, eu não vejo mais essa diferença não. [...] A sociedade acha que... Eu acho que a sociedade não vê com bons olhos não, não vê como uma coisa natural. Mas o meu pensamento é que devia ter mais homens, porque se tivesse mais homens iria se quebrar esse preconceito e essa barreira, à proporção que fosse chegando mais homens para trabalhar com educação infantil o preconceito vai acabar, assim como foi para a mulher ocupar os espaços importantes em empresas (Prof.Cravo, entrevista: junho/2023).

Esse interlocutor compreende que a presença masculina no magistério vem acontecendo de forma natural, e que pode ser vista como um fator de quebra dos preconceitos e barreiras, que, segundo o seu entendimento, são reforçadas pela sociedade na medida em que esta não vê com naturalidade a presença do homem no magistério infantil.

Nos depoimentos das professoras Orquídea, Margarida e Rosa percebemos o entendimento de que existe uma relação muito estreita entre a Educação Infantil e o gênero, pois ressaltam:

> Sim até que existe, porque a mulher, a gente vê que a mulher é mais prestativa, a mulher tem mais jeito de lidar, logo é mãe! Então a mãe, ela se adequa mais com a criança do que com o próprio pai [...] Logo a mãe convive mais com a criança. Então a criança, ela quando está coma professora, a gente vê que tem até mais rendimento (Profª.Orquidea, entrevista: maio/2023).

> Aqui onde eu trabalho, eu acho... Eu sinto assim, que o sexo feminino tem assim, mais paciência pra cuidar da criança, tem mais jeito, tem aquele cuidado, assim tipo cuidar como se fosse a mãe [...] Já o homem, ele não faz esse lado aí, que nós já tivemos experiência com homem aqui [...] E é diferente. Muitas coisas que a gente faz, ele não pode fazer igual a gente. Na hora do banho, ele não podia dar um banho na menina... E nós professoras sabe... (Profª.Margarida, entrevista: maio/2023).

> Eu acho, porque é... Pela própria natureza da mulher, ela já tem essa, essa convicção maior de... No sentido de mãe e de proteção. Eu acho que isso é mais inerente da mulher, por parte da mulher do que do homem. [...] Mas eu acho que essa habilidade, ela é muito própria da mulher (Profª.Rosa, entrevista: maio/2023).

Percebemos nesse grupo uma grande associação entre a figura da professora com a da mãe. As professoras parecem compreender essa relação como um processo natural que começa a ser delineado ainda no interior da família através dos contatos estabelecidos entre a mãe e o filho. No depoimento da professora Orquídea notamos que esta acaba fazendo uma relação direta do rendimento escolar do/a aluno/a com o sexo da/o professora/or.

Em relação à articulação entre mulher e ensino podemos afirmar que especialmente em nosso país predominou e predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário e na Educação Infantil (sendo que nessa última essa visão é muito mais evidente), colocando em relevância os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico. Não se trata, pois, de estabelecer um valor hierárquico entre esses aspectos, já que todos eles são constitutivos do trabalho docente, embora socialmente sejam valorizadas diferentemente com notória vantagem para aqueles associados à masculinidade (Carvalho, 1999).

Trata-se, portanto, de um sistema de trocas de tarefas pelos dois sexos. São pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e, por consequência, às mulheres, uma vez que também é um pressuposto estabelecido a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens.

É importante salientar que são ainda poucos os estudos sobre os professores que trabalham na Educação Infantil. Alguns estudos mais recentes abordam a questão do ponto de vista do homem professor, especialmente suas perspectivas de carreira e razões de escolha ocupacional. Suas principais conclusões vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira do magistério, muitas vezes tendo percorrido outras carreiras profissionais. O depoimento abaixo retrata essa situação:

> [...] Eu já havia tentado outras vezes, pra uma outra área e não consegui êxito, tentei nessa e deu certo, nós estamos aqui caminhando assim, ainda a passos lentos, mas todo começo é assim (Prof. Lírio, entrevista: junho/2023).

É interessante destacar na postura acima que o professor, embora esteja se esforçando no sentido de superar as dificuldades do início da carreira no magistério, ainda assim revela que só ingressou no magistério porque tentou para outra área e não conseguiu êxito, razão pela qual fez a opção por essa carreira.

No Brasil há um estudo pioneiro de Saparolli (1996) que fez um levantamento da presença de homens como educadores infantis no município de São Paulo, encontrando, através de respostas a um questionário, mais semelhanças que diferenças entre os sexos, quando o tipo de instituição de Educação Infantil era controlado. Para essa autora, a feminização atribuída à ocupação de educador infantil, indicada através do grau de aceitação ou não de homens como educadores, estaria associada à concepção de educação e à estruturação das propostas pedagógicas de cada tipo de instituição: quanto mais doméstica a concepção de educação, mais difícil a aceitação dos homens e mais associada às características femininas da ocupação; quanto mais profissional a proposta, mais articulada enquanto projeto pedagógico, menos feminilizada a ocupação e maior a presença de homens como educadores (Saparolli,1996). As ideias da autora se refletem no registro de campo a seguir, resultado de nossas observações no CMEI-Leste.

> Em uma conversa informal com a diretora e a secretária deste centro, estas nos informaram que constam nos registros da escola a presença masculina, de 01 professor que já havia atuado neste Centro em tempos anteriores, por sinal, um tempo bem curto, pois segundo a diretora, o professor não conseguiu desenvolver o trabalho pedagógico, principalmente, na questão dos cuidados básicos como higiene, alimentação... Especialmente com as meninas. Ainda nesse relato, tanto a diretora como a secretária entendem

que o trabalho com crianças de berçário e pré-escola não deve ser exercido por homens (Diário de campo: maio/2023).

Essa postura denota uma ideia preconceituosa por parte de diretoras/es das escolas, um dos motivos pelos quais dificulta a inserção de homens no magistério infantil. É interessante observar que a feminização da ocupação de educadoras neste CMEI guarda as marcas de uma instituição cujo caráter de atendimento é de uma creche e que por isso pode ter desenvolvido nas/os profissionais que lá atuam a compreensão de que nesses espaços existe uma perspectiva doméstica na qual a creche e suas trabalhadoras seriam vistas como substitutas maternas das crianças, portanto, uma função ocupada apenas por mulheres.

Nessa perspectiva, a questão central quanto ao trabalho docente é que a sua feminização não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade e criança – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que fizemos ao realizar este estudo nos levaram à apropriação de uma problemática muito presente na realidade escolar, que são as relações socioculturais de gênero construídas no interior das escolas.

Foi com esse objetivo que adentramos os espaços e tempos infantis de 04 CMEI's (Centros Municipais de Educação Infantil) procurando conhecer a rotina das atividades realizadas por três professoras e dois professores nesses espaços, tendo como um dos aspectos centrais a relação entre a prática docente na Educação Infantil e a construção sociocultural de gênero.

Durante o percurso desta pesquisa foi possível verificar que existem duas concepções sobre a maternagem: a primeira de que esta é vista como um atributo natural da mulher, daí a maternalização do magistério infantil; a segunda de que o sentimento materno não é algo natural inato, mas adquirido, pois, trata-se de um comportamento social variável e cultural. Essas reflexões nos levam a pensar que assim como as mulheres os homens também podem maternar/paternar, portanto, essa é uma profissão que pode ser exercida tanto por mulheres como por homens.

Além disso, entendemos que a articulação ou aproximação entre maternagem/paternagem e Educação Infantil pode existir porque não são incompatíveis, e porque crianças na faixa etária de 0 a 5 anos exigem o desenvolvimento dessas dimensões,

que, juntas são necessárias à socialização da criança. Consideramos ainda, que a ligação do gênero à maternagem e à paternagem não diminui a prática docente, ao contrário, elas elevam esta prática porque supõe carinho, afeto, emoção... Elementos tão importantes quanto a cognição e outros necessários à formação da/o cidadã/o e do intelectual.

Convém ressaltar que embora algumas das professoras sujeitos dessa pesquisa ainda vinculem o seu fazer pedagógico às experiências maternas, entendemos que essas concepções estão apoiadas no discurso que foi historicamente construído pela sociedade, que atribuiu à professora o papel de mãe e procurou justificar a presença maciça de mulheres no magistério e a consequente desvalorização que vêm pelo menos desde o século XIX marcando a profissão docente.

Temos consciência dos limites desse estudo que acreditamos ser um ensaio teórico-empírico sobre o fazer pedagógico e a relação deste fazer com o gênero. Com isso, esperamos contribuir para que esta temática seja debatida e repensada de modo a despertar novos olhares e novos interesses no campo da prática docente e gênero.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. J. V. de. Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 a 2000. Teresina: 2003. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2003.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)

André, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. –Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília-DF: 1988.

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.44-59, 1998.

CARVALHO, M. P. de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, v. 98).

GUERRA, O. F. Relações de gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí: entre diferenças e preconceitos. Teresina: 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberto e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) et al. Pesquisa Social – **Teoria, método e criatividade**. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.51-66.

NOVAES, M E. **Professora primária**: mestra ou tia? São Paulo: Cortez, 1984.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, F. Enfoques e abordagens. Educação e gêneros no Brasil. In: Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n.11, nov. 1994. p.7-17

SAPAROLLI, E. C. L. **A educa**ção infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo, v. 1, n 6, p. 107-125, 1996.

SOUSA, V. A. de; CARVALHO, M. E. P. de. **Por uma educação escolar não sexista**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, Faced/UFRGS **Educação e Realidade**, n. 16(2), nº. 2, 5-22, jul./dez., 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS, A TECNOLOGIA E O BRINCAR

Eixo Temático: Educação, infância e tecnologia

Sandra Regina Gardacho Pietrobon[476]
Marilúcia Antônia de Resende Peroza[477]

Resumo

O trabalho é parte integrante do projeto de pesquisa intitulado “A infância entre as tecnologias e o brincar”, o qual tem como objeto de discussão o uso da tecnologia como aliada (ou não) no trabalho pedagógico, com o intuito de auxiliar professores na relação ensino-aprendizagem com crianças, pontuando os limites e as possibilidades desse uso. Nesse sentido, propõe-se a discutir que a tecnologia tem ganhado um espaço muito extenso na vida das crianças, e o brincar tem sido deixado em um espaço secundário, pois este vem sendo realizado por meio de jogos digitais ou aplicativos que dão a sensação de ludicidade, contudo o brincar espontâneo ou com regras acaba por não ter relevância na interação social. A concepção de criança diz respeito ao entendimento de que esta é ser social e participativo, que possui uma singularidade, está no mundo e possui uma visão sobre este, pois interage, tem relações com pessoas de idades diferentes. Para tanto, efetivamos levantamento de produções científicas (artigos), no Portal de Periódicos da CAPES, dos últimos cinco anos (2020-2025), os quais foram analisados numa abordagem qualitativa de pesquisa, e com o conceito de criança ativa, protagonista e ser social. Os resultados revelam que, o brincar espontâneo, na natureza, e que a criança seja estimulada a se expressar, dominam as discussões dos sete (7) artigos selecionados, mas observamos que, quando se trata de trazer recursos tecnológicos para a sala de aula, estes estão relacionados ao trabalho específico com conteúdos, embora envolvam a criação e a pesquisa pelas crianças.

Palavras-chave: Infância. Tecnologias na Prática Pedagógica. Brincar.

INTRODUÇÃO

[476] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), Docente na Universidade Estadual do Centro-Oeste no curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação no Campus de Irati-PR, Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, Líder do grupo de pesquisa “Práxis Educativa: Estudos sobre a Infância e práticas pedagógicas” (CNPQ/UNICENTRO), e-mail: spietrobom@unicentro.bR

[477] Doutora em Educação (PUCPR), Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e do Programa de Pós-graduação em Educação (UEPG), Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI/CNPq/UEPG), e-mail: malu.uepg@gmail.com

As crianças são entendidas como seres sociais e de direitos e nesse cenário, como protagonistas em nossa sociedade e no contexto educacional, observamos que, pensá-las a partir de sua relação com as tecnologias e com o espaço do brincar é uma discussão que necessita ser realizada. Isso porque o brincar espontâneo, seja individual ou em grupos, ou o brincar com regras estão sendo deixados de lado, seja no ambiente da escola da infância ou na vida familiar e demais espaços que as crianças vivem e convivem. Assim, a questão que se coloca é a seguinte: Qual a relação das crianças com a tecnologia? E como fica a questão do brincar, considerando que é na infância que se precisam possibilitar espaços e possibilidades para tal?

Como objetivos, o presente estudo, apresentado num recorte em termos de levantamento de dados nesse texto, pretende abrir uma discussão acerca do uso de recursos tecnológicos e do brincar na prática pedagógica com crianças. Para tanto, apresenta os resultados iniciais de um levantamento bibliográfico acerca das tecnologias e do brincar na prática pedagógica com crianças, realizado no portal de Periódicos da CAPES. Neste sentido, estabelece uma reflexão acerca do uso de recursos tecnológicos na prática pedagógica com crianças e do brincar como meio para estimular o aprendizado na infância.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA: ONDE FICA O BRINCAR?

As crianças são seres sociais, ativos, ao contrário do que se pensava, por exemplo, na abordagem tradicional de ensino, nas quais eram impostas ao silêncio, à cópia e memorização (Mizukami, 1986). No século XX, em especial, desenhou-se o que hoje denominamos como Pedagogias da Infância (Oliveira-Formosinho et al, 2007) que vêm construindo uma compreensão das crianças como ativas, participativas e atuantes nos processos educativos. No âmbito acadêmico têm se destacado vertentes teóricas da Sociologia que entendem a infância como uma categoria social, possibilitando que ela seja compreendida e estudada na sua heterogeneidade, considerando o espaço em que vive, a questão socioeconômica, aspectos da cultura, dentre outros (Sarmento; Pinto, 1997; Sarmento, 2013).

Novas formas de entender a infância pelas diferentes áreas de conhecimento trazem contribuições significativas para pensar a criança em seus processos educativos, dando aos professores, também, um novo lugar na relação pedagógica (Campos, 2012). Dessa maneira, pode-se dizer que o espaço da docência com crianças, vem se constituindo como um lugar rico de experiências, de aprendizado, de desafios que se apresentam a partir das realidades que trazem as crianças.

Barbosa (2014) destaca que a Sociologia da Infância apresenta as crianças como seres sociais e produtoras de cultura, já que ao atuarem no mundo, produzem sentidos, e na coletividade também demonstram sua individualidade, por meio da sua expressão em formas diferenciadas. No mesmo sentido, Charlot (2000), entende que o aluno – seja criança ou adolescente/adulto – traz muitas vivências e saberes do seu mundo e das relações que vai estabelecendo nesse processo, tem uma história e lê o mundo com suas experiências, dando sentidos ao mesmo. São essas experiências de vida que indicam a criança enquanto potência e como sujeito de direitos, o que é afirmado, também, nos aparatos legais que subsidiam as políticas de educação e cuidado com as crianças.

> Art.3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 2012, p. 11).

Nesse sentido, entende-se que a infância é uma etapa que necessita de respeito, cuidados, proteção, bem como de vivências ricas para que as crianças possam desenvolver-se integralmente, seja nos aspectos cognitivo, afetivo, motor, social, afetivo, dentre outros. Assim, o planejamento docente que engloba diversos recursos e possibilidades tem maiores chances de favorecer a todas as crianças. Portanto, compreende-se que o bom uso dos recursos tecnológicos, bem como de experiências de vida com o brincar podem ser vistos como direitos das crianças.

Sobre o uso de recursos tecnológicos e o acesso das crianças a eles, pode-se dizer que os professores necessitam aprofundar seus estudos quanto ao que é passível de seleção para a sua prática pedagógica. Isso porque entende-se que o acesso às tecnologias de forma consciente e intencional podem trazer benefícios para o processo de apropriação de conhecimentos e de conexão com o mundo. No entanto, é o docente que precisa discernir sobre o que pode ou não contribuir para o processo educativo. Neste sentido, salienta-se que,

> [...] em relação aos aspectos positivos do uso das tecnologias pelas crianças, estas podem, desde que, com a mediação dos adultos, desenvolver diferentes habilidades (tomar decisões, levantar hipóteses, aprender a analisar, por exemplo), incentivar a comunicação, acessar conteúdos adequados à faixa etária que mobilizem a pesquisa, e a possibilidade de aprender em conjunto. Já em relação a aspectos negativos, temos os problemas relacionados à saúde pelo uso excessivo (dores em geral, ansiedade, obesidade, problemas de visão, entre outros), acesso a conteúdos impróprios à idade, incitação à violência por meio de jogos inadequados por exemplo, e além disso as crianças podem ser vítimas de assédio sexual e pedofilia. Estes pontos podem ser dialogados pelos professores com os pais/responsáveis das crianças, em reuniões pedagógicas, que possam orientar, e traçar caminhos de suporte à educação das crianças, também acolhendo a preocupação dos pais, das famílias e gerando ações concretas e pensadas coletivamente. A questão não está em

> não utilizar os recursos tecnológicos, mas em saber tirar o melhor proveito destes, seja na instituição educativa, seja na vida fora desta, por professores, pelas crianças e por aqueles que são responsáveis por estas (Pietrobon; Ujiie e Godoy, 2023, p. 117).

O debate em relação ao uso das tecnologias no ambiente educativo foi mobilizado na sociedade civil e entre professores que atuam com crianças, desde a educação infantil, a partir da recente homologação da Lei Federal nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025, a qual proíbe o uso de celulares e aparelhos tecnológicos na educação básica, restringindo o uso para ações pedagógicas justificadas, e para aqueles alunos que necessitam de uma tecnologia assistiva por exemplo. Desta forma, a discussão passa a ser considerada a partir da seleção dos recursos, o seu uso no ambiente educacional e como pode reverberar no aprendizado das crianças.

No contexto da educação infantil, as discussões passam a ser realizadas numa espécie de contraposição ao brincar, uma vez que o discurso de docentes e estudiosos costumam relacionar o uso dos recursos tecnológicos como um fator que gera a diminuição nas experiências de brincadeiras das crianças. No que se refere ao brincar, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), o indicam como parte integrante das propostas pedagógicas:

> A visão de criança e de prática pedagógica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é de que a criança é sujeito participativo e foco do planejamento, e que as interações e as brincadeiras são o eixo das práticas, e que as mesmas possam desenvolver sua autonomia, identidade, diferentes saberes, atrelado às suas vivências, sendo, portanto, o planejamento voltado à realidade e necessidades dos grupos infantis, relacionando os cuidados e aspectos educativos que emergem da proposta pedagógica institucional (Pietrobon; Ujiie; Godoy, 2023, p. 114).

A perspectiva do brincar nas DCNEI fundamenta a perspectiva de currículo proposto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), como concepção de criança e de que o brincar é um dos direitos da aprendizagem das crianças, assim como o conviver, o participar, o explorar, expressar-se e conhecer-se. Entende-se que há muitas formas de brincar, como o jogo espontâneo, que nasce na interação das crianças com outras crianças, ou com objetos que sirvam para imitação de algo cotidiano: “O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira” (Santos, 2012, p. 89). O brincar espontâneo revela muito sobre como as crianças são e do que gostam de brincar, pois dedicam-se muito a essa tarefa, sobretudo levam com seriedade esse tempo e revelam uma satisfação ao brincar.

Os espaços organizados para as brincadeiras e interações promovem a imaginação e a criatividade, o que resulta em aprendizado. E, se os professores observam as crianças em situações de brincadeiras, poderão conhecê-las melhor. Também, é necessário que os professores, seja na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, promovam o resgate de brincadeiras antigas, construam brinquedos com as crianças, como forma de possibilitar um diálogo intergeracional e de entenderem-se como parte de uma história comum com a humanidade. Para tanto, exige-se uma organização do planejamento docente, que este saiba para onde está direcionando seu fazer, e sobretudo conhecer as crianças e seus contextos é ponto de partida. Portanto, o espaço do jogo e das brincadeiras, é um "[...] espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros" (Santos, 2012, p. 89).

No cotidiano das instituições educativas, outro aspecto a ser considerado, diz respeito à interação dos adultos (professores) nas brincadeiras com as crianças. Os modos como atuam, de que forma estimulam e como promovem o brincar, uma vez que,

> A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras (Kishimoto, 2010, p. 1).

Kishimoto (2010) considera que a participação do adulto auxilia a elevar o nível das brincadeiras, desde que os professores estejam com as crianças, não apenas dando ordens e dizendo sobre as regras, haja vista o papel socializador que os jogos e brincadeiras possuem. Concordamos com Friedmann (2022, p. 21, grifo da autora) ao afirmar que,

> Respeitar uma criança passa pelo desafio de o adulto silenciar para acolher emoções, reações, preferências, habilidades, dificuldades, sobretudo a bagagem e repertórios que cada criança traz com ela. Respeitar uma criança significa respeitar seus tempos, seus silêncios, suas escolhas, seus **diferentes jeitos de brincar**, suas dores, suas conquistas, suas frustrações, seus medos; seus jeitos extrovertidos ou introvertidos de se expressarem. Respeitar crianças significa também, conhecer e reconhecer que elas têm direitos, que são atores sociais e autoras das próprias vidas.

O brincar é parte inerente à cultura da infância e promove aprendizagens, além de desenvolver diferentes habilidades e formas das crianças expressarem-se. Dessa maneira, o brincar é um tema que necessita ser discutido nos cursos de formação docente, para que possa ser vivenciado no fazer cotidiano com as crianças. Para tanto, necessita de um adulto disponível e consciente de seu papel no processo educativo, capas de realizar a mediação tanto em relação ao brincar livre quanto no uso dos recursos tecnológicos, os quais muitas

vezes são entendidos como um espaço do brincar, por conta de jogos digitais ou jogos que tenham um viés pedagógico.

L´Ecuyer (2018) pondera sobre o uso das tecnologias desde a mais tenra idade. A autora pontua que as sociedades médicas, e cita a americana, propõe que o uso de recursos tecnológicos com as crianças deveria se dar a partir de dois anos. Ela defende que isso deveria ser adiado ainda mais, talvez aos três ou quatro anos. Sua tese é de que os aparatos tecnológicos não trazem a realidade de fato e, portanto, as crianças e adolescentes estão vivendo um déficit de realidade, ou seja, passam a ter dificuldades de ler ou compreender as pessoas e situações concretas. As crianças precisam estar e interagir com outras crianças e adultos, uma vez que nessas situações reais resolvem conflitos, aprendem habilidades sociais e culturais, dentre tantas possibilidades de resolução de problemas.

No que se refere aos jogos digitais chamados de educativos, a autora alerta,

> [...] podemos questionar-nos sobre os efeitos que têm os pontos conseguidos através dos chamados "jogos" educacionais proporcionados por alguns aplicativos na internet. Chamam-se "jogos", mas na realidade trata-se mais de "diversão" ou de "entretenimento". Num jogo, a criança age por iniciativa própria, a partir de uma motivação interna. Nesses aplicativos digitais supostamente "educacionais", a criança diverte-se dirigida por um programa e a diversão costuma estar associada a uma recompensa. Esses "jogos" motivam as crianças, mas têm efeito positivo sobre a aprendizagem? Se os estudos não são capazes de provar que melhoram os resultados acadêmicos, então talvez também desmantelem as motivações internas dos nossos filhos e fomentem neles meros motivos externos. Isso é motivo de preocupação (L'Ecuyer, 2018, p. 88-89).

Observamos que as reflexões de L'Ecuyer (2018) voltam-se para preocupações relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, motoras, emocionais, dentre outras da criança, que podem ser identificadas estiver desde muito cedo interagindo com aparatos tecnológicos. Isso pode ocorrer caso não tenha estabelecido o contato com a realidade, com as pessoas e o ambiente, ou situações imprevisíveis em muitos momentos, e que geram sempre um aprendizado. Já os jogos digitais são previsíveis, uma vez que aprendidas suas regras, ao avançar fases, a criança vai sendo guiada por um programa, e não por sua própria iniciativa.

Considerando os aspectos apresentados neste primeiro item, destacamos que, considerar o protagonismo das crianças e dar vez e voz a elas é ponto inicial do processo educativo que se quer significativo. Assim, professores precisam conhecer as realidades das crianças, qual o seu tempo de interação com as telas, o que já aprenderam nesse universo digital e como podem mediar esses instrumentos, sobretudo considerando os recursos da escola, para que a tecnologia possa ser um apoio ao aprendizado e não o foco central.

A PESQUISA EFETIVADA E AS PONDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE AS CRINAÇAS, A TECNOLOGIA E O BRINCAR

A pesquisa deu-se numa abordagem qualitativa, uma vez que “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). Quanto aos objetivos, enquadra-se como pesquisa exploratória, uma vez que se buscou trazer uma visão geral sobre as tecnologias relevantes ao ensino-aprendizagem e o brincar, no contexto da prática pedagógica com crianças, a partir de um delineamento bibliográfico. Compreende-se que,

> Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 2008, p. 27).

Realizamos o levantamento de trabalhos científicos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES [478], contemplando as palavras-chave: Prática pedagógica. Infância. Tecnologia. Brincar, em conjunto, contudo não obtivemos nenhum resultado para artigos e, tampouco para o item Todos, que engloba essas bases. Desta forma, optamos por selecionar a partir de algumas opções: 1º Palavras-chave: Prática pedagógica; Infância, Tecnologia, o que nos levou a encontramos 2(dois) resultados a partir dos seguintes filtros: artigos, acesso aberto, 2020-2024 (não permitiu 2025), produção nacional, mas apenas 1(um) deles enquadrou-se no contexto do nosso estudo, a partir dos critérios que abrangem o uso de recursos tecnológicos e a prática pedagógica com crianças e o espaço do brincar.

Também, efetivamos o levantamento a partir das palavras-chave: Prática pedagógica, Infância, Brincar, com os filtros: artigos, acesso aberto, 2020-2025, produção nacional. Obtivemos 9 (nove) resultados, dos quais selecionamos 6 (seis) artigos científicos. Ainda, destacamos que os artigos científicos selecionados, ao final, o fizemos por meio da leitura do título, resumo e palavras-chave. Portanto, ao todo, nosso levantamento resultou em 7 (sete) trabalhos científicos a serem apresentados neste trabalho, após sua leitura na totalidade. Abaixo temos os aspectos quantitativos dos resultados:

[478] https://www.periodicos.capes.gov.br/

Quadro 1 – Aspectos quantitativos dos artigos científicos

2020	2021	2022	2023	2024	2025
1	1	2	2	1	0

Fonte: Organizado pelas autoras, a partir de consulta no Portal de Periódicos da CAPES, Acesso de 17 jul. a 4 ago. 2025.

Os artigos científicos selecionados tratam, de alguma forma, das temáticas que pensamos em apresentar neste estudo, portanto, abordaremos o objeto que trata cada um dos trabalhos, as inferências e conclusões, em ordem de publicação, a partir do ano de 2020.

O artigo de Machado *et al*. (2020), intitulado “Brincar e interagir nos espaços de Educação Infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil” apresenta as relações e brincadeiras como foco central discutindo a organização dos espaços como potencializadora do desenvolvimento infantil. Para tanto, o estudo efetivou-se em um CMEI, numa abordagem qualitativa com pesquisa de campo por meio de observações diretas, entrevistas e fotografias. A partir das observações, as autoras ressaltam que as professoras são em número adequado para o atendimento das necessidades das crianças, de modo que os espaços contemplam os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (Brasil, 2017) no que se refere à educação infantil, com salas ambientes, que por meio de um cronograma pré-estabelecido, todas as crianças têm acesso a todas as salas.

> Nesse sentido, percebeu-se que o CMEI, juntamente com os profissionais que atuam na instituição, buscaram explorar as diversas áreas do conhecimento através das salas Ambientes que são assim nomeadas: Corpo e Movimento, Arte e Cultura, Brinquedoteca e Mundo da Imaginação. Vejamos as potencialidades que as salas oferecem na promoção das interações e brincadeiras, favorecendo assim o protagonismo das crianças (Machado *et al*., 2020, p. 14).

As autoras destacam que todas as salas ambientes trazem em sua proposta o brincar e as interações como foco do trabalho pedagógico, assim como apresenta-se na proposta pedagógica da instituição, e que há a possibilidade do uso de recursos tecnológicos em qualquer uma das salas, o que possibilita que os professores possam inseri-los em seus planejamentos. Um dos aspectos que as autoras pontuam, é que ainda dá para ser percebida a visão adultocêntrica, quando da seleção ou escolha dos materiais para as crianças, embora estas tenham espaço nas propostas.

Já o artigo de Abreu, Siqueira e Castro (2021) intitulado “Criança e natureza: caminhos possíveis para a prática pedagógica na educação infantil” aborda a interação das crianças com a natureza e como ela pode promover uma relação de cuidado, brincar ao ar livre, desenvolver a criatividade, dentre outros aspectos. Embasam em documentos como as DNEI

(Brasil, 2009) e a LDB (Brasil, 1996). A concepção de criança e infância está embasada em Sarmento e Pinto(1997).

> A sistematização legal oferece para a criança brasileira um novo status, trata-se da criança cidadã, sujeito de direitos, e não apenas uma criança como um ser biológico. A nova concepção que se ergue concebe uma criança plural, que se constitui através de diferentes experiências e vivências (Abreu, Siqueira e Castro, 2021, p. 15).

As autoras embasam o estudo em autores como Tiriba (2017) que possui publicações com ênfase na aproximação da criança com a natureza, o brincar espontâneo, ampliando as relações da criança com o mundo, e contribui para a discussão do desemparedamento da infância.

> Podemos inferir a importância da harmonização entre todos os atores da instituição em uma perspectiva de parceria mútua e projetos políticos-pedagógicos que unam as crianças e a natureza. Um processo o qual denominamos de hidratação pedagógica com/entre/para as crianças. Para Tiriba (2016), a natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam e a escola tem papel fundamental na organização das sociedades urbanas. A ideia é desemparedar as crianças [...] (Abreu, Siqueira; Castro, 2021, p. 19).

Sobre a questão do desemparedar as crianças, o artigo traz exemplificação a partir de experiências de uma escola da região da Tijuca no Rio de Janeiro, de uma escola pública de crianças pequenas. A escola trabalha com a metodologia de projetos, tendo a criança como protagonista, problematizando as situações da realidade numa abordagem sociointeracionista. São realizados passeios na área externa para observar, pesquisar, correr, movimentar-se, relaxar na natureza, coletar materiais da natureza. Destes momentos dialógicos surgem perguntas, ideias, concepções a partir das vivências das crianças com os espaços, entre si e com os adultos, ampliando as pesquisas, visitas a Museus e Mostra Pedagógica. As autoras propõem o brincar na natureza, a descoberta pela criança para que tenha vivências mais amplas e reais.

O artigo de Kasai, Lima e Prodócimo (2022) intitulado “Jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas em destaque”, tem como objetivo a apresentação do conceito de jogo e brincadeiras, com base em autores clássicos e a análise de documentos oficiais para entender como os jogos e brincadeiras apresentam-se no ensino fundamental. Para o estudo foram avaliados 32 (trinta e dois) artigos oriundos de seleção prévia em revistas da Faculdade de Educação da Unicamp, publicados entre 2009-2019. Destes, praticamente a metade tratavam dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica, que foi o foco do estudo.

Kasai, Lima e Prodócimo (2022) pontuam que, nos trabalhos analisados, puderam perceber que há ampla relação dos jogos com os conteúdos e áreas curriculares como a

matemática, por exemplo, e que o brincar vai se tornando escasso na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

> A análise dos artigos levantados nos dá pistas de como os jogos e as brincadeiras se encontram presentes na realidade escolar brasileira. Ao observarmos suas intencionalidades, notamos que, das 15 publicações, 10 incorporaram o jogo em suas intervenções pedagógicas com a finalidade de ensinar conteúdos; três estudos objetivaram melhorar habilidades cognitivas em estudantes com dificuldades na educação formal; e em dois artigos houve o propósito de instigar as crianças a investigar o jogo como fenômeno social e cultural (Kasai, Lima; Prodócimo, 2022, p. 96).

Os autores afirmam que a maioria dos trabalhos, 13 (treze), traz o jogo como ferramenta de ensino, não sendo tratados como fenômenos de âmbitos social e cultural, mas sim sendo tratados com um valor utilitário (Kasai, Lima e Prodócimo, 2022). Ressaltamos que, os jogos digitais ou outros recursos tecnológicos não foram explicitados neste estudo.

No artigo “Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações” de Rocha, Almeida e Moreno (2022), os autores discutem a perspectiva do brincar e se-movimentar como base para o trabalho pedagógico na educação infantil, na área da Educação Física, e traz a conceituação sobre corpo e movimento, infância, e o papel do professor nesse contexto. Trata-se de um estudo teórico com base na teoria de Kunz, autor da abordagem Crítico-emancipatória, com seleção de 25 produções, entre os anos de 2005 e 2019, utilizando-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os autores ressaltam que a abordagem de Kunz pode ser utilizada como base teórica para o brincar e Se-movimentar na educação infantil, destacando que:

> A leitura dos textos que vêm sendo elaborados por Kunz e seus colaboradores nos permite dizer que, de maneira geral, essas teorizações têm tematizado o “brincar e se-movimentar”, articulando-o às discussões sobre o ser-criança, a importância do brincar e do se-movimentar livres e espontâneos, e às questões do tempo, da criatividade, da arte e da imaginação. Também notamos que a proposição do “Brincar e Se-movimentar” segue ancorada em algumas críticas à ciência e à racionalização, à lógica da escolarização e da educação formal, ao brincar didatizado, à visão adultocêntrica e às imposições e aos controles aos quais às crianças são submetidas (Rocha, Almeida e Moreno, 2022, p. 8).

Há uma apresentação, no decorrer do artigo, de que o brincar e o Se-movimentar é uma especificidade do trabalho da Educação Física na etapa da Educação Infantil, sendo a criança compreendida como um *ser que é*, e que na sua espontaneidade, nas formas de brincar espontâneo, estão presentes o diálogo e a comunicação da criança consigo mesma e com o mundo ao seu redor, embora não descarte o brincar didatizado, o qual possui finalidades pedagógicas e que está presente na etapa mencionada. O papel do professor é voltado à potencialização do brincar e do Se-movimentar, portanto, um papel ativo na

mediação e interlocução com as crianças, e que nesta mediação, ao apresentar determinados brinquedos, acessórios, ou tipos de brincadeiras, traz aspectos sociais e culturais, o que não se nega no decorrer do artigo, considerando a criança como protagonista e participante nesse processo. Destacamos que, neste artigo não há menção acerca das tecnologias, o enfoque é em relação ao espaço do brincar na relação das crianças e dos professores e a questão do movimento.

No artigo "*Podcast* na educação física escolar: possibilidades de ensino em meio a pandemia", dos autores Bezerra, Barros e Araújo (2023), há uma descrição de como o Podcast pode ser uma ferramenta para o ensino da Educação Física, trazendo uma pesquisa qualitativa-descritiva realizada no Núcleo de Educação da Infância (NEI/Cap) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de modo que as aulas de EF ocorreram no período pandêmico. O *Podcast*, segundo os autores do artigo, enquanto recurso educacional digital, possibilitam a oralidade e a expressividade dos participantes, embasados numa abordagem freiriana. A pesquisa foi efetivada com alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental I, com discussões acerca das mídias, tecnologia e educação física. Foram organizados roteiros prévios com as crianças, para que suas falas fossem contempladas e as entrevistas gravadas por meio do *Google Meet*, e do aplicativo *Whatsapp*. Foi utilizado o *Software Audacity* para edição e gravação de áudios e vídeos. O *Padlet,* como mural interativo, com outras propostas para o acompanhamento das atividades.

Bezerra, Barros e Araújo (2023) pontuam que o processo de construção dos Podcast´s, envolveu inúmeras atividades, colaborou para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, possibilitando a sistematização dos conteúdos da área de EF, bem como o trabalho em equipe, além de desenvolver a memória e a atenção, considerando que as atividades foram efetivas com as crianças de modo remoto nos anos de 2020-2021.

> Por meio deste processo de pesquisa sobre temas, um dos alunos comentou que nunca tinha vivenciado a ginástica, mas, após pesquisar e conhecer um pouco mais sobre a prática corporal, teve o desejo e experimentou alguns dos movimentos em casa e no parque, assim contando, além da história daquela prática, a sensação de realizar alguns movimentos de equilíbrio e de rolamento (Bezerra, Barros e Araújo, 2023, p. 15).

Os autores do estudo destacam o quão profícuo foram as experiências realizadas pelas crianças, o envolvimento e a criatividade para efetivá-las, deixando o trabalho com a Educação Física mais aprofundada e com o estímulo de que realizassem as práticas motoras e os esportes estudados. Tratou-se, portanto, de um processo cultural vivenciado, pois as mídias e as tecnologias digitais encontram-se na sociedade e as crianças tem contato com as mesmas (Bezerra, Barros e Araújo, 2023).

No artigo de Baseio e Velasco (2023), "Vidas em Grafia: o tema mítico do engolimento em narrativas do livre brincar" é apresentado uma pesquisa qualitativa autobiográfica e

narrativa, com viés interdisciplinar, a partir de registros de observações de 1999-2021, de uma professora de educação infantil do interior de São Paulo, com o objetivo de destacar o brincar espontâneo como algo crucial ao desenvolvimento infantil, e portanto, parte do currículo. “O tema mítico do engolimento, bastante recorrente em narrativas tradicionais de diversos tempos e lugares, mostra-se presente nas observações do brincar espontâneo da criança, podendo associar-se a movimentos de travessia, com a passagem por limiares” (Baseio e Velasco, 2023, p. 02). É uma pesquisa que traz narrativas de uma professora da educação infantil, com enfoque no brincar, relacionando com a literatura infantil, e ao imaginário.

> Em narrativas tradicionais das mais diversas culturas, encontramos o engolimento simbolizado pela imagem do ventre da baleia ou do grande peixe; do herói no cesto, tonel, caixa ou arca lançada na água, que parece derivar do motivo do herói dentro do peixe; do túmulo de vidro onde a jovem se encontra em estado de morte temporária; do rapto da donzela e sua descida ao reino das profundezas da terra, também, associado ao reino dos mortos e ao próprio rito da semente que precisa ser enterrada para germinar (Baseio; Velasco, 2023, p. 07).

As autoras destacam que esse engolimento tem a ver com um regresso ao útero. E, nas narrativas orais que se compartilham com as crianças, há muitas histórias da cultura de determinados povos, que possuem essa temática mítica. Assim, as autoras destacam o valor de contar e brincar, dar vida a personagens, imaginar e compartilhar com as crianças momentos de travessia para lugares, tempos e ideias fantásticas. Nesse sentido, a literatura infantil, os contos, os mitos, os poemas, revelam um universo de possibilidades de criar e imaginar, o que as autoras trazem no seu artigo, como possibilidades de brincar espontâneo e dar voz às crianças:

> Nas brincadeiras de (re)nascer, crianças retornavam transformadas em personagens, muitas vezes filhotes de bichos que emitiam seus primeiros sons no mundo de cá. Nasciam, também, como meus filhos e filhas, demandando cuidados, pedindo que as olhasse com atenção, que as reconhecesse belas (Baseio e Velasco, 2023, p. 15).

As autoras destacam que as crianças, em seu brincar espontâneo, criam enredos que gostariam de lidar em suas vidas, como os medos e desafios. Isso é enriquecedor não apenas para as crianças, mas para os adultos que as acompanham, pois “Experiências significativas não acontecem de um lado só, elas envolvem vínculo, troca e se realizam no ponto do encontro” (Baseio e Velasco, 2023, p. 19). Ainda, as autoras propõem que o currículo precisa ser permeável, no sentido de aderir à comunicação simbólica, possível pelas interações, vivências e pelo apreciar estético das narrativas orais.

Os autores Ramiro e Ayoub (2024) apresentam uma análise sobre um Programa do município de Guarulhos – SP chamado de Programa Mesa Educadora para a primeira infância, no artigo intitulado “Entre brincadeiras e experiências: o Programa “Mesa Educadora”

na formação continuada de educadoras da educação infantil". Os autores realizaram pesquisa de campo com 5 (cinco) educadoras da educação infantil, que participaram da formação continuada em 2016, contemplando a perceptiva da história oral, buscando fazer emergir como o Programa em questão pôde auxiliar as educadoras no que se refere à sua formação lúdica. A coleta de dados foi realizada em 2017 com profissionais que desenvolviam diferentes funções: uma professora, uma coordenadora pedagógica, uma cozinheira, uma diretora e uma vice-diretora. O objetivo foi entrevistar diferentes profissionais e conhecer sua visão a partir da formação continuada que participaram.

Ramiro e Ayoub (2024) indicam que o Programa Mesa Educadora era realizado durante o ano letivo num total de 240 horas, em espaço organizado para estudos dos profissionais e com cantos temáticos para estimulá-los a pensar em propostas para as crianças, sendo o brincar uma das temáticas a serem aprofundadas. As profissionais também exercitavam sua escrita por meio de um caderno de memórias que tinha como objetivo registrar o percurso formativo, conforme a visão de cada participante. Destacam que, por meio dos relatos das profissionais participantes, puderam entender a importância do brincar para as crianças, mas a relação destas com a tecnologia não foi comentado no artigo analisado.

Podemos sintetizar que, a partir do levantamento de artigos científicos no Portal de Periódicos da CAPES, entendemos que, a discussão sobre o uso das tecnologias e o brincar é presente nas produções, sobretudo há maior discussão sobre o brincar – *o brincar espontâneo* (3): Abreu, Siqueira e Castro (2021); Rocha, Almeida e Moreno (2022); Baseio e Velasco (2023). O *brincar como eixo das práticas e a organização dos ambientes com a possibilidade de recursos tecnológicos* (1): Machado et al. (2020). *Formação continuada docente com enfoque no lúdico* (1): Ramiro e Ayoub (2024). *Jogos e brincadeiras relacionadas a conteúdos curriculares e a inserção de recursos tecnológicos* (2): Kasai, Lima e Prodócimo (2022) e Bezerra, Barros e Araújo (2023).

Em síntese, consideramos que o brincar espontâneo é reconhecido como primordial para as crianças, sobretudo como aparece nos artigos selecionados que tratam do assunto, no espaço da educação infantil. Os jogos e brincadeiras relacionados a uso de recursos tecnológicos, em sua maioria, aparecem nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando o trabalho com os conteúdos curriculares, como matemática, educação física, entre outros.

Algo bastante visível é que os trabalhos analisados defendem a concepção de criança como ser social, e que necessita ser vista de forma ampla, na sua heterogeneidade (Sarmento; Pinto, 1997), e a infância como uma categoria social, que possui características específicas, diferente dos adultos. Para Sarmento (2013),

> Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a

> análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto (Sarmento, 2013, p. 15).

No contexto do brincar essa concepção faz toda a diferença, pois o adultocentrismo cede espaço para que as crianças falem, participem e se expressem. Nesse sentido, as interações e brincadeiras também são defendidas como parte integrante das propostas pedagógicas, eixos do planejamento docente, necessários para o pleno desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009; Brasil, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos desenvolver uma reflexão a partir de um conjunto de questões que giraram em torno de conhecer qual a relação das crianças com a tecnologia; como compreender a questão do brincar, considerando que é na infância que se precisam possibilitar espaços e possibilidades essa experiência. Essas questões nos levaram a algumas reflexões acerca das relações entre as crianças, o uso de tecnologias e o espaço do brincar. Para tanto, realizamos um levantamento de artigos científicos no Portal de Periódicos da CAPES, dos últimos cinco anos. Como trata-se de uma pesquisa que ainda terá o levantamento de trabalhos publicados em outras plataformas, entendemos que, neste momento, os dados revelam que há uma preocupação de se considerar as crianças, seja na educação infantil ou anos iniciais, como partícipes do seu processo de aprendizagem e que o brincar espontâneo ou por meio de jogos direcionados é considerado como relevante para o aprendizado das crianças.

Em relação ao uso de recursos tecnológicos há uma tendência de que estes deem apoio à prática pedagógica (Machado et *al.,* 2020), ou ainda sejam ferramentas para o ensino, com maior enfoque nos anos iniciais do ensino fundamental, como o exemplo da análise de artigo que trata do uso de *Podcast* na educação física escolar (Bezerra, Barros e Araújo, 2023).

Podemos ressaltar que, o brincar espontâneo, contemplando a imaginação, a criação, a interação com o ambiente externo, e a troca entre as crianças e crianças-adultos, ainda é mais presente na etapa da educação infantil, conforme pontuam as publicações analisadas, inclusive a perspectiva do trabalho com o lúdico sendo temática de formação continuada (Ramiro e Ayoub, 2024), o que nos leva a indicar que isto seja possível de implementação, também, em espaços formativos para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, e que estas ações possam servir de estudo para publicações futuras.

REFERÊNCIAS

ABREU, V. F. de; SIQUEIRA, T. S. de O.; CASTRO, A. G. de. Criança e natureza: caminhos possíveis para a prática pedagógica na educação infantil. **Periferia,** v. 13, n.3, p. 09-24, set./dez., 2021.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BASEIO, M. A. F.; VELASCO, C. D. N. Vidas em Grafia: o tema mítico do engolimento em narrativas do livre brincar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023.

BEZERRA, T. R.; BARROS, J. M. A.; ARAÚJO, A.C. de. Podcast na Educação Física escolar: possibilidades de ensino em meio a pandemia. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, p. 01-21, 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394 de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html. Acesso em 10 fev. 2025.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRIEDMANN, A. A importância do respeito às vidas das crianças na Primeira Infância na perspectiva antropológica. *In:* FRIEDMANN, A. et. al. (Orgs). **Olhares para as crianças e seus tempos:** caminhos, frestas e travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/ Diálogos Embalados, 2022.p.19-34.

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

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KASAI, P.M.; LIMA, I. G.; PRODÓCIMO, E. Jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas em destaque. **Revista DESidades.** N.32, ano 10, jan.abr., p. 86-104, 2022.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 03 abr. 2025.

L'ECUYER, C. **Educar na realidade.** 1ª ed. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2018.

MACHADO, S.; MACHADO, C. R. dos S.; SILVA, V. de S.; SANTOS, D. M. dos. Brincar e interagir nos espaços de Educação Infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 01-20, 2020.

MYZUKAMI, M. das G. N. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs) Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIETROBON, S. R. G.; UJIIE, N.; GODOY, M. A. B. Um estudo sobre práticas pedagógicas de professores(as) de pré-escola no contexto de distanciamento social. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, V. 21, nº 1, p. 109-122, jan./mar, 2023.

RAMIRO, E.A.R.; AYOUB, E. Entre brincadeiras e experiências: o programa "Mesa Educadora" na formação continuada de educadoras da Educação Infantil. **Educação: Teoria e prática**, Rio Claro-SP, v. 34, n. 67, p. 01-26, 2024.

ROCHA, M. C.; ALMEIDA, F. Q.; MORENO, A. Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações. **Pro-Posições,** Campinas, SP, V. 33, p. 01-28, 2022.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In:* PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30. Disponível em: https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf Acesso em: 28 jul. 2025.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In:* ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SANTOS, V. L. B. dos. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na Educação Infantil. *In:* CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2012.p. 89-100.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, v. 3, n.1, p. 72-86, abr. 2017.

REFLEXÕES SOBRE FUNDAMENTOS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA ATUAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA

Eixo Temático: Formação de professores para as infâncias

Jeruza Mendonça e Silva[479]
Telma Aparecida Teles Martins Silveira[480]

Resumo

Este artigo propõe uma pesquisa sobre a formação de professores. Para isso iniciaremos o texto com uma breve abordagem histórica da formação de professores para contextualizarmos a relevância do tema e apresentação do elemento essencial na formação do profissional para uma atuação emancipatória. Apresenta-se a indissociabilidade entre teoria e pratica tanto na formação inicial quanto continuada como essencial nesse processo de formação, com a finalidade de refletir sobre a necessidade de superar a dicotomia teoria e prática tanto na formação inicial de professores quanto na sua atuação através da formação continuada contribuindo assim, na compreensão do trabalho docente emancipatório. Elege-se como procedimento metodológico o estudo teórico vinculado à pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Faz-se toda essa abordagem na perspectiva sócio histórica, a partir do materialismo histórico dialético, que é o formato teórico da concepção de Vygotsky e de Marx, que utilizaremos como referência básica.

Palavras Chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Atuação Docente. Emancipação

INTROUÇÃO

A necessidade da formação docente já fora preconizada, segundo Duarte (1986), por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres” (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais, nosso foco, como instituições encarregadas de preparar professores para atuarem em escolas.

[479] Mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG - Câmpus Goiânia Oeste. E-mail: jeruzamendonca2@gmail.com
[480] Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG – Campus Goiânia Oeste. E-mail: teles.telma@gmail.com

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris.

Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas, na prática, se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas Normais, com o objetivo de atuar na educação básica.

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil, de acordo com Saviani (2008, p.143): Ensaios Intermitentes de formação de professores no período de 1827 a 1890, em que se inicia o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, as próprias expensas, em 1890 ocorre o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo; em 1932 os institutos de Educação se organiza tendo como marcos as reformas de Anisio Teixeira no Distrito federal, e de Fernando Azevedo em São Paulo, já em 1939 acontece a organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais, em seguida a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, em 1971 e por último o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia em 1996.

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII.

Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício (Santoni Rugiu, 1998). E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às, assim chamadas, “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-

lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino.

Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

O que está em causa não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas, a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente. A esse modelo se contrapõe outro modelo, segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Ou seja, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento corresponde, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará formando professores.

No Brasil consagrou-se no nível do ensino superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação.

No entanto, levando-se em conta as tentativas feitas desde 1980 a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, constatamos que as duas saídas apontadas resultam igualmente problemáticas, mantendo-se o caráter embaraçoso da situação de falso dilema de ‘escolha’ entre forma e conteúdo.

Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar em apenas um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram

apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes.

Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam.

Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Segue-se, pois, que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser, pois, alternativas para resolvê-lo.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE: FORMAS COM CONTEÚDO

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista histórica dialética tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que, sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática. Isso ocorre porque “[...] o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade [...]” vem a ser o conhecimento “[...] do lugar que estes fatos ocupam na totalidade do próprio real”. (Kosik 1969, p. 41).

Dessa forma, o conceito de prática é ampliado e podemos percebê-lo em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativa, pois, de acordo com Vázquez (1968, p. 241), “[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a articularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.

Assim, com a consciência e a intencionalidade da práxis, o professor pode perceber que sua prática pedagógica vai sendo construída pouco a pouco sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido, nas escolas relacionadas a uma análise da estrutura social, e do resultado das decisões que adota.

A partir dessa referência de práxis, os três princípios que se toma como eixo de análise sobre a formação de professores, segundo Curado Silva (2008), trabalho, relação teoria e prática e emancipação, se interpenetram e são indissociáveis. Compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões política, ética, estética e técnica a respeito do

trabalho docente e como ocorre a sua configuração no atual momento histórico. Assim, a práxis é entendida como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Vázquez 1968).

Dessa forma, na nossa compreensão, a concepção de formação de professores necessita construir a indissociabilidade da teoria e da prática na práxis, pois, ainda segundo Vázquez (1968, p. 108), "atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário". Significa dizer que a práxis

> (...) contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: [...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (Vázquez 1968, p.108).

Dada à natureza de seu trabalho – imaterial, ou seja, oferta de serviço – o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

É importante pensar a formação, na relação com o mundo do trabalho, para além da lógica do capital, que visa atender ao mercado pautando-se em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo. Ou seja, da educação como processo de emancipação humana. Destarte, o princípio educativo do trabalho assumiria lugar enquanto "[...] proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas", conforme aponta Kuenzer (1999, p. 55). Isso significa pensar, portanto, uma formação de professores que seja, de fato, emancipadora.

A concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico dialético. Essa compreensão se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e da autonomia.

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se perceber que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, visto que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento.

O progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e sua existência como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como práxis humana total, tem primazia sobre a teoria. Todavia, esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma vinculação íntima com ela.

Mas, qual práxis? Segundo Vázquez (1968), a práxis reflexiva é a práxis consciente de sua missão, sua finalidade, sua estrutura, da lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode ser realizada. É justamente esta última, a práxis reflexiva, que mais se aproxima do entendimento deste artigo, ao tratar do campo da formação de professores dentro da realidade que se apresenta atualmente nas reformulações das políticas educacionais brasileiras e nas práticas pedagógicas dos educadores, como fundamento para a transformação social que se espera entre as inúmeras finalidades da educação.

O que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, e também a ciência e a técnica. Essa formação, constituída no trabalho, garantirá que esses sujeitos compreendam a realidade socioeconômica e política, sendo capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas.

Tendo Marx (1984) como referência nos opomos tanto à utopia – que pensa que basta a educação para a emancipação humana, ou seja, um processo de autotransformação à margem da materialidade histórica da vida – quanto a um determinismo – em que as transformações das estruturas à margem da mudança da consciência por meio do trabalho educativo possam revolucionar a realidade. A modificação das circunstâncias e do homem ocorre por meio da atividade prática humana, e não de qualquer atividade: a práxis revolucionária enquanto projeto coletivo que se constrói histórica e culturalmente.

Ao esclarecer esses conceitos, fica explícito ser a práxis a concepção de prática pela qual se orienta esse artigo e a proposta de formação aqui apresentada. Essa escolha possibilita uma atividade que não seja apenas observar, nem o seu extremo oposto, que é agir como mera repetição, reprodução ou incorporação de novidades na ação. Tais novidades são motivadas por um modismo ou por uma racionalidade falseada, permitindo apenas aderência. No entanto, um movimento de ação e reflexão que contenha uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla, só pode acontecer na não oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. A indissociação não remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade.

Diante do exposto, podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo a uma nova práxis e a uma nova hegemonia. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. Nesse sentido, podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo, e que esse preparo não se esgota nos cursos de formação inicial, visto que há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

A práxis, assim, insere-se na atividade docente enquanto prática social, comportando a seguinte observação de Schmed-Kowarzid (1983):

> Cada vez mais, também a prática educacional é presa de processos de socialização e obrigações sistêmicas “naturalmente” desenvolvidas, de tal modo que os indivíduos, em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas. É preciso revelar de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação (Schmed-Kowarzid, 1983, p. 133).

Desse modo, analisando a formação docente a partir de um contexto de práxis na perspectiva da construção de novos conhecimentos – não limitados ao momento de formação inicial, mas, principalmente, ampliado por todo o percurso profissional do professor – podemos assim dizer que a tríade formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária à realização da práxis educativa revolucionária.

Assim, compreende-se que a práxis não acontece na imediaticidade, com modelos ou mesmo por meio de decretos legais, nem por teorias superficiais. Pois, trata-se do resultado de um processo histórico no interior do qual a compreensão crítica de si mesmo é obtida. É, portanto, por meio de uma luta por hegemonias políticas e direções contrastantes, no campo da ética, da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real, que vai se dando a mudança formativa revolucionária.

A consciência de fazer parte de uma determinada força que disputa hegemonia, isto é, consciência política, é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se juntam (Gramsci 2000).

A práxis é uma caminhada para se conhecer a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, no dia a dia. Dessa forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a

atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana e somente neste âmbito se manifesta. Na formação de professores, necessita ser um projeto coletivo institucional e individual-social.

Podemos enfatizar, então, a necessidade e a urgência de superação do modelo de racionalidade instrumental ou da epistemologia da prática tecnicista pelo de emancipação omnilateral e autonomia na formação de professor, bem como compreender que a formação pessoal e profissional se caracteriza como um devir permanente. Isso porque esta envolve as experiências de formação – inicial e continuada – e as experiências do e no exercício da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Insere-se nesse contexto a necessidade de um aprofundamento do estudo do tema teoria e prática, pois, é preciso ressaltar que a insatisfação teórica dos educadores, de modo geral, desenvolveu-se ainda mais a partir da década de 1980 com as críticas ao positivismo e as releituras da realidade educacional propostas por diferentes estudos e pesquisas, com base na noção de totalidade sócio histórica. Passou-se a questionar os referenciais teóricos aceitos pela escola e pelos educadores, emergindo a necessidade de buscar novos caminhos educacionais.

Essa “multiplicidade de referenciais” tem se refletido na formação dos educadores, os quais mostram-se confusos frente às exigências teórico-práticas de suas ações pedagógicas. Eles não elaboram, na sua maioria, ligação ou relações entre o que fazem sala de aula e o que está na base dessas ações. Aparentemente, o fazer da aula tornou-se desvinculado do pensar a aula, assim como o fazer educação desligou-se do pensar sobre a educação. Por isso, ao tentarem rever suas práticas, dificilmente conseguem analisar criticamente também seus suportes teóricos.

O professorado tem convivido com divergentes modelos teóricos, mas, em grande medida, não o percebe assim. Eles se dizem de uma linha e sua prática contempla outra. Verifica-se que a dissociação entre teoria e prática tem refletido na ação pedagógica efetuada nas escolas, bem como no processo de formação de professores.

Como não existe uma única concepção sobre o fenômeno educativo e o processo de conhecimento, cada uma das teorias pedagógicas tem no seu bojo uma perspectiva de mundo e de homem que lhe serve de parâmetro. Isso trouxe consequências para o fazer pedagógico nas escolas e, de modo geral, determinou o modo de percepção não dialética da relação ensino-aprendizagem, que engloba: a relação professor-aluno, a atividade cognoscitiva dos mesmos, os conteúdos e formas de ensino escolar.

E toda essa situação nos conduziu a um momento de atenção, do qual é preciso avançar e a superação desse momento, deve necessariamente passar pelo processo de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Uma formação que subsidie a promoção da dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis, para a formação de seres humanos omnilaterais. Superar essa divisão é a chave para um rico processo emancipatório, não somente de professores, mas, da humanidade.

REFERÊNCIAS

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de Educação**. Rio de janeiro: Antares/Nobel. 1986.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2. 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação**: A constituição da identidade do professor sobrante. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Campinas. 1999.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: 1. Capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes. 1984.

SANTONI RUGIU, Antônio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolf Dietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. De Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Brasiliense. 1983.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968.

A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS: AÇÕES LÚDICO-FORMATIVAS EM FOCO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Taís Viana Villa Ribeiro

Resumo

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da autora e tem como objetivo analisar as contribuições da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, situada no Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para a formação docente de pedagogos egressos que atuaram como monitores nesse espaço. A questão central que norteia a pesquisa é: de que forma as ações lúdico-formativas desenvolvidas na brinquedoteca impactam a constituição da identidade profissional desses educadores? A investigação, de natureza qualitativa, fundamentada na fenomenologia e apoiada na análise do discurso, utilizou entrevistas semiestruturadas com pedagogos egressos e com a coordenação da brinquedoteca. O referencial teórico dialoga com autores como Brougère (1998; 2019), Kishimoto (1998; 2012), Luckesi (2005), Tardif (2011), Pimenta (2005) e Contreras (2010), que discutem a ludicidade, a formação docente e as práticas pedagógicas. Os resultados apontam que a experiência no espaço possibilitou aos egressos um olhar mais sensível para as infâncias, reforçando a importância do brincar como direito da criança e recurso pedagógico. Além disso, evidenciou-se que as atividades lúdico-formativas favorecem a criatividade, a autonomia, o diálogo interdisciplinar e a construção de uma identidade docente humanizada e crítica. Conclui-se que a brinquedoteca universitária, ao articular ensino, pesquisa e extensão, constitui-se como um laboratório de práticas pedagógicas e como um dispositivo formativo de grande relevância social e acadêmica.

Palavras-chave: Formação de Docente. Brinquedoteca Universitária. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação, que investiga as contribuições da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, localizada no campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para a formação de professores da Educação Básica. O estudo parte do entendimento de que as brinquedotecas universitárias são espaços potentes de ensino, pesquisa e extensão, nos quais a ludicidade se articula à formação docente, possibilitando vivências que ultrapassam o brincar infantil e alcançam diretamente a prática pedagógica dos futuros educadores.

Historicamente, as brinquedotecas deixaram de ser espaços restritos ao empréstimo de brinquedos para se consolidarem como ambientes de difusão da cultura lúdica, promoção dos direitos da infância e formação humana. No contexto universitário, especialmente em instituições públicas, esses espaços adquirem uma especificidade: funcionam como

laboratórios de práticas pedagógicas, acolhendo não apenas crianças, mas também estudantes de licenciatura, professores e pesquisadores que ali desenvolvem ações formativas.

O objeto desta pesquisa é compreender de que forma as ações lúdico-formativas promovidas pela Brinquedoteca Universitária Paulo Freire contribuem para a formação inicial e continuada de professores, especialmente daqueles que atuaram como monitores e hoje são egressos do curso de Pedagogia. Essa abordagem permite analisar as repercussões dessas experiências na prática pedagógica, ampliando o debate sobre o papel das brinquedotecas universitárias na formação docente.

A problemática que norteia a investigação pode ser sintetizada na seguinte questão: de que forma a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire contribui para a prática pedagógica do monitor egresso (atualmente pedagogo) que participou das ações lúdico-formativas ofertadas por ela? A ausência de pesquisas que relacionem diretamente as brinquedotecas universitárias com a formação de professores reforça a relevância do estudo, sobretudo no contexto das instituições públicas da Bahia.

O objetivo geral consiste em compreender como a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire potencializa a formação dos educadores da Educação Básica que atuaram como monitores, a partir das experiências lúdico-formativas desenvolvidas nesse espaço. Para atingi-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1. Mapear os principais projetos formativos desenvolvidos pela brinquedoteca; 2. Traçar um paralelo entre essas formações lúdicas e a atuação profissional dos pedagogos egressos; 3. Analisar se os pedagogos compreendem a importância do brincar no contexto escolar; 4. Investigar se percebem as contribuições das atividades lúdico-formativas para a sua prática pedagógica.

O interesse pela temática emergiu a partir da vivência pessoal na brinquedoteca desde 2015, inicialmente como monitora voluntária, onde foi possível observar a pluralidade de experiências e as possibilidades formativas proporcionadas por esse espaço. A convivência com as crianças e com os monitores em formação despertou inquietações sobre os impactos da ludicidade na constituição de práticas pedagógicas mais criativas, sensíveis e humanizadas.

Contextualizando o cenário, as brinquedotecas universitárias desempenham múltiplas funções: promovem o direito ao brincar, fomentam a produção de saberes e criam oportunidades de formação docente, seja inicial ou continuada. Além disso, favorecem um espaço de troca entre diferentes sujeitos — crianças, estudantes, professores e pesquisadores — legitimando-se como ambientes multirreferenciais. Nesse sentido, o estudo dialoga com autores como Brougère (2019), Lopes (2016) e Cunha (1997), que ressaltam o potencial da ludicidade como dimensão constitutiva da formação humana.

Para sustentar o debate teórico, a pesquisa se apoia na tríade conceitual formada por ludicidade, formação e brinquedoteca universitária, articulando contribuições de autores como Gimenes e Teixeira (2011), Fortuna (2008), Kishimoto (2012), Freire (1979, 1997) e Winnicott (2019). Essa base teórica possibilita compreender as brinquedotecas não apenas como espaços recreativos, mas como territórios de produção de conhecimento e construção de práticas pedagógicas significativas.

Quanto à metodologia, a pesquisa adota a abordagem qualitativa de inspiração fenomenológica, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência vivida na brinquedoteca. Foram utilizados como dispositivos metodológicos a análise documental e bibliográfica, bem como entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e vídeo. A análise do discurso foi empregada como recurso interpretativo-reflexivo para identificar as contribuições das práticas lúdicas na formação docente.

Ao propor a análise das ações formativas da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire e suas implicações na trajetória dos pedagogos egressos, esta pesquisa busca contribuir para o aprofundamento teórico e para o reconhecimento institucional desses espaços no contexto das universidades públicas. Além de preencher uma lacuna na produção acadêmica, pretende fomentar reflexões sobre a importância da ludicidade na formação de professores e sobre o papel estratégico das brinquedotecas universitárias no fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanizadas.

HISTÓRICO DAS BRINQUEDOTECAS

De acordo com Moore (1995), devido a grande depressão americana, por volta de 1930, a sociedade enfrentava momentos difíceis, inclusive famílias que tinham uma boa condição financeira. Assim, na cidade de Los Angeles, entre o ano de 1934, um comerciante observou que um grupo de estudantes passaram a roubar brinquedos. Essas crianças tinham entre 8 e 9 anos e estudaram em escolas particulares. Queixando-se sobre o ocorrido a diretoria desta escola, o dono de uma das lojas junto ao diretor escolar chegaram a conclusão que as crianças agiam assim pela falta com o que brincar.

Então, visando solucionar este problema, surge em 1935 uma proposta, constituída com recursos da comunidade local, que tinha como finalidade o empréstimo de brinquedos na biblioteca pública. Desse modo, a primeira *toy library* (biblioteca de brinquedos) aparece dando visibilidade a esse novo contexto, sendo o gênero predominante por muitos anos. Este lugar está presente na atualidade, situado em Los Angeles, como o *Los Angeles Toy Loan*.

Contudo, foi em 1963, na Suécia que a idealização de empréstimos de brinquedos se expandiu, quando uma professora que tinha filhos com deficiência fundou a Lekotek (ludoteca,

em sueco), visando atender seus filhos e demais crianças que desejassem participar. A lekotek tinha por finalidade emprestar brinquedos, auxiliar e orientar as famílias de crianças com deficiência, ensinando-as como brincar. Logo essa ideia expande-se para a Escandinávia, Europa e Estados Unidos, tendo como missão também, além do empréstimo de brinquedos, formar para a educação especial, enfatizando a terapia e o desenvolvimento infantil. Para Cunha (2007), o aspecto mais importante deste trabalho se dá pela percepção de que através das considerações sobre as necessidades e interesses dessas crianças, elas poderiam através do brincar, aprender e assim estimular o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Cunha (2007) aponta ainda que em 1967, surge na Inglaterra as *Toys Libraries*. Essas, apresentavam um público mais diversificado, apresentavam um caráter educacional e terapêutico e proporcionavam a diferenciação do trabalho com os jogos educativos e brinquedos. Já em Portugal, a ludoteca, apresentou um diferencial por ser um espaço voltado para a criança brincar, permitindo uma grande variedade de brinquedos. Na França, Itália, Bélgica e Suíça esses espaços também são chamados de ludoteca, mantendo como objetivo o empréstimo de brinquedos bem como proporcionar experiências lúdicas.

No Brasil, essa ideia chega por volta de 1971, através dos estudos da Profa.Tizuko Morshida Kishimoto que implementou o Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em São Paulo (ABBRI, 2017). Um espaço voltado para que os pais e responsáveis pudessem brincar com as crianças, estimulando-as e assim, consequentemente, auxiliando o desenvolvimento delas. Tinha como proposta também o empréstimo de brinquedos, assim como na *toy library*. Após a crescente repercussão desta iniciativa e da exposição de brinquedos pedagógicos ocorrida na inauguração do Centro de Habilitação, foi preciso que a exposição fosse transformada no Setor de Recursos Pedagógicos na APAE, onde foi coordenado pela pedagoga Nylse Cunha. Ela foi também a responsável por implementar no ano de 1973 o Sistema de Rodízios de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, a Ludoteca (ABBRI, 2017).

A primeira brinquedoteca brasileira surge em 1981 na cidade de São Paulo, sendo chamada oficialmente por Brinquedoteca Indianópolis (hoje Instituto Indianópolis), tendo como diretora Nylse Helena Silva Cunha, esta que também foi a responsável pela criação da nomenclatura Brinquedoteca. De acordo com Santos (2000), essa década foi importante pois ao mesmo tempo que surgia no Brasil a primeira brinquedoteca, houve também um movimento que divulgava mais os estudos sobre o comportamento cerebral. Esses estudos são importantes, pois permitiram descobrir que a mente humana tem funções diferenciadas de acordo com os seus hemisférios, sendo o lado esquerdo para a razão e o lado direito para a emoção (pouco estimulada). Assim, a brinquedoteca por ser “o espaço certo da ludicidade,

do prazer, do autoconhecimento, da afetividade, da empatia, da automotivação, da arte, do relacionamento [...] facilita o equilíbrio entre a razão e a emoção" (SANTOS, 2000, p. 61).

Desse modo, surge a ideia das brinquedotecas como locais que permitem que a criança possa escolher seus brinquedos livremente, brincar como e com quem quiser, além de potencializar seu amplo desenvolvimento. Com o tempo, outras brinquedotecas brasileiras foram surgindo. Vale ressaltar que existe diferença entre *toy library* e brinquedoteca

> a brinquedoteca brasileira difere das chamadas Toy Libraies porque não tem como atividade principal o empréstimo de brinquedos. A brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que as crianças possam brincar livremente (CUNHA, 2013. p. 13).

Em relação ao termo utilizado no Brasil, preferiu-se usar brinquedoteca porque quando foi criada a Associação Nacional de Brinquedotecas, em 1984, uma escola particular já havia registrado o nome da instituição como ludoteca, inviabilizando o uso deste termo por outros (KISHIMOTO, 2011).

No geral, as brinquedotecas têm como objetivos e que contempla todas as modalidades

> - proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo;
> - estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e a capacidade de atenção e concentração quando necessário;
> - favorecer o equilíbrio emocional e dar oportunidade a expressão de todas as potencialidades;
> - desenvolver a inteligência, a criatividade e a sociabilidade;
> - incentivar a valorização do brinquedo, como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;
> - enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias
> - e, obviamente, proporcionar a manutenção da saúde mental, a aprendizagem, pela construção de novos conhecimentos, e o desenvolvimento de habilidades, de forma natural e agradável (GIMENES, 2011. p. 160-161).

Contudo, a principal implicação da brinquedoteca é valorizar e estimular a atividade lúdica, promover o respeito à criança, fomentar o direito ao brincar, incentivando o brincar livre. Vale destacar que a brinquedoteca não se limita apenas ao atendimento à criança, podendo estar organizada para atender as mais diversas faixas etárias, contextos socioculturais e finalidades. Não bastante a isso, elas podem ser organizadas por modalidades de acordo com a necessidade da sua funcionalidade, sendo elas: comunitária, psicopedagógica, hospitalar, geriátrica, terapêutica, escolar, universitária, itinerante, centros culturais, shopping, entre outras.

A brinquedoteca surge como consequência do progresso da nossa sociedade que suprimiu alguns direitos das crianças. Assim, ela foi criada visando suprir as necessidades das crianças de brincar. Observa-se até aqui também que ainda no início, além do empréstimo

de brinquedos e, antes de se expandir para outras modalidades, este espaço tinha em comum nos mais diversos países a centralização de suas ações para as pessoas com deficiência.

Devido ao crescente interesse por brinquedotecas no Brasil, surge em 1984 a Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBri. Esta associação se caracteriza por ser uma entidade de caráter educacional e cultural, sem fins lucrativos, qualificada como “OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público)” (ABBri, 2017). É ela também a responsável oficial nacional para realizar o trabalho de mapear, catalogar e auxiliar a estruturação de brinquedotecas pelo país, assim como de formar os profissionais habilitados para trabalhar na brinquedoteca, o brinquedista. A primeira turma desses profissionais formada pela ABBri foi no ano de 1988, nas dependências da Escola Indianápolis.

O Brinquedista[481] é o profissional capacitado que atua nos espaços da brinquedoteca, ele estuda e compreende a dimensão lúdica do ser humano e é capaz de criar e promover condições para um brincar de qualidade nos mais variados contextos. O termo brinquedista é também conhecido por outras expressões sinônimas como: brinquedotecário, ludotecário, animador ou animador cultural, contudo alguns autores preferem categorizá-los de acordo com as atividades que desenvolvem, afinal a função do brinquedista é diferente da do animador, por exemplo.

> Os termos brinquedoteca e brinquedista (profissional capacitado para atuar na brinquedoteca e que a ela pertence para a sua sobrevivência) foram criados por Nylse em 1992, apesar do primeiro já ter sido incluído nos dicionários de língua portuguesa. Não é um termo estrangeiro, engessado, trazido de fora [...] (GIMENES, 2011. p. 153).

Embora uma associação nacional não seja tão essencial, é ela que atua como fonte segura de informação, funciona como rede de apoio e promove formação com profissionais capacitados. Ela consegue atuar ainda junto ao governo como representante dentro e fora do seu país de origem (AtIKSON, 2011).

De acordo com Santos (2000) a brinquedoteca é o espaço que se destina a ludicidade, ao prazer, às emoções, às experiências vivenciadas, ao estímulo e desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da criatividade, da sensibilidade, autoconhecimento e da criatividade. É um espaço que pode contemplar todas as etapas do desenvolvimento humano, encarando a ludicidade para além do senso comum. Já para Cunha (2007, p.13) “a brinquedoteca é um espaço onde as crianças (e os adultos) brincam livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas”. Negrine (2013, p.

[481] Reconhecido pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, com o código de ocupação específico - 3714-15, desde 2024. Assim, é possível o registro na carteira de trabalho com esta denominação, assegurando benefícios de seguridade social e outros direitos trabalhistas.

86) ressalta o valor sociológico que a brinquedoteca abarca, pois “a comunicação, a convivência e a interação grupal servem para humanizar o indivíduo”.

Na brinquedoteca existem ambientes estruturados de acordos com temas que visam dar suporte aos profissionais atuantes de lá e desenvolver diferentes áreas dos sujeitos que a frequentam. No que tange a organização do espaço e, objetivando proporcionar experiências lúdicas e estimular a criatividade, elas são organizadas em cantinhos: cantinho do faz de contas, cantinho da arte, cantinho da leitura, cantinho da construção de brinquedos, podendo variar entre as brinquedotecas. Ainda sobre organização, deve ter nesses espaços jogos e brinquedos destinados ao brincar livre e dirigido. Cunha (2007, p.59), ainda nos diz que “cada um dos espaços da brinquedoteca tem os brinquedos adequados ao tipo de atividade para eles sugerido.”. Desse modo, tanto as crianças quanto os adultos poderão ter atividades lúdicas orientadas a partir deles.

É importante salientar ainda que não cabe apenas ao brinquedista desenvolver atividades nas brinquedotecas. Todo e qualquer profissional habilitado pode realizar oficinas, proporcionar jogos e momentos lúdicos, bem como propiciar formações que contemplem toda a comunidade.

Brinquedoteca Universitária

Como o tema central desta pesquisa é sobre a formação de professores que acontece na brinquedoteca universitária, faz-se necessário apresentar um olhar mais direcionado às especificidades que esta modalidade tem em sua essência.

Com o objetivo de preparar profissionais atuantes em locais educativos ou não, surge na década de 80 a primeira brinquedoteca universitária no Brasil. O princípio básico que rege essa formação é a valorização e manutenção da infância bem como o brincar (CARNEIRO, 2015). A brinquedoteca universitária deveria possibilitar também que as pessoas que a frequentam possam desenvolver pesquisas a respeito da cultura lúdica, do brincar, da infância, da brincadeira e demais assuntos relacionados às práticas pedagógicas. Assim, espera-se também que esses profissionais adquiram competências e habilidades capazes de orientar também pessoas das mais diversas áreas do conhecimento a respeito da importância do lúdico enquanto atividade fundamental na infância.

Outra característica importante da brinquedoteca universitária é o fato dela servir de acervo e atender a comunidade acadêmica através dos materiais lúdico/pedagógicos bem como com as suas formações de extensão, contribuindo significativamente com a formação docente. Nela, educadores e alunos podem, e devem, realizar atividades que visem

desenvolver plenamente os licenciandos, os professores da educação básica com a formação continuada ou ainda as crianças que ali frequentam.

De acordo com Gimenes e Teixeira (2011) uma brinquedoteca universitária pode ser chamada também de laboratório para as práticas pedagógicas ou ainda de laboratório do brincar. É nela que os cursos de licenciatura, mais especificamente Pedagogia, podem realizar o trabalho prático, observando e interagindo com as crianças, bem como cursando estágios supervisionados ou ainda monitorias a fim de expandir os conhecimentos, habilidades e competências. Já Kishimoto (2011) acrescenta que desde 1984 (fundação da primeira brinquedoteca) este espaço como laboratório de ensino tinha duas preocupações: a formação de professores e o brincar livre. Sendo essas, as duas principais características de uma brinquedoteca universitária. Para a Universidade do Estado da Bahia as brinquedotecas universitárias "se apresentam como um elemento potencializador da articulação existente entre Ensino, Pesquisa e Extensão na sua relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (UNEB, 2020, p. 5).

Um grande diferencial desta modalidade de brinquedoteca é o caráter da tríade acadêmica: pesquisa-ensino-extensão. Quanto à pesquisa, dar-se por fomentar a atuação científica das pessoas, o ensino pelo fato de oportunizar a aprendizagem teórica e prática e a extensão por possibilitar a participação da comunidade interna e externa ao redor da universidade, disponibilizando oficinas, formações e demais atividades acadêmico-científico-cultural. Estar associado a grupos de estudos e pesquisa também compõem o quadro de atividades características da brinquedoteca na universidade, o que possibilita atualizar e expandir os estudos sobre os temas pesquisados.

A partir do ano de 2015, através da publicação da nota técnica DAES/INEP N° 008/2015, a brinquedoteca universitária passa a ser um elemento obrigatório como laboratório de ensino presente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essa medida se dá como critério avaliativo da qualidade do curso citado (BRASIL, 2015), tornando-se assim um grande dispositivo formativo na área da Educação.

A brinquedoteca universitária rompe paradigmas a partir do momento que, dentro de um contexto adulto, garante a presença de crianças dando-lhes total protagonismo. Embora não sejam as únicas atuantes por lá, são as principais, pois é através dela que o trabalho acontece. Ao modo que elas brincam, se desenvolvem e exercem sua autonomia, os adultos as observam, interagem, estudam, pesquisam e põe em prática todos os conteúdos aprendidos na sala de aula. Ao afirmar-se como defensora do direito ao brincar e da difusão da cultura lúdica, do livre brincar e da importância do bom desenvolvimento da infância, a brinquedoteca universitária legitima-se como mediadora entre as diversas áreas do conhecimento, na sociedade através do ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Brinquedoteca Universitária na Bahia

Pelo fato desta pesquisa ser direcionada especificamente a uma brinquedoteca presente na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, de caráter público, irei abordar a seguir o contexto cuja qual está inserida. Contudo, antes disso, é preciso explicar como essa universidade surgiu, pois assim poderemos compreender o papel político e social dela.

A partir da década de sessenta, a política educacional baiana passou a ser pensada como política pública tanto no âmbito estadual quanto federal, sendo norteadas pela Teoria do Capital Humano. Assim, a educação passa a ser compreendida como um investimento pessoal e social capaz de gerar desenvolvimento econômico. No final da referida década, o governo estadual propôs o Plano Integral de Educação e Cultura - PIEC9, objetivando, entre outras coisas, a ampliação e expansão do sistema de ensino em todos os níveis, intervindo diretamente na oferta de matrícula do que chamamos hoje de educação básica e almejando formar quadros para o processo de industrialização (MENDES, CASIMIRO, 2016). Desse modo, o processo de interiorização iniciou-se com a fundação de Faculdades de Formação de Professores nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas (principais cidades interioranas), agregando a já existente Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), fundada em 1960.

As faculdades de formação de professores, base estrutural para a implementação das universidades públicas na Bahia, passaram a ter um papel fundamental na história da educação superior baiana, bem como com relevância política e social na história. Assim, tanto a Universidade do Estado da Bahia - UNEB quanto a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e a Universidade Estadual do Sudoeste Baiano - UESB, surgem como estratégia governamental de expansão do ensino superior no Estado da Bahia.

Agora, irei direcionar melhor o olhar sobre a UNEB, essa que me graduei como Pedagoga e agora sigo como mestranda no PPGEduc. Foi fundada em 1983 e, segundo o site institucional, é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, estando presente geograficamente em todas as regiões do Estado. Presente em 19 territórios de identidade da Bahia, esta universidade se estrutura no sistema multicampi, com o objetivo principal de expandir o ensino superior a toda população baiana (BOAVENTURA, 2009). Isso, para mim, é o que ela tem como maior desafio e potencialidade.

No que tange às brinquedotecas da UNEB, apesar da universidade estar presente em 24 cidades e com 24 campi, apenas 13 desses campi possuem o curso de licenciatura em Pedagogia, sendo que cada brinquedoteca se origina de formas distintas. Algumas iniciaram-se a partir da política do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR da própria

UNEB, cujo através da doação de *kits* com recursos pedagógicos possibilitou a estruturação de grande parte das brinquedotecas (NUJOR/ASCOM UNEB, 2015). Há ainda as que surgiram diante das parcerias municipais, através dos projetos departamentais, estando elas presentes nos departamentos, em escolas ou de forma itinerante. As brinquedotecas / projetos lúdicos da UNEB estão presentes nas seguintes cidades: Salvador, Lauro de Freitas, Alagoinhas, Juazeiro, Senhor do Bomfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Seabra e Xique-xique (UNEB, 2020).

A primeira brinquedoteca a ser implementada na UNEB foi a do Campus XII, localizada na cidade de Guanambi no ano de 2012. Esta surge a partir do projeto da Prof.ª Tatyana Gomes Marques, onde a proposta era criar uma brinquedoteca na Escola Municipal Rômulo Almeida (ASCOM/DEDCXIII/UNEB, 2012). A “Brinquedoteca do Campus XII”, para além de servir como um laboratório de práticas para os discentes da universidade, tinha como objetivo atender crianças tanto da Educação Infantil quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental I (ASCOM/DEDCXIII/UNEB, 2014).

No mesmo ano, mais precisamente no dia 14 de junho de 2012, é fundada a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, situada no Departamento de Educação do Campus I da UNEB, sendo esta a primeira a ser implementada dentro da universidade, pelo então Diretor do departamento, o Prof. Dr. Antônio Amorim (ASCOM/DEDCI/UNEB, 2012).

NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender de que forma a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, localizada no Campus I da UNEB, potencializa a prática pedagógica dos monitores egressos do curso de Pedagogia que participaram das ações lúdico-formativas nesse espaço e que atualmente atuam na Educação Básica. A pesquisa busca investigar se e como essas experiências contribuíram para a constituição da identidade docente, promovendo uma prática mais sensível, criativa e alinhada ao direito ao brincar. Para alcançar esses objetivos, foi realizado um mapeamento das ações, projetos, documentos e atividades desenvolvidas na brinquedoteca, assim como uma análise do fazer pedagógico dos educadores que vivenciaram essas formações.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, entendida, segundo Minayo (2001, p.21), como aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Tal escolha se justifica pela necessidade de explorar, com escuta sensível, os sentimentos, afetos e subjetividades que envolvem os sujeitos pesquisados, conforme reforça Ornellas (2011), ao apontar que a pesquisa qualitativa permite revelar dimensões não captadas por métodos quantitativos.

Além de qualitativa, a pesquisa configura-se como descritiva, pois visa compreender as particularidades dos sujeitos e fenômenos envolvidos, identificando possíveis relações entre as formações lúdicas vivenciadas na brinquedoteca e as práticas pedagógicas atuais dos professores. Nesse sentido, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, como a pesquisa bibliográfica — baseada em autores como Gil (2002) e Marconi & Lakatos (1986) — e a pesquisa documental, que, de acordo com Lüdke e André (2022, p. 44-45), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A pesquisa fundamenta-se na fenomenologia como base epistemológica, buscando compreender as experiências formativas a partir da percepção dos sujeitos. De acordo com Gil (2002, p.39), a fenomenologia “busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção, chegando à contemplação de suas essências”. Essa escolha metodológica permite analisar o impacto subjetivo das vivências na brinquedoteca, considerando que os processos educativos envolvem tanto fatos objetivos quanto dimensões afetivas, simbólicas e inconscientes que atravessam a prática pedagógica.

Para a análise dos discursos dos pedagogos egressos, foi adotada a Análise do Discurso de vertente lacaniana, conforme trabalhado por Orlandi (2015). Essa abordagem considera que “analisar o discurso é considerar a língua em sua materialidade e o sujeito em sua constituição histórica” (ORLANDI, 2015, p.15), permitindo compreender os sentidos produzidos nas falas e como eles se relacionam com os processos formativos vividos. A partir disso, foi possível identificar de que maneira a brinquedoteca contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas, revelando relações entre ludicidade, subjetividade e ensino.

O lócus da pesquisa é a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, situada no Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no bairro do Cabula, em Salvador. A escolha desse espaço justifica-se pela trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora com a brinquedoteca e pela relevância do seu contexto histórico e social. O bairro do Cabula carrega marcas significativas, como a presença de antigos quilombos, áreas de produção agrícola, intervenção do Estado e, mais recentemente, a atuação do capital imobiliário. Além disso, a proximidade com a Engomadeira, bairro periférico e populoso, estabelece relações diretas entre a brinquedoteca e a comunidade, já que estudantes, monitores, professores, crianças e adultos interagem com o espaço e participam de ações em escolas vizinhas, influenciando a identidade do local.

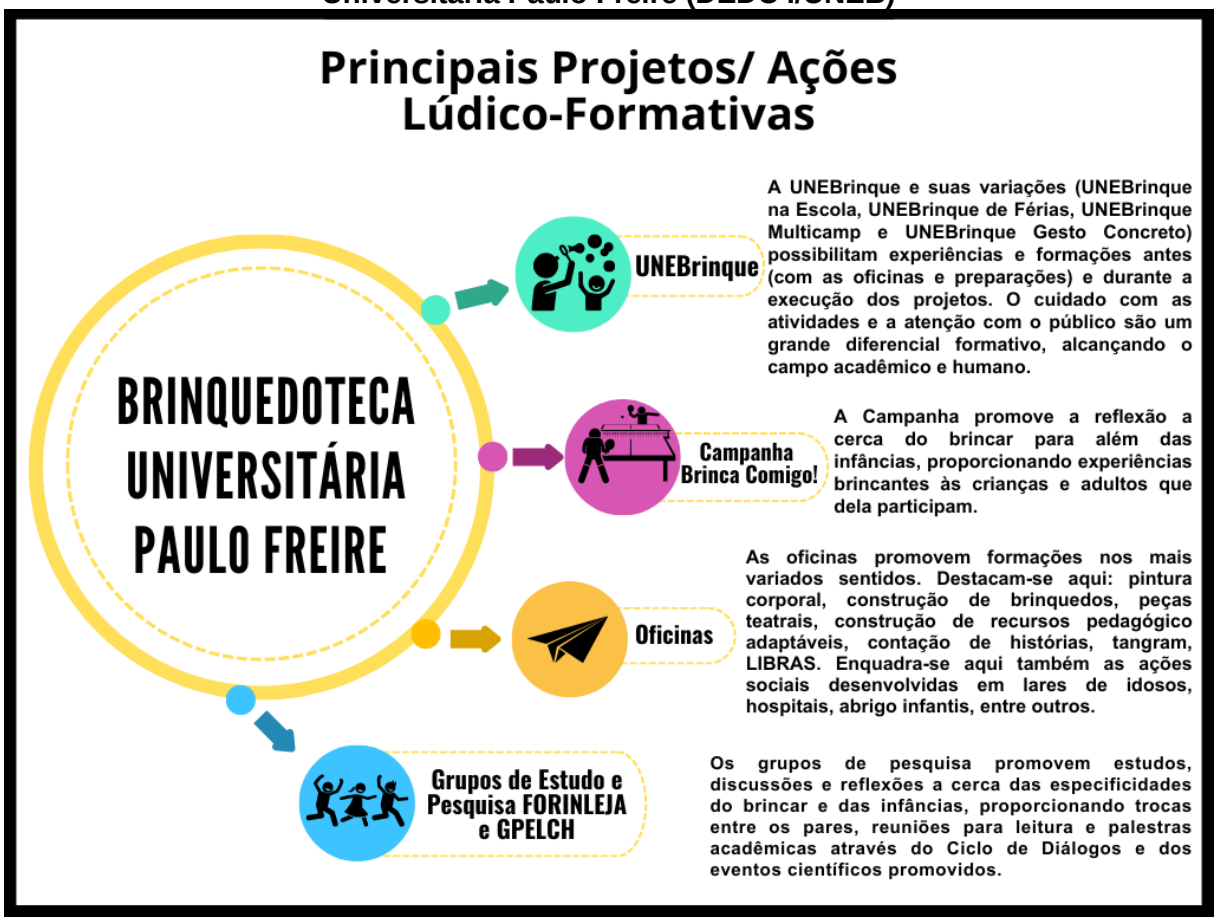
A brinquedoteca dispõe de uma estrutura física ampla e diversificada, composta por um salão principal que abriga brinquedos estruturados e desestruturados, além de diversos cantinhos temáticos, como os de fantasia, faz de conta, arte, leitura, história, desenho, jogos e televisão. O espaço também conta com estantes de livros para consulta e empréstimo, área administrativa, cozinha, depósito de materiais e um sanitário infantil. Essa organização evidencia a proposta pedagógica do ambiente, que busca favorecer a ludicidade e o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades formativas para monitores e professores em formação.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro monitores egressos do curso de Pedagogia e uma coordenadora da brinquedoteca, identificados como P1, P2, P3, P4 e CB1. A seleção dos participantes considerou critérios como a experiência prévia na brinquedoteca (como monitores extensionistas ou voluntários), a atuação atual na Educação Básica e o tempo de envolvimento com as formações lúdicas oferecidas no espaço. A opção por incluir diferentes vínculos de monitoria buscou ampliar as perspectivas e enriquecer a análise dos dados. Entre os pedagogos, três são mulheres e um é homem, o que possibilitou considerar nuances de gênero nas percepções sobre a prática docente. Atualmente, dois trabalham na rede privada e dois na rede pública, atuando em diferentes etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que contribui para uma análise mais abrangente das relações entre formação lúdica e prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este recorte da pesquisa de mestrado tem como objetivo compreender o processo formativo dos pedagogos-monitores egressos da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (DEDC I/UNEB). Partindo da concepção de que a formação docente deve promover conhecimentos, habilidades e possibilidades que tornem o educador um profissional reflexivo e investigador (IMBERNÓN, 2011), foi necessário mapear as principais ações e projetos lúdico-formativos desenvolvidos no espaço. A brinquedoteca é compreendida como um ambiente multirreferencial, que integra crianças, graduandos e pesquisadores em práticas pedagógicas, sociais e acadêmicas.

Figura 1 - Principais Projetos/ Ações Lúdico-Formativas da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (DEDC I/UNEB)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Entre os projetos e ações destacam-se: UNEBrinque (e suas variações: UNEBrFonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.inque Multicampi, UNEBrinque de Férias, UNEBrinque na Escola e UNEBrinque Gesto Concreto), a Campanha Brinca Comigo!, além das oficinas, cursos e atividades organizadas pelos grupos de pesquisa FORINLEJA e GPELCH. Essas iniciativas são promovidas de forma articulada entre grupos de pesquisa, ligas acadêmicas, estágios supervisionados e demais projetos extensionistas. Conforme Conceição *et al.* (2024), tais ações potencializam a formação dos graduandos e pós-graduandos, ampliando seu

repertório sobre educação, ludicidade, brinquedos, brincadeiras, infância e práticas pedagógicas, favorecendo a constituição de uma equipe brincante.

O UNEBrinque, criado em 2012, representa o maior projeto da brinquedoteca e tem como objetivo inicial comemorar o Dia das Crianças. Com o tempo, o evento ganhou novas dimensões, assumindo caráter multicampi e contemplando atividades diversificadas, como oficinas, contação de histórias, construção de brinquedos, jogos e brincadeiras. Além disso, o UNEBrinque na Escola e o UNEBrinque Multicampi ampliam o alcance do projeto, possibilitando que a universidade leve suas ações a diferentes territórios e realidades educacionais, fortalecendo o intercâmbio entre comunidades e promovendo o direito ao brincar em contextos diversos.

A Campanha Brinca Comigo!, realizada desde 2013, celebra o Dia Internacional do Brincar e oferece atividades formativas e recreativas para discentes, docentes e comunidade externa. A programação inclui oficinas, minicursos, palestras, workshops e exposições de brinquedos, promovendo experiências lúdicas para diferentes públicos. Durante a pandemia de COVID-19, a brinquedoteca adaptou seus projetos ao formato remoto, mantendo viva a dimensão lúdico-formativa por meio de ações como UNEBrinque Juntos e Conectados e Brinca Comigo! Em Casa!. Essa capacidade de ressignificação demonstra a plasticidade da cibercultura e reforça o compromisso social da brinquedoteca ao enfrentar novos desafios pedagógicos.

Figura 2 - Registro de ações lúdico-formativas realizadas pela Brinquedoteca Universitária

Oficina de Máscaras de Carnaval (Janeiro de 2020)

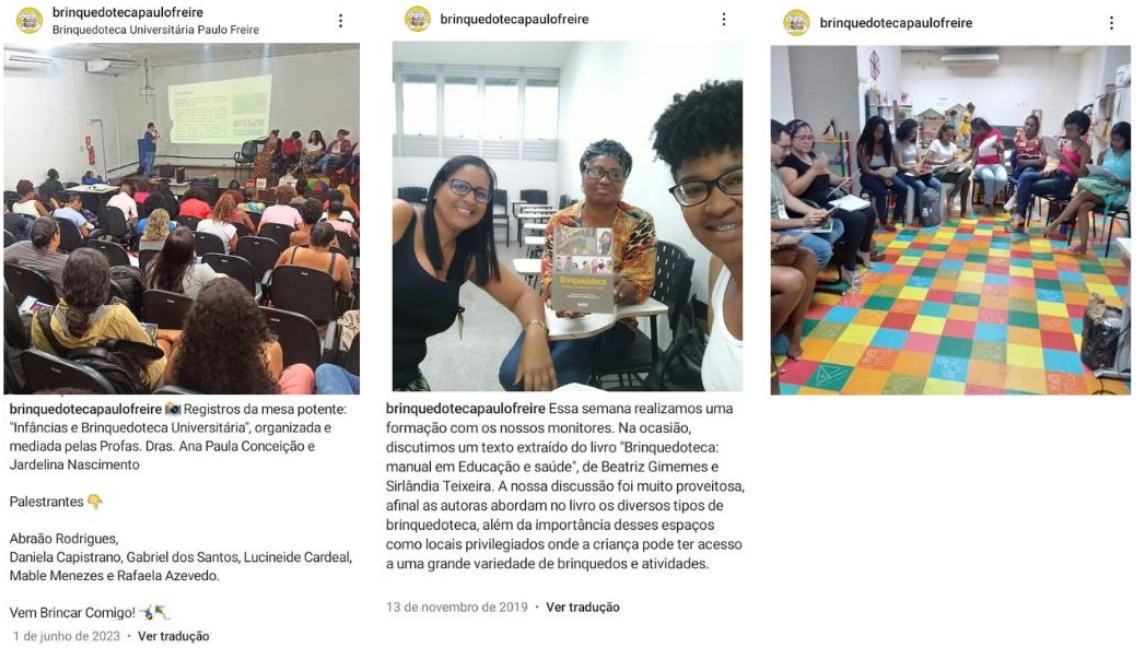
Oficina de Construção de Bonecos com Tampinhas de Garrafa Pet (Setembro de 2022)

Oficina de Construção de Brinquedos com Materiais Reciclados (Setembro de 2021)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

As oficinas e cursos lúdico-formativos configuram outro elemento central na formação dos monitores egressos. Elas podem ocorrer tanto integradas aos projetos maiores quanto de forma independente, atendendo a demandas da brinquedoteca ou de instituições parceiras. Essas experiências permitem aos monitores planejar, organizar e executar ações diversas, como a criação de brinquedos inclusivos e materiais adaptados, promovendo um diálogo constante entre teoria e prática. Além disso, destacam-se as formações desenvolvidas fora do espaço físico da brinquedoteca, como intervenções em escolas, brinquedotecas hospitalares, ONGs e instituições sociais.

Figura 3 - Registro de formações a partir do grupo de Pesquisa FORINLEJA



Fonte: Mídias sociais da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire/ Instagram[482]

[482] Disponível em: https://www.instagram.com/brinquedotecapaulofreire/ . Acesso em 13 de fev. de 2024.

Por fim, os grupos de pesquisa FORINLEJA e GPELCH desempenham um papel essencial nesse processo formativo, promovendo leituras dirigidas, reuniões de estudo, discussões teóricas e o Ciclo de Diálogos[483], espaço em que monitores, pesquisadores e convidados compartilham suas produções acadêmicas. Dessa forma, a brinquedoteca articula ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como um núcleo de formação integral. Ao oportunizar vivências que unem ludicidade, prática pedagógica e produção científica, contribui para a constituição de educadores críticos, criativos e socialmente comprometidos.

UM OLHAR SENSÍVEL ENTRE A FALA E A ESCUTA

O estudo evidencia como as experiências vivenciadas nesse espaço ampliam a compreensão sobre o brincar, a ludicidade e as práticas pedagógicas, permitindo que os futuros professores associem teoria e prática na sua formação. Para além de um espaço de empréstimo de brinquedos, a brinquedoteca configura-se como um laboratório pedagógico, proporcionando experiências significativas com as infâncias e fortalecendo o papel do educador como sujeito sensível, criativo e reflexivo.

As atividades formativas da brinquedoteca são realizadas por meio de projetos, oficinas, campanhas e ações extensionistas, que integram ensino, pesquisa e extensão, promovendo a criação de estratégias pedagógicas inovadoras. Essas experiências favorecem a construção de saberes relacionados ao desenvolvimento infantil, ao brincar livre e às diferentes dimensões da ludicidade. Como destacou a Monitora Egressa P2, o espaço foi decisivo para sua formação, sobretudo por estudar no turno noturno: *"Se não fosse a Brinquedoteca, eu acho que eu não seria a professora que eu sou hoje. [...] Foi na Brinquedoteca que eu aprendi tudo isso"* (Monitora Egressa P2, 2024).

[483] O Ciclo de Diálogos FORINLEJA e GPELCH promovem de forma híbrida, através do canal do youtube, mesas temáticas com assuntos pertinentes aos dois grupos de pesquisa. Essas discussões estão salvas e podem ser acessadas por todos a qualquer momento através do link https://www.youtube.com/@formacceinfanciauneb9469 .

Ao analisar os relatos, percebe-se que a brinquedoteca possibilitou aos pedagogos egressos repensar práticas pedagógicas e desenvolver estratégias para tornar o aprendizado mais significativo. A Monitora Egressa P1, por exemplo, relatou que, ao perceber a ansiedade dos alunos diante de uma avaliação, decidiu incluir personagens do anime Naruto na prova para reduzir a tensão e estimular o engajamento: *"Aí foi um… Eles amaram a prova. [...] Na minha prática pedagógica eu sempre penso no que as crianças gostam e tento introduzir na minha prática, e acho que isso a Brinquedoteca contribuiu"* (Monitora Egressa P1, 2024). Tal relato demonstra como a formação lúdica impacta diretamente a prática docente, tornando-a mais criativa e conectada ao universo das crianças.

Outro aspecto destacado pelos entrevistados foi a diferença perceptível entre professores que tiveram contato com a brinquedoteca e aqueles que não vivenciaram essas formações. Como relatou a Monitora Egressa P3: *"Enquanto eu incentivava o brincar, eu usava a brincadeira [...] percebia olhares de reprovação e estranheza por parte dos adultos"* (Monitora Egressa P3, 2024). Essa fala evidencia a consciência lúdica desenvolvida pelos participantes, que passam a compreender o brincar como um direito da criança e um recurso pedagógico essencial, ainda que muitas vezes enfrentem resistência de colegas e gestores presos a concepções tecnicistas e conteudistas de ensino.

A análise revela que a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire extrapola sua função de espaço de ludicidade e assume um papel central na formação inicial e continuada dos pedagogos. Além de complementar a formação teórica, oferece oportunidades práticas que influenciam diretamente a construção da identidade docente e promovem um olhar mais sensível para a infância e para os processos de aprendizagem. Como sintetizou o Monitor Egresso P4: *"Hoje, eu olho pra minha prática e é muito reflexo do que eu trouxe de lá [...], porque eu tento mostrar que a gente pode aprender de várias formas para além do caderno e do quadro"* (Monitor Egresso P4, 2024). Dessa forma, a brinquedoteca se consolida como um espaço extensionista e formativo, potencializando práticas pedagógicas inovadoras e humanizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre as ações lúdico-formativas da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire permitiu compreender a relevância desse espaço para a formação de pedagogos que, após a experiência como monitores, ingressaram na Educação Básica. Retomando a questão norteadora – de que forma a brinquedoteca contribui para a constituição da identidade docente dos egressos –, constatou-se que a vivência nesse ambiente possibilitou a integração entre teoria e prática, a valorização do brincar como direito da criança e a ampliação de uma perspectiva pedagógica sensível e humanizada.

Os resultados apontam que a brinquedoteca não apenas fortalece o processo de formação inicial, mas também se configura como espaço multirreferencial que articula ensino, pesquisa e extensão, impactando diretamente na prática pedagógica dos egressos. As experiências vividas contribuíram para a construção de uma identidade profissional marcada pela criatividade, pela escuta atenta, pela valorização da infância e pela capacidade de inovar em sala de aula.

Conclui-se, portanto, que a brinquedoteca universitária assume papel estratégico na formação de professores, atuando como laboratório de práticas pedagógicas e como dispositivo de fortalecimento da cultura lúdica na universidade. No âmbito social, revela-se como um espaço de democratização do acesso ao brincar, ao promover ações junto à comunidade escolar e à sociedade em geral.

Como encaminhamento, destaca-se a necessidade de ampliar pesquisas sobre brinquedotecas universitárias, fortalecendo políticas institucionais que garantam sua manutenção e expansão. Recomenda-se, ainda, que experiências formativas dessa natureza sejam incorporadas de forma sistemática nos cursos de licenciatura, assegurando que futuros educadores vivenciem práticas que consolidem uma docência comprometida com a infância, a ludicidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Brinquedotecas. Histórico. **ABBRI.** Disponível em: http://www.brinquedoteca.org.br/historico/ Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

ATKINSON, Pat. Uma breve história das brinquedotecas. In: OLIVEIRA, V. B.(org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2012.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedoteca:** um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança Disponível em: <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/publicacoes-artigos.php> Acessado em: 10 de Março de 2023.

CONCEIÇÃO, A. P. XAVIER, A. SILVA, J. CARDEAL, L.. O Ser Monitor (a) na Brinquedoteca Universitária: para além da pedagogia, 2023: Salvador, BA. **Anais do II Congresso de Extensão Universitária da UNEB: extensão universitária nas bordas multiterritoriais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 342-350.

CUNHA, N. H. S.. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2013. P. 13 - 22.

CUNHA, N. H. S. **BRINQUEDOTECA. Um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIMENES, B. P., TEIXEIRA, S. R. O. **Brinquedoteca – Manual em educação e saúde**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. [Tradução Silvana Cobucci Leite]. - 9. ed. - São Paulo: Cortez editora, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

KISHIMOTO, T. M.. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, V. B.(org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2012.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.. **Pesquisa em Educação, abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, EPU, 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUJOR/ASCOM UNEB. **Campus de Guanambi inaugura espaço pedagógico dia 18**. 16 MAI 2012 Disponível em: <http://www.uneb.br/2012/05/16/campus-de-guanambi-inaugura-espaco-pedagogico-nesta-sexta-18/>. Acesso em: 17/04/2023

NUJOR/ASCOM UNEB. **Brinquedoteca do DEDC do Campus I vai atender 30 crianças por dia.** 15 JUN 2012. Disponível em: < http://www.uneb.br/2012/06/15/brinquedoteca-vai-atender-30-criancas-por-dia-espaco-foi-inaugurado-ontem/>. Acesso em: 17/04/2023

ORLANDI, E. P.. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 2015.

ORNELLAS. M. L. S. **[Entre]vista:** a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011. 81p.

SANTOS, S. M. P.. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNEB. **Brinquedotecas UNEB:** 2018-2020. Resultado do levantamento realizado entre os anos 2018 e 2020. Salvador, 2020.

UNEB. **Regulamento Geral das Brinquedotecas da Universidade do Estado da Bahia.** Salvador, 2020.

CRIANÇAS EM FOCO: FORTALECENDO VOZES

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Talita Peralta Cuenca Galhardi[484]
Ione da Silva Cunha Nogueira[485]

Resumo

O reconhecimento das crianças como pessoas detentoras de direito exige, além da garantia legal, a escuta qualificada de suas vozes nos processos que impactam suas vidas. Ao superar a histórica negação da fala infantil, avança-se para uma perspectiva que promove participação e inclusão. Nesse contexto, o presente artigo discute a importância do protagonismo infantil, considerando tanto crianças neurotípicas quanto neurodiversas, historicamente mais suscetíveis ao silenciamento. Busca-se refletir sobre práticas que assegurem a participação efetiva de todas as crianças no desenvolvimento de um mundo plural, democrático e sobretudo inclusivo.

Palavras-chave: Educação. Direitos. Infância.

INTRODUÇÃO

O fortalecimento das vozes infantis constitui um pilar essencial para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e democrática. Reconhecer as crianças não apenas como destinatárias passivas do conhecimento, mas como protagonistas ativos do processo educativo implica valorizar tanto suas opiniões e experiências quanto suas perspectivas. Essa concepção encontra respaldo nas ideias de Rousseau, que já no século XVIII defendia que “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias” (ROUSSEAU, 2004, p. 68), indicando a necessidade de respeitar a singularidade da criança e assegurar sua expressão no processo educativo.

A valorização da voz infantil contribui para o desenvolvimento de ambientes educacionais onde a diversidade é respeitada e a participação é promovida de maneira genuína. Nesse sentido, Malaguzzi (1999) amplia esse entendimento ao afirmar que “a criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar” (MALAGUZZI, 1999, p. 2), destacando que a escuta deve reconhecer as múltiplas

[484]Acadêmica no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas; Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância/ Teoria Histórico Cultural (GEPLEI-THC); talita.peralta@ufms.br
[485]Doutora em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (GEPES)- ione.silva@ufms.br

linguagens e formas de expressão que caracterizam a infância. Ao ouvir e incentivar essas vozes, a escola se transforma em um espaço de acolhimento e respeito, fortalecendo a autoestima e o senso de pertencimento das crianças.

O não silenciamento das crianças e a prática da escuta ativa constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento integral e para um processo de aprendizagem realmente significativo. Quando as vozes infantis são valorizadas, as crianças se tornam protagonistas de sua própria experiência educativa, participando ativamente da construção do conhecimento. Essa participação vai além da simples execução de tarefas ou da repetição de conteúdos, englobando a manifestação de ideias, opiniões, dúvidas e interesses. Ao reconhecer e atender às expressões das crianças, os educadores favorecem a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo, estimulante e sensível às necessidades de cada sujeito.

A escuta genuína promove o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento, fatores essenciais para que a criança se sinta segura e motivada a explorar o conhecimento. Quando percebida como ouvida e valorizada, a criança desenvolve maior confiança em suas próprias capacidades e maior interesse em experimentar, investigar e interagir com o mundo ao seu redor. Esse engajamento ativo é diretamente proporcional ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, pois a criança aprende a refletir sobre suas experiências, a elaborar raciocínios, a solucionar problemas e a dialogar com seus pares.

Além disso, a escuta ativa permite que o educador compreenda melhor as singularidades de cada criança, considerando suas diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir. Crianças neurodivergentes, por exemplo, muitas vezes apresentam modos de expressão distintos, seja por meio de gestos, movimentos, comunicação não verbal ou outras estratégias simbólicas. Ao interpretar e valorizar essas formas de comunicação, os educadores podem construir estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada criança, garantindo inclusão efetiva e ampliando as oportunidades de aprendizagem. O reconhecimento dessas diferenças contribui para um ambiente escolar mais democrático, no qual todos os sujeitos têm voz e espaço para se desenvolver plenamente.

O impacto da escuta ativa também se manifesta no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Crianças que são ouvidas aprendem a dialogar, ouvir, negociar e respeitar as perspectivas alheias, habilidades essenciais tanto para o convívio escolar quanto para a vida em sociedade. Essa prática contribui para a construção de relações interpessoais saudáveis, baseadas na cooperação e no respeito mútuo. Além disso, a participação ativa permite que as crianças desenvolvam senso de responsabilidade, autonomia e iniciativa, uma vez que percebem que suas opiniões e decisões influenciam o grupo e o ambiente em que estão inseridas.

Essa prática possibilita, ainda, que desigualdades e barreiras sejam identificadas com maior precisão, permitindo intervenções que tornem o ambiente mais inclusivo para todas as crianças, independentemente de suas origens, habilidades ou condições sociais. Em uma educação democrática, a participação infantil é, portanto, um exercício de cidadania desde cedo. Quando as crianças são estimuladas a expressar suas ideias e colaborar nas decisões, aprendem a dialogar, conviver com a diversidade e também respeitar diferentes pontos de vista, o que favorece a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com uma sociedade justa e plural.

Dessa forma, o fortalecimento das vozes infantis não se configura apenas como uma questão pedagógica, mas como um compromisso ético com os direitos da criança e com a construção de uma democracia real. Promover a escuta ativa e sensível garante que a educação seja um instrumento de empoderamento, inclusão social e transformação coletiva, fundamentada sobretudo no respeito à diversidade e na valorização da participação de todos. No entanto, apesar dos avanços no reconhecimento da infância como uma fase ativa e participativa, a escuta da criança ainda permanece limitada, refletindo uma herança histórica que por muito tempo a considerou passiva e dependente. Como aponta Mesquita (2022), mesmo após a Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece a criança como sujeito de direitos e opinião, persistem barreiras culturais e institucionais que dificultam a efetivação dessa escuta no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços no reconhecimento da infância como fase ativa e participativa, a escuta da criança permanece limitada, confrontando uma herança histórica de visão passiva e dependente, como reflete Mesquita (2022), ao destacar que, desde a Declaração dos Direitos da Criança, há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e opinião.

> Não obstante a visão hegemônica de infância passiva, o fato é que, já na Declaração dos Direitos da Criança, os integrantes das novas gerações começaram a aparecer como sujeitos portadores de direitos e, para além do mero exercício destes, deveriam ser ouvidos em suas opiniões sobre vários aspectos da realização de uma vida digna em sua plenitude. (MESQUITA, 2022, p. 8)

Esse cenário evidencia a urgência de promover uma educação que valorize a escuta sensível e respeitosa das infâncias, assegurando que suas vozes sejam consideradas nas decisões que impactam suas vidas. O fortalecimento da voz infantil não apenas combate o silenciamento histórico imposto às crianças, como igualmente colabora para a edificação de uma sociedade pautada nos princípios da democracia e da inclusão.

Os ambientes de educação destinados à primeira infância, como as creches e pré-escolas, constituem-se em espaços não domésticos voltados ao educar e ao cuidar. Regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), precisam ser organizados conforme as particularidades de cada idade, estimulando o

desenvolvimento físico, social, cultural e cognitivo. Nesses contextos, a criança estabelece relações mais amplas com o mundo, experienciando descobertas e interações sociais.

Assegurar o respeito aos direitos fundamentais das crianças é essencial, compreendendo a infância como uma etapa de valor próprio, e não apenas como preparação para a vida adulta. O desenvolvimento integral infantil requer práticas pedagógicas intencionais, escuta sensível e valorização das expressões, desejos e modos de ser infantis. Garantir-lhes voz constitui um princípio ético e requisito de uma educação inclusiva e democrática, reconhecendo-as como sujeitos de direitos aptos a participar ativamente da vida escolar e social.

Este estudo discute a relevância de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais, evidenciando a urgência de repensar seu papel na sociedade atual. A prática da escuta ativa em contextos escolares e sociais constitui recurso fundamental para transformar práticas pedagógicas, favorecer relações democráticas e valorizar a diversidade das infâncias, contemplando crianças típicas e atípicas (neurodiversas). Reforçar a voz das crianças mostra-se indispensável para assegurar equidade, inclusão e cidadania plena às novas gerações.

O estudo busca analisar a passagem da negação histórica da voz infantil para o fortalecimento de suas manifestações em contextos sociais e educacionais. Procura-se compreender de que modo o silenciamento das crianças foi constituído e como pode ser superado por meio de ações que assegurem seu protagonismo, direitos e participação. Como procedimento metodológico, adota-se a pesquisa bibliográfica, nos termos de Severino (2013), desenvolvida a partir de registros presentes em documentos como livros e artigos.

Para tanto, analisaremos a partir da obra "Emílio, ou Da Educação" de Jean-Jacques Rousseau (1762), comparando suas contribuições com concepções atuais. Investigaremos também artigos científicos, livros, dissertações e teses, utilizando um roteiro de leitura estruturado para identificar obstáculos à escuta e participação infantil, bem como estratégias para superá-los. O objetivo é mostrar que o fortalecimento das vozes infantis, de crianças neurotípicas e neurodiversas, favorece o desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Ao serem ouvidas e reconhecidas, as crianças se tornam sujeitos críticos e criativos, capazes de interagir de forma consciente com o mundo ao seu redor. Esse processo contribui para a formação de novas gerações mais preparadas para atuar em uma sociedade inclusiva, justa e democrática.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA VOZ INFANTIL

A compreensão da infância passou por profundas transformações ao longo dos séculos, refletindo mudanças sociais, culturais e filosóficas que influenciaram diretamente a forma como as crianças são percebidas e valorizadas pela sociedade. A concepção contemporânea de infância, entendida como uma etapa de valor próprio, dotada de direitos, especificidades e modos singulares de expressão, é fruto de uma longa construção histórica. Esse processo envolveu a gradual revisão de concepções adultocêntricas que, por muito tempo, trataram a criança como um ser incompleto, incapaz de exercer agência ou participar de decisões que afetassem sua vida.

Durante grande parte da história, especialmente até o final do século XVIII, predominou uma visão que considerava a criança como uma miniatura do adulto. Nessa perspectiva, as crianças eram socializadas para assumir funções produtivas o mais cedo possível, e suas expressões, desejos e opiniões eram amplamente ignorados. Philippe Ariès (1981, p. 15) enfatiza que, na sociedade medieval, “a sociedade medieval não conhecia a infância; não que a criança fosse negligenciada, abandonada ou desprezada, mas não havia consciência da particularidade infantil”. Esse entendimento demonstra que a infância não era reconhecida como uma etapa legítima e distinta da existência humana, mas apenas como um período de preparação para a vida adulta. Como consequência, as vozes infantis eram historicamente silenciadas, e sua participação nos espaços sociais e educacionais era praticamente inexistente.

O prolongamento desse silenciamento teve efeitos duradouros sobre a forma como a educação e as práticas sociais foram organizadas. Rousseau, em suas reflexões sobre a educação, já criticava a imposição de padrões adultos sobre a criança, argumentando que cada etapa da vida possui modos próprios de perceber e interagir com o mundo (ROUSSEAU, 2004, p. 68). Para Rousseau, a educação deveria respeitar essas particularidades, proporcionando condições para que a criança desenvolvesse suas capacidades de forma natural, sem pressões externas que comprometem seu ritmo de desenvolvimento. A partir dessa perspectiva, a criança deixa de ser um ser meramente receptivo e passa a ser reconhecida como sujeito capaz de experiências, aprendizados e decisões próprias, um conceito que se opõe diretamente à visão medieval descrita por Ariès.

A consolidação da infância como etapa distinta da vida foi um processo lento e gradual, refletindo transformações sociais, econômicas e culturais. A emergência do conceito de direitos da criança, ao longo dos séculos XIX e XX, trouxe à tona a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos ativos de direitos, e não apenas como objetos de cuidado ou preparação para a vida adulta. Contudo, mesmo com a evolução legal e filosófica, o legado da percepção histórica da criança como ser incompleto ainda influencia práticas educativas contemporâneas. Muitos ambientes escolares e sociais ainda reproduzem, de forma velada, atitudes que limitam a participação infantil, reforçando o histórico silenciamento de suas vozes.

Nesse contexto, compreender a importância de valorizar a voz da criança é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e democrática. O reconhecimento de que a infância possui características próprias implica que as crianças devem ter oportunidades de expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos em todos os espaços educativos. Não se trata apenas de garantir a participação formal, mas de promover escuta genuína e sensível, capaz de transformar as experiências de aprendizagem em processos colaborativos e significativos. A criança, ao perceber que suas ideias são valorizadas, desenvolve autoestima, autonomia e senso crítico, elementos essenciais para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma cidadania ativa.

Além disso, a valorização da voz infantil contribui para a superação de desigualdades históricas. Crianças com formas diversas de desenvolvimento ou necessidades específicas, que por muito tempo tiveram suas expressões marginalizadas, passam a ter seus modos de comunicação e percepção reconhecidos. Ao romper com padrões de silenciamento, a educação passa a ser um espaço de inclusão, no qual as singularidades são respeitadas e integradas, e não apenas toleradas. Esse movimento fortalece não apenas a aprendizagem, mas também competências sociais e emocionais, fundamentais para a vida em comunidade e para a construção de sociedades mais justas.

Assim, a compreensão histórica da infância nos permite perceber como a voz da criança foi sistematicamente negligenciada e como o seu reconhecimento representa uma conquista ética, social e pedagógica. Reconhecer a importância da voz infantil não é apenas reparar injustiças históricas, mas consolidar uma prática educativa democrática, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral, emocional, cognitivo e social das crianças.

A construção histórica da infância, ao evidenciar o longo percurso de silenciamento e marginalização, reforça a urgência de transformar as práticas pedagógicas e sociais. Cada criança, ao ter suas ideias ouvidas e consideradas, torna-se protagonista de sua trajetória educativa e social, contribuindo para ambientes de aprendizagem mais ricos, colaborativos e significativos. Assim, o estudo da infância enquanto etapa histórica e culturalmente construída oferece subsídios essenciais para compreender o valor do protagonismo infantil e fundamentar políticas, práticas e atitudes que efetivamente garantam o respeito aos direitos, à voz e à autonomia das crianças.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU: RESPEITO À NATUREZA E AUTONOMIA

A valorização da infância como fase singular emergiu com mudanças no pensamento filosófico, especialmente após o Iluminismo, e com o avanço das ciências humanas. Essa

nova compreensão passou a influenciar práticas educativas, práticas de interesse comum e discursos sociais, reconhecendo as crianças como detentores de direitos, com necessidades e capacidades próprias. Entre os pensadores iluministas, Jean-Jacques Rousseau destacou-se por propor uma ruptura com os modelos tradicionais de educação. Em Emílio, ou Da Educação (1762), Rousseau defende que a criança possui uma natureza própria e que a educação deve respeitar suas etapas de desenvolvimento, promovendo autonomia, expressão e participação ativa, em vez de submetê-la passivamente à vontade do adulto.

A proposta pedagógica de Rousseau apresenta caráter inovador ao colocar a criança no centro do processo pedagógico, rompendo com o modelo autoritário e transmissivo predominante em sua época. Ele valoriza a escuta, o interesse e as experiências da criança, reconhecendo a infância como legítima e rica em potencialidades. Rousseau alerta para os riscos do adultocentrismo, afirmando:

> Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que os homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser criança (ROUSSEAU, 2004, p. 04).

A crítica do autor evidencia que a imposição de modelos educativos descontextualizados das necessidades e capacidades infantis ignora a singularidade da criança e compromete a participação ativa da criança nos métodos de aprendizagem. Ao criticar a rigidez e o autoritarismo do processo pedagógico de sua época, Rousseau adverte que a repressão constante à espontaneidade e à liberdade infantil gera frustração e comportamentos descontrolados, como reforça em outro trecho:

> O constrangimento perpétuo em que conservais vossos alunos irrita sua vivacidade; quanto mais comedidos perante vós, mais serão turbulentos quando escaparem; cumpre que se compensem quando puderem da dura opressão em que os tendes (ROUSSEAU, 2004, p. 78).

Outro ponto central nas concepções de Rousseau é a ideia de que a criança aprende de maneira mais eficaz quando suas experiências, interesses e curiosidades naturais são respeitados. Ele propõe que o educador atue como guia, oferecendo suporte e estímulo sem impor coercivamente conhecimentos ou comportamentos. Rousseau afirma que “educar é conduzir a criança sem atropelar sua natureza, oferecendo experiências que despertem a sua razão e sensibilidade” (ROUSSEAU, 2004, p. 72). Dessa forma, o processo educativo se torna dinâmico, centrado na criança, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento por meio de experiências concretas e significativas.

A visão de Rousseau sobre a educação também enfatiza o desenvolvimento moral e ético, entendendo que a criança deve aprender a viver em sociedade de maneira justa e equilibrada. Para ele, o aprendizado não se limita à aquisição de habilidades cognitivas, mas

envolve o cultivo de virtudes, responsabilidade, empatia e respeito ao outro. Rousseau (2004, p. 85) destaca que “a criança deve ser guiada para compreender a justiça e a liberdade, aprendendo pelo exemplo e pela experiência, e não apenas pela imposição de regras”. Essa abordagem reflete a importância de respeitar o ritmo de cada criança e de construir ambientes educativos nos quais ela possa exercitar autonomia, tomada de decisão e reflexão crítica.

Essa concepção de infância também rompe com a ideia histórica de que a criança é um ser incompleto ou dependente, mostrando que ela possui capacidades próprias que merecem ser reconhecidas e estimuladas. Ao valorizar as etapas do desenvolvimento infantil e suas expressões, Rousseau propõe uma educação que respeita a integridade da criança em todas as dimensões — física, emocional, cognitiva e social. O autor argumenta que “não é o aprendizado precoce de conteúdos que forma o homem, mas o desenvolvimento harmonioso de suas faculdades” (ROUSSEAU, 2004, p. 90), reforçando que a educação deve respeitar o tempo natural da criança e favorecer seu crescimento pleno.

A educação, sob a ótica de Rousseau, sobre a infância e a educação revolucionaram a forma de compreender o desenvolvimento infantil, pois ele propõe uma visão que valoriza a singularidade de cada criança, respeita seu ritmo e modos de aprendizagem, e enfatiza o protagonismo infantil no processo educativo. A criança deixa de ser um ser passivo e se torna um sujeito ativo, com voz, capaz de construir conhecimento, desenvolver autonomia, cultivar virtudes e participar de maneira ativa, ética e consciente na sociedade.

Para Rousseau, uma educação que respeite a natureza infantil deve oferecer espaço para exploração, expressão de emoções e ação autônoma. Somente em ambientes que promovam liberdade responsável e escuta qualificada a criança pode se desenvolver de maneira equilibrada, saudável e integral. Essa perspectiva continua fundamentando debates contemporâneos sobre protagonismo infantil, evidenciando a necessidade de romper com práticas adultocêntricas e adotar abordagens que reconheçam a criança como sujeito ativo e capaz de contribuir para o processo educativo.

AS CONSEQUÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DA MARGINALIZAÇÃO DA VOZ DAS CRIANÇAS AO LONGO DA HISTÓRIA

Para além dos aspectos didáticos e pedagógicos refletidos a partir das concepções de Rousseau, a supressão das vozes infantis comprometeu não apenas seus direitos enquanto sujeitos de fala, mas também produziu impactos emocionais e sociais significativos. Entre eles, sobressaem a negação da autonomia, a invisibilidade e a exclusão de decisões que incidem diretamente sobre suas vidas. Quando suas vozes são reiteradamente desconsideradas, as crianças assimilam a percepção de que suas opiniões carecem de valor,

o que prejudica seu desenvolvimento emocional e a formação como cidadãs críticas. A ausência desse reconhecimento reforça o sentimento de insegurança, de baixa autoestima e de dificuldades de socialização.

A marginalização das vozes infantis manifesta-se também nos mecanismos de produção de conhecimento e poder. Conforme Sarmento (2003), “as crianças têm sido tradicionalmente excluídas dos mecanismos de produção de conhecimento e de poder”, sendo frequentemente tratadas como objetos da ação adulta e não como sujeitos de direitos. Tal exclusão compromete a participação efetiva das crianças em espaços como a escola, os serviços públicos e a própria sociedade civil, dificultando o enfrentamento das desigualdades. Sob a perspectiva social, silenciar as vozes infantis impede a consolidação de ambientes democráticos e inclusivos, perpetuando desigualdades estruturais. Como ressalta Sarmento (2005), “a criança é um ator social ativo que interpreta, reelabora e transforma a realidade em que vive”. Negar sua participação fragiliza os vínculos sociais e inviabiliza a formulação de políticas públicas verdadeiramente eficazes e voltadas às suas demandas.

No âmbito emocional, a supressão do direito à escuta afeta negativamente o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da identidade infantil. Para Rinaldi (2012), escutar uma criança é um ato ético e político: “Ouvir as crianças significa reconhecer que elas têm pensamentos, teorias, sentimentos e saberes, e que esses merecem consideração nas relações sociais e educativas” (RINALDI, 2012, p. 18). A ausência dessa escuta reforça o sentimento de desvalorização e pode acarretar impactos duradouros na saúde emocional e na formação subjetiva da criança.

Assim, ao ignorar a escuta das crianças, a sociedade invalida seus saberes e experiências, comprometendo não apenas os direitos fundamentais e os princípios democráticos, mas também a própria construção de um futuro mais justo e solidário. A prática da escuta ativa da infância deve ser entendida como um compromisso ético e político, que ultrapassa os limites da escola e se estende a diferentes esferas da vida social, abrangendo a família, a comunidade, os meios de comunicação e as políticas públicas.

Romper com esse padrão histórico de silenciamento exige uma mudança cultural profunda, que desafie o adultocentrismo e a exclusão. É necessário ressignificar o lugar da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito de direitos, de fala e de ação, com potencial para contribuir criticamente com as transformações sociais. Isso implica não apenas ouvir suas vozes, mas acolher suas perspectivas com seriedade, garantindo sua participação efetiva nos processos decisórios que impactam suas vidas.

DA MARGINALIZAÇÃO AO PROTAGONISMO: A VOZ DA CRIANÇA COMO DIREITO E PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Prosseguindo a reflexão acerca dos direitos da infância, gostaríamos de ressaltar a necessidade de romper com práticas de silenciamento e de considerar a criança como sujeito social, reconhecendo-a como protagonista de sua própria trajetória. Essa compreensão implica uma mudança substancial no modo como a infância é concebida nos espaços educativos, superando visões reducionistas que ainda a associam a uma condição de dependência e incompletude. Ao adotar essa perspectiva, torna-se possível construir um ambiente no qual a criança não apenas ocupa um espaço físico, mas também exerce um papel ativo na construção das experiências, dos saberes e das decisões que dizem respeito à sua vida escolar.

Essa mudança demanda que os profissionais da educação reflitam sobre suas práticas e concepções, substituindo modelos autoritários por abordagens participativas, que acolham as diferentes linguagens e expressões infantis. A escuta, nesse sentido, deve transcender a dimensão meramente técnica e se afirmar como princípio ético e pedagógico, orientando as relações entre adultos e crianças no cotidiano da escola. Quando a participação infantil é efetivamente reconhecida, os processos educativos tornam-se mais democráticos, permitindo que as crianças expressem seus desejos, opiniões e interpretações do mundo, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade crítica.

Sarmento (2004, p. 18) argumenta que essa transformação envolve não apenas ajustes metodológicos, mas uma reconfiguração cultural profunda, capaz de romper com as estruturas adultocêntricas que historicamente marginalizam a voz infantil. Segundo o autor, “a criança é um sujeito de direitos, portador de saberes e produtor de cultura, cuja participação deve ser assegurada em todas as esferas da vida social” (SARMENTO, 2004, p. 21). Nesse sentido, garantir a escuta ativa e qualificada significa assegurar que a criança seja reconhecida como alguém que interpreta a realidade, atribui sentidos e contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva reforça que a escola não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas precisa se configurar como um espaço dialógico, no qual as experiências infantis são consideradas e valorizadas. Para Sarmento (2004, p. 28), o desafio consiste em superar práticas que atribuem à participação infantil um caráter meramente simbólico, sem efeitos reais nas decisões pedagógicas. Ao contrário, é necessário consolidar estratégias que possibilitem à criança intervir ativamente nos processos que estruturam sua vivência escolar, promovendo, assim, uma educação mais justa, inclusiva e democrática.

Sarmento (2004) enfatiza que a criança deve ser compreendida como ator social competente, capaz de interpretar, atribuir significados à realidade e agir diretamente sobre ela. Para o autor, romper com concepções tradicionais implica reconhecer a criança como produtora de cultura e participante ativa nos espaços sociais e educativos. Como ele afirma,

“as crianças são atores sociais competentes, capazes de produzir cultura e de intervir no mundo que as rodeia” (SARMENTO, 2004, p. 19).

Essa visão exige a construção de espaços que priorizem a escuta atenta, a autonomia e a participação ativa das crianças nos processos que impactam suas vidas. Assegurar esse direito vai além de uma obrigação jurídica: trata-se de um compromisso ético e político voltado à consolidação de uma sociedade plural e democrática. Escutar a criança significa legitimar sua voz, reconhecer sua dignidade e permitir que ela seja coautora de sua própria história, fortalecendo sua condição de sujeito de direitos e protagonista de experiências formativas significativas.

Entretanto, a efetivação da escuta infantil enfrenta inúmeros desafios práticos que dificultam seu pleno desenvolvimento no contexto educacional. Dentre essas barreiras, destacam-se as estruturas escolares excessivamente rígidas, os currículos inflexíveis e a prevalência persistente de culturas adultocêntricas, que frequentemente desvalorizam ou minimizam a importância das expressões e opiniões das crianças. Conforme apontado por Sarmento (2004), essa transformação implica uma profunda reconfiguração das práticas pedagógicas vigentes, demandando uma substituição dos modelos tradicionais autoritários por processos dialógicos, que valorizem o diálogo genuíno e a escuta ativa.

Nesses processos, é fundamental que a participação infantil seja genuína e efetiva, ultrapassando o caráter meramente simbólico ou formal que muitas vezes representa a voz da criança nas instituições. Para que essa participação se concretize de maneira efetiva, torna-se imprescindível investir em uma formação docente que priorize a escuta qualificada, sensível às diversas linguagens e modos de expressão das crianças. Além disso, é necessário fomentar ambientes educacionais acolhedores e inclusivos, nos quais o direito das crianças de expressar suas opiniões e de interferir nas decisões que permeiam o seu cotidiano seja integralmente garantido e respeitado. Essa abordagem não apenas fortalece a autodeterminação infantil, mas também contribui para a construção de espaços educativos mais democráticos, colaborativos e ricos em aprendizagem significativa.

Assim, o avanço rumo a uma escuta infantil efetiva demanda um compromisso coletivo que ultrapasse as mudanças superficiais, promovendo uma cultura escolar transformadora, capaz de reconhecer e valorizar a voz das crianças como elemento central na construção do saber e na vivência escolar.

ESCUTA E VALORIZAÇÃO DAS VOZES INFANTIS: ESTRATÉGIAS E CAMINHOS PARA O RESPEITO À INFANCIA

Reconhecer a criança como sujeito de direitos e cidadania é um princípio indispensável para a construção de relações sociais mais justas, humanas e democráticas. No entanto, ainda é comum que adultos — sejam pais, educadores ou membros da sociedade — desconsiderem a voz infantil, minimizando suas percepções e opiniões. Nesse contexto, torna-se imprescindível pensar em estratégias que assegurem a escuta ativa e o respeito às manifestações das crianças, ao mesmo tempo em que se busca desconstruir a falsa ideia de que suas contribuições têm menor valor do que as dos adultos.

Pais e educadores dispõem de múltiplas estratégias no cotidiano para garantir que as crianças sejam de fato escutadas e respeitadas. O primeiro passo é a criação de ambientes acolhedores e seguros, que favoreçam a expressão livre. A escuta da criança não deve ser concebida como um gesto passivo, mas como uma postura ativa, ética e política. Nesse sentido, Rinaldi (2012), inspirada na proposta de Reggio Emilia, destaca que 'escutar é estar disponível para o outro, com atenção, respeito e vontade de compreender, reconhecendo-o como interlocutor legítimo' (p. 18). Tal perspectiva exige tempo, dedicação e abertura para compreender a criança em sua totalidade.

Outra ação importante é validar os sentimentos e opiniões infantis, mesmo que estas sejam diferentes das expectativas adultas. Quando os adultos escutam de forma acolhedora e sem julgamento, fortalecem a autoestima e a autonomia da criança. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento acontece na interação com o outro, o que reforça a importância de reconhecer a fala da criança como parte ativa na construção de sentidos sobre o mundo. Além disso, permitir que a criança participe de decisões que afetam sua vida cotidiana — na família, na escola ou na comunidade — é uma forma concreta de valorização e respeito à sua cidadania, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Para desfazer a ideia de que as opiniões infantis são menos valiosas do que as dos adultos, é necessário enfrentar o adultocentrismo, uma visão de mundo que toma o adulto como medida de racionalidade e competência. Essa lógica hierárquica precisa ser substituída por uma compreensão que reconheça as crianças como sujeitos ativos, capazes de produzir cultura, saberes e significados. Sarmento (2004) afirma que “as crianças não são apenas objetos de socialização, mas sujeitos ativos que produzem cultura e significados” (p. 115), evidenciando que elas têm formas próprias de interpretar e transformar o mundo.

A mudança dessa mentalidade passa pela formação de famílias e educadores, com foco em práticas de escuta sensível e valorização da infância. Paulo Freire (1996), ao defender uma prática educativa dialógica e libertadora, ensina que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47). Da mesma forma, escutar não é apenas ouvir, mas construir possibilidades para que a criança seja verdadeiramente considerada e influencie nos contextos em que está inserida.

Por fim, a sociedade precisa investir em políticas públicas, ações educativas, espaços culturais e iniciativas de comunicação que promovam a participação das crianças e reconheçam a legitimidade de suas vozes. Desconstruir a ideia de inferioridade da fala infantil exige um compromisso coletivo e contínuo, que una família, escola, Estado e comunidade em torno de uma cultura de respeito e valorização da infância como etapa essencial da vida humana.

O SILENCIAMENTO DE CRIANÇAS ATÍPICAS E O DIREITO À ESCUTA

O silenciamento das vozes infantis que pode ser historicamente observado, torna-se ainda mais acentuado no caso das crianças neurodivergentes. As crianças foram sistematicamente ignoradas nos espaços sociais e institucionais, e frequentemente tratadas como seres passivos no processo educativo e social. Como crianças neurodivergentes entendemos aquelas cujas diferenças neurobiológicas, físicas ou comportamentais desafiam os padrões normativos da sociedade, como crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, síndromes genéticas ou outras condições atípicas. Essas crianças sofrem de forma mais intensa a negação de seus direitos, a restrição de sua expressão, a limitação de sua participação e a ausência de escuta ativa.

A invisibilização dessas crianças não decorre apenas da ausência de oportunidades de fala, mas de uma cultura excludente que mede seu valor segundo padrões de normalidade. A escola, nesse contexto, representa um dos principais ambientes de reprodução desse silenciamento, ao não reconhecer a pluralidade de linguagens e formas de comunicação presentes em corpos e mentes diversas. Como observa Mantoan (2006, p. 45), “a escola tradicionalmente está estruturada para ensinar aos que aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo, com os mesmos recursos”, excluindo aqueles que apresentam modos diferenciados de aprender e interagir.

No campo educacional, os efeitos desse silenciamento tornam-se evidentes. Mantoan (2006, p. 47) aponta que a escola historicamente se estruturou com base na normatização dos corpos e das vozes, desconsiderando a diversidade de modos de ser e de se expressar das crianças

A inclusão genuína, como defendem Mantoan e Lanutti (2021, p. 45), só é possível quando cada sujeito é valorizado em sua integralidade, reconhecendo a diversidade como constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, “a inclusão escolar só será plena quando a diferença for entendida como riqueza, e não como deficiência” (MANTOAN; LANUTTI, 2011, p. 22).

As crianças atípicas enfrentam barreiras acentuadas de participação devido à falta de acessibilidade comunicacional, pedagógica e atitudinal. Garantir seus direitos exige escuta qualificada, sensibilidade, mediação adequada e rompimento com paradigmas capacitistas que desvalorizam suas potencialidades. Conforme estabelece o Artigo 21 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, p. 10), ratificada pelo Brasil, é dever do Estado, das instituições e da sociedade assegurar "o direito à liberdade de expressão e opinião, incluindo o direito de buscar, receber e transmitir informações e ideias em igualdade de condições com as demais pessoas, por todos os meios de comunicação de sua escolha".

O impacto da ausência de escuta é significativo: quando ignoradas, as crianças internalizam sentimentos de desvalorização, insegurança e baixa autoestima, comprometendo seu desenvolvimento como sujeitos autônomos e críticos. Freire (1996, p. 52) reforça que a negação da palavra equivale à negação da própria condição de ser, já que a linguagem é instrumento central de humanização e transformação da realidade.

Romper com o ciclo de exclusão simbólica e estrutural exige compromisso coletivo de famílias, educadores e políticas públicas. A escola deve "ensinar a todos sem quaisquer diferenciações que possam ser consideradas excludentes", ouvindo e acolhendo cada aluno em sua singularidade (MANTOAN; LANUTTI, 2022, p. 78). Práticas pedagógicas inclusivas devem valorizar múltiplas formas de comunicação, celebrar a diversidade e promover cooperação, reconhecendo nas diferenças uma fonte de riqueza cultural e cognitiva (MANTOAN; LANUTTI, 2022, p. 79).

Assim, a escuta genuína das crianças, neurotípicas e neurodivergentes, representa um ato de justiça e um compromisso ético com o presente e o futuro. Ao serem ouvidas e valorizadas, promovem-se sua autonomia, autoestima e protagonismo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, além de transformar os ambientes educativos em espaços de coautoria do conhecimento, rompendo com lógicas adultocêntricas que restringem a essência infantil e negam seus direitos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou que o fortalecimento das vozes infantis é um elemento central para a construção de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com os direitos da criança. Reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de expressar suas ideias, sentimentos e desejos, implica superar práticas históricas de silenciamento e marginalização que, ao longo dos séculos, reduziram a infância a uma etapa de preparação para a vida adulta. Essa herança histórica revela-se em muitas práticas pedagógicas ainda

presentes, nas quais decisões que afetam diretamente a criança são tomadas sem seu envolvimento ou consideração de suas opiniões.

A valorização da voz infantil contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança. Ambientes educativos que promovem escuta genuína, diálogo e participação ativa estimulam não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais, como empatia, cooperação, capacidade de argumentação e resolução de conflitos. A criança que é ouvida desenvolve autoestima, senso de pertencimento e segurança para interagir com o mundo, fatores essenciais para seu crescimento pessoal e social. Ao mesmo tempo, a participação ativa possibilita que a criança compreenda a importância de suas ações e decisões, fortalecendo sua autonomia e senso de responsabilidade, elementos fundamentais para a construção da cidadania.

A escuta ativa das crianças é também um instrumento poderoso de inclusão, pois permite que crianças com diferentes formas de desenvolvimento, habilidades e modos de expressão, incluindo as neurodivergentes, tenham suas vozes reconhecidas e respeitadas. Ao valorizar a diversidade de perspectivas, a educação torna-se mais sensível e adaptada às necessidades individuais, rompendo padrões tradicionais que privilegiam formas de expressão normativas e limitadas. Essa abordagem amplia o conceito de pertencimento e normalidade, promovendo uma escola verdadeiramente democrática, na qual cada criança encontra espaço para participar, contribuir e se desenvolver plenamente.

Além disso, o fortalecimento da voz infantil reflete impactos importantes na própria organização e qualidade do ambiente educativo. Quando as crianças têm oportunidades de opinar sobre decisões cotidianas, sugerir atividades ou colaborar na construção de regras e rotinas, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, dinâmico e participativo. A criança passa a perceber-se como agente de transformação, não apenas receptora de conteúdos, mas protagonista de sua trajetória educativa, contribuindo para um espaço de aprendizagem mais rico e colaborativo.

O compromisso com a escuta ativa e o protagonismo infantil ultrapassa o âmbito escolar, repercutindo na sociedade de forma mais ampla. Crianças que aprendem desde cedo a expressar suas opiniões, dialogar e participar de decisões tornam-se adultos mais críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de interagir de forma ética e democrática em diferentes contextos sociais. Dessa forma, garantir a voz da criança não é apenas uma prática pedagógica, mas um princípio ético que contribui para a construção de sociedades mais justas, pluralistas e inclusivas.

Portanto, o fortalecimento das vozes infantis deve ser compreendido como um compromisso coletivo que envolve educadores, famílias, gestores e a sociedade em geral. Promover espaços de escuta genuína, participação ativa e valorização da criança enquanto sujeito de direitos é transformar a educação em um instrumento de empoderamento e de

promoção da igualdade social. Essa perspectiva evidencia que a infância possui valor próprio, não se limitando a uma etapa preparatória, mas constituindo um período significativo e pleno de experiências, aprendizagens e desenvolvimento humano.

Em síntese, assegurar que as crianças tenham voz ativa é fortalecer o protagonismo infantil, consolidar uma educação inclusiva e democrática e contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Valorizar a opinião, a expressão e a autonomia das crianças é transformar práticas pedagógicas e sociais historicamente marcadas pelo silêncio, estabelecendo novos paradigmas colocando-as no centro da educação, permitindo que falem, criem e transformem o mundo a partir de suas próprias experiências, garantindo assim que suas vozes nunca mais sejam silenciadas, e que cada infância seja celebrada como um espaço de liberdade, criatividade e protagonismo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.>> Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 21–28.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTTI, Célia. A escola que queremos para todos: educação e inclusão. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MESQUITA, Delma Lúcia de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. Revista Brasileira de Educação, 2022.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf.>> Acesso em: 27 ago. 2025.

RINALDI, Carla. Educar com escuta, transformar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou da educação. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou da Educação. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança e a infância: definições e pressupostos. In: QVORTRUP, Jens et al. (org.). As várias infâncias: desafios para a teoria e a prática. São Paulo: Cortez, 2004. p. 107–124.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na pós-modernidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 35–52, jan./abr. 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OBSTÁCULOS ANIMISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO BOLINHO DE TATIANA BELINKY

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Isabel Celória Volante[486]
Paulo César Gomes[487]

Resumo

O objeto desta pesquisa foi a análise da utilização do animismo na Educação Infantil, com foco na sequência didática proposta a partir do livro "O Caso do Bolinho" (Tatiana Belinky, 1986). O objetivo geral foi explorar como o animismo pode ser utilizado como recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo das crianças, a partir de uma abordagem mediada por práticas pedagógicas. Como problema de pesquisa buscamos investigar de que maneira o animismo, ao ser explorado no contexto da Educação Infantil, pode facilitar a superação de obstáculos cognitivos/obstáculos epistemológicos, promovendo diferentes aprendizagens de forma a respeitar o desenvolvimento infantil. A pesquisa foi fundamentada em referenciais teóricos como Piaget (2005), Zabala (1988), Ausubel (1983) dentre outros, que abordam a construção do conhecimento infantil e a importância de respeitar o estágio de desenvolvimento da criança. A metodologia utilizada foi qualitativa, com a aplicação de uma sequência didática em sala de aula, envolvendo atividades lúdicas, dramatizações e recursos concretos que visavam melhor apreender obstáculos animistas e sua relação com as aprendizagens. As análises das interações das crianças durante as atividades permitiram observar como o animismo pode ser mediado de forma pedagógica para promover a aprendizagem. Os principais resultados da pesquisa indicaram que o animismo, quando abordado de maneira pedagógica, pode ser um recurso valioso para a aprendizagem na Educação Infantil. A utilização de imagens reais, dramatizações e recursos concretos possibilitou que as crianças construíssem conexões entre o imaginário e o real, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e promovendo o desenvolvimento cognitivo de maneira concreta.

Palavras-chave: Obstáculos Animistas. Sequência Didática. Processo de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e social das crianças. De fato, é o primeiro contato com o ambiente formal de ensino que ocorre de forma institucionalizada. Neste contexto, a forma como os professores apresentam os conteúdos influencia diretamente como ocorre a apropriação de conhecimentos, bem como as crianças compreendem e interpretam o mundo ao seu redor.

[486] Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, PPIFOR – Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus Paranavaí, isabelceloriavolante@gmail.com
[487] Doutor em Educação para a Ciência, docente do Departamento de Ciências Humanas, Ciências da Nutrição e da Alimentação, Instituto de Biociências de Botucatu, Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus Botucatu, pc.gomes@unesp.br

Os conteúdos ensinados na Educação Infantil no Estado do Paraná se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e no Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – RPDP (Paraná, 2018). Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) organiza o currículo da Educação Infantil em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: (a) conviver; (b) brincar; (c) participar; (d) explorar; (e) expressar; (f) conhecer-se. Em conjunto, se trata de direitos que visam garantir às crianças a exploração do mundo ao seu redor por meio de diferentes campos de experiência. De acordo com a BNCC (2018), os denominados Campos de Experiência podem ser definidos como um conjunto de eixos de trabalho que orientam o planejamento pedagógico e a organização curricular e que visam garantir às crianças o direito de aprender e se desenvolver por meio de brincadeiras, interações e explorações. Esses são os cinco campos de experiência previstos: (1) **O eu, o outro e o nós**: foca na construção da identidade e da autonomia, no reconhecimento das diferenças e no respeito mútuo; (2) **Corpo, gestos e movimentos**: explora as possibilidades expressivas do corpo, a coordenação motora e o autoconhecimento; (3) **Traços, sons, cores e formas**: estimula a sensibilidade artística e a criatividade por meio da música, artes visuais, teatro e dança; (4) **Escuta, fala, pensamento e imaginação**: desenvolve a comunicação oral e escrita, o pensamento crítico e a capacidade de criar narrativas; (5) **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**: aborda noções matemáticas, científicas e sociais, como a relação com a natureza, a organização de espaços e o entendimento do tempo.

Destacamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação (CONSED) por meio das Secretarias Estaduais de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) estabeleceram que a partir da Base seria construído um currículo para cada unidade da federação e documento curricular válido para cada território Estadual. A proposta no Estado do Paraná foi realizada em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único. Muitas estratégias de ensino são utilizadas para abordar esses diferentes campos de experiência. Uma dessas formas é conhecida como atribuição de vida e características humanas a objetos inanimados e elementos da natureza, que é designado como o animismo. Afinal o que é o animismo e como pode contribuir (ou não) com a formação das crianças? Neste trabalho de pesquisa buscaremos apresentar uma sequência didática sobre livro “O Caso do Bolinho” (de autoria de Tatiana Belinky publicado pela Editora Ática, cuja primeira edição é de 1986), a partir de autores como Piaget (2005), Zabala (1988) e Ausubel (1983) e outros que contemplem o argumento do uso do animismo na Educação Infantil.

Vale lembrar que a definição do termo ‘animismo’ deriva do latim ‘*anima*’, que significa ‘alma’ ou ‘vida’ e foi amplamente desenvolvida no final do século XIX pelo antropólogo e etnólogo Tylor (1832-1917), como origem do pensamento religioso em povos originários (o autor chama de povos primitivos). Em seu livro *Primitive Culture* (Tylor, 1958), ele define o animismo como a crença em almas como entidades distintas e separadas da matéria. A alma que anima a natureza pode reencarnar-se em animais, humanos e em objetos. Este autor destacou que na religião, assim como na magia, a alma é o princípio da vida orgânica e psíquica. A alma é a consciência do pensamento que tem a capacidade de reflexão. Este autor explica que o animismo foi uma forma de os povos pioneiros explicarem sonhos, visões, morte e fenômenos naturais. Para Tylor (1958) todas a religiões modernas surgiram a partir da crença no animismo como parte de um processo cultural.

Na área da Educação, o psicólogo e biólogo Piaget (2005) que estudou por décadas o pensamento infantil, afirma que a criança possui por alguns anos de sua vida uma concepção animista do mundo ao seu redor, quando o pensamento ainda é egocêntrico e simbólico. Para ele, as crianças pequenas tendem a acreditar que objetos e elementos naturais possuem vida própria e essa característica é uma etapa importante do desenvolvimento cognitivo da criança. A superação dessas formas de pensamento se dá a partir da mediação pedagógica que ocorre mormente no ambiente formal de ensino: a escola. Assim, gradativamente, as crianças tendem a abandonar ou superar essas percepções animistas e, paulatinamente, vão desenvolvendo o pensamento racional.

Num breve contexto histórico a partir de diferentes autores que influenciaram práticas na Educação Infantil contemporânea, podemos destacar o pensamento de Rousseau (2004). Este autor, já no século XIX, valorizava a natureza cognitiva e física da criança respeitando seu conhecimento sobre o mundo. Para ele, a criança não se tratava de um adulto incompleto (um adulto em miniatura), mas de um ser capaz de ter formas peculiares de pensar, sentir e conhecer o mundo a sua volta. Rousseau (2004) valorizava o contato direto como mundo a partir da chamada ‘Experiência Sensível’ com as coisas, objetos e com o mundo natural. A partir de um mundo de experiencias diretas, isto é, de descobertas pela criança, suas observações, experimentações, em suma, que a aprendizagem se dá primeiramente a partir de sua percepção sensorial do mundo, do contato direto com as coisas, por meio da experiência. Embora, Rousseau (2004) não utilize o termo animismo, para ele a criança deve ser compreendida a partir de sua natureza própria, se aproximando dessa ideia quando argumenta que a criança explica o mundo de forma diferente dos adultos, de uma forma peculiar e única. Séculos depois de Rousseau, essa crença animista de que seres vivos, objetos ou mesmo os corpos celestes e fatores abióticos presentes natureza possuíam vida ou tinham alma consciente é percebido no pensamento da criança, especialmente, em pesquisas feitas principalmente pelo psicólogo e biólogo Piaget (2005). Em sua obra “A

representação do mundo da criança", publicado primeiramente em 1926, o autor fez pesquisas das quais entrevistou crianças em diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo e analisou como as crianças explicam o mundo, seus fenômenos, objetos e acontecimentos. Nos primeiros anos, para ele, a criança tende atribuir vida, consciência e intenções a tudo a sua volta. Assim, o animismo não desaparece de repente, mas existem diferentes estágios no desenvolvimento psíquico da criança. Assim, é fato que a criança não separa o mundo psíquico do seu mundo físico, assim, "mesmo no começo de sua evolução ela não observa limites precisos entre o ego e o mundo exterior, é cabível esperar que ela considere vivo e consciente um grande número de corpos que, para nós adultos, são inertes" (Piaget, 2005, p.143).

Piaget (2005) explica que "a despersonalização do real, está ligada aos progressos da consciência de si. A tal ponto que a criança ignora a introspecção, crê conhecer-se por inteiro e crê que todo ser ou coisa é consciente de si mesmo" (p.198). Assim, o animismo resulta da indissociação das noções primitivas na transposição das noções interior e do exterior. Nesta troca do interno com o externo a criança tem "o ponto de partida para fazer a assimilação no seu ego, que se confunde com o mundo exterior" (p.198). A criança parte do seu próprio eu para fazer tal assimilação, assim, "é evidente o egocentrismo, a tendência a crer que tudo gira em torno do ego" (p.199). Para Piaget (2005) o animismo é a confusão da não distinção entre o eu da criança e o mundo ao seu redor e são, portanto, indissociáveis. Assim, ele apresenta as diferentes formas de animismo nos estágios de desenvolvimento:

> Durante o primeiro estágio, é considerado vivo tudo o que tem uma atividade ou mesmo uma função ou uma utilidade, sejam quais forem. Ao longo do segundo estágio, a vida define-se pelo movimento, sendo todo o movimento considerado como contendo uma parte de espontaneidade. Durante um terceiro estágio, a criança distingue o movimento próprio e o movimento recebido; a vida é identificada com o primeiro desses movimentos. Por fim, no decorrer do quarto estágio, a vida é reservada aos animais, ou animais e as plantas (Piaget, 2005, p.163)

Nas pesquisas feitas por Piaget (2005), nas quais realizou entrevistas com crianças, ele percebeu que a vida e a consciência é atribuida a tudo o que se movimenta ou é util. Assim, Piaget teve respostas que atribuiam vida com consciência moral identificada somente o terceiro estagio de desenvolvimento. Por exemplo, no estágio **Operacional Concreto**, "Quando o sol ilumina, ele tem a obrigação moral de utilidade para a humanidade. Reyb (8;7)" [...] "O sol pode fazer o que quiser? -Não porque ele precisa iluminar". (p.187). Já no segundo estagio, o **Pré-Operacional**, no qual a criança ainda está numa fase egocêntrica, ela percebe o sol como um astro que se movimenta para que a seque, a aqueça e a ilumine. Assim, atribui vida ao sol quanto ao seu movimento em relação a si propria (ego) não para todos da humanidade. "Bov (6) Quando você passeia, o que o faz o sol? –Ele vem comigo, ele me seca" (p.180). Já o estagio Sensório-Motor, tudo que movimenta possui vida e no Operacional

Formal, a criança atribui vida e consciência somente aos animais e as plantas, já superando os objetos e astros.

Depois de mais de uma década após as publicações de Jean Piaget discutindo o pensamento animista na criança, foi o filósofo francês Gaston Bachelard que também discutiu aspectos do pensamento humano, incluindo o animismo, mas de uma perspectiva epistemológica e poética. Publicou obras sobre psicologia do conhecimento e da imaginação científica nas décadas de 1930 a 1950, entretanto, o livro A Formação do Espírito Científico de 1938, discute a relação com o pensamento humano. Assim, enquanto Piaget estudou o desenvolvimento cognitivo empiricamente, Bachelard refletiu sobre obstáculos epistemológicos e sobre como a imaginação e o animismo influenciam a formação do pensamento científico. Enquanto Piaget descreve o animismo como uma característica natural do pensamento infantil em suas fases iniciais de desenvolvimento cognitivo, Bachelard entende manifestações animistas (que não são exclusivas da infância) como expressões da imaginação que podem representar obstáculos epistemológicos à formação do pensamento científico, exigindo uma superação por meio da educação científica**. Para** Bachelard (1996) dentre os obstáculos diferentes obstáculos para a formação do pensamento científico, o animismo é um obstáculo epistemológico, pois

> Tudo o que foi elaborado pela vida carrega marca inicial como valor indiscutível. A necessidade de unidade é tal que, entre os três reinos da natureza (vegetal, animal e mineral), são feitas analogias e transposições, uma escala de perfeição a vida, que provocam as piores confusões. A natureza, em todos os seus fenômenos, é envolvida numa teoria geral do crescimento e da vida. Tudo o que cresce insensivelmente tem vida. O que aparece no plano pré-científicos, como um caráter superficial. (Bachelard, 1996, p.188-9).

Para Bachelard (1996), o pensamento animista é uma forma de imaginação característica do pensamento pré-científico, em que os objetos e fenômenos naturais são compreendidos como dotados de vida, vontade e sentimentos. Trata-se de uma forma de pensamento que precisa ser transformada para que as pessoas desenvolvam o pensamento lógico e científico, não deve ser reprimido de forma alguma, pois, para ele, é fonte de criatividade e sensibilidade. No mesmo sentido, a ‘experiência primeira’ em Bachelard - concreta, real, natural e imediata – pode configurar-se em conhecimento não problematizado, impregnado de imagens e impressões sensíveis, constituindo-se um dos primeiros entraves à formação do espírito científico. Nessa perspectiva, o animismo também presente no pensamento infantil pode ser compreendido como uma forma de “experiência primeira” — uma percepção direta, sensível e significativa do mundo, anterior a qualquer sistematização racional formal. Essa forma de relação com os fenômenos naturais, embora autêntica e significativa para a criança, permanece ancorada em explicações pré-científicas. Para este autor, essa experiência inicial não deve ser negada, mas sim acompanhada e transformada

gradualmente, a fim de que se aprenda a distinguir fantasia de realidade, sem, no entanto, suprimir o potencial criativo da imaginação. O animismo configura-se como um obstáculo epistemológico: ao atribuir vida, intenção e sentimentos aos objetos e fenômenos da natureza, mantém o pensamento preso a concepções intuitivas, dificultando a construção de explicações fundamentadas na observação crítica e na análise racional. A formação de um espírito científico crítico e renovador demanda uma ruptura com o conhecimento intuitivo e ingênuo. Nesse sentido, a experiência primeira é considerada um dos obstáculos iniciais para a construção do saber científico: “O espírito científico deve formar-se contra o que é, em nós, natural; contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma” (Bachelard, 1996, p. 29).

Delizoicov e Angotti (1994) também concordam que o animismo é um obstáculo que precisa ser superado desde a infância. Descrevem que na infância a criança não se diferencia do seu meio, que seu referencial único é ela própria (egocentrismo), que é papel da educação dar suporte para as crianças superar este egocentrismo:

> A criança considera o mundo à sua imagem, animado como ela mesmo (animismo) e para que este amadurecimento cognitivo aconteça é necessário criar condições para que as crianças passem a identificar os elementos de um conjunto, de forma a poder analisá-los, e mais tarde reintegrá-los no seu conjunto, através da síntese a nível concreto. Como as crianças não conseguem sair de si mesmas, não conseguem ter um conhecimento objetivo, e que as ciências naturais e sociais devem contribuir para que seja atingida aquela meta (Delizoicov; Angotti,1994, p.90)

Os autores escrevem que o ensino de ciências na infância tem o objetivo fundamental de dar este suporte para que a criança construa o pensamento objetivo. Assim, segundo Delizoicov e Angotti (1994), uma função inicial da educação, no campo pedagógico, consiste em oferecer condições para que a criança supere o egocentrismo, reconheça-se em relação ao meio externo e desenvolva atitudes voltadas para a construção de um conhecimento objetivo, por meio de atividades que favoreçam a observação do mundo físico, o reconhecimento dos seres vivos e o estabelecimento de relações de causa e efeito entre fenômenos. Portanto, a superação do animismo e do egocentrismo não deve ser vista apenas como uma etapa natural do desenvolvimento infantil, mas deve ser compreendida como um processo que requer a intervenção intencional da ação educativa.

MOTIVAÇÕES PARA USOS DO ANIMISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os processos de ensino-aprendizagem dependem das características individuais de cada criança, suas experiências de vida, suas formas de aprender, suas capacidades físicas e afetivas, motivações, interesses e conhecimentos prévios (Zabala, 1988). Considerar essa

diversidade é essencial para definir estratégias de ensino e formas de avaliação adequadas às necessidades de cada estudante. Para este autor, o ensino deve partir do que os alunos já sabem e proporcionar desafios adequados para que eles avancem cognitivamente. De fato, “a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, e revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares”. (Zabala, 1988, p. 37). De outro modo, para Ausubel (2003) o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer com a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos a serem aprendidos. Cabe ao docente promover valorizar subsunçores – as estruturas cognitivas pré-existentes na mente das crianças – que serão possíveis ancorar novos conhecimentos, isto é, novos saberes entre o que o aluno já sabe e o que está vias de ser aprendido, identificando semelhanças e diferenças. Nesse processo, o estudante integra o novo conhecimento aos seus esquemas cognitivos anteriores, estabelecendo conexões coerentes com o que já possuía. Quando essa integração acontece, há uma reorganização mental que transforma e amplia o conhecimento, caracterizando a aprendizagem significativa, para o autor, o conhecimento é significativo quando novas ideias se conectam de forma substancial a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, permitindo que ele compreenda, aprenda e retenha de modo duradouro. Assim, o conhecimento torna-se significativo quando novas ideias se conectam de maneira coerente aos saberes prévios do aprendiz. Esse processo depende da capacidade de integrar e reter informações que façam sentido pessoal e cultural para o aluno. Ao considerar a cultura escolar na primeira infância, os professores e professoras da Educação Infantil recorrem à ludicidade, a imaginação, a fantasia do pensamento animista, como instrumentos pedagógicos. Dentro do que fora exposto acima, segundo Piaget (2005), o pensamento animista integra o núcleo do conhecimento prévio da criança. Assim o ponto de partida do ensino na Educação Infantil trata-se desse mundo imaginário, fantasioso e animista da criança.

Retomando a ideia de que a criança deve ser educada de forma diferente do adulto, fato que no século XVIII, com Rousseau (2004), ao publicar *“Emílio, ou Da Educação” em* 1762 *foi palco de discussões. Como mencionado, Rousseau* rompeu com a visão tradicional que tratava a criança como um ser humano em miniatura e defendeu uma educação voltada às especificidades da infância, respeitando seu desenvolvimento natural, suas necessidades e seu modo próprio de aprender. Essa obra marcou um ponto de virada no pensamento pedagógico, influenciando profundamente a educação moderna (Gauthier, Tardif, 2020).

Após Rousseau (2004), que lançou as bases de uma educação voltada às especificidades da infância, Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852) destacaram-se no século XIX como figuras centrais na consolidação da Educação para a Infância. Pestalozzi, com sua pedagogia intuitiva, defendeu que o ensino partisse do concreto para o abstrato, valorizando a observação, a experiência e o desenvolvimento gradual das capacidades da

criança. A título de exemplo, o uso de recursos animistas teria a função de aproximar o pensamento infantil e sua imaginação, como, por exemplo, quando se dá vida a um órgão ou sistema humano para ensinar ciências.

Para Gauthier e Tardif (2020), Fröebel, que cunhou a expressão ‘Jardim de Infância’ por analogia da qual as crianças seriam como flores a serem cultivadas, também estruturou uma proposta educativa centrada no brincar e nas atividades lúdicas, que valorizava a imaginação, o faz-de-conta e o mundo da fantasia como formas essenciais de aprendizagem e desenvolvimento. Suas contribuições transformaram as ideias de Rousseau em práticas pedagógicas concretas, partindo da natureza da criança e influenciando a organização e os princípios da Educação Infantil, que ainda permanecem atuais.

Gauthier e Tardif (2020) apontam que nos séculos XX e XXI, a Educação para a Infância consolidou-se como prática centrada na criança, valorizando o brincar, a autonomia, a interação social, a individualidade, uso de tecnologias e foi influenciada principalmente por alguns autores(as) como: (a) Montessori (1870-1952), que defendeu a autonomia e a exploração sensorial nos diversos ambientes como instrumentos pedagógicos; (b) Piaget (1896-1980), que trouxe a ideia do desenvolvimento cognitivo, nos diferentes estágios de desenvolvimento. Para ele, a criança é sujeito ativo na construção do conhecimento; (c) Vygotsky (1896-1934), que destaca que as aprendizagens dependem das interações sociais para promover a zona de desenvolvimento proximal; (d) Malaguzzi (1920-1994), que criou a abordagem Reggio Emília, valorizando também ambientes ricos em estímulos; (d) Gardner (1943-), que contribuiu com a teoria das inteligências múltiplas, que favorece a valorização da diversidade no ambiente pedagógico e (e) Wallon, que aborda a dimensão afetiva e a motricidade no processo de desenvolvimento infantil. Em conjunto, esses autores também influenciaram políticas públicas no Brasil e na proposição de documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que orientaram e consolidaram práticas inclusivas e equitativas na Educação Infantil contemporânea. Essas influências psicológicas e pedagógicas na Educação Infantil orientam os processos de ensino-aprendizagem a ser planejados a partir da percepção infantil. Tratam-se, em conjunto, de perspectivas teóricas que colocam a criança no centro da aprendizagem, seu mundo e seu pensamento. Pensado como um recurso pedagógico, o animismo na Educação Infantil funcionaria como um meio que visaria articular formas como a criança concebe o mundo e seus conhecimentos prévios de forma a possibilitar relações contextualizadas a partir do mundo concreto para diferentes formas de pensamento abstrato, suas fantasias, imaginação e ideias animistas (Piaget, 2005).

METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em Educação (Lüdke, André, 2013) na qual utilizamos como registros das atividades: (a) diário de campo; (b) observação participante e (c) registros fotográficos. Para as autoras, o diário de campo é um registro detalhado e reflexivo das observações do pesquisador. Sua utilização objetiva não anotar apenas o que se vê e ouve, mas também impressões, sentimentos, reflexões e questionamentos sobre o que está sendo observado. Na verdade, o diário de campo possibilita uma percepção dual do registro. Assim, contempla aspecto descritivo e a reflexão pessoal. Outra técnica utilizada foi a observação participante, na qual ocorre a imersão do pesquisador no contexto social estudado, de forma que ele se torne parte da realidade observada. O objetivo não é ser um mero espectador, mas sim interagir com os participantes, vivenciar suas rotinas e compreender seus pontos de vista de dentro para fora. A observação, nesse sentido, precisa ser sistemática e controlada para ser considerada um instrumento científico válido. Por fim, o uso da fotografia foi um recurso auxiliar para o registro de dados, assim, Lüdke, André (2013) reconhecem que o uso de filmes, slides e fotografias, podem ser utilizados para capturar e registrar eventos. A fotografia, nesse contexto específico da pesquisa, serviu para complementar as observações escritas, fornecendo um registro visual do ambiente, das interações e das situações observadas.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Medicina de Botucatu – SP, sob o protocolo 89050925.5.0000.5411, assim, após os trâmites no comitê, iniciamos a coleta de dados junto à escola participante. Os participantes da pesquisa foram a professora regente e (18) dezoito crianças com idades de 2 a 3 anos e meio. Tratava-se de uma turma do Maternal I. A coleta ocorreu em uma cidade de pouco mais de 10.000 habitantes na região noroeste do estado do Paraná, Brasil. A professora (aqui considerada e participante da pesquisa é também a primeira autora deste texto) tem 36 anos de idade, tem 15 anos de magistério e está há 4 anos na escola atual. A escola possui ao todo 360 (trezentos e sessenta) estudantes matriculados e frequentes. Destacamos que adotamos a exposição completa de uma sequência didática em Zabala (1988) a partir do livro paradidático “O caso do bolinho”, de Tatiana Belinky, 6.ª Edição, com ilustrações de Michio Yamashita, Coleção Hora da Fantasia, publicado em 2009. A partir da atividade de leitura e contação de histórias, o contexto do livro foi utilizado visando articular o pensamento animista com o contexto real presente na realidade concreta das crianças. A organização da sequência didática (SD) foi fundamental para otimizar os trabalhos. Zabala (1998) define que a SD é uma estratégia educacional que busca ajudar os alunos a resolverem uma ou mais dificuldades reais sobre um tema específico. Seu resultado vem a partir da construção e acumulação de conhecimento sobre o tema em questão, obtido por meio do planejamento e execução, ao longo de um período, de

várias atividades interligadas. Em geral, segue uma lógica sequencial de propostas de atividades com ordem crescente de dificuldade, articuladas entre si, onde cada passo permite que o próximo seja realizado, envolvendo aí uma progressão na aprendizagem. Neste trabalho de pesquisa buscamos descrever aspectos relativos à formação continuada numa escola municipal de Educação Infantil do Paraná, dos quais os diversos momentos da rotina foram planejados com base no Referencial Curricular do Paraná – RCP (Paraná, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para dar seguimento a realização da sequência didática voltada para crianças com faixa etária de 2 a 3 anos de idade do Maternal I, utilizamos três dos Campos de Experiência do RCP (Paraná, 2017) por dia da semana, conforme pré-estabelecidos em atividades de formação pedagógica e realizada de forma continuada do município. O intuito da proposta do município é contemplar semanalmente todos os cincos campos de experiências na formação das crianças. A organização curricular para a Educação Infantil, conforme o referencial do RCP (Paraná, 2017), é estruturada por faixa etária de desenvolvimento. Neste contexto, o plano de ação, que é um registro pedagógico elaborado pela professora, foi planejado com base nos saberes, conhecimentos e objetivos de aprendizagem para crianças de 2 a 3 anos e 6 meses. Esse plano tem a função de organizar as vivências diárias de acordo com os campos de experiências propostos pela BNCC, sendo que nele estão definidos os objetivos de aprendizagem a serem alcançados com o grupo infantil ao longo do dia.

Ao planejar esta sequência, partimos dos interesses ou necessidades dos alunos, pensando na abordagem que vinculasse as necessidades formativas das crianças com as aprendizagens em ciências, a partir de seus conhecimentos prévios. Assim, elaboramos os objetivos que pretendíamos alcançar para as aprendizagens a partir de demandas da realidade escolar. Tomamos ciência que com a chegada de uma nutricionista na escola, houve a troca da alimentação das crianças e a consequente proibição explícita de as merendeiras prepararem alimentos com açúcar. Com o passar dos dias, fez com que as crianças sentissem falta desses alimentos. A partir dessa demanda inicial realizamos a proposta de uma sequência didática voltada à Alimentação Saudável. A partir daí, objetivamos a construção e aplicação pautada na BNCC, no RCNEI, nos direitos de aprendizagem e os campos de experiências, articulando-os ao RCP do Paraná.

Nossos objetivos consistiram em tratar da importância da leitura e interpretação de histórias com as crianças, estimular a reflexão sobre a alimentação saudável e os hábitos alimentares, promover atividades práticas de representação de personagens e alimentos através de diferentes materiais e, por fim, estimular a colaboração e a expressão artística nas

crianças. O desenvolvimento das atividades foi realizado ao longo de 10 dias, conforme descrito abaixo. Cada dia será dedicado a um aspecto específico do aprendizado, utilizando diferentes recursos e abordagens pedagógicas. As atividades foram baseadas na obra "O Caso do Bolinho", de Tatiana Belinky, e em outras histórias complementares.

Quadro 1 – Plano de Ação típico, em acordo com a proposta pedagógica da escola

Data	Aulas	Campo de experiência	Saberes e conhecimentos (conteúdos) e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
2.ª feira - 09/09	2	O eu, o outro e o nós:	Valores para a vida em sociedade; interagir por meio de diferentes linguagens com professores(as) e crianças, estabelecendo vínculos.
	3	Escuta, fala, pensamento e imaginação:	Palavras e expressões da língua; interagir com outras pessoas por meio de situações mediadas pelo(a) professor(a).
	1	Traços, sons, cores e formas:	Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc.; manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outras.
	2	Corpo, gestos e movimentos:	Suportes, materiais e instrumentos para desenhar, pintar, folhear; explorar livros de materiais diversos: plástico, tecido, borracha, papel.
3.ª feira - 10/09	2	O eu, o outro e o nós:	Normas de convivência; compartilhar brinquedos em suas atividades de explorações, investigações ou de faz de conta.
	3	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações:	Medidas padronizadas e não padronizadas de tempo; participar de atividades de culinária ou produções artísticas que envolvam: pintura, experiências com argila e outras situações para perceber a importância do tempo para esperar de preparo ou até secagem.
	3	Traços, sons, cores e formas:	Sons do corpo, dos objetos e da natureza; explorar diversos objetos e materiais sonoros, compreendendo que eles produzem sons, sentindo a vibração de cada material.
Quarta-feira - 11/09	2	Escuta, fala, pensamento e imaginação:	Escrita e ilustração; observar as ilustrações dos livros buscando identificar sua relação com o texto lido.
	3	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações:	Medidas padronizadas e não padronizadas de tempo; participar de atividades de culinária ou produções artísticas que envolvam: pintura, experiências com argila e outras situações para perceber a importância do tempo para esperar de preparo ou até secagem.
	3	Corpo, gestos e movimentos:	Materiais e tecnologias para a produção da escrita; modelar diferentes formas, de diferentes tamanhos com massinha ou argila.
5.ª feira - 12/09	2	O eu, o outro e o nós:	Patrimônio material e imaterial; Manifestar curiosidade e autonomia ao explorar objetos e espaços.
	3	Escuta, fala, pensamento e imaginação:	Marcas gráficas de representação da escrita e mecanismos de escrita; Manipular revistas, jornais, livros e outros materiais impressos para conhecer diferentes suportes de leitura e escrita.

	3	Traços, sons, cores e formas:	Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc.; manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outras.
6.ª feira - 13/09	2	Escuta, fala, pensamento e imaginação:	Escrita e ilustração; Ouvir, visualizar e apreciar histórias, bem como outros textos literários: poemas, parlendas, contos, literaturas, lendas, fábulas, músicas etc.
	3	Traços, sons, cores e formas:	Sons do corpo, dos objetos e da natureza; Ouvir, imitar e produzir sons de alturas e durações variadas com o corpo, com instrumentos convencionais ou não e, materiais diversos para acompanhar diversos ritmos de música.
	3	Corpo, gestos e movimentos:	Suportes, materiais e instrumentos para desenhar, pintar, folhear; explorar livros de materiais diversos: plástico, tecido, borracha, papel.

Fonte: os autores. (dados da pesquisa).

1º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nesse dia realizamos a preparação do ambiente com uma "colcha de retalho" para tornar o espaço mais acolhedor para a contação de história. Apresentação da capa do livro "O Caso do Bolinho" e realização de perguntas interpretativas para engajar as crianças: O que vocês estão vendo na imagem? Você já comeu bolinho? Quem faz bolinho para você?

Figura 1 – Observação da capa de "O caso do Bolinho" sentados em colcha de retalhos. Fonte: Autoria própria.

Realizamos a leitura e contação da história "O Caso do Bolinho" de Tatiana Belinky. Realizamos a contagem das aparições do bolinho nas ilustrações e representação gráfica no quadro e, ao final, fizemos uma atividade prática: modelagem de bolinhas com massinha de modelar. A Figura 1 mostra a turma sentada em círculo em cima de uma colcha de retalho para a professora apresentar a historia "o caso do bolinho", mostrando as imagens do livro,

interagindo com as crianças em dialogo. (A apresentação da história é com as imagens totamente animadas, no dialogo a professora apresenta o contexto entre o imaginario, fantasioso e o real do cotidiano).

2º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nesse dia, realizamos o reconto da história "O Caso do Bolinho" de Tatiana Belinky. Realizamos um trabalho com a página do livro que que apresenta a receita do bolinho e uma atividade prática, que consistia em utilizar rótulos de embalagens de produtos trazidos para as crianças brincarem de fazer compras no mercado. Na Figura 2, a seguir, as crianças brincam de mercadinho com as embalagens dos ingredientes que se usa para fazer o bolinho na história de Belinky. Os que estão sentados estão vendendo e os que estão de pé estão comprando. Utilizamos réplica de notas de dinheiro, o “dinheirinho”, impresso para trocas dos produtos. O gênero textual rótulo de embalagem traz imagens reais da vida social da criança.

3º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nesse dia fizemos a exibição do vídeo "O Caso do Bolinho" seguido da releitura da receita do bolinho. Realizamos uma atividade prática que consistiu na distribuição de panfletos de mercado, onde as crianças identificaram e recortaram os ingredientes para confeccionar um cartaz ilustrativo.

Figura 2 – Crianças interagem com rótulos de embalagens vazias. Fonte: Autoria própria.

Figura 3 – Crianças interagem com panfletos e fazem atividades de colagem num mural. Fonte: Autoria própria.

Figura 4 – Crianças interagem com os personagens fixados numa caixa de papelão com um furo. Fonte: Autoria própria.

A Figura 3 apresenta a professora a trabalhar a receita do bolinho que parte da história presente no livro da história de Belinky. Crianças procuram em panfletos de supermercado os ingredientes da receita do bolinho. Assim, quando elas localizam esses ingredientes mostram para a professora. A professora recorta o produto e pede para as crianças colarem as imagens em um cartaz. Assim, como no encontro anterior, o gênero textual panfleto apresenta imagens reais da vida social da criança.

4º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nesse dia realizamos o reconto da história "O Caso do Bolinho". Feita a apresentação de imagens reais dos personagens e a realização de perguntas interpretativas sobre os personagens da história: Quem fez o bolinho? Para quem foi feito o bolinho? Por que o bolinho fugiu pela janela? Quem comeu o bolinho? Ao final, realizamos uma atividade prática que consistiu na colagem de imagens dos personagens em uma caixa de papelão com um furo,

para as crianças interpretarem a história. Na Figura 4, acima, as crianças tinham que encaixar um desenho de bolinho na boca do personagem que comeu o bolinho, nesse caso, era a “raposa”. Neste mesmo dia, foi apresentado as “imagens reais” de todos os personagens, que ficaram expostas no quadro de giz. A proposta educativa é que a criança consiga articular o real e o imaginário a partir dos personagens animados da história.

Figura 5 – Crianças pintam com lápis de cor e confeccionam bolinhas de papel crepom para colagem. Fonte: Autoria própria.

5º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Foi feita a recontagem da história "O Caso do Bolinho" e a apresentação das imagens reais dos personagens. Realizada também a atividade prática de rasgar e amassar papel crepom, representando bolinhos, e colá-los dentro de um desenho de tigela. A intenção pedagógica desta atividade, apresentada na Figura 5 acima, foi desenvolver habilidades de coordenação motora fina, de movimento de pinça com as pontas dos dedos e de força nas mãos. Assim, as crianças rasgaram e amassaram o papel crepom. Fizeram bolinhas de papel e colaram dentro de uma tigela representada no desenho. As bolinhas de papel simbolizavam os bolinhos na tigela da vovó da história. Foi mostrado imagens reais de bolinho.

6º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nesse dia foi feita a exibição do vídeo "Bibi Come de Tudo", de Alejandro Rosas (Figura 6, abaixo). Na oportunidade foi realizada a releitura de "O Caso do Bolinho" e correlação com a história assistida. Feita a discussão sobre a importância da alimentação saudável e natural e a apresentação de imagens reais de alimentos naturais e industrializados. Perguntas interpretativas sobre as imagens: Qual alimento é seu favorito? Quais alimentos você come mais em casa? Quais alimentos têm aqui na escola? Qual a importância de consumir alimentos naturais? E, ao final, realizamos a atividade prática: separação de alimentos naturais e industrializados em "bocas" de papel. Em síntese, a professora apresentou uma nova história chamada “Bibi come de tudo”. Nessa nova história eram exibidas imagens (desenhos) de vários alimentos saudáveis.

Figura 6 – Layout do vídeo Bibi Come de Tudo, História Infantil Sobre Comida, Alejandro Rosas. Fonte: Link: https://www.youtube.com/watch?v=y7W1zOvub44&t=11s Acesso em 30 ago. 2025.

Figura 7 – Crianças inserem alimentos saudáveis na "boca feliz" e alimentos não saudáveis na "boca triste". Fonte: Autoria própria.

Esta história foi correlacionada pela professora com a história do "O caso do bolinho", na qual o alimento apresentado, o "bolinho de chuva" (geralmente é preparado com ovos, açúcar, farinha de trigo, leite, fermento em pó e sal, sendo frito e, em seguida, passado em uma mistura de açúcar com canela), por ser uma fritura de imersão e sobremesa doce não foi considerado saudável dentro dos exemplos apresentados para as crianças. Foi apresentado para as crianças diferentes imagens de alimentos naturais saudáveis e de alimentos industrializados ultraprocessados (não saudáveis). A atividade para as crianças, presente na Figura 7, consistia em colocar o alimento saudável numa caixa com boca arqueada para cima ("boca feliz") e alimentos não saudáveis em boca arqueada para baixo ("boca triste"). Dessa forma, elas conseguiriam realizar correspondência entre os alimentos que fazem bem a saúde humana (boca feliz) com alimentos que não nocivos à saúde humana se consumidos em excesso (boca triste).

7º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nessa data, realizamos a exibição do vídeo "Que Frutas Podemos Comer? *(*Em web: https://www.youtube.com/watch?v=V6q4AnkgAas acesso em 30 ago/2025). Para Dançar".

Fizemos a roda de conversa sobre a importância da alimentação saudável. Foi feita a apresentação das frutas do cardápio do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI. Fizemos ainda a atividade prática: criação de um gráfico com as frutas preferidas das crianças.

Figura 8 – Crianças escolhem seus vegetais preferidos no "gráfico das frutas" e colam suas próprias fotos de forma pareada com o vegetal selecionado. Fonte: Autoria própria.

Na Figura 8, a professora mostra em um cartaz imagens de frutas que tem no cardápio da escola. Em seguida, pede para as crianças escolherem a sua fruta preferida, e coloca a foto da criança, de corpo inteiro, logo a frente da fruta que ela escolheu. Depois faz a contagem das frutas mais escolhidas e das menos citadas. Na mais escolhida no gráfico, é a fruta preferida da turma. (no caso aqui foi a laranja).

8º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Figura 9 – Crianças fazem atividade com prendedores de roupa e rolo de papel enumerado a partir do "gráfico das frutas". Fonte: Autoria própria.

Nesse dia foi feita a relação entre os símbolos dos números e suas quantidades com a turma. Fizemos também a revisão do gráfico das frutas e contagem das preferências. Realizamos a atividade prática de encaixar prendedores nos rolinhos de papel higiênico, correspondendo ao número de unidades. Na figura 9, abaixo, a professora relembra oralmente o gráfico das frutas saudáveis e faz juntamente com a turma a contagem. As crianças relacionam os números a quantidades representadas enquanto fazem o movimento de pinça e de força com o prendendor de roupas.

9º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Recontagem da história "Bibi Come de Tudo" (ver Figura 6) seguida de exposição de alimentos saudáveis mencionados na história para uma atividade de brincadeira de feira. Realizamos perguntas interpretativas sobre a história: Quem são os personagens da história? Quais alimentos Bibi aprendeu a gostar de comer? São alimentos naturais ou industrializados? Como esses alimentos contribuem para uma vida saudável? Atividade prática: Colorir e colar bolinhas de papel crepom no desenho de uma berinjela.

Figura 10 – Crianças fazem atividade de colorir a berinjela. Fonte: Autoria própria.

Em síntese, a professora trouxe alimentos saudáveis que aparecem na história “Bibi come de tudo” para as crianças brincarem de feira. O alimento que a personagem Bibi não gostava na história era berinjela. Contudo, depois de experimentar berinjela, a personagem passou a gostar. Na atividade, como exibido na Figura 10, abaixo, as crianças rasgaram e amassaram papel crepom para colar no desenho de uma berinjela. A aproximação dos alimentos reais apresentados para a atividade “brincar de feira” aproxima o mundo real e concreto das crianças com as imagens exibidas na história onde os alimentos aparecem em forma de desenhos animados.

10º Dia: Desenvolvimento Metodológico

No último encontro da sequência didática, foi realizada uma revisão do vídeo "O Caso do Bolinho". Realizamos uma atividade de representação do bolinho com folhas de sulfite rasgadas e uma atividade interativa: as crianças deveriam jogar as bolinhas de papel na boca de uma raposa desenhada em uma caixa de papelão. Realizamos uma discussão sobre alimentos saudáveis e não saudáveis com base nas imagens reais e fizemos perguntas para que a turma respondesse: o bolinho é saudável? Por quê? E a berinjela que a Bibi aprendeu a comer, é saudável? Por quê? Qual alimento saudável você mais gosta? Realizamos ao final a exibição do vídeo *"Que Frutas Podemos Comer?".* Ao final realizamos uma atividade musical e lúdica, da qual tinha por objetivo cantar e dançar utilizando uma bandinha feita com materiais recicláveis.

Figura 11 – Crianças arremessam bolas de papel na "boca" da raposa representada na caixa e layout da disposição da turma na realização da atividade final. Fonte: Autoria própria.

Em resumo, depois de a professora relembrar oralmente a história do "O caso do bolinho", as crianças amassaram papel para fazendo uma bola, para fazer de conta que era o bolinho da história, que é arremessado dentro de uma caixa que tem a imagem da raposa com a boca aberta para "comer" o bolinho. O plano de ação para o desenvolvimento da sequência didática do "O Caso do Bolinho" de Tatiana Belinky foi organizado a partir dos objetivos específicos que se pretendia alcançar com o conjunto de aulas, conforme especificado pelos diferentes Campos de Experiências presentes na BNCC (Brasil, 2018). O planejamento prévio nos auxiliou a diversificar e integrar os diferentes temas e áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, buscamos apresentar uma sequência didática baseada no livro *"O Caso do Bolinho"* (Tatiana Belinky, 1986), tendo como referência autores como Piaget (2005), Zabala (1988) e Ausubel (1983), entre outros, com o objetivo de explorar o uso do animismo na Educação Infantil. A pesquisa teve como intuito compreender como práticas pedagógicas fundamentadas no animismo podem ser utilizadas para facilitar a aprendizagem das crianças em seus estágios iniciais de desenvolvimento cognitivo. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a tendência infantil de atribuir características de seres vivos a objetos inanimados, o animismo, não deve ser vista como um obstáculo a ser corrigido, mas sim como uma característica natural do pensamento infantil que pode ser explorada pedagogicamente. Essa abordagem, quando mediada de maneira adequada, facilita a construção do conhecimento, promovendo a compreensão de conceitos abstratos de forma mais concreta pelas crianças. A sequência didática proposta, por meio de recursos como imagens reais, dramatizações e atividades lúdicas relacionadas à(s) história(s) e objetivos de aprendizagem previstos nos Campos de Experiência, visou romper a barreira do animismo, criando conexões cognitivas entre o mundo imaginário e o mundo real. A proposta de utilizar elementos concretos para superar os obstáculos animistas no contexto escolar está alinhada com a teoria de Piaget (2005), que afirma que as crianças, conforme avançam no seu desenvolvimento cognitivo, podem superar tais obstáculos por meio de práticas educativas intencionais. Compreendemos que as crianças estão em processo de aprendizagem e a diversificação dessas atividades somam-se a diferentes perspectivas teóricas que visam ampliar as aprendizagens resultantes a partir de diferentes estratégias de ensino presentes na ação educativa em sala de aula. Ao considerar as teorias de Piaget, Zabala e Ausubel, buscamos compreender como o animismo pode ser aproveitado de forma pedagógica para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Essas teorias nos oferecem um arcabouço para entender como o conhecimento prévio da criança deve ser respeitado, permitindo que ela construa novas aprendizagens de forma gradual e coerente com seu estágio de desenvolvimento. Entretanto, a ruptura com o pensamento animista é algo que a escola tem no horizonte como algo a ser conquistado, alcançado, sonhado. A formação do espírito científico, como propõe Bachelard passa certamente pela superação dos obstáculos animistas e que ocorrerão de forma progressiva, à medida que a criança amadurece e amplia seus repertórios a partir da cultura escolar. Portanto, o objetivo deste estudo foi apresentar uma prática pedagógica que reconhece e valoriza o animismo como um recurso para o aprendizado, com o intuito de promover uma compreensão mais ampla e científica da

realidade, respeitando as particularidades e os ritmos de aprendizagem de cada criança. Ao criar estratégias que integram o imaginário e o real, a Educação Infantil pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo das crianças, respeitando e promovendo sua naturalidade e diversidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: UNDIME, 2017. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpKEz2kL_5ac39d467cecc.pdf Acesso em: 23 set. 2025.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

HISTÓRIA INFANTIL: “O caso do bolinho” de Tatiana Belinky. *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iV1NGw3pAj0. Acesso em: 29 ago. 2025.

HISTÓRIA INFANTIL: “Bibi come de tudo” de Alejandro Rosas. *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q9kSN6mPd9M. Acesso em: 29 ago. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

PARANÁ (Estado). **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2017. Disponível em: https://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/ Acesso em: 29 ago. 2025.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. Tradução de R. L. Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TYLOR, E. B. **Primitive culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. New York: Harper Torchbooks, 1958. 2 v.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CENÁRIO E DESAFIOS DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS RECENTES (2019–2025)

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Letícia Vitória Fortunata Queirós[488]
Andressa Florcena Gama da Costa[489]

Resumo

Este trabalho oriundo de um trabalho de conclusão de curso tem como objeto de pesquisa o trabalho com a matemática na educação infantil ao passo que busca compreender seu cenário, desafios e potencialidades aprofundando-se na pesquisa de dados acerca da temática. A partir da análise de autores como Lorenzato, Smole e Ciríaco, o estudo se debruça em reconhecer quais são as potencialidades escondidas em meio à prática de conceitos matemáticos na educação da primeira infância. O objetivo é analisar a produção acadêmica recente sobre a Matemática na Educação Infantil destacando os principais desafios e potencialidades abordados nos estudos. Por meio de um levantamento do tipo “estado da arte”, o trabalho analisa as especificidades da pesquisa em matemática na educação infantil e traz reflexões acerca da quantidade de estudos, do protagonismo feminino no campo de pesquisa, da etapa escolar estudada (creche ou pré-escola), dos enfoques centrais das produções, etc. De acordo com os dados analisados, concluí-se que a antecipação do ingresso de crianças nos centros de educação infantil além da maior valorização da infância como fase fundamental para o desenvolvimento integral, tem escancarado a importância de uma educação infantil de qualidade e que contemple o desenvolvimento de noções matemáticas sólidas. Essa percepção vem sendo refletida na produção de conhecimento científico sobre o assunto e reforça a sua relevância para a formação do pensamento crítico e pedagógico do educador.

Palavras-chave: Matemática. Educação Infantil. Levantamento Bibliográfico.

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo de um trabalho de conclusão de curso (TCC), desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Três Lagoas, no curso de Pedagogia no ano de 2025 que tem como objeto de pesquisa o ensino de noções matemáticas na Educação Infantil a fim de compreender seu cenário, desafios e potencialidades aprofundando-se na pesquisa de dados acerca da temática.

A experiência formativa vivida ao longo da graduação em Pedagogia — por meio dos estágios, das leituras, das disciplinas cursadas e da observação das práticas escolares — evidenciou uma lacuna importante: a ausência de aprofundamento em Educação Matemática

[488]Graduanda em Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, leticia.queiros@ufms.br
[489] Doutora em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, andressa.fg.costa@ufms.br

nos cursos de formação de professores (Curi, 2005) e nas práticas voltadas à Educação Infantil (Nacarato et al., 2009). Essa ausência repercute de maneira significativa, pois pode comprometer a aprendizagem escolar das crianças e limitar o desenvolvimento do pensamento lógico na primeira infância. Reconhecer essa problemática é essencial, e, para analisá-la, recorremos a autores que há muito discutem o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático infantil, como Kamii (2012), Smole (2003) e Lorenzato (2006).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C) e do Censo Escolar, a Educação Infantil tem passado por uma significativa expansão nos últimos anos, evidenciada pelo aumento das vagas e das matrículas em creches para crianças de 0 a 3 anos, cujo atendimento passou de 31,8% em 2016 para 41,2% em 2024. Esse avanço tem antecipado a entrada das crianças nos centros de educação, promovendo um contato mais precoce com experiências pedagógicas estruturadas. Além do aumento de vagas, observa-se também mudanças no currículo e maior valorização da infância como fase fundamental para o desenvolvimento integral. Nesse contexto, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de noções matemáticas vêm tendo cada vez mais notoriedade e escancaram a falta de preparo de educadores para o ensino dessas noções.

Dentro desta realidade, a formação inicial do professor da primeira infância alcança um novo patamar de importância quando tomamos conhecimento de que é nesta etapa que se desenvolvem as primeiras noções sobre o mundo. É neste momento que a criança começa a perceber a si e ao mundo ao seu redor enquanto tenta achar meios de compreendê-lo e de se encaixar em uma sociedade que já se impõe sob sua natureza e é papel do professor guiar e proporcionar situações que estimulem tal desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 exige a formação de nível superior para educadores da Educação Infantil justamente por entender que este período da infância carrega consigo o início das descobertas e necessita de um profissional qualificado e capacitado para essa atividade.

Atualmente a Educação Infantil vem sendo reconhecida a partir de suas especificidades, principalmente quando se diz respeito ao perfil docente desses profissionais o que nos leva a pesquisas (Lorenzato, 2006) que indicam que professores de bebês e crianças pequenas precisam ser muito bem qualificados e ter uma sólida base de conhecimentos para que consigam indissociar o cuidado (inerente nessa realidade) e a educação. De acordo com Lopes (2003b apud. Ciríaco; Azevedo, 2024) é preciso que o(a) professor(a) de Educação Infantil tenha conhecimento dos conceitos, técnicas e métodos matemáticos presentes no currículo voltado para a Matemática dessa faixa etária e saiba como trabalhá-los com bebês e crianças de modo que proporcione um aprendizado significativo.

Para que isso ocorra, é necessário e vem sendo um ponto muito discutido nos últimos anos, que se compreenda a importância de uma formação docente de qualidade que qualifique o professor para o trabalho de noções matemáticas na Educação Infantil reconhecendo suas singularidades.

O perfil socioeconômico dos licenciandos mudou historicamente, e, por estatísticas, a maior parte provém de escolas públicas e de camadas populares — o que se relaciona com desigualdades de acesso e com lacunas formativas. Como destacam Gatti et al. (2019, p. 309), observa-se ainda um "[...] aumento significativo de alunos da escola pública nas licenciaturas, o que leva à constatação de que eles se tornaram cursos 'populares', à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população."

Essas condições não significam uma desvalorização da escola pública, mas evidenciam desigualdades sociais e educacionais que atravessam os percursos formativos. Como consequência, os conhecimentos matemáticos prévios, frequentemente fragilizados, tornam-se um desafio adicional na formação em Pedagogia e repercutem no modo como os futuros professores se apropriam dos fundamentos e pressupostos da matemática, com impacto direto em sua prática docente.

Como fruto dessa inquietação e do cenário atual mencionado anteriormente, surgiu o estudo e o recorte para escrita deste artigo, que busca analisar a produção acadêmica recente sobre a Matemática na Educação Infantil destacando os principais desafios e potencialidades abordados nos estudos.

A MATEMÁTICA E OS PROFESSORES DE PEDAGOGIA

De acordo com Edda Curi (2004) em sua tese de doutoramento que investigou as ementas de cursos de Pedagogia, a carga horária destinada à disciplina de Matemática é bastante reduzida e se resume a temáticas voltadas a questões metodológicas, raramente aprofundando noções básicas de matemática onde verificou-se também a quase ausência de conteúdos de Geometria, medidas e tratamento da informação. Essa realidade entra em conflito diretamente com os tipos de conhecimento essenciais para um professor segundo Shulman (1986): (a) Conhecimento do conteúdo do objeto de estudo (dividido em Conhecimento substantivo e Sintático); (b) Conhecimento pedagógico do objeto de estudo; (c) Conhecimento curricular (SHULMAN, 1986).

Tendo em vista estes dados, Silva (2010, p. 155) apresenta em sua perspectiva o entendimento de que ao negligenciar o ensino de conteúdos pedagógicos e específicos, a formação inicial "[...] dificulta que os professores construam representações mais eficazes do

conteúdo, a utilização de materiais didáticos e suas escolhas, dentro do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo". Isso se reflete diretamente na prática docente ao passo que educadores da educação infantil acabam planejando sua prática pedagógica alheios a referenciais teóricos e de forma não sistematizada.

Esta pesquisa entende-se como qualitativa, de caráter bibliográfico, que utilizou da realização de um levantamento do tipo "estado da arte" (Ferreira, 2002), com o pretexto de compreender o que já foi produzido sobre o ensino da Matemática na Educação Infantil na pós-graduação brasileira. A pesquisa bibliográfica, que foi realizada levando em consideração a definição de Gil (2002), foi feita a partir de materiais previamente produzidos e que permitiram que tivéssemos acesso a um vasto material científico para análise.

Para que fosse possível uma procura de dados confiável e de ampla escala, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte principal de busca por ser reconhecida nacionalmente como uma base de dados oficial, atualizada e de grande utilização para pesquisas educacionais brasileiras pois é possível localizar, de forma prática e organizada, dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação e áreas afins.

As buscas foram realizadas manualmente, acessando diretamente o site da base de dados selecionada, BDTD, entre os meses de março e abril de 2025. Como forma de afunilar a pesquisa buscamos apenas trabalhos publicados entre 2019 e 2025 relativos à Educação Infantil. Foram utilizados os descritores "Matemática" e "Educação Infantil" para uma pesquisa avançada buscando as palavras no título e/ou resumo. Os filtros utilizados na base restringiram a pesquisa a trabalhos de mestrado e doutorado, em língua portuguesa e com acesso ao texto completo, relacionados à área da Educação. Os resultados obtidos foram organizados em planilhas com os seguintes dados: autor, ano, título, instituição, tipo (tese ou dissertação) e tema central.

DESENVOLVIMENTO

Após a pesquisa inicial no banco de dados escolhido, a primeira etapa de análise iniciou-se pela leitura de títulos e resumos das teses e dissertações encontradas com o objetivo de identificar sua concordância com o tema inicial da pesquisa. Quando dúvidas persistiam acerca de sua adequação com o objeto deste artigo, uma leitura flutuante sobre a introdução e considerações finais das produções aconteceu para saná-las. Graças a este processo de filtragem, foi possível selecionar apenas estudos que tinham seu foco direto na Matemática na Educação Infantil e que eram mais pertinentes à proposta deste estudo.

Começamos com 412 trabalhos encontrados e foram selecionados 45 para leitura e aprofundamento.

Quadro 1- Produções sobre o ensino de Matemática na Educação Infantil entre 2019 e 2025

Ano	**Fonte de pesquisa**	**Encontrados/Publicados**	**Selecionados**
(2019-2015)	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	412	45

Fonte: produzido pelas autoras.

A seleção foi bem criteriosa e conseguiu reconhecer que são pouquíssimas as produções que realmente se aproximam da temática escolhida como ponto central de estudo. Dos resultados obtidos na base de dados, aproximadamente 11% (45) deles tratavam da Matemática na Educação Infantil, o que mostra que existe atualmente uma escassez de estudos sobre o tema na realidade acadêmica brasileira. Para nos aprofundarmos nesses selecionados, o quadro seguinte descreve cada um deles com dados básicos como ano de publicação, tipo de produção, autoria, título e instituição.

Quadro 2 - Descrição nominal das Produções na BDTD sobre Educação Infantil e ensino de Matemática (2019 a 2025)

ANO	N.	TIPO	AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2019	1	Dissertação	Roseli Rosalino Dias da Silva Angelino	Numeracia na educação infantil: um estudo dos cenários inclusivos	UNIAN-SP
	2	Dissertação	Camile de Araújo Aguiar	O espaço como elemento potencializador da mobilização e manifestação de noções matemáticas na educação infantil	UFMT
	3	Dissertação	Isabel Cristina Coutinho Carlos	O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil: primeiras aproximações para a sistematização do conceito numérico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	Unesp
	4	Tese	Evandro Tortora	O lugar da Matemática na educação infantil: um estudo sobre as atitudes e crenças de autoeficácia das professoras no trabalho com as crianças	Unesp

	5	Dissertação	Izabella Godiano Siqueira	Desenvolvimento do pensamento geométrico na educação infantil: teorias e práticas	Unesp
2020	6	Dissertação	Letícia Coutinho	Modelagem matemática e raciocínio proporcional na educação infantil	UTFPR
	7	Dissertação	Ana Caroline Zampirolli	A modelagem matemática como favorecedora da aprendizagem na educação infantil	UEM
	8	Dissertação	Cinthia Peres Pacífico Gonçalves	Práticas pedagógicas com a matemática e a linguagem musical na educação infantil	UNIPAMPA
	9	Dissertação	Rosimere Cleide Souza Desidério	A robótica como alternativa para o ensino e aprendizagem da matemática na educação infantil: revisão sistemática da literatura	UNESP
	10	Dissertação	Paulo Robson Duarte Barbosa	Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da educação infantil que envolvem o corpo em movimento	UFPR
2021	11	Dissertação	Mirian Ferreira Rezende	Competências em atividades de modelagem matemática na educação infantil	UTFPR
	12	Dissertação	Eloize Caroline dos Santos	Modelagem matemática na educação infantil: possíveis potencialidades	UEPG
	13	Dissertação	Aline Roberta Weber Moreira da Silva	Crianças construindo jogos de tabuleiro na educação infantil: interconexões entre a expressão gráfica e as ideias matemáticas	UFPR
	14	Tese	Valdirene Moura da Silva	As representações sociais da matemática na educação infantil compartilhadas pelos docentes da gerência regional de educação - Vale do Capibaribe	UFPE
	15	Dissertação	Raissa Alexandra Lopes Duarte	Resolução de problemas não convencionais na educação infantil: a criança como protagonista	UNITAU
	16	Dissertação	Maria Kênia Firmino da Silva	Literatura infantil e educação matemática na Educação Infantil: atuações pedagógicas, inspiradas em histórias infantis com múltiplas linguagens e o voo de crianças bem pequenas	UFC

	17	Tese	Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda	Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: entre o falar, o viver e o brincar	UNB
	18	Dissertação	Ana Raquel Beckmmann	Tapete Pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de ciências e matemática na Educação Infantil	UFN
	19	Dissertação	Tamires Lays Tomio	Formação de professores na educação infantil: explorando matemática em atividades relacionadas aos campos de experiência	FURB
2022	20	Dissertação	Raquel Soares dos Santos	A matemática na/da educação infantil : um estado da arte das publicações brasileiras	UFSC
	21	Dissertação	Angélica Anelise von Kirchhoff Laurent	O lugar do jogo na aprendizagem da matemática na educação infantil	UFSC
	22	Dissertação	Daniele Lorena Gomes	Jogos digitais e a alfabetização matemática na educação infantil	UFRN
	23	Dissertação	Eliane Ferreira Pinto	A Matemática na Educação Infantil sob a ótica dos documentos oficiais: RCNEI e BNCC	PUC-Campinas
	24	Dissertação	Viviane Arruda Machado Leal	Uso de Jogos educacionais digitais para o ensino de números e quantidades na educação infantil	UFN
	25	Dissertação	Marcos Henrique Ribeiro	Matemática e educação infantil: percepções de professoras sobre articulações com os campos de experiência	UFPR
	26	Dissertação	Simone de Arrial Cerentini	Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na educação infantil	UFN
	27	Dissertação	Silvia Ferreira Bronoski	Estratégias para iniciar o desenvolvimento do pensamento estatísticos na educação infantil	UTFPR
	28	Dissertação	Thayná Reis	A matemática em videoaulas para a educação infantil do município de Curitiba-PR no período de pandemia do Covid-19	UFPR

	29	Dissertação	Heleine Cristina Villas Bôas Francisco	O desenvolvimento de livros sensoriais como materiais de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na educação infantil: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência visual	UFSCar
	30	Dissertação	Jaqueline Bilek Horst	Modelagem Matemática na Educação Infantil: pressupostos de uma pesquisa de revisão sistemática	UEPG
2023	31	Tese	Cibelli Batista Belo	Formação inicial de professores da educação infantil: uma proposta com modelagem matemática na educação matemática	UFPR
	32	Dissertação	Laís Helena Besseier de Oliva	Matemática na Educação Infantil: o entrelaçamento da experiência docente e do desenvolvimento profissional	PUC-Campinas
	33	Dissertação	Alessandra Aparecida Amâncio	Currículo da educação infantil e o lugar da matemática no desenvolvimento de crianças de zero a três anos	UFV
	34	Dissertação	Graziela Espindola Mezzomo Spode	O universo mágico da geometria: uma proposta de sequência didática para a educação infantil	UFN
	35	Dissertação	Cristiane Pacheco Pires Silva	A construção do número na educação infantil a partir de atividades lúdicas: a música e o jogo	UCS
	36	Dissertação	Valmir Rogério Torres	Currículo de matemática na Educação Infantil de um município do interior paulista: compreensão de número e sistema de numeração	UFSCar
	37	Dissertação	Alice Regina Hunhoff	O pensamento matemático no período pré-escolar	UNIOE STE
	38	Dissertação	Carla Aparecida Pereira Gonzaga	O ensino da Matemática: metodologias alternativas para crianças de 04 a 05 anos na pré-escola	UFU
2	39	Dissertação	Sislaine Sanchez	O ensino da matemática na educação infantil através da geometria	UNESP

0 2 4	40	Dissertação	Vera Lucia Bezerra Menezes	Práticas pedagógicas em matemática narradas por professoras de educação infantil	PUC-Campinas
	41	Dissertação	Ana Diva Rabuske Piva	Um olhar para manifestações matemáticas de crianças pequenas em situações de jogo na educação infantil	UFSM
	42	Tese	Sandra Maria Soeiro Dias	Formação continuada em Educação Matemática para professores de Educação Infantil: contribuições para os saberes docentes e as práticas pedagógicas	UFC
	43	Dissertação	Priscilla de Souza Nascimento	Narrativas de professoras de Educação Infantil: o que nos contam sobre as atividades com a Matemática?	UERJ
	44	Dissertação	Clara Inês Warken	O processo de ensino e aprendizagem de noções matemáticas na Educação Infantil dos países fundadores do Mercosul: uma Revisão Sistemática da Literatura	UNIOESTE
	45	Dissertação	Talita Lopes Moreno	Desenvolvimento de uma sequência didática na Educação Infantil utilizando contos de fadas para exploração matemática	UFSCar

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao realizar o levantamento das teses e dissertações observou-se que a maioria das autoras são mulheres (88,89%). Essa predominância não é um dado trivial, mas reflete uma tendência importante na configuração da pesquisa brasileira: enquanto os pesquisadores homens ainda são maioria em diversas áreas, especialmente naquelas com maior acesso a financiamento e prestígio acadêmico (CAPES), temas relacionados à infância e à docência nos anos iniciais seguem sendo majoritariamente investigados por mulheres.

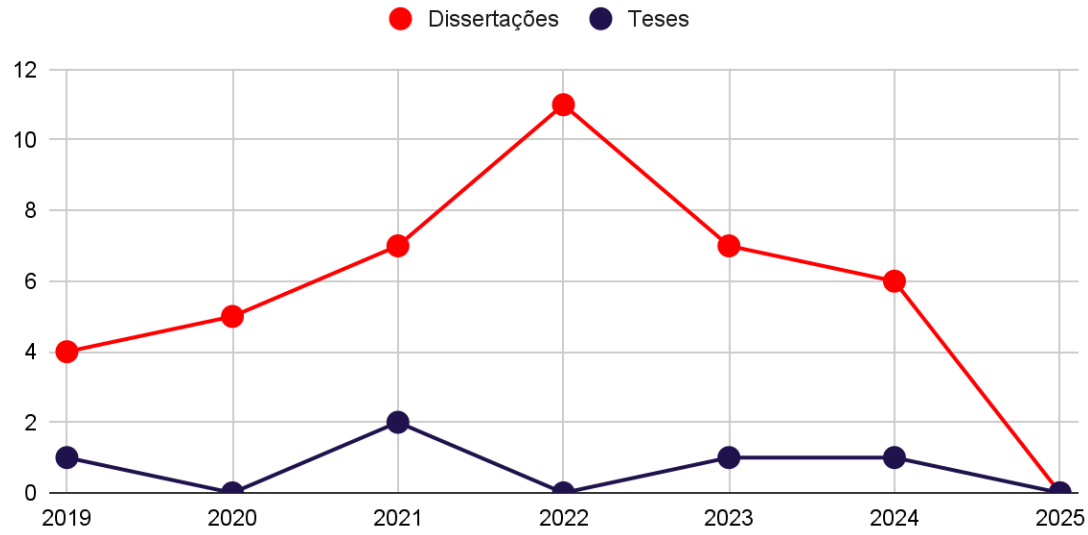
Nos aprofundando nesse dado, ao analisarmos a natureza dos programas de pós-graduação que deram origem às dissertações averiguadas, foi possível identificar uma pequena presença de obras que partem de programas de mestrado profissional, cerca de 12,5% (5). O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação voltada para a qualificação de profissionais de determinada área e que busca estudar os procedimentos, técnicas e saberes práticos para o exercício de sua função. Isso nos indica que uma pequena parcela das autoras das produções estudadas vem diretamente da prática escolar,

evidenciando que as professoras-pesquisadoras do levantamento estão de fato ampliando seu processo de formação, buscando sempre a reflexão e o aprimoramento de sua prática.

Esse dado dialoga com a própria realidade da Educação Infantil, campo ainda fortemente marcado pela presença de mulheres, tanto na prática docente quanto na produção de saberes. Portanto, é significativo observar que as professoras-pesquisadoras, que atuam cotidianamente com as crianças, também são as principais responsáveis por refletir teoricamente e propor avanços no ensino de Matemática nesse segmento. Essa conexão entre experiência profissional e produção acadêmica contribui para a valorização de um conhecimento situado, comprometido com a realidade escolar e com os sujeitos da prática pedagógica.

Quando nos atentamos ao período em que as pesquisas foram realizadas, é perceptível conforme o Gráfico 1, a seguir, que a quantidade de trabalhos produzidos teve uma crescente desde 2019 com seu ápice no ano de 2022, onde 13 dissertações foram publicadas. Desde então, as pesquisas sobre a temática diminuíram, o que demonstra uma desaceleração nas discussões. Percebe-se também que o Brasil produz mais dissertações do que teses sobre o assunto apontando que o tema tem sido mais alvo de pesquisas de mestrado do que de doutorado.

Gráfico 1 - Produção de pesquisas sobre Educação Infantil e matemática ao longo dos anos de 2019 a 2025

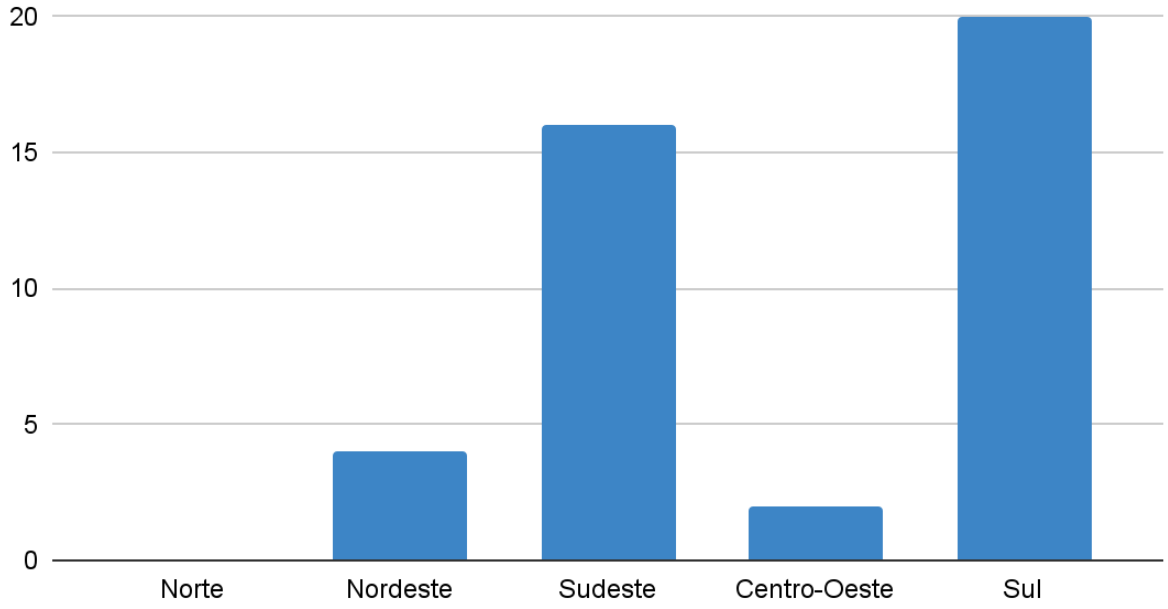


Fonte: Produzido pelas autoras.

Ainda segundo o Quadro 1, existem regiões brasileiras que possuem uma influência maior na produção de pesquisas sobre a Matemática na Educação Infantil o que pode ser reflexo de diversos fatores sociais e educacionais dessas localidades. Este dado fica explícito no Gráfico 2 que expõe a enorme discrepância entre a região sul e a norte do Brasil. Este

dado pode ser fruto de uma maior comunidade dedicada a essa questão nas regiões sul e sudeste com a existência de grupos de estudos e pesquisas e a concentração de programas de pós-graduação. Entre as instituições mais frequentes no levantamento estão: UFPR, UNESP, UTFPR, PUC-Campinas e a UFSCar. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) tomou grande destaque no levantamento por ser lar de várias das pesquisas publicadas nos últimos anos, frutos do trabalho do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática - GPEACM presente na instituição.

Gráfico 2 - Produção de pesquisas sobre Educação Infantil e matemática nas regiões brasileiras nos últimos 5 anos



Fonte: produzido pelas autoras.

Agora nos aprofundando novamente no Quadro 1, a análise dos trabalhos selecionados foi orientada por categorias definidas com o objetivo de compreender as tendências e enfoques predominantes na produção acadêmica sobre Matemática na Educação Infantil

De acordo com as análises realizadas, foi possível estabelecer quatro tipos de enfoques centrais nas pesquisas: **Propostas Metodológicas e Abordagens Didáticas; Práticas Pedagógicas e Experiências com Crianças; Formação Docente e Saberes Profissionais e Orientações Curriculares e Estudos de Documentos.**

A organização das categorias de análise compreendem estudos da seguinte natureza:

1. Propostas Metodológicas e Abordagens Didáticas

Abrange trabalhos que propõem ou analisam métodos específicos para o desenvolvimento de noções matemáticas na infância, como modelagem matemática, uso de tecnologias, literatura infantil, robótica, livros sensoriais etc.

2. Práticas Pedagógicas e Experiências com Crianças

Engloba pesquisas que exploram atividades concretas, jogos, brincadeiras, literatura, sequências didáticas, resolução de problemas e propostas desenvolvidas diretamente com ou para crianças pequenas.

3. Formação Docente e Saberes Profissionais

Reúne investigações sobre a formação inicial ou continuada de professoras da Educação Infantil, focando nos saberes necessários para o ensino de Matemática e nas crenças e percepções docentes.

4. Orientações Curriculares e Estudos de Documentos

Inclui pesquisas que analisam legislações, currículos, diretrizes (como DCNEI, BNCC) e seu impacto na presença da Matemática na Educação Infantil.

Em síntese, organizamos o seguinte quadro para melhor compreensão dos dados da pesquisa.

Quadro 2 - Categorias das Pesquisas sobre Matemática na Educação Infantil (2019–2025)

Temática	Quantidade	Percentual	Autores (sobrenome e ano)
Propostas Metodológicas e Abordagens Didáticas	16	35,56%	Carlos (2019), Siqueira (2019), Desidério (2020), Coutinho (2020), Zampirolli (2020), Beckmmann (2021), Miranda (2021), Rezende (2021), Santos (2021), Silva (2021), Leal (2022), Francisco (2022), Horst (2022), Silva (2023), Gonzaga (2023), Moreno (2024)
Práticas Pedagógicas e Experiências com Crianças	13	28,89%	Aguiar (2019), Angelino (2019), Gonçalves (2020), Duarte (2021), Silva (2021), Reis (2022), Bronoski (2022), Cerentini (2022), Laurent (2022), Hunhoff (2023), Spode (2023), Sanchez (2024), Piva (2024)
Formação Docente e Saberes Profissionais	11	24,44%	Tortora (2019), Barbosa (2020), Silva (2021), Tomio (2021), Gomes (2022), Ribeiro (2022), Belo (2023), Oliva (2023), Dias (2024), Menezes (2024), Nascimento (2024)

Orientações Curriculares e Estudos de Documentos	5	11,11%	Santos (2022), Pinto (2022),Torres (2023), Amâncio (2023), Warken (2024)

Fonte: produzido pelas autoras.

Essa categorização explicitou a grande tendência dos estudos em educação de se debruçar predominantemente sobre os campos metodológicos e as práticas docentes, se firmando nos saberes pragmáticos de como ensinar, de que modo e o que utilizar. Aproximadamente 64% das pesquisas analisadas concentram-se nas categorias “Propostas Metodológicas e Abordagens Didáticas” (35%) e “Práticas Pedagógicas e Experiências com Crianças” (28%).

Esse dado reforça a centralidade dos aspectos metodológicos e práticos nos estudos sobre Matemática na Educação Infantil, em consonância com as análises de **Curi (2004)** e **Silva (2010)**, que apontam a ênfase na dimensão metodológica da formação em detrimento do aprofundamento conceitual. Tal cenário também se relaciona à concepção de **Shulman (1986)** sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, evidenciando a necessidade de integrar saberes didáticos e domínio matemático na formação docente.

Em suma, esses dados dialogam com a própria realidade da Educação Infantil, campo ainda em constituição cujas pesquisas contribuem para a valorização de um conhecimento situado, comprometido com a realidade escolar e com os sujeitos da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta a parte inicial do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em andamento, que tem como foco a Matemática na Educação Infantil. O levantamento realizado foi fundamental para conhecer o cenário da produção acadêmica recente sobre o tema, permitindo identificar tendências, enfoques recorrentes e vazios teóricos. Mais do que mapear lacunas, a pesquisa busca avançar ao investigar práticas pedagógicas potentes e seus vínculos com a formação docente, dando visibilidade a experiências inspiradoras na Educação Infantil. Essa etapa inicial contribuiu para clarear a perspectiva a ser adotada no decorrer do TCC, que pretende dialogar com professoras reconhecidas por sua atuação e compreender os saberes que sustentam suas práticas no ensino de Matemática.

O recorte investigativo apresentado evidenciou que a Matemática na Educação Infantil, apesar de sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças, ainda se configura como um campo em processo de consolidação na produção científica brasileira. O

levantamento realizado entre os anos de 2019 e 2025 mostrou que, embora haja um crescimento das pesquisas, elas permanecem concentradas em propostas metodológicas e práticas pedagógicas, enquanto os estudos que aprofundam questões relacionadas à formação docente e às orientações curriculares aparecem em menor número.

A predominância feminina entre as autoras reflete tanto a realidade da Educação Infantil, marcada pela forte presença de mulheres na prática docente, quanto a importância de reconhecer e valorizar o protagonismo dessas pesquisadoras na construção de saberes e práticas voltados ao ensino de Matemática. Observou-se, ainda, uma desigualdade regional na produção acadêmica, com maior concentração nas regiões Sul e Sudeste, o que evidencia a necessidade de incentivo à pesquisa em diferentes contextos do país.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a antecipação do ingresso das crianças em instituições de Educação Infantil, aliada à valorização da infância como etapa fundamental, tem intensificado a atenção para práticas pedagógicas que envolvam noções matemáticas. No entanto, para que tais práticas sejam efetivas, é imprescindível investir em uma formação inicial e continuada consistente, que possibilite ao professor compreender os fundamentos da Matemática e desenvolver estratégias de ensino adequadas à faixa etária.

Conclui-se, portanto, que ampliar a produção científica sobre Matemática na Educação Infantil e fortalecer a formação docente são condições essenciais para que a área se consolide e contribua de forma significativa para a aprendizagem das crianças. A pesquisa aqui apresentada busca, assim, não apenas sistematizar o que já foi produzido, mas também apontar caminhos para futuras investigações que possam ampliar o debate e favorecer a construção de uma prática pedagógica qualificada, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral da infância.

REFERÊNCIAS

CIRÍACO, Klinger Teodoro; ARANTES, Margarida Maria Silva. *Análise bibliométrica dos relatos de experiência sobre "Matemática na Educação Infantil"* publicados no SHIAM (2013-2017). TANGRAM - Revista de Educação Matemática, *[S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 18–45, 2020. DOI: 10.30612/tangram.v3i1.11171. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/tangram/article/view/11171 . Acesso em: 17 ago. 2025.

CIRÍACO, K. T.; AZEVEDO, P. D**.** de. *Linguagem matemática na educação infantil: experiências no território dos bebês e das crianças bem pequenas.* 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2024.

CURI, E. *A matemática e os professores dos anos iniciais*. São Paulo: Musa Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e formação de professores(as) de Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 16,n 3 (48), set./dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda**.** Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v37n131/v37n131a10.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

LORENZATO, Sérgio. *Educação Infantil e percepção matemática.* 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NACARATO, A. M; PASSOS, C. L. B.; MENGALI, B. L. da S. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 1986.

SANTOS, Raquel Soares dos. *A matemática na/da educação infantil: um estado da arte das publicações brasileiras*. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236052 . Acesso em: 17 ago. 2025.

SILVA, R. G. Interações entre licenciandos em Matemática e Pedagogia: um olhar para o tema Grandezas e Medidas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2010

APRENDER A ENSINAR MATEMÁTICA: O QUE DIZEM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE ESTÁGIOS, PIBID E RP?

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Gabriela Ferreira dos Santos[490]
Andressa Florcena Gama da Costa[491]

Resumo

Este trabalho investiga as percepções de estudantes de Pedagogia sobre experiências formativas de imersão no contexto escolar, tais como: estágios obrigatórios, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), com foco no ensino de Matemática nos anos iniciais. O trabalho é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), câmpus de Três Lagoas (CPTL). O objetivo é compreender de que modo as experiências de estágio, PIBID e Residência Pedagógica contribuem, em diferentes condições de inserção na escola, para as aprendizagens e desafios de futuros professores de Pedagogia no ensino de Matemática. A metodologia qualitativa parte de resultados obtidos em uma iniciação científica anterior, que realizou levantamento de 23 teses e dissertações produzidas entre 2018 e 2023 sobre a temática. Na etapa atual, os dados foram coletados por meio de um questionário respondido por 40 estudantes da licenciatura em Pedagogia. Apresentam-se reflexões sobre: (a) saberes e competências desenvolvidas; (b) dificuldades cotidianas dos licenciandos; (c) interlocução universidade-escola; (d) contribuições formativas dos supervisores/preceptores; e (e) impactos percebidos na aprendizagem de e sobre matemática. Conclui-se que, embora as três modalidades propiciem integração entre teoria e prática, PIBID e RP se destacam por oferecerem uma estrutura mais sistematizada de inserção do licenciando nas escolas, desde a formalização dos vínculos institucionais até a recepção e o acompanhamento por professores da escola e da universidade. Essa configuração favorece a construção de percursos formativos mais consistentes, com ciclos de observação, intervenção e reflexão, além de garantir suporte financeiro, aspecto importante para que os estudantes se dediquem a períodos de imersão em turnos distintos do horário regular de aulas.

Palavras-chave: Formação Docente. Pedagogia. Iniciação à Docência. Matemática.

INTRODUÇÃO

[490] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas, gabriela.ferreira.s@ufms.br

[491] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente, SP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, MS. Integrante do MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente (UFSCar/UNESP). E-mail: andressa.fg.costa@ufms.br

A formação de professores em cursos de Pedagogia apresenta mudanças significativas, nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à valorização da escola como espaço legítimo e potente para a aprendizagem da docência. Mais do que contrapor teoria e prática, observa-se um movimento crescente de aproximação entre universidade e escola, no qual os estágios supervisionados e os programas de iniciação à docência — como o PIBID e a Residência Pedagógica — atuam como mediadores dessa articulação.

Conforme aponta Tardif (2005), a experiência escolar vivida pelos futuros professores constitui uma das principais fontes dos saberes docentes. Nesse sentido, reconhecer a escola como ambiente formativo desde o início do curso permite que os licenciandos construam compreensões mais contextualizadas sobre o ensino, inclusive da Matemática, ampliando a reflexão sobre os saberes profissionais e as condições concretas do trabalho pedagógico. Pesquisas apontam que licenciandos em Pedagogia chegam às escolas com conhecimentos superficiais em conteúdos matemáticos e insegurança ao ministrar aulas (Curi, 2005), o que pode comprometer a qualidade do ensino e aumentar as dificuldades no início da carreira docente.

Essa vivência, muitas vezes marcada por dificuldades com a Matemática, pode gerar insegurança e resistência à disciplina. Curi (2005) reforça essa perspectiva ao evidenciar que os cursos de Pedagogia oferecem uma formação matemática limitada, o que contribui para que licenciandos cheguem às escolas com conhecimentos superficiais e pouca confiança para ensinar conteúdos matemáticos. Essa análise destaca que muitos professores carregam crenças negativas sobre a Matemática desde a educação básica, o que compromete sua atuação profissional. Diante desse cenário, torna-se essencial investir em processos de formação continuada que promovam a reflexão crítica, a ressignificação desses saberes e a construção de práticas pedagógicas mais seguras e significativas, especialmente por meio de abordagens lúdicas como o uso de jogos matemáticos.

Em resposta, o Ministério da Educação instituiu em 2010 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010)., a Residência Pedagógica (RP), por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018). Ambos visam aproximar licenciandos da prática docente real, oferecendo bolsas a estudantes, supervisores/preceptores e professores universitários, além de estabelecer ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão conjunta.

Este estudo centra-se na seguinte pergunta de pesquisa: “Que aprendizagens, desafios e impactos futuros professores de Pedagogia relatam em suas experiências de estágios, PIBID e RP no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. De modo que, o objetivo geral é compreender de que modo as experiências de estágio, PIBID e Residência Pedagógica contribuem, em diferentes condições de inserção na escola, para as aprendizagens e desafios de futuros professores de Pedagogia no ensino de Matemática.

Os objetivos específicos são:

- Mapear os saberes e competências desenvolvidos em cada modalidade.
- Compreender as principais dificuldades cotidianas enfrentadas pelos licenciandos.
- Analisar a interlocução entre universidade e escola.
- Avaliar as contribuições formativas oferecidas pelos supervisores/preceptores.

Assim, ao longo do artigo serão discutidos, inicialmente, um breve histórico dos programas PIBID e Residência Pedagógica, situando-os no contexto das políticas públicas de formação inicial docente. Em seguida, abordaremos o papel desempenhado pelos supervisores escolares como mentores e tutores de supervisão no processo de indução profissional dos licenciandos. Também trataremos da presença da Matemática nos cursos de Pedagogia, destacando seus desafios e possibilidades formativas. Na sequência, apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa, os principais resultados obtidos e, por fim, as considerações finais, que buscam sintetizar as contribuições e apontar perspectivas futuras para a formação de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PIBID E RP

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado em 2010 com o intuito de integrar ensino, pesquisa e extensão, envolvendo estudantes de licenciaturas, professores supervisores da escola e docentes universitários. Concede bolsas mensais a todos os envolvidos, assegurando dedicação às atividades formativas, e estimula a produção de materiais didáticos, projetos de intervenção e relatórios reflexivos.

O Programa Residência Pedagógica (RP), instituído pela Portaria MEC n.º 38/2018, reforça a imersão do futuro professor na escola, sob orientação de um preceptor que organiza o cotidiano escolar para o residente. Essas modalidades privilegiam uma carga horária mais extensa de práticas em sala de aula, priorizando a articulação curricular em espaços formais de reflexão coletiva, com meta de consolidar competências pedagógicas específicas (BRASIL, 2018).

Já o estágio supervisionado é uma etapa obrigatória nos cursos de licenciatura e representa, muitas vezes, o primeiro contato direto com a realidade escolar na condição de futuro professor. Ele permite que o acadêmico observe, planeje e execute atividades pedagógicas sob orientação, desenvolvendo competências como mediação, avaliação e

gestão de sala de aula. No entanto, quando realizado de forma isolada, o estágio pode se tornar limitado, reproduzindo práticas tradicionais sem reflexão crítica.

Em produção publicada recentemente os autores Ciríaco, Costa e Cruz (2025) identificam o estágio supervisionado como a primeira experiência prática do futuro docente, mas também evidenciam suas limitações quando não há mediação teórica e momentos sistemáticos de reflexão.

Por isso, programas como o PIBID e a Residência Pedagógica complementam essa formação, oferecendo experiências mais investigativas, colaborativas e duradouras. Enquanto o PIBID insere o aluno desde o início do curso em projetos reflexivos, a Residência Pedagógica foca na regência e no planejamento intensivo ao final da formação[492]. A articulação entre estágio e programas de imersão na escola tem se mostrado importantes para consolidar uma prática pedagógica mais consciente, criativa e alinhada às necessidades da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ensino da Matemática.

SUPERVISÃO E MENTORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O professor supervisor, designado pela escola parceira em programas como PIBID e Residência Pedagógica (neste caso chamado de preceptor), é sempre um docente da rede básica de ensino com licenciatura plena na área relevante (Pedagogia, Matemática etc.) e com ao menos três a cinco anos de atuação, garantindo maturidade na rotina escolar e experiência comprovada em coordenação de projetos de sala de aula. Espera-se ainda um perfil de professor que seja conhecedor do currículo e diretrizes, que planeje aulas, avalie aprendizagens e registre atividades de maneira reflexiva. Sua prática de mentoria se caracteriza pela escuta ativa, empatia, comunicação clara e flexibilidade, criando um vínculo de confiança que permite ao acadêmico/estagiário expressar dúvidas, receber feedback construtivo e adaptar estratégias às características de sua turma.

Atuando como co-formador, o supervisor co-planeja sequências didáticas incentivando o futuro professor a questionar sua prática, testar alternativas e documentar resultados por meio de registros fotográficos, relatórios e outros. Participante de encontros periódicos com formadores universitários e colegas supervisores, muitas vezes remunerado por bolsa, ele integra pesquisa e extensão, produz relatórios e participa de eventos acadêmicos,

[492] No início da pesquisa de iniciação científica, o Programa Residência Pedagógica ainda estava em andamento, tendo sua finalização prevista no final do ano de 2024. Ainda assim, alguns participantes da pesquisa, estudantes do curso de Pedagogia, relataram as experiências vividas no âmbito desse programa.

promovendo seu próprio desenvolvimento profissional. Assim, o supervisor vai além da simples fiscalização: atua como elo entre universidade e escola, transformando o estágio em um espaço formativo genuíno.

No campo da formação docente, é fundamental delimitar as noções de iniciação profissional e inserção profissional. Como discute Melo, Gama e Cristóvão (2024), a iniciação profissional refere-se às experiências formativas vividas ainda durante a graduação, em modalidades como estágios curriculares, programas de iniciação à docência (PIBID) e Residência Pedagógica. Trata-se de um momento de imersão, em que os licenciandos experimentam o cotidiano escolar de maneira acompanhada e sistemática, elaborando suas primeiras sínteses entre teoria e prática. Já a inserção profissional se vincula aos primeiros anos de atuação docente, fase marcada pelo enfrentamento de desafios próprios da carreira. Essa inserção pode ocorrer de forma isolada, quando o professor ingressa sem apoio estruturado, ou de modo mais orientado, em contextos de indução profissional, quando há suporte institucional ou acompanhamento de mentores e tutores.

Nesse cenário, a definição clara dos papéis de tutor, mentor e formador de professores ganha relevância. Para Carvalho e Reali (2024), compreender tais funções é decisivo para pensar a qualidade dos processos formativos. As autoras destacam que:

> Embora a referência mencionada faça menção explícita à base de conhecimentos de mentor, é possível transpor tais definições para pensar a base de conhecimentos do tutor que contribui com a formação de mentores, uma vez que formadores são compreendidos como 'todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes (Carvalho; Reali, 2024, p. 96).

Dessa forma, considera-se que formadores englobam tanto professores da universidade quanto professores da educação básica que atuam diretamente na orientação de estagiários, pibidianos ou residentes. Já os mentores são aqueles que acompanham o professor em início de carreira, assumindo um papel de apoio intelectual, emocional e pedagógico. Os tutores, por sua vez, podem ser compreendidos como figuras que contribuem com a formação dos próprios mentores, articulando conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento dessa função. Essas distinções conceituais ajudam a situar melhor os diferentes níveis e papéis de acompanhamento nos processos de iniciação, imersão e inserção profissional, contribuindo para a análise das experiências formativas que estruturam a docência.

Quanto aos conhecimentos que compõem a base da docência Shulman (1986) reforça que a base de conhecimento do professor eficaz engloba: (a) conteúdo específico, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo e (c) conhecimento curricular, todos mobilizados em contexto real sob a mediação do supervisor. A base de conhecimento proposta por Shulman

(1986) encontra eco direto na formação em Pedagogia, pois esses saberes constituem o alicerce sobre o qual o futuro docente constrói sua identidade profissional. No curso de Pedagogia, o estudante é introduzido ao aprofundamento nas áreas de conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais), desenvolvendo, simultaneamente, a capacidade de problematizar esses conteúdos e traduzi-los para práticas de ensino. Ao estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os diversos Referenciais Curriculares, o futuro professor internaliza o conhecimento curricular, aprendendo a selecionar, organizar e articular os componentes da Base Nacional Comum entre as âncoras teóricas e as necessidades do contexto escolar.

Nos componentes de Didática e Metodologias de Ensino, a ênfase recai sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo: o estudante de Pedagogia aprende a transformar conceitos complexos em propostas de aprendizagem significativas, mobilizando recursos didáticos, tecnologias digitais e materiais concretos.

Já durante as vivências em campo, especialmente em estágios supervisionados obrigatórios, o estudante de Pedagogia tem oportunidade de confrontar o saber acadêmico com a realidade da sala de aula.

Dessa forma, a formação em Pedagogia não se limita ao acúmulo de informações: ela propicia o desenvolvimento de competências para interligar o domínio do conteúdo, as estratégias didáticas e o entendimento aprofundado dos documentos curriculares. O vínculo entre esses saberes, conforme Shulman (1986) e Curi (2005), revela-se na habilidade do futuro professor em planejar, executar e avaliar sequências didáticas que respondam aos desafios concretos da escola. Ao fortalecer essa integração, as instituições de ensino superior e as escolas parceiras garantem uma formação de qualidade, capaz de formar docentes reflexivos, criativos e comprometidos com a transformação social.

ENSINO DE MATEMÁTICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Estudos apontam que, em Pedagogia, a formação matemática costuma ser restrita a disciplinas introdutórias, sem abordagens profundas de determinados conteúdos e temas da matemática escolar.

Projetos de intervenção do PIBID/RP podem incentivar práticas mais atualizadas no ensino de Matemática, por exemplo, introduzindo metodologias ativas com uso de jogos, práticas laboratoriais e uso de tecnologias para tornar o ensino mais significativo e conectá-lo aos problemas reais das crianças. Ademais, pesquisas específicas sobre metodologias de ensino apontam inovações relevantes.

Serrano (2020), na UNESP, mostra que o PIBID tem potencial para funcionar como um laboratório que estimula a utilização de jogos e atividades práticas, tornando o ensino de Matemática nos anos iniciais mais acessível e atraente para as crianças. Já Leão (2021), na UFSM, investiga a formação continuada de professores de Matemática e destaca como o PIBID favorece uma práxis pedagógica crítica, capaz de revisar e adaptar métodos tradicionais às reais necessidades dos alunos. Esses estudos confirmam o papel central do PIBID na formação inicial de educadores, pois facilitam a adoção de práticas didáticas dinâmicas, alinhadas às exigências atuais da aprendizagem.

O estágio supervisionado continua sendo a principal experiência prática para a maioria dos licenciandos em Pedagogia, pois nem todos têm acesso às bolsas e à estrutura oferecidas pelo PIBID ou pela Residência Pedagógica. Mesmo enfrentando desafios como a falta de suporte financeiro, a desconfiança de alguns professores da educação básica e o tempo limitado para reflexão após as intervenções em sala de aula, ele mantém seu papel insubstituível de conectar a teoria universitária às demandas reais do cotidiano escolar.

Em comparação, os programas de iniciação à docência, como o PIBID e a RP, oferecem condições mais favoráveis: bolsas que garantem dedicação exclusiva às atividades, prazos e horários definidos, além de um planejamento conjunto mais sólido entre a instituição de ensino superior e as escolas parceiras. Essa integração mais robusta facilita o acolhimento dos estagiários pelos professores da rede e promove um ambiente colaborativo no qual a prática docente é pensada coletivamente e avaliada criticamente após cada intervenção.

As pesquisas de Vieira (2020) reforçam esse contraste ao mostrar que os supervisores de campo—professores da educação básica que recebem estagiários—tendem a centrar sua ação nos aspectos técnicos da aula e no vínculo afetivo com o estudante, enquanto os orientadores acadêmicos valorizam processos de pesquisa, problematização teórica e reflexão crítica sobre a prática. Quando articulado ao PIBID, o estágio ganha um duplo impacto. Em Uberaba (MG), Andrade (2019) investigou sete professores que foram bolsistas do PIBID e depois atuaram como supervisores. Todos concordaram que a vivência no programa reduz o “choque de realidade” ao ingressar na docência e estabelece um canal de diálogo permanente entre universidade e escola, fortalecendo, desde a graduação, a integração entre licenciandos e professores da educação básica.

Esses achados revelam que o estágio supervisionado, mesmo carente de alguns recursos, mantém-se essencial ao oferecer o primeiro contato prático ao futuro docente. Ao mesmo tempo, o PIBID e a RP demonstram potencial transformador ao estruturar financeiramente e pedagogicamente essa inserção, beneficiando não apenas os licenciandos, mas também seus supervisores de campo. Para alcançar um desenvolvimento docente equitativo em todas as regiões, é fundamental que políticas públicas considerem tanto as

condições adversas do estágio tradicional quanto às demandas específicas identificadas nas diferentes realidades regionais.

DESENVOLVIMENTO

Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, conforme Gil (2002). A pesquisa integra os seguintes procedimentos: revisão documental e bibliográfica, aplicação de questionários semiestruturados seguida de análise de conteúdo das respostas aos instrumentos de pesquisa.

O levantamento bibliográfico abrange 23 teses e dissertações produzidas entre 2018 e 2023, localizadas nas bases BDTD e CAPES, selecionadas a partir dos descritores “PIBID”, “Residência Pedagógica”, “professor supervisor/preceptor” e “Pedagogia”. Também foram considerados relatórios do projeto PIBIC/UFMS, em especial o plano de trabalho e o relatório final de atividades (2024), que forneceram subsídios para compreender a trajetória e os resultados parciais da investigação.

Além disso, aplicaram-se questionários semiestruturados a dois coordenadores de área em Pedagogia e a 40 estudantes do curso, entre os quais havia bolsistas do PIBID e da Residência Pedagógica. O instrumento, composto por 15 questões, buscou captar percepções, práticas e saberes relacionados ao papel do professor supervisor/preceptor, cujas respostas foram examinadas por meio da técnica de análise de conteúdo.

Procedimentos de Coleta e Análise

Para o momento serão apresentados os dados do questionário semi estruturado destinado aos estudantes de licenciatura em Pedagogia de uma instituição superior de ensino da região Centro-Oeste. Os dados foram organizados segundo categorias emergentes, saberes e competências; desafios de implementação; dificuldades cotidianas; interlocução universidade-escola; contribuições formativas; e impactos nos supervisores/preceptores.

A análise dos dados seguiu os princípios da abordagem qualitativa (Gil, 2002), com foco na compreensão das percepções dos participantes. A leitura flutuante e posteriormente em profundidade das respostas abertas permitiu a construção de categorias temáticas e a quantificação de suas recorrências. Foram utilizados os blocos 1, 2 e 3 do questionário, com destaque para a pergunta 4.6, que trata da presença da Matemática nos projetos vivenciados.

Dos 40 estudantes que participaram da pesquisa, todos afirmaram ter vivenciado algum tipo de ação de contato com a escola (100%). A maioria está entre o 6º e 8° semestres, o que reforça a maturidade acadêmica dos participantes. A faixa etária predominante está

entre 21 e 22 anos, com destaque para o grupo de 21 anos (22,5%). Trata-se de estudantes do curso presencial de Pedagogia e instituição pública.

A maioria dos estudantes participou até o momento do Estágio Obrigatório (87,5%) e do Estágio Não-Obrigatório (62,5%). O PIBID aparece com 37,5% de participação, enquanto a Residência Pedagógica foi mencionada por apenas um estudante (2,5%). O Programa de Educação Tutorial (PET), listado no questionário, não foi citado por nenhum dos respondentes. Quanto ao tempo de participação nos programas, 12,5% ficaram menos de 6 meses, 27,5% de 6 meses a 1 ano; 40% indicaram entre 1 e 2 anos, seguido por 20% com mais de 2 anos . Isso revela uma permanência significativa nas ações de formação prática, o que contribui para o desenvolvimento de competências docentes.

Quando questionados sobre qual ação mais contribuiu para sua formação como professor(a), o Estágio Obrigatório foi apontado por 75% dos estudantes, seguido pelo Estágio Não-Obrigatório (55%) e pelo PIBID (40%). O programa Residência Pedagógica foi mencionado por apenas um participante. A leitura dos percentuais deve considerar o número de participantes em cada modalidade: o estágio não obrigatório envolve mais alunos do que o PIBID, devido à limitação de bolsas, o que explica sua maior proporção nas respostas. No entanto, entre os participantes, a adesão quanto à contribuição é quase unânime: 100% dos bolsistas do PIBID, 30 de 35 do estágio obrigatório e 22 de 25 do estágio não obrigatório reconheceram contribuições relevantes para sua formação.

E porque vemos que a porcentagem de estudantes que fazem estágio não obrigatório é maior do que a dos que fazem PIBID? O estágio não obrigatório tende a ser mais flexível sem um processo seletivo, com ampla oferta de vagas para estudantes de cursos de Pedagogia, podendo durar até dois anos. O estágio também pode trazer vivências bem realistas e profundas dos desafios da docência, pois a carga horária total distribuída ao longo do curso é de 400 horas (mínimo CNE), tendo a possibilidade de estar mais presente na relação com a sala de aula. Já o PIBID com o foco em iniciação à docência a duração é determinada por editais, e como é um programa institucional com bolsas, tem um número limitado de vagas e o critério de seleção é específico da instituição, o tempo de atividade em sala varia entre 4 a 8 horas semanais na escola.

Na avaliação geral das experiências de imersão na escola, 65% consideraram excelente e 32,5% boa, apenas um estudante indicou uma percepção neutra, e nenhum avaliou negativamente. Isso reforça o impacto positivo dos programas na formação docente.

As respostas descritivas à pergunta foram agrupadas em cinco categorias principais:

Tabela 1 – Principais contribuições desses programas para a formação docente

Categoria	Frequência (%)
Integração teoria-prática	87,1%
Planejamento e execução de atividades	74,3%
Vivência da realidade escolar	69,2%
Desenvolvimento de postura profissional	61,5%
Reflexão sobre práticas pedagógicas	56,4%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esses dados corroboram os achados de Andrade (2019), que destaca o papel do PIBID na redução do "choque de realidade" e na construção de uma prática docente reflexiva.

Em uma percepção ampla sobre a contribuição dos programas e disciplina de estágio obrigatório observa-se que as respostas obtidas à questão "Em sua opinião, quais são as principais contribuições desses programas para sua formação docente?" revelam cinco grandes eixos de significados: **aproximação entre teoria e prática** (87,1%), **planejamento e prática pedagógica** (74,3%), **experiência e vivência da realidade escolar** (69,2%), **desenvolvimento pessoal e profissional** (61,5%) e **Reflexão sobre práticas pedagógicas** (56,4%).

A primeira categoria, **aproximação entre teoria e prática (87,1%)** evidencia que o contato com a escola possibilitou compreender de forma concreta a aplicação dos conteúdos trabalhados na IES, como no relato: "*O programa me aproxima da realidade das práticas pedagógicas, em uma relação de teoria e prática"* (participante 27). Essa percepção está em consonância com Shulman (1986), pois tais experiências parecem favorecer o **conhecimento pedagógico geral**, permitindo ao futuro professor transitar entre conceitos teóricos e práticas efetivas em sala de aula.

A segunda categoria, **planejamento e prática pedagógica (74,3%)**, reúne respostas que evidenciam a aprendizagem ligada à elaboração de planos de aula, projetos de ensino, escolha de metodologias e recursos, muitas vezes vivenciada pela primeira vez nos programas. Como exemplifica uma participante: *"Foi no PIBID que aprendi como planejar as atividades matemáticas de uma forma lúdica"* (participante 8). Essa dimensão indica que o

estágio, o PIBID e a Residência Pedagógica podem, de fato, cumprir o papel de criar oportunidades para que os estudantes experimentem o **conhecimento pedagógico do conteúdo** (Shulman, 1986), integrando a observação com a execução de atividades. Novamente, observa-se aqui a convergência com os objetivos centrais desses programas, que visam aproximar o processo formativo da prática docente e promover um espaço de reflexão crítica sobre ela.

Já a terceira categoria, **experiência e vivência da realidade escolar (69,2%)**, concentrou a maior parte das respostas na dimensão da "imersão realista" e "vivências diversas no chão da escola" indicando que os programas têm cumprido a função de inserir os licenciandos em contextos escolares autênticos, aproximando-os da rotina, dos desafios e das contradições que marcam a docência. A formação profissional se constrói justamente nesse encontro com a realidade, que ultrapassa o caráter prescritivo da teoria e dá sentido às aprendizagens docentes. Do ponto de vista dos saberes docentes (Shulman, 1986), essas respostas remetem especialmente ao **conhecimento do contexto educacional**, desenvolvido pela observação e participação em práticas pedagógicas concretas.

A quarta categoria, **desenvolvimento pessoal e profissional** (61,5 %), revela aspectos importantes da constituição identitária. Afirmações como "*Me mostrou situações que quero mudar e como desejo me portar enquanto professora"* (participante 1) e "*uma nova visão sobre os erros e acertos e o que eu quero levar para minha vida como Professora"* (participante 26) evidenciam que, além das dimensões anteriores, os programas têm impacto no amadurecimento pessoal e na reflexão sobre o papel do futuro professor. Esse dado se aproxima da concepção de Marcelo García (1999), ao compreender a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que envolve tanto aprendizagens pedagógicas quanto a construção de valores, posturas e compromissos éticos.

Finalmente, a categoria **Reflexão sobre práticas pedagógicas** (56,4%), difere das demais por ir além do vivenciar, planejar e aprender fazendo; trata-se de pensar criticamente sobre essas experiências, transformando-as em aprendizagem mais profunda e consolidando o ciclo de *ação–reflexão–ação* (García, 1999; Schon, 1997).

Por fim, algumas respostas apontaram ainda para experiências em **espaços não escolares**, ressaltando a relevância de contextos alternativos, como estágios não obrigatórios em serviços sociais. Esse aspecto merece reflexão, sobretudo diante da **Resolução CNE/CP nº 4/2024**, que estabelece a obrigatoriedade de 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de extensão curricularizada, ambas a serem realizadas em instituições escolares. Tal normativa, ao reforçar a centralidade da escola, pode limitar a exploração de outros espaços que, como indicado pelos estudantes, contribuem positivamente para a formação, ampliando perspectivas e favorecendo a compreensão do papel do pedagogo para além da sala de aula. Esse debate permanece em aberto.

Em síntese, os resultados confirmam que os programas de estágio, PIBID e RP cumprem seu objetivo de articular teoria e prática, proporcionar vivências escolares e oportunizar aprendizagens pedagógicas fundamentais, ao mesmo tempo em que provocam reflexões sobre a identidade docente e os limites das atuais políticas de formação inicial.

Embora esta questão não tenha focado diretamente no ensino de Matemática, observa-se que os estudantes relatam aprendizagens vinculadas sobretudo às dimensões pedagógicas e contextuais. O **conhecimento específico de conteúdo**, conforme tipologia de Shulman (1986), aparece menos citado, o que se justifica pela natureza ampla da pergunta e pela ênfase em experiências formativas gerais.

Em particular sobre a matemática, outra questão ainda do bloco 3 (Percepções e contribuições), revelou que a Matemática esteve presente de modo frequente em apenas 35,7% dos casos, às vezes em 30%, e sempre em apenas 7,5%. Isso indica que, embora presente, a Matemática ainda não ocupa um espaço central nos projetos de iniciação à docência.

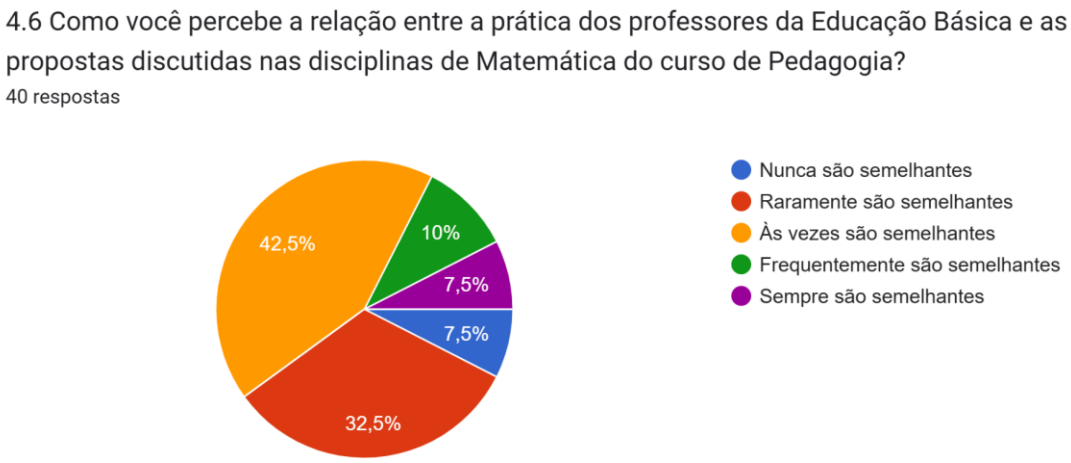
No que diz respeito à relação dos futuros professores com a matemática, as respostas à questão 4.3 indicam quatro tendências principais: **superação e ressignificação na graduação** (35%), **dificuldades e inseguranças persistentes** (30%), **relações positivas e afinidade** (25%), e **experiências condicionadas pela trajetória escolar e docente** (10%).

Os resultados evidenciam que a relação das futuras professoras com a Matemática é marcada por ambivalências — facilidades e afetos positivos convivem com dificuldades e inseguranças.

De modo geral, observa-se que embora parte das licenciandas demonstre afinidade com a Matemática, a maioria revela trajetórias marcadas por dificuldades, mas que vêm sendo gradualmente ressignificadas no curso de Pedagogia. Esses achados confirmam o apontado por Curi (2005), de que muitas futuras professoras aprendem a ensinar conteúdos que não dominaram plenamente em sua escolarização básica, exigindo um processo de reconstrução. Ao mesmo tempo, reforçam a concepção de Marcelo García (1999) sobre a formação docente como um percurso de desenvolvimento profissional contínuo, no qual se articulam experiências anteriores e aprendizagens recentes. Em termos de Shulman (1986) e Curi (2005), percebe-se o fortalecimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, mais do que do conhecimento específico de conteúdo. Isso reforça a necessidade de repensar a formação matemática nos cursos de Pedagogia, garantindo tanto o domínio conceitual quanto das estratégias pedagógicas, em consonância com o que o autor aponta. A formação inicial precisa avançar em dois caminhos que seriam: revisitar conteúdos matemáticos, mas sobretudo trabalhar sua transposição didática para o ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais.

As respostas em outras questões indicam que durante as participações nos estágios e no PIBID a matemática foi recebida como uma área pouco explorada. Em muitos casos, ela aparece de forma implícita, com foco predominantemente na alfabetização. Esses casos reforçam a necessidade de ampliar o espaço da Matemática nos programas de formação docente. Apesar de tudo, alguns alunos relatam que a matemática está no cotidiano escolar principalmente na educação infantil, como na contagens das crianças, músicas e dia de hoje.

Avançando para o bloco 4 (Ensino de Matemática), a pergunta 4.6 investigou como os estudantes percebem a relação de proximidade ou distanciamento entre a prática dos professores da Educação Básica e as propostas discutidas nas disciplinas de Matemática do curso de Pedagogia. Os resultados revelam uma predominância da percepção de que essa relação é apenas parcialmente estabelecida:



Boa parte dos participantes (42,5%) acredita que as práticas docentes na Educação Básica são semelhantes “às vezes” às propostas discutidas nas disciplinas de Matemática. Isso sugere uma lacuna entre o que é ensinado na universidade e o que é efetivamente praticado nas escolas. A baixa incidência de respostas que indicam semelhança frequente ou constante (apenas 10% somadas) reforça a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, especialmente no campo da Matemática. Esse dado dialoga diretamente com as respostas da pergunta 3.4, nas quais os estudantes apontam que, embora haja iniciativas que valorizem a Matemática, muitas vezes ela é tratada de forma secundária ou pouco integrada às práticas pedagógicas.

Os resultados confirmam que, para futuros professores de Pedagogia, a transição entre teoria e prática se fortalece quando existe suporte financeiro e institucional, ciclos deliberados de ação-reflexão e ambientes colaborativos.

Este estudo evidencia que estágios obrigatórios, PIBID e RP cumprem papéis complementares na formação de professores de Matemática em Pedagogia. Estágios oferecem primeiro contato, mas carecem de suporte; PIBID e RP ampliam a imersão e aprofundam aprendizagens sistematizadas pela sua continuidade garantida em parte pelos compromissos assumidos pelas bolsas e ciclos reflexivos. A continuidade dessas políticas e a ampliação do escopo de estudos sobre Matemática em Pedagogia são essenciais para formar educadores confiantes, competentes e comprometidos com os desafios contemporâneos da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese final, considerando os objetivos específicos que nortearam este estudo, observa-se que estágios, PIBID e Residência Pedagógica cumprem papéis distintos e complementares na formação docente. Os estágios obrigatórios funcionam como porta de entrada para o contato inicial com a escola, ainda que com suporte limitado. Já o PIBID e a RP, ao proporcionarem bolsas e ciclos mais longos de ação-reflexão, potencializam a imersão e favorecem aprendizagens pedagógicas mais profundas, ainda que a matemática não esteja sempre presente nestas vivências. Nesses contextos, o que se evidencia de maneira mais significativa é o fortalecimento do **conhecimento pedagógico do conteúdo** (Shulman, 1986), mais do que o domínio conceitual isolado, confirmando a necessidade de repensar a formação matemática nos cursos de Pedagogia.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas, os relatos revelam inseguranças relacionadas tanto ao domínio de conteúdos básicos de Matemática quanto à confiança para ensiná-los, aspectos que remetem às lacunas da escolarização anterior e às condições estruturais dos programas, como tempo, calendário e recursos disponíveis. Ainda assim, a vivência em sala e o contato com metodologias variadas têm possibilitado ressignificar a relação com a disciplina, ampliando o repertório didático-pedagógico dos futuros professores e promovendo maior segurança para sua atuação.

A análise também evidencia que a interlocução entre universidade e escola se fortalece quando estruturada em relações estruturadas e envolvimento regular, o que favorece a confiança mútua e o reconhecimento do papel de cada ator envolvido. Tal dinâmica aproxima-se da concepção e confirma o apontado por Farias (2009) de que a imersão escolar pode minimizar o choque de realidade na entrada na profissão.

Assim, este estudo demonstra que a articulação entre estágios, PIBID e RP ampliam os horizontes formativos, reafirmando a importância da existência e do fortalecimento dessas políticas públicas. A manutenção dos programas, aliada ao aumento da presença da

Matemática na formação inicial — segundo as expectativas manifestadas pelos acadêmicos/as no questionário - seja pela criação de novas disciplinas, oferta de minicursos ou ampliação das oportunidades nos programas de iniciação à docência —, mostra-se essencial para formar pedagogos/as confiantes, competentes e comprometidos com os desafios contemporâneos da educação básica.

Por fim, recomenda-se aprofundar futuras pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, com acompanhamento longitudinal de egressos do PIBID e da RP, para avaliar o impacto das experiências formativas ao longo da carreira docente. Somente por meio desse ciclo de investigação, ação e retroalimentação será possível aprimorar as políticas públicas de formação de professores, garantindo que as práticas desenvolvidas no âmbito de estágios, PIBID e RP continuem a transformar a qualidade do ensino de Matemática na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernanda Borges de. Impactos do Pibid no trabalho educativo dos supervisores. 2019.337 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.913. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24602. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa Residência Pedagógica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. 2018.

CARVALHO, Brenda Karla Reis de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagens de tutoras sobre os processos de assessoramento e desenvolvimento profissional de mentoras. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 71, p. 92-104, jul./set. 2023. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n71.p92-104. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v32n71/2358-0194-faeeba-32-71-0092.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais.** São Paulo: Musa Editora, 2005.

FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/695. Acesso em: ago. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, p. 17-169. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: ago. 2025.

LEÃO, A. S. G. **Formação continuada e práxis de professores de Matemática. Dissertação (Mestrado)**, UFSM. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Marisol Vieira; GAMA, Renata Prenstteter; CRISTOVÃO, Eliane Matesco. Iniciação e inserção à docência no Brasil: uma metassíntese conceitual. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-27, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644471979. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 29 ago. 2025.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1997. p. 73-90.

SERRANO, Maria Eugênia Lopes. Contribuições do PIBID para metodologias no ensino de Matemática. 2020. 237 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/5479d0e2-1626-48c0-b29a-498731f5af87/download. Acesso em: ago. 2025.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986.

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Janaíne Maieski Hofmann [493]
Ingrid Gordya [494]
Jaqueline Maieski Hofmann [495]
Marta Rosani Taras Vaz[496]

Resumo

Este trabalho resulta das reflexões teórico-práticas oportunizadas pelo Estágio Supervisionado nas matérias pedagógicas do Ensino Médio do curso de Pedagogia, componente curricular obrigatório. O objetivo deste texto é apresentar as análises oriundas da prática pedagógica vivenciada durante o estágio, com ênfase nas discussões sobre formação inicial de professores. Buscou-se, a partir da concepção de estágio como reconhecimento da realidade (Carvalho, 2013), problematizar os impactos da diminuição dos conteúdos teóricos e de fundamentos no currículo da formação docente, especialmente no contexto da educação profissional em nível médio. Este relato de experiência também se constitui numa tentativa de aproximação do estágio com a pesquisa, mesmo que reconhecida suas limitações. A pesquisa fundamenta-se em autores como Saulo (2013), Saviani, Pimenta e Gatti, que discutem a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. A metodologia adotada é qualitativa, baseada na análise da documentação da instituição escolar/campo de estágio, na análise de documentos curriculares nacionais e estaduais e na observação participante das atividades desenvolvidas em sala de aula durante as etapas de observação, participação e atuação. Os resultados apontam para uma tendência de valorização excessiva das práticas técnicas em detrimento da reflexão teórica, o que fragiliza a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida com os princípios da educação emancipadora. Conclui-se que a formação docente exige uma abordagem curricular que integre fundamentos teóricos sólidos, capazes de sustentar práticas pedagógicas conscientes e transformadoras.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação docente. Currículo.

INTRODUÇÃO

[493] Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati-PR. E-mail: Janainehhofmann@gmail.com
[494] Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati-PR. E-mail: ingridkrenskigordya@gmail.com
[495] Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati-PR. E-mail: jaquelinemaieskihofmann@gmail.com
[496] Professora do curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati-PR. E-mail: martarosanni@hotmail.com

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste, tem como foco a formação de pedagogos para atuar na docência na educação infantil, na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na gestão educacional e na formação de docentes em nível médio - magistério. (Proposta Pedagógica Curricular de Pedagogia, Unicentro, 2019). Desse modo, uma das modalidades obrigatórias de estágio supervisionado curricular, é nas matérias pedagógicas do Ensino Médio. Por tanto, este trabalho resulta das reflexões teórico-práticas oportunizadas no decorrer das atividades do Estágio Supervisionado nas matérias pedagógicas do Ensino Médio, tanto em campo quanto em sala de aula no curso de Pedagogia.

O estágio supervisionado é um momento fundamental para a formação de professores e a definição acerca do seu papel é alvo de discussões antigas. Ocupando notória participação no debate, o texto de Pimenta e Lima (2008) situam algumas mudanças de perspectivas teóricas sobre estágio, que deixou de ser concebido como o momento da exclusividade prática, em que "[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder de uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa", (Pimenta, Lima, 2008, p. 36), e passou a ser o momento de aproximação da realidade e atividade teórica "[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis." (Pimenta, Lima, 2008, p. 45).

A concepção mais elaborada de Pimenta e Lima (2008) é de estágio como pesquisa, em que "o estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações [...]." (Pimenta, Lima, 2008, p. 46). Contudo, ainda que prevaleçam as concepções de estágio como pesquisa e como articulação entre teoria e prática, há de problematizar constantemente os fundamentos dessa definição e seus significados.

Para Carvalho (2013, p. 323) "[...] o estágio é um momento de observação mais próxima da prática real, mesmo que isso implique na tomada de ações tipicamente práticas, ele ainda se configura numa relação de (re)conhecimento da realidade." Diferenciando-se da atividade de pesquisa científica, "[...] a atividade de conhecimento do estagiário se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral aonde o discente vai até unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente." (Carvalho, 2013, p. 324).

Assim, embora o Estágio seja "[...] como uma chave que possibilita abrir a porta da relação escolar cotidiana" (Carvalho, 2013, p. 325), ele ainda assim se distingue da atividade de pesquisa. Tal como aponta Martins (2008, p. 5) sobre a natureza de cada momento da

formação universitária que constituem a síntese de três processos distintos e indissociáveis, "[...] processos de transmissão e apropriação de saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade."

Desse modo, partindo da concepção de estágio supervisionado como momento de reconhecimento da realidade, a professora orientadora do estágio organizou a disciplina de modo que o cotidiano vivenciado pelos(as) acadêmicos(as)/estagiários(as) fosse reconhecido e problematizado. Desse processo de reconhecimento, os(as) acadêmicos(as)/estagiários(as) identificaram problemáticas e buscaram aprofundar seus conhecimentos teóricos, com o intuito de aproximá-los(as) de um reconhecimento mais fundamentado do cotidiano escolar, instrumentalizando-os(as) para práticas mais críticas e significativas.

Decorrente desta metodologia utilizada no contexto da disciplina e das vivências em campo de estágio, é que os(as) acadêmicos(as)/estagiários(as) sistematizaram suas reflexões teórico-práticas em relatório final e, agora, divulgam neste texto que tem por objetivo apresentar as análises oriundas da prática pedagógica vivenciada durante o estágio, com ênfase nas discussões sobre formação inicial de professores, e problematizar os impactos da diminuição dos conteúdos teóricos e de fundamentos no currículo da formação docente, especialmente no contexto da educação profissional em nível médio.

A pesquisa fundamenta-se em autores como Saviani, Pimenta e Gatti, que discutem a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. A metodologia adotada é qualitativa, baseada na análise da documentação da instituição escolar/campo de estágio, na análise de documentos curriculares nacionais e estaduais e na observação participante das atividades desenvolvidas em sala de aula durante as etapas de observação, participação e atuação.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO

A formação de professores em nível médio, tradicionalmente conhecida como Curso Normal ou Magistério, constitui uma das mais antigas modalidades de preparação docente no Brasil. Voltada principalmente à atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, essa formação foi, por décadas, considerada suficiente para o exercício da docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 62, ainda reconhece essa modalidade como formação mínima para o magistério nas etapas iniciais da educação básica. No entanto, essa prerrogativa tem gerado intensos

debates no campo educacional, especialmente diante das exigências contemporâneas de profissionalização e valorização docente.

Libâneo (2002) defende que a formação de professores deve ultrapassar os limites da preparação técnica e conteudista, incorporando uma perspectiva crítica que permita ao docente compreender e intervir na realidade escolar de forma transformadora. Para o autor, “a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, articulado à prática pedagógica e às demandas sociais” (Libâneo, 2002, p. 45). Essa concepção exige uma base teórica sólida, que dificilmente pode ser garantida por uma formação de nível médio, geralmente marcada por currículos fragmentados e pouca articulação entre teoria e prática.

A Organização dos Formadores de Professores (OFP) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem se manifestado de forma contundente contra a manutenção da formação docente em nível médio. Em nota técnica publicada em 2023, a OFP afirma que “a formação em nível médio representa uma forma de precarização da carreira docente, comprometendo a qualidade da educação e a valorização profissional dos professores” (OFP, 2023, p. 4). A OFP defende que a formação inicial de professores deve ocorrer exclusivamente em nível superior, por meio de cursos de licenciatura que articulem teoria, prática e pesquisa, promovendo uma formação integral e contextualizada.

Para compreender quais são as características da docência precisamos entender a profissionalidade docente como um conceito em constante construção, profundamente enraizado no contexto histórico e social. Ele evidencia que a docência não é uma prática neutra nem imutável, mas sim uma atividade que responde às transformações das concepções de educação, da sociedade e das demandas institucionais.

Ao reconhecer que professores e professoras são os principais responsáveis pelos processos formais de ensino-aprendizagem, a profissão de um professor (a) tem um papel central na formação humana, mesmo diante da atuação de outros agentes educacionais. Além disso, as características e exigências da função docente variam de acordo com os valores sociais atribuídos à educação em diferentes tempos e espaços, o que reforça a necessidade de uma prática reflexiva, crítica e ética. Trata-se, portanto, de uma compreensão ampliada da profissão docente, que reconhece sua complexidade, dinamismo e responsabilidade social. Como trás Passos(s.d.):

> A profissionalidade docente é um conceito em constante elaboração, cuja compreensão deve ser situada num determinado contexto sócio-histórico. Professores e professoras são os responsáveis pelos processos institucionalizados de educação, ainda que muitos outros agentes educacionais nele interfiram. A atividade dos(as) professores(as) diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino. A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela

> atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços. (Passos, s.d. p.01)

O estágio supervisionado nas matérias pedagógicas do ensino médio é uma etapa fundamental para a formação do pedagogo, é onde os acadêmicos tem o contato com outro ambiente escolar, isso favorece muito na construção da sua identidade profissional, além disso o estágio "[...] deve ser compreendido como uma atividade formativa, fundamental no tornar-se pedagogo, pois contribui para que se tenha o entendimento da concepção do seu trabalho como docente e sua formação como sujeito" (Pereira, 2010, p.12).

Conforme Franco (2016) a prática pedagógica só se concretiza plenamente quando está fundamentada na intencionalidade, na reflexão coletiva e no compromisso com a realização concreta das propostas educativas. Essa concepção se alinha profundamente aos princípios da Pedagogia, que entende o ato de educar como um processo de construção conjunta do conhecimento, baseado no respeito às diferenças e no engajamento ético. A docência, nesse contexto, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e assume uma postura crítica e transformadora: o(a) professor(a) é um mediador comprometido em planejar, escutar, avaliar e reformular sua prática de modo a garantir que todos os sujeitos tenham acesso à aprendizagem significativa. Ser docente, portanto, é comprometer-se com uma ação intencional e contínua que articula teoria e prática em favor de uma educação democrática e inclusiva. Como ressalta a autora Franco (2016):

> Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016 p.536).

Franco (2016) nos convida a enxergar a Pedagogia como mais do que uma teoria ou técnica de ensino, ela é uma prática social transformadora, que atua interpretando e reorganizando a diversidade de experiências educativas vividas pelas pessoas no seu cotidiano. Ao relacioná-la com a docência, podemos entender que o professor, enquanto agente pedagógico, também é um sujeito social que interpreta, ressignifica e transforma as práticas educativas. Isso significa que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas compreender o contexto, os sujeitos e os sentidos atribuídos às experiências educativas, para então organizar o processo de ensino de forma crítica, consciente e significativa.

Nesse sentido, a docência é uma expressão concreta da pedagogia: o ato de ensinar se torna um espaço de mediação entre as múltiplas práticas sociais e os objetivos formativos

da educação. O professor, então, atua como um filtro que atribui significados, questiona desigualdades e propõe caminhos para uma prática pedagógica mais justa e emancipadora. Como destaca a autora Franco (2016):

> [...] a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. (Franco, 2016, p.536- 537)

A vivência no estágio das matérias pedagógicas do Magistério no ensino médio permitiu compreender, na prática, os desafios e as potencialidades da formação docente. A experiência evidenciou que a prática docente exige muito mais do que domínio de conteúdos ela demanda escuta sensível, planejamento intencional e constante reflexão sobre os sujeitos e os contextos envolvidos no processo educativo, embora a base teórica seja essencial, é no cotidiano escolar que emergem questões complexas que exigem reflexão crítica e posicionamento ético. Essa percepção será aprofundada na próxima seção, onde relato e discuto um problema observado durante o estágio, buscando analisar suas implicações para a prática pedagógica e para a construção de uma educação mais consciente e transformadora.

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

O estágio supervisionado nas matérias pedagógicas do ensino médio configura-se como uma etapa obrigatória e fundamental para a formação de futuros docentes no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati. Essa prática tem como objetivo promover vivências que ampliam o conhecimento e a preparação dos acadêmicos para o exercício do magistério. Conforme Oliveira (2019), o estágio é essencial para que o estudante construa seus saberes de forma dialógica e reflexiva, aproximando-se significativamente do exercício efetivo da docência.

A experiência de estágio foi conduzida em trio, o que permitiu uma abordagem colaborativa e dialógica em todas as etapas do processo. A parceria entre os membros do grupo facilitou a reflexão conjunta sobre as práticas observadas e as atividades desenvolvidas, enriquecendo o olhar crítico sobre o cotidiano escolar. O estágio referido foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2025, abrangendo um total de 60 horas de atividades distribuídas em três etapas essenciais: observação, participação e atuação, que foram divididas em 20 horas de observação, 20h de participação e 20h de atuação.

A Observação/participação como Ação Crítica e Investigativa

A primeira etapa, de observação, foi destinada a compreender o ambiente escolar, a dinâmica da turma, a proposta política pedagógica (PPP) da instituição e a atuação da professora regente. A segunda etapa, de participação, permitiu o auxílio direto à professora, contribuindo com a orientação e o esclarecimento de dúvidas dos alunos. A última fase, de atuação, foi dedicada ao planejamento e à execução de aulas que abordaram intervenções pedagógicas e atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento.

Na etapa inicial do nosso estágio, a observação, pudemos realizar um contato direto com a realidade escolar, o que foi fundamental para conhecer o colégio, a turma e a proposta pedagógica adotada pela instituição. Durante esse período, analisamos a estrutura da escola, a dinâmica da sala de aula e a Proposta Político-Pedagógica (PPP), o que nos permitiu compreender o contexto em que a prática docente acontece. Seguindo o que Pimenta e Lima (2004) apontam, percebemos que a observação representava o momento em que começamos a construir nosso olhar enquanto futuros professores, desenvolvendo a capacidade de perceber os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem e as interações em sala.

Além disso, essa etapa evidenciou alguns desafios presentes no cotidiano escolar, como percebemos em conversas e atitudes de alguns alunos, como a desmotivação de alguns alunos e a constatação de desigualdades sociais. O que nos levou a entender que a observação deve ser uma prática ativa e investigativa. Esta percepção se alinha à perspectiva de Paulo Freire (1996), que afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, reforçando que a observação escolar deve ultrapassar o olhar superficial, tornando-se um instrumento investigativo para compreensão do contexto social e institucional em que os alunos estão inseridos. Assim, a observação foi vista como uma ação crítica e reflexiva, permitindo o reconhecimento da realidade escolar como um campo de investigação permeado por tensões, desigualdades e demandas que ultrapassam a simples rotina escolar.

Essa perspectiva evidencia que o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas como agente ativo na construção do conhecimento, capaz de promover a inclusão e a participação de todos os alunos, respeitando suas diferenças culturais, sociais e cognitivas. Assim, assegurar espaços para a teoria no curso de formação docente é providenciar instrumentos para que o futuro educador questione as desigualdades educacionais e sociais, promova práticas pedagógicas significativas e atue com intencionalidade. Nessa perspectiva, o professor assume a função de mediador comprometido com o fortalecimento do diálogo e da colaboração entre educador e educandos, estimulando o engajamento social e ético dos estudantes e contribuindo para a construção de uma

educação democrática, que valoriza a equidade e o respeito às diversidades presentes no ambiente escolar.

Na segunda etapa, a participação, colaboramos e interagimos com os alunos, participando efetivamente das atividades pedagógicas e refletindo sobre nossas ações enquanto futuros educadores. Entendemos, conforme Pimenta e Lima (2006), que essa fase representa um momento de práxis, um ciclo contínuo de ação, reflexão e nova ação, em que buscamos articular a teoria adquirida com as demandas reais presentes na sala de aula. É também um momento valioso para desenvolver habilidades comunicativas e relacionais, imprescindíveis para estabelecer vínculos significativos com os alunos e criar um clima escolar propício à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

É fundamental compreender que as etapas de observação e participação não são experiências isoladas, mas componentes integrados de um processo de aprendizagem contínuo e interdependente. Ambas exigem do futuro educador uma postura crítica, investigativa e comprometida com a reflexão permanente sobre sua prática pedagógica. Essa perspectiva crítica é essencial para desconstruir paradigmas tradicionais e muitas vezes autoritários presentes na educação, abrindo espaço para a construção de práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e contextualizadas, que atendam às demandas distintas de uma sociedade plural e em constante transformação.

Dessa forma, tanto a observação quanto a participação não devem ser compreendidas como etapas isoladas, mas sim como partes indissociáveis de um processo de aprendizagem que exige postura crítica, investigação permanente e compromisso com a construção de um projeto pedagógico consciente. Esse olhar crítico sobre a prática pedagógica favorece a superação de paradigmas educacionais tradicionais e o desenvolvimento de práticas mais democráticas, inclusivas e contextualizadas. Tal compreensão final reforça a importância do estágio para a formação integral do futuro professor, permitindo-lhe desenvolver competências da práxis que são fundamentais para a qualidade da ação pedagógica.

Reflexões sobre a Prática Pedagógica e a Formação Docentes

Durante a etapa de observação e participação, surgiram diversas situações que provocaram reflexões importantes sobre a prática pedagógica e a formação docente na etapa da educação básica. As etapas de observação e participação do estágio proporcionaram aprofundar a discussão teórica sobre a formação docente, evidenciando as consequências da redução dos fundamentos teóricos no currículo

A diminuição das disciplinas teórico-filosóficas nos currículos dos cursos de formação de professores configura-se como uma preocupação grave para a qualidade da educação. Conforme apontado, essa redução enfraquece o estímulo à reflexão crítica e à compreensão

das dimensões sociais, culturais e políticas da educação, essenciais para a construção de uma prática pedagógica comprometida e emancipadora. É justamente na teoria que o futuro docente encontra subsídios para interpretar a complexidade do ato de ensinar, que vai muito além da simples transmissão de conteúdos e para desenvolver estratégias que dialoguem com a realidade dos alunos, suas demandas e contextos.

A prevalência de currículos mais técnicos, voltados prioritariamente para a operacionalização do ensino e para a formação de habilidades específicas, torna-se um entrave para a formação integral dos professores. Essa tendência, reforçada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), privilegia competências técnicas e habilidades específicas em detrimento da reflexão crítica. Tal cenário pode, lamentavelmente, transformar a educação em um mero instrumento para preparar indivíduos para o mercado de trabalho, negligenciando seu potencial de formação cidadã e de transformação social. A prática pedagógica, nesse contexto, pode se tornar mecanicista, orientada por modelos prontos e desprovida de intencionalidade consciente, como observado no próprio estágio. Segundo Libâneo (2002), a formação de professores deve superar os limites da preparação técnica e conteudista, incorporando uma perspectiva crítica que permita ao docente compreender e intervir na realidade escolar de forma transformadora. Para o autor, “a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, articulado à prática pedagógica e às demandas sociais” (Libâneo, 2002, p. 45).

Além disso, a institucionalização de práticas pedagógicas baseadas em modelos prontos, muitas vezes impostas pela gestão escolar, contribui para uma docência crítica. Os professores, nesse contexto, podem se limitar a reproduzir procedimentos sem a reflexão necessária sobre sua adequação ao contexto, suas limitações e potencialidades, o que compromete a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Essa simples instrução técnica, promove uma postura em que o professor não questiona, interpreta e ressignifica suas ações pedagógicas.

Outro ponto crucial é a compreensão da educação como uma prática política. O ato de educar carrega valores, intenções e ideologias, e o professor, como agente social, desempenha um papel fundamental na promoção de uma sociedade mais justa e democrática. A ausência de uma base teórica sólida compromete a formação de professores conscientes do seu papel transformador, condenando-os a uma atuação crítica, meramente executora de currículos e metodologias impostas. Assim, a incorporação das disciplinas de fundamentos filosóficos e sociológicos da educação no currículo é importante garantir uma formação que valorize a intencionalidade e o compromisso ético-político da docência.

A formação docente deve, com urgência, resgatar e fortalecer sua dimensão teórica, assegurando uma abordagem crítica, integral e reflexiva. Essa abordagem é fundamental para capacitar os futuros professores da educação básica a atuarem não apenas como

mediadores do conhecimento, mas como agentes de transformação social. Somente com esse fortalecimento, a docência poderá cumprir seu papel histórico de contribuir para a superação das desigualdades, a ampliação da democracia e a promoção de uma educação emancipadora. Para isso, os currículos dos cursos de formação precisam ser repensados e revitalizados. Eles devem valorizar não apenas os conhecimentos práticos, mas também os fundamentos teórico-filosóficos que contribuem para a reflexão crítica e a compreensão do papel social e histórico da educação. A ausência desses fundamentos resulta em professores que, ao ingressarem na educação básica, podem se ver limitados a reproduzir modelos prontos, comprometendo a capacidade de seus alunos de se tornarem cidadãos críticos e conscientes.

A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BERLINDA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 62, ainda reconhece essa modalidade como formação mínima para o magistério nas etapas iniciais da educação básica. Contudo, como já mencionado, há um amplo consenso entre as entidades científicas e profissionais da educação sobre a necessidade de formação dos professores em nível superior.

Nesse nível de ensino, há de se destacar os desafios impostos pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, pautada em uma matriz de competências e habilidades para a formação de professores/a. Além disso, o documento fragmentava a formação em Pedagogia, trazendo à tona um problema que parecia já ser superado: as habilitações. De acordo com Bechi e Pagliarin (2024), as novas diretrizes nacionais para a formação inicial de professores, elaboradas em sintonia com a BNCC, contribuem para o avanço do neotecnicismo no país. Conforme Silva (2018, p. 11) o neotecnicismo pedagógico se faz presente, a partir do momento em que a formação de professores “[...] parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos.”

Contra a Resolução n. 002 de 2019, entidades importantes como ANFOPE, FORUMDIR, FORPIBID-RP oficializaram suas discordâncias junto ao CNE. De 2020 até 2022, os Fóruns estaduais em defesa da Formação de Professores/as e a Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n. 02/2015, que resultado da participação democrática que representou avanços no tema da formação.

Contudo, com a revogação da n. 02/2019, uma nova resolução foi proposta e aprovada pelo CNE, a Resolução n. 4/2024, que, apesar de diminuir o tom da vinculação das diretrizes

com a BNCC, preservou aspectos pragmatistas e tecnicistas da formação, tais como a ampliação da carga horária de estágio e a diminuição da carga horária das disciplinas de fundamentos básicos para as licenciaturas.

A formação de docentes para a Educação Básica foi um dos campos mais impactados pelo processo de mercantilização, marcado pelo predomínio das finanças. As licenciaturas constituem a base sobre a qual as grandes instituições privadas de ensino superior ampliam suas matrículas. Como resultado, mais de 68% dos novos professores formados no Ensino Superior provêm dessas instituições, sendo que 56% deles concluíram cursos na modalidade a distância como preparação inicial para a docência. (Evangelista et al., 2019).

Professores e professoras realizam uma mediação absolutamente inescapável da formação humana por oferecer, potencialmente, as condições de apropriação do conhecimento histórico e científico socialmente produzido pelos sujeitos que frequentam a escola, necessário para compreender as relações sociais nas quais vivem, sua posição no processo produtivo e, quiçá, desenvolver sua consciência de classe. (Evangelista, 2025, p. 174).

Os organismos internacionais, como a Unesco, utilizam o conceito de ‘educador’ em sentido lato, para abarcar todos aqueles profissionais que não precisam de formação docente para atuar na educação “ao longo da vida”. (Souza, 2023). De acordo com Souza (2023, p. 198), “a agenda 2030 diminui a importância do papel das universidades na formação humana e propõe em seu lugar uma formação apressada, voltada à aquisição de conhecimentos simples, condicionando a oferta dessa etapa da formação à iniciativa privada.”

Em suma, a reforma em empresarial da educação tem na formação de professores um dos seus principais alvos, tendo em vista que, a formação do trabalhador da educação alinhado ao conjunto de mecanismos de controle, responsabilização, hiperburocratização, etc. contribuem para a que a implementação das reformas ocorra.

A articulação entre a BNCC e a reforma do ensino médio tem repercussões diretas na formação de professores em nível médio, especialmente nos cursos técnicos voltados à docência. Ao estabelecer competências e habilidades mínimas, a BNCC opera como um instrumento de padronização curricular que orienta não apenas o conteúdo escolar, mas também os parâmetros formativos dos futuros educadores. Essa lógica reduz a complexidade da prática docente a um conjunto de procedimentos e resultados mensuráveis, esvaziando a dimensão crítica, ética e política da educação. A formação técnica, nesse contexto, é promovida como solução rápida e economicamente viável, onde o acesso ao ensino superior é limitado e a urgência por profissionais é maior.

A reforma do ensino médio, por sua vez, ao instituir os itinerários formativos e ampliar a oferta de cursos profissionalizantes, legitima a formação docente em nível médio como uma alternativa institucionalizada. Essa reconfiguração curricular reforça a lógica empresarial da

educação, que prioriza a empregabilidade e a eficiência em detrimento da formação integral. Ao deslocar a formação de professores para uma perspectiva pragmática e instrumental, essas políticas contribuem para a precarização da docência e para a consolidação de um modelo educacional voltado ao atendimento de demandas mercadológicas. Assim, a formação docente em nível médio torna-se mais um mecanismo de controle e racionalização da educação, alinhado aos interesses da reforma empresarial que permeia as políticas educacionais contemporâneas.

Diante desse cenário complexo e desafiador, é possível afirmar que a formação de professores no Brasil encontra-se em uma encruzilhada histórica, marcada por disputas entre projetos de educação com finalidades distintas. A prevalência de diretrizes tecnicistas e pragmáticas, alinhadas à lógica empresarial e à padronização curricular da BNCC, compromete a construção de uma formação docente crítica, ética e comprometida com a transformação social.

A ampliação da oferta de cursos à distância, a legitimação da formação em nível médio e a crescente mercantilização do ensino superior revelam um processo de precarização que ameaça a qualidade da educação básica e o papel emancipador da escola. Como destaca Silva (2011), “é preciso superar um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, em favor de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano”. Essa mediação, no entanto, é enfraquecida quando a formação docente é reduzida a um conjunto de competências operacionais, esvaziando sua dimensão política e humanizadora.

Frente a isso, torna-se urgente fortalecer os espaços de resistência e retomar políticas educacionais que valorizem a formação integral dos professores. É preciso reconhecer os docentes como sujeitos fundamentais na mediação do conhecimento e na construção de uma sociedade mais justa e democrática, rompendo com os mecanismos de controle e racionalização impostos pelas reformas empresariais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso nas três etapas do estágio – observação, participação e atuação – não pode ser compreendido como uma sequência de eventos isolados, mas sim como um processo de aprendizado contínuo e interdependente que fortaleceu a identidade profissional do futuro pedagogo. A experiência empírica serviu para aprofundar a discussão teórica sobre a formação docente, confirmando a tese de que a redução dos fundamentos teóricos nos currículos compromete a qualidade da educação.

A vivência no cotidiano escolar, permeada por tensões e desafios, permitiu uma compreensão mais aprofundada de que a docência exige muito mais do que o domínio de conteúdo. Ela demanda uma postura reflexiva, um olhar investigativo e, acima de tudo, um compromisso ético-político com a transformação social. O professor, como agente social, deve estar apto a atuar na realidade escolar, interpretando a complexidade do ato de ensinar e contribuindo para a construção de uma educação que seja verdadeiramente emancipadora.

O estágio evidenciou a urgência de se resgatar e fortalecer a dimensão teórica na formação docente, assegurando uma abordagem que seja crítica, integral e reflexiva. A experiência prática serviu para confirmar que uma formação desvinculada dos fundamentos teóricos pode fragilizar a capacidade do futuro educador de interpretar a realidade e de atuar de forma consciente e transformadora.

Os resultados apontam para uma tendência de valorização excessiva das práticas técnicas em detrimento da reflexão teórica, o que fragiliza a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida com os princípios da educação emancipadora. Conclui-se que a formação docente exige uma abordagem curricular que integre fundamentos teóricos sólidos, capazes de sustentar práticas pedagógicas conscientes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anderson Monteiro; OLIVEIRA, Maria Nazaré da Silva. **O estágio supervisionado e a coparticipação durante o período de observação**. In: CONEDU, 2017. p. 3. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID930_16102017232530.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 136, p. 11, 20 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 288, 23 dez. 2019.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 321–336, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640245/7804. Acesso em: 1 jul. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Outubro** – Revista de estudos socialistas, e.35, jan. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, A. G.; TITON, M.; AVILA, A. B. (Orgs.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. v. 1. 236 p.

FRANCISCO, D. F.; ARAÚJO, R. L. de S. A importância da relação professor-aluno. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/. Acesso em: 1 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.pebsp.com/wp-content/uploads/2018/07/FREIRE-Pedagogia-da-Autonomia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Contribuições para a formação do pedagogo**. João Pessoa: Realize Editora, 2019. p. 4. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID5503_30082019235151.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

LEITE, Yoshie U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores: uma perspectiva crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M.S.L; PIMENTA, S.G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 2, p. 321–336, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6619. Acesso em: 1 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Trecho citado na p. 25. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

OLIVEIRA, S. G. M. O estágio supervisionado como rede relacional no Curso de Pedagogia. In: BOTELHO, Antonio Carlos Rocha; CABRAL, Ronney Pereira; SILVA, Claudionor Alves da. (Org.). **Diálogos sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas no século XXI**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES (OFP). **Nota técnica sobre a formação docente em nível médio**. Brasília: OFP, 2023.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Trabalho docente: características e especificidades. [S.l.]: Universidade Federal do Ceará, [s.d.]. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Trabalho_Docente_Caracteristicas_Especificidades.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

PEREIRA, André Leandro dos Santos; NOGUEIRA, Michelline Da Silva. As contribuições formativas do estágio supervisionado para o docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE, 2020, Redenção. Anais [...]. **Redenção: Even3**, 2020. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/cief2020/237191-as-contribuicoes-

formativas-do-estagio-supervisionado-para-o-docente/. Acesso em: 1 jul. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13–31, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193519170003.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

SIQUEIRA, O. M. A. A; NETO, S. D. D; FLORÊNCIA, R. A Importância da Afetividade na Aprendizagem dos Alunos, Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. 2011.

SOUZA, Patrícia de. Agenda 2030 para a sustentabilidade do capital e o fundo público como garantia. In: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de. (Orgs.) **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira** (2016-2022). São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

UNIVERIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). **Proposta Pedagógica Curricular: Curso de Pedagogia**. Irati, 2019.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICANDO O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO “LUDUS”

Eixo Temático: Ludicidade e Educação

Jaqueline Maieski Hofmann [497]
Adriane Meyer Vassão [498]

Resumo

Este estudo tem como tema o ensino da matemática na educação infantil através da ludicidade, pois para a primeira infância a utilização de brincadeiras e jogos, propicia importante meio de aprendizagem e compreensão do mundo. Segundo o dicionário Aurélio a palavra vem do latim Ludus, que significa jogo ou brincar. É usado para se referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e fantasia. O embasamento teórico da pesquisa apoia-se nas contribuições de autores como Kamii (1990), Alves (2019), Lorenzato (2009), Dallabona (2004), Leonardo (2014) e outros, cujas reflexões oferecem fundamentos essenciais para a compreensão do tema abordado. Através desta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, dividida em três seções principais, abordamos inicialmente a importância de se trabalhar o conhecimento matemático desde a Educação Infantil. Analisamos o desenvolvimento do senso numérico nas crianças e, por fim, evidenciamos a relevância de utilizar recursos que estimulam o envolvimento infantil, como ferramenta pedagógica na construção do pensamento lógico-matemático através da aprendizagem significativa, e que faz parte do mundo infantil. Os resultados indicam que a utilização de metodologias lúdicas e diversificadas, contribuem significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico, das habilidades cognitivas, tornando o aprendizado mais interessante e significante, valorizando as experiências infantis e promovendo um ambiente acolhedor e estimulante. Os estudos realizados nos levaram ao intento de mostrar a construção do pensamento matemático nas primeiras infâncias; a entender que matemática deve ser trabalhada nesta fase de escolaridade e o método de ensino mais próximo do mundo infantil, de sua imaginação, criação e cognição.

Palavras-chave: Matemática. Educação Infantil. Lúdico.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema surgiu após ter concluído a disciplina de metodologia do ensino da matemática e após a realização do estágio na Educação Infantil, onde foi observado que alguns professores não transmitiam os conhecimentos matemáticos de forma a utilizar recursos didáticos diversificados, lúdicos e muitas vezes acabavam trabalhando de forma superficial e sem muito sentido para as crianças.

[497] Acadêmica de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)- jaquelinemaieskihofmann@gmail.com
[498] Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)- adrianevassao@gmail.com

Por meio das experiências vivenciadas durante o estágio percebemos que alguns professores ainda desconsideram a importância do ensino da matemática na Educação Infantil. Portanto, este estudo vem ao encontro de demonstrar que a matemática precisa ser trabalhada em todas as etapas escolares principalmente na Educação Infantil que é a base de todo o ensino posterior e que a utilização de diversos recursos e metodologias, especialmente a lúdica podem auxiliar no desenvolvimento do senso numérico, espacial e de medidas. Além disso, abordaremos como ocorre a construção do número para as crianças.

Desta forma, o uso de materiais concretos, músicas, dança, arte, desenho, teatro, jogos, brincadeiras entre outras diversas atividades que despertam o interesse das crianças e auxiliam em uma aprendizagem muito mais prazerosa e significativa, se faz necessário para que utilizemos da linguagem e das formas que atraem a atenção e a concentração da criança (Alves, 2019).

Acreditamos ser importante que os profissionais da educação tenham conhecimento do quanto é necessário trabalhar de forma diversificada, alegre, espontânea através das brincadeiras, jogos, arte, músicas, dentre outras possibilidades, tornando o ensino da matemática mais atraente e significativo.

Outra questão preponderante também é o conhecimento de como a criança adquire a construção dos sensos matemáticos, numérico, espacial e de medidas, nos quais a matemática inicial ou seja a aritmética está alicerçada, sendo essa a base de todo raciocínio matemático ulterior. A criança através de situações dinâmicas que interajam com as necessidades cotidianas e que levem a trabalhar as percepções e os processos mentais básicos terá melhores condições de compreender a matemática.

É justamente no período da Educação Infantil, que a criança desenvolve facilmente suas capacidades cognitivas, como a imaginação e a fantasia, que são fundamentais para a formação da sua personalidade. Utilizar um método lúdico estimulará também as funções perceptivas e executivas essenciais para a construção do raciocínio lógico-matemático e para o desenvolvimento das habilidades sociais e a resolução de problemas cotidianos.

A matemática é uma ciência presente em diversas atividades do nosso dia a dia e exerce papel crucial na organização do pensamento. Por isso, é fundamental oferecer uma aprendizagem significativa, contextualizada e concatenada, que permita ao aluno desenvolver um pensamento matemático estruturado, crítico e lógico.

Para nos fundamentarmos lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Por meio da pesquisa bibliográfica é possível conhecer mais a fundo sobre o que se deseja estudar, tendo a oportunidade de analisar a visão que outros autores têm sobre o assunto que se pretende discorrer, além de obter informações mais detalhadas e seguras (Sousa, 2021).

Este artigo está dividido em três seções, na primeira abordamos sobre a importância da matemática na Educação Infantil; no segundo, analisamos como ocorre o desenvolvimento do senso numérico com crianças e, por fim, no terceiro tópico evidenciamos a importância de utilizar recursos diversos e lúdicos, para o ensino da matemática na primeira infância.

ENTENDENDO A CONSTRUÇÃO DO PENAMENTO MATEMÁTICO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica sendo ela a base de todo o processo escolar posterior da criança, desse modo, todo e qualquer ensino nessa fase deve ser desenvolvida de forma adequada, ou seja, com objetivos a serem alcançados, com conhecimentos sobre a área a ser trabalhada e sobre a fase do desenvolvimento humano em que a criança se encontra. É nesta primeira etapa de sua escolaridade onde irá receber pela primeira vez orientações dirigidas para a sua aprendizagem. Sendo também nessa etapa da educação que a criança está em maior desenvolvimento, onde evolui facilmente a criatividade, o senso crítico, raciocínio lógico e outras habilidades (Alves, 2019).

No ensino da matemática, nesta fase de escolarização, é importante desenvolver habilidades tais como os processos mentais básicos (correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação), as funções executivas (controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva; e as habilidades perceptivas as quais destacamos a percepção visual, auditiva, cinestésica, tátil, olfativa, gustativa), para assim obter um melhor desenvolvimento do raciocínio lógico e das funções cognitivas.

Segundo Braga (2023):

> Os processos de aprendizagem da Matemática são influenciados por diversos fatores, como habilidades cognitivas e linguísticas, estilos de ensino, estratégias de aprendizagem e características sociais dos estudantes, bem como o nível socioeconômico e as variáveis familiares (Oliveira; Negreiros; Neves, 2015, apud Braga 2023, p. 02).

Sendo assim, diante das afirmações acima, verificamos que existe a clara relação entre o desenvolvimento das funções executivas e a aprendizagem dos conceitos básicos matemáticos, alicerce do pensamento lógico matemático.

Trabalhar com a matemática nessa fase é estimular o desenvolvimento dessas competências desenvolvendo-as para que concomitantemente o pensamento matemático também se desenvolva.

Conforme Alves (2019):

> A matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades do ser humano, na educação infantil

> ela auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de criação (Alves, 2019, p. 02).

O que o autor nos coloca, reforça a importância do tratamento dos conteúdos a serem ensinados na educação infantil, observando as habilidades e os conceitos já adquiridos e aproximando o ensino, do mundo das brincadeiras, da fantasia que pertence ao universo infantil.

Conhecimento matemático é essencial para todos os indivíduos da sociedade pois a matemática está à todo momento à nossa volta, na maioria das coisas que realizamos diariamente, muitas vezes de forma informal, ela está incluída em nossas ações. Com as crianças não é diferente, antes mesmo delas adentrarem na escola elas já tem o contato com a matemática, mesmo sem saber o que é, devido a cultura em que elas estão inseridas, a qual recebem diversos conhecimentos (Alves, 2019).

Contudo é na escola que esses saberes que as crianças trazem consigo, vão ser ampliados, quando o professor trabalhará a matemática, tendo como base aquilo que os alunos já sabem de forma informal, aprofundando ainda mais esses conhecimentos, ou seja, atribuindo significados ao conhecimento dos alunos, trabalhando de forma contextualizada para que o ensino realmente tenha sentido para os estudantes; assim considerando e explorando todos os conhecimentos prévios das crianças, mediando para um processo mais amplo de aprendizagem. De acordo com Leonardo (2014):

> a matemática está presente na vida das crianças com o objetivo de ampliar suas habilidades, aumentar sua capacidade de resolver problemas, desenvolver sua argumentação através dos questionamentos sobre resultados, oportunizando desta forma, a autonomia delas (Leonardo, 2014, p.63).

Conforme Leonardo (2014), a matemática se faz presente no cotidiano das crianças, de diversas formas, como por meio dos conflitos que surgem ao longo do dia a dia, nas conversas e principalmente durante as brincadeiras, o faz de conta e os jogos. Segundo Piaget (1976):

> Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço de uma forma cada vez mais sofisticada (Piaget, 1976, p.73).

A partir dessa percepção nota-se a importância de trabalhar o ensino da matemática desde a Educação Infantil, pois é principalmente nessa fase do desenvolvimento que a criança aprimora facilmente o raciocínio lógico a criatividade e desenvolve suas habilidades cognitivas. Por meio desse ensino as crianças tornam-se seres mais críticos e ativos na

sociedade, onde refletem sobre determinadas situações, tendo a autonomia de argumentar e resolver determinados fatos ou problemas do dia a dia, além disso é através das atividades planejadas minuciosamente pelos professores, é que será proporcionado a oportunidade dos alunos explorarem mais profundamente o ensino da matemática de forma leve e divertida (Leonardo, 2014).

Há também de lembrarmos que o professor, precisa entender como se dá o processo de aquisição do conhecimento matemático, as habilidades a serem desenvolvidas e os conhecimentos basilares para o raciocínio lógico na Educação Infantil, priorizando assim o desenvolvimento das habilidades de lidar com números, perceber o espaço e desenvolver o senso de medidas, dando condições da expansão dos conhecimentos matemáticos futuros.

QUAL MATEMÁTICA ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O professor é o mediador de todo o processo de ensino, o qual deve buscar motivar, encorajar e desafiar os alunos a pensarem ativamente sobre diversas situações, oportunizando tornarem-se seres autônomos, reflexivos e críticos. Dessa forma o professor proporciona um ambiente de aprendizagem muito mais amplo, dando a oportunidade para que os alunos despertem suas habilidades de forma natural. Conforme as palavras de Alves (2019):

> Os conteúdos matemáticos devem ser trabalhados na educação infantil de modo onde a criança construa seus conceitos matemáticos de forma livre, por meio de brincadeiras, atividades lúdicas, onde a criança participe ativamente, assim despertando a sua curiosidade, a partir do seu modo de interpretar o mundo passando a valorizar as suas potencialidades (Alves,2019, p. 05).

Nota-se a necessidade dos professores sempre planejarem cuidadosamente as atividades matemáticas na Educação Infantil, associando-as com coisas do dia a dia, as quais podem ser exploradas através de práticas lúdicas, os quais são recursos pedagógicos de grande eficiência, pois além de auxiliar os professores nas aulas, facilita no processo aprendizagem e no desenvolvimentos das habilidades cognitivas das crianças, pois através dessas metodologias diversificadas podemos desenvolver na criança, uma compreensão mais ampla e de fácil entendimento.

Segundo Lorenzato (2009) o processo de aprendizagem da matemática é um longo caminho a ser percorrido durante a vida escolar, e para que as crianças tenham um bom desenvolvimento das habilidades cognitivas é de suma importância que a matemática seja trabalhada na primeira infância, explorando os três campos da matemática, o espacial, o numérico e o campo das medidas.

O campo espacial é responsável pelo estudo da geometria, ou seja, das formas; o numérico auxilia no estudo dos numerais e das quantidades; e o campo das medidas que tem como função interligar a geometria com a aritmética. Para introduzir esses campos no ensino da matemática o autor sugere que comece pelas noções básicas, sendo elas: grande/pequeno, direita/esquerda, mais/menos, aberto/fechado, maior/menor, muito/pouco, dia/noite, grosso/fino, ontem/hoje/amanhã e entre outras noções que fazem parte da rotina das crianças e que são extremamente importantes de serem exploradas na Educação Infantil, por meio de imagens, histórias, músicas, jogos, brincadeiras, materiais concretos onde os alunos possam realizar a manipulação e visualização dos objetos, facilitando assim o entendimento de que cada noção está relacionada com os conceitos físicos da matemática sendo: tamanho, quantidade, posição, volume, lugar, número, medida, comprimento, distância, capacidade, operação, massa, forma, tempo e direção (Lorenzato, 2009).

Percebe-se então que trabalhar com os conceitos básicos é essencial para a aprendizagem, e para o desenvolvimento do aluno em meio a diversidade, pois são conceitos que influenciam, em diversas coisas do nosso dia a dia, além disso estão diretamente ligados na compreensão da formação do senso numérico.

Para compreender como ocorre o desenvolvimento do senso numérico é preciso entender alguns conceitos concebidos por Piaget, um deles é o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático: O conhecimento físico refere-se ao entendimento de objetos e propriedades físicas da realidade externa de determinado objeto, como cor, peso, tamanho e outras características que podem ser conhecidas por meio da observação. Já o conhecimento lógico matemático é a coordenação de relações, como por exemplo igual, diferente. Portanto, a diferença é uma relação mental estabelecida pelo indivíduo ao comparar dois elementos ou mais, sendo um dos exemplos de pensamento lógico matemático. Piaget caracterizava entre fontes internas e externas do conhecimento: o lógico-matemático surge internamente, enquanto o conhecimento físico tem origem parcialmente externa (Kamii 1990).

Segundo Kamii (1990) a criança desenvolve o conhecimento físico e o lógico-matemático através de duas categorias sendo abstração empírica e reflexiva. Piaget chamou de abstração reflexiva o processo de abstrair o número e de abstração empírica o processo de tirar propriedades dos objetos.

Na abstração empírica, a criança foca em uma característica do objeto, como a cor, e deixa de lado outras propriedades, como peso, tamanho e o material que esse objeto é feito. Por outro lado, a abstração reflexiva é uma construção mental que abrange o desenvolvimento de relações entre objetos, ela é inexistente na realidade exterior, mas que ganha forma nas mentes de quem as imaginam. No entanto as duas abstrações não podem existir separadamente, uma precisa da presença da outra (Kamii 1990).

Conforme Kamii (1990):

> No âmbito da realidade psicológica da criança, não é possível que nenhum dos tipos de abstração exista sem a presença do outro. Por exemplo, a criança não poderia construir a relação diferente se não pudesse observar propriedades de diferença entre os objetos. […] Por outro lado, a criança não poderia construir o conhecimento físico se ela não tivesse um sistema de referência lógico-matemático que lhe possibilitasse relacionar novas observações com o conhecimento já existente (Kamii, 1990, p. 20).

Segundo Kamii (1990), a diferença entre os dois tipos de abstração pode parecer insignificante ao se estudar números pequenos, mas, conforme a criança avança para números maiores, como 100, fica evidente que não se pode apreender cada número até o infinito por meio da abstração empírica, ou seja, a partir de conjuntos de objetos. Para a autora os números são realmente compreendidos por meio da abstração reflexiva, onde a criança vai além do que é diretamente observável nos objetos, ela passa a entender noções numéricas de forma mais profunda, construindo assim relações mentais.

Nesse processo, o uso dos jogos, brincadeiras e da ludicidade são extremamente eficazes, pois favorecem na transição da abstração empírica para a abstração reflexiva, auxiliando assim de forma significativa para o desenvolvimento do senso numérico e para a formação dos conceitos básicos matemáticos.

De acordo com Kamii (1990), o conceito de número resulta de uma integração entre dois tipos de relações por meio da abstração reflexiva, elaboradas pela criança em relação aos objetos: a relação de ordem e a inclusão hierárquica. É comum que as crianças pequenas ao contar objetos, saltam alguns ou contam mais de uma vez o mesmo elemento, conforme apresentado na Figura 1(a) no entanto percebe-se que essa característica evidencia que a criança ainda não reconhece a necessidade lógica de organizar os objetos em uma sequência específica, a fim de garantir que não pule nenhum, nem contabilize o mesmo mais de uma vez.

Para assegurar que não ocorra omissões ao contar é colocando em ordem, portanto não é necessário que a criança disponha os objetos fisicamente em uma ordem espacial para organizá-los de forma lógica; o essencial é que ela seja capaz de realizar essa ordenação mentalmente como podemos observar na Figura 1(b) (Kamii,1990).

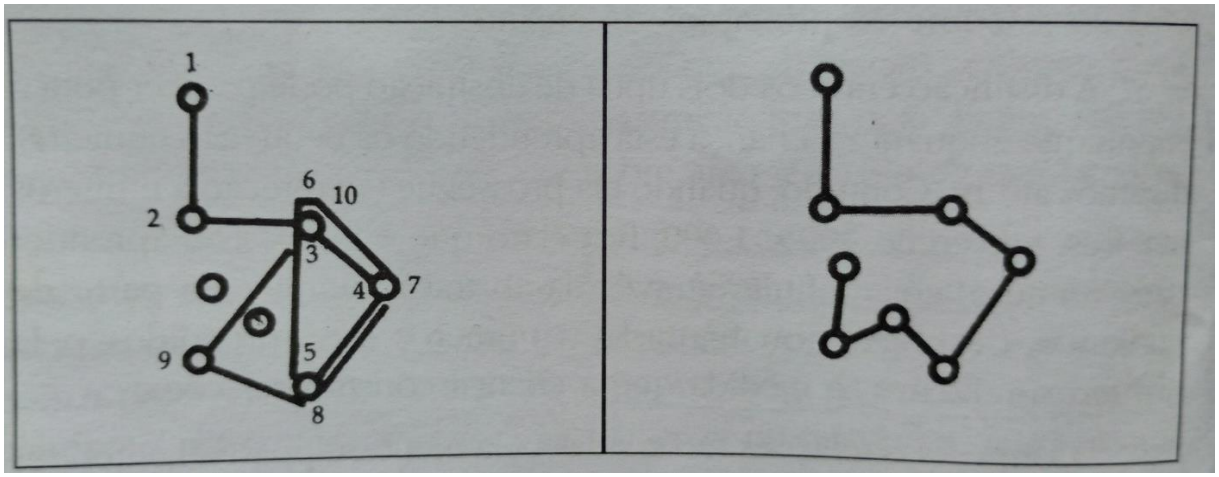


Figura 1(a). A maneira pela qual muitas crianças de 4 anos contam.

Figura 1(b). A ordenação mental dos objetos mostrado na Figura 1(a).

Fonte: Kamii, 1990, p.22.

Kamii (1990) aborda que a ordenação não é a única operação mental realizada pela criança sobre os objetos, pois se fosse, a quantificação estaria comprometida, visto que a criança os identificaria de forma isolada, um a um, sem reconhecer a totalidade como um conjunto integrado e numerável. Como por exemplo, ao contarem objetos, entendem o último número apenas como o nome do último item da série, sem relacioná-lo à totalidade do grupo, como podemos observar na Figura 2(a).

Isso indica uma ausência do conceito de inclusão hierárquica, essencial para que a criança compreenda que cada número representa uma acumulação dos anteriores. Para quantificar corretamente, é preciso que ela consiga integrar ordenação e inclusão hierárquica, percebendo que o número final representa o conjunto todo e não apenas o último elemento, como observa-se na Figura 2(b).

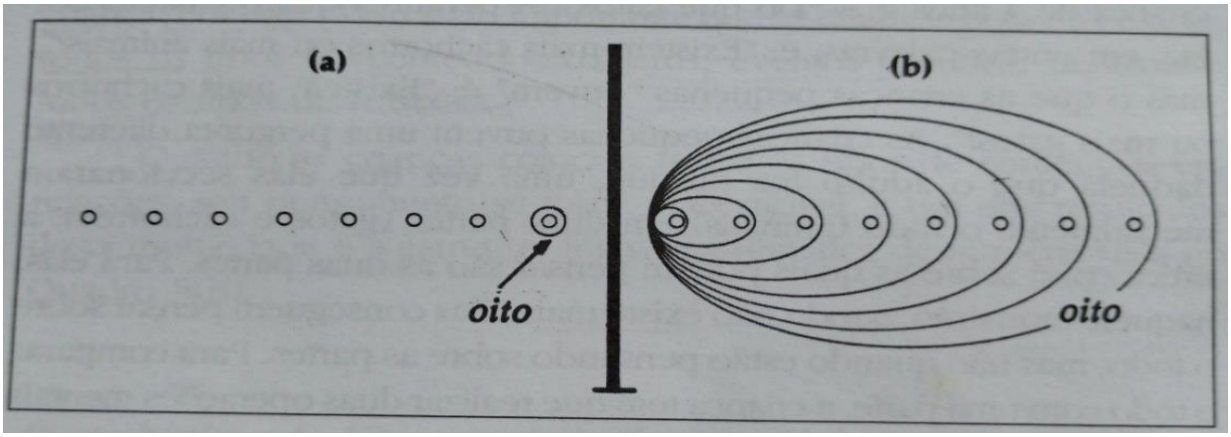


Figura 2. O termo oito usado para se referir apenas ao último elemento, ao contrário da mesma palavra usada com a estrutura da inclusão hierárquica. **Fonte:** Kamii, 1990, p.23.

A relação apresentada na Figura 2(b) evidencia que a criança começa a desenvolver a noção de inclusão hierárquica, sendo este um conceito fundamental para a compreensão do número como totalidade. Nesse processo, ela passa a entender que cada número natural contém os anteriores: o 1 está contido em 2, o 2 em 3, o 3 em 4, o 4 em 5 e assim por diante. Essa capacidade de integrar os elementos em uma sequência acumulativa é essencial para que a criança compreenda que o número final de uma contagem representa o conjunto inteiro, e não apenas o último item contado, no entanto o desenvolvimento dessa estrutura mental é fundamental para a construção do senso numérico nas crianças.

Essa perspectiva está diretamente alinhada à proposta educacional de Piaget, aprofundada por Kamii (1990), a qual enfatiza que o verdadeiro objetivo da educação deve ser o desenvolvimento da autonomia intelectual, moral e social da criança. Nesse contexto, a autora destaca que promover a autonomia exige que as crianças não sejam levadas a dizer coisas nas quais não acreditam, pois isso compromete a construção do pensamento crítico.

A aprendizagem significativa ocorre quando a criança é incentivada a refletir, argumentar e construir suas próprias ideias, e não apenas a reproduzir respostas. Assim, o ensino da matemática e de qualquer outro conteúdo deve estar inserido em práticas pedagógicas que respeitem o tempo, a lógica e a coerência interna do pensamento infantil, favorecendo a formação de sujeitos capazes de pensar por si mesmos, nesse sentido o professor tem como função encorajar, desafiar e questionar os alunos para que eles desenvolvam a sua própria autonomia e o pensamento crítico (Kamii, 1990).

Kamii (1990) entende que o principal objetivo do ensino da matemática para crianças de 4 a 6 anos é a construção do conceito de número, destacando que esse processo deve ocorrer dentro de um contexto mais amplo, ou seja, por meio do desenvolvimento da autonomia. Para a autora, ensinar matemática nessa fase não se resume à memorização de símbolos ou procedimentos, mas sim o desenvolvimento das estruturas mentais que permitam à criança pensar por si mesma, tomar decisões e compreender o mundo de forma crítica.

Outro ponto importante de compreender é a diferença entre a construção do número e da quantificação de objetos. Conforme Kamii (1990) a estrutura mental que sustenta o conceito de número é interna e não pode ser diretamente observada, pois se forma no pensamento da criança. Já a quantificação de objetos, embora também envolva processos mentais, pode ser parcialmente observável por meio do comportamento da criança ao contar ou agrupar elementos.

Além disso a autora enfatiza que, embora a estrutura mental torne possível a quantificação, é justamente por meio da prática de quantificar que essa estrutura também se desenvolve, pois “baseia-se na hipótese de que o pensamento envolvido na tentativa da criança de quantificar objetos deve ajudá-la a construir o número, se ela já estiver em um estágio relativamente elevado para fazê-lo” (Kamii, 1990, p. 37).

Além do que foi abordado anteriormente vale ressaltar que antes da criança aprender realmente os números é preciso trabalhar com os conceitos básicos matemáticos, e também com os sete processos mentais básicos conforme Lorenzato (2009), aborda os quais são:

- Correspondência: é o estabelecimento de relações, como a associação de “um a um” entre elementos. Exemplo: uma maçã para cada pessoa
- Comparação: é o processo de identificar semelhanças e diferenças entre elementos. Exemplo: meu cabelo é maior que o seu; este lápis é do mesmo tamanho que aquele.
- Classificação: consiste em organizar elementos em categorias com base em suas características comuns ou distintas. Exemplo: separar as vacas dos cavalos
- Sequenciação: é o modo pelo qual cada elemento sucede outro, sem que haja um critério pré-definido de ordenação. Isso significa que a disposição dos elementos ocorre naturalmente, sem uma lógica específica. Exemplo: chegada dos pacientes em um consultório.
- Seriação: é o ato de organizar elementos em uma sequência seguindo um critério específico. Isso significa que os itens são dispostos de maneira ordenada com base em características como tamanho, quantidade, etc.
- Inclusão: é o procedimento de englobar elementos distintos dentro de um conjunto maior, considerando uma característica comum entre eles. Exemplo: gatos e cachorros, em animais.
- Conservação: é a compreensão de que a quantidade de um conjunto permanece a mesma, independentemente da forma, disposição ou organização dos elementos. Exemplo: cinco lápis alinhados próximos e cinco lápis alinhados com certa distância entre eles, a quantidade de lápis permanece a mesma, mesmo que sua organização tenha mudado.

De acordo com Lorenzato (2009) esses processos mentais básicos juntamente com os conceitos básicos, auxiliam para um melhor desenvolvimento da aprendizagem da matemática e da construção do significado dos números. Porém, se os conceitos básicos e as noções matemáticas não forem explorados com as crianças desde pequenas, futuramente terão dificuldades em lidar com situações e problemas tanto na escola quanto no próprio cotidiano. O autor também afirma que “[...] se o professor não trabalhar com as crianças esses processos, elas terão grandes dificuldades para aprender número e contagem.”

Dessa forma compreende-se o quanto esses processos são fundamentais para a formação do senso numérico nas crianças, observa-se também a grande importância de trabalhar a matemática desde a educação básica, pois quando esse ensino é explorado com os pequenos automaticamente vai sendo construído uma base bem resistente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Alves, 2019).

Assim fica evidente a relevância de trabalhar antes de tudo as noções, os conceitos e processos mentais básicos, para que ocorra o desenvolvimento do senso numérico de forma significativa, assim as crianças vão construindo seus conhecimentos e ampliando conforme a compreensão dos conceitos simples para que em seguida se apropriem de novos conceitos, sendo eles mais complexos, conforme as palavras de Galasso (2023):

> a construção do conceito de número ocorre por meio de processos ativos que sucedem mediante a experimentação e a manipulação de objetos. Contudo, a criança passa por diferentes níveis no desenvolvimento da construção do conceito de número, sendo assim, torna-se imprescindível e importante construir conceitos matemáticos básicos antes de introduzir conceitos mais complexos (Galasso, 2023, p. 08).

Conforme Alves (2019), a criança constrói seus conhecimentos por intermédio das interações que tem com o mundo a sua volta, sendo na escola que esses conhecimentos vão ser expandidos.

De acordo com Kamii (1990) o objetivo do ensino do número deve ser voltado para a construção que a própria criança realiza da estrutura mental do conceito numérico, já que essa estrutura não pode ser transmitida de forma direta, pois o número é uma construção individual que cada ser humano desenvolve por meio da criação e da coordenação de diferentes relações cognitivas. Diante disso, cabe ao professor criar condições que estimulem a criança a pensar de maneira ativa e autônoma em diferentes tipos de situações, pois quando a criança é incentivada a refletir por conta própria, inclusive ao lidar com quantidades, ela acaba, inevitavelmente, construindo o conceito de número.

Para que efetivamente o processo de ensino aprendizagem ocorra, todos os aspectos deste processo devem ser observados, tantos os intrínsecos ao sujeitos, quanto os extrínsecos onde o ambiente deve proporcionar condições para que este ocorra da melhor maneira possível, buscando as técnicas e métodos mais adequados para a fase do desenvolvimento infantil, para o público-alvo específico e para isso o conhecimento deste público, as bases do seu pensamento, suas condições do momento presente, darão base ao planejamento do professor que deverá pensar em suas estratégias, técnicas e métodos privilegiando a satisfação da criança através do brincar, do imaginar e da fantasia.

De acordo com Kamii (1990) as crianças não assimilam conceitos matemáticos por meio de atividades impressas ou desenhos prontos, mas desenvolvem esses conceitos por meio da abstração reflexiva ao pensar ativamente sobre determinado elemento ou situação. Nesse processo, o lúdico desempenha um papel fundamental, pois ao explorar jogos, brincadeiras e materiais manipuláveis, a criança é estimulada a refletir, levantar hipóteses e construir significados de forma autônoma.

A APLICAÇÃO DO MÉTODO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TÉCNICA POSSÍVEL

Envolver a ludicidade no ato de aprender a matemática faz toda diferença no desenvolvimento das crianças, pois sabe-se que a infância é marcada principalmente pelo brincar, pelo faz de conta, pela fantasia e pela imitação, sendo por meio das brincadeiras que a criança descobre e compreende o mundo a sua volta, relacionando as brincadeiras com a realidade presente em seu dia a dia (Castro, 2021).

Conforme cita o Referencial curricular nacional para Educação Infantil:

> O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (BRASIL, 1998,p. 171).

Portanto é essencial que o professor desperte o interesse dos alunos trabalhando com metodologias flexíveis, lúdicas e concretas que chamem a atenção e aguce a curiosidade das crianças, tornando o ensino muito mais aprazível e significativo, desse modo proporcionando momentos de experiências, onde os alunos tenham o contato com materiais concretos e variados, realizando observações, levantamento de suposições, questionamentos e encontrando soluções, por meio das atividades diversificadas (Leonardo, 2014).

Os jogos, as brincadeiras, o brinquedo e o brincar são ferramentas pedagógicas de grande importância para o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das crianças de forma profusa (Santos 2023).

Vygotsky (1988, p. 81) nos diz que: “[...] O lúdico influencia e contribui muito para o desenvolvimento dos alunos, em sua maneira de aprender a agir, incentivar curiosidade, atitude e autoconfiança, além de propiciar o desenvolvimento do pensamento e da concentração [...]. o que nos reforça todos os estudos já citados acima.

Conforme Rodrigues (2024), o lúdico pode ser utilizado de diferentes formas, como em atividades em grupos ou individuais, onde as crianças aprendem a socializar, a trabalhar em grupo, a compartilhar e dividir, desenvolvendo a criatividade de forma espontânea através do lúdico, tornando assim o espaço escolar mais agradável, através das técnicas educativas diversificadas.

Por meio do ato de brincar, as crianças experimentam o mundo ao seu redor de maneira espontânea e prazerosa, o que também contribui para a compreensão da realidade que vivenciam, além disso as brincadeiras proporcionam experiências enriquecedoras e

estimula diversas habilidades, cognitivas, emocionais, motoras e sociais, desenvolvendo também a criatividade, a capacidade de raciocínio e a autonomia. De acordo com Dallabona (2004):

> Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos (Dallabona, 2004, p.108).

Diante do exposto compreende-se que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois desenvolve a imaginação, a criação e as habilidades cognitivas. Sendo através das brincadeiras que os pequenos constroem diversos conhecimentos de forma natural, pois durante o ato de brincar as crianças imaginam, fantasiam, criam e recriam situações, ampliando assim a sua assimilação do real (Muniz, 2018).

Segundo Dallabona (2004), ao brincar, a criança constrói e aprimora habilidades cognitivas que tendem a se fortalecer ao longo da vida, além disso o brincar contribui para a formação de conceitos, pois permite que ela experimente, descubra e reorganize o conhecimento de maneira ativa e significativa, sendo o brincar um dos espaços mais ricos para a construção dos conceitos, oferecendo oportunidades para que a criança explore, relacione ideias e desenvolva sua compreensão de mundo.

Castro (2021) diz que as brincadeiras não devem ser consideradas apenas um passatempo e sim recursos que contribuem para o melhor desenvolvimento intelectual, além de ser um momento extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, momento o qual o professor pode explorar o pensamento lógico matemático, as habilidades das crianças por meio das diversas metodologias lúdicas que o professor pode trabalhar em sala, utilizando materiais concretos, músicas, dinâmicas, dança, jogos e entre outros recursos que podem auxiliar durante o desenvolvimento do raciocínio lógico e dos sensos matemáticos.

Assim como as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, os jogos também tem grande valia para esse processo, pois além de ser um recurso que promove momentos de lazer e alegria, motivam as crianças a aprender de forma natural e significativa. O jogo pode ser incluído nas aulas, inclusive no ensino da matemática, o qual serve como auxiliar para o ensinamento dos conteúdos matemáticos, principalmente durante a introdução dos conceitos e noções básicas que devem ser trabalhado na Educação Infantil, para que assim a criança não pule nenhuma das etapas do seu desenvolvimento, levando em consideração que cada criança tem seu tempo e modo de aprender, proporcionando assim uma boa preparação para o futuro (Santos 2023).

Nesta perspectiva, Alves (2012) pontua que:

> Os jogos propiciam condições agradáveis e favoráveis para o ensino da matemática, uma vez que, com esse tipo de material, o indivíduo é motivado para trabalhar e pensar tendo por base o material concreto, descobrindo, reinventando e não só recebendo informações. Assim, o jogo pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o seu crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos (Alves, 2012, p. 25).

Partindo dessa definição entende-se que os jogos tornam o ensino da matemática mais envolvente e dinâmico, incentivando os estudantes a explorar, refletir e construir conhecimento a partir de experiências concretas, possibilitam a descoberta de novos conceitos de forma dinâmica e prazerosa estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e a colaboração entre os alunos, proporcionando um aprendizado ativo, no qual os alunos desenvolvem habilidades críticas de maneira agradável.

Para que haja um bom desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças é necessário que todo processo de ensino-aprendizagem, deva ser planejado e organizado de maneira sistemática para garantir eficiência e qualidade na formação dos alunos. Além disso, o planejamento possibilita a adaptação das metodologias de ensino conforme às necessidades das crianças, tornando a aprendizagem mais atraente e relevante para os pequenos (Castro, 2021).

Contudo, é preciso que todas as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, trabalhadas com as crianças tenham um objetivo a ser alcançado. Segundo Alves (2019):

> O lúdico na educação pode favorecer muito na aprendizagem da criança, pois é através das brincadeiras que a criança desenvolve a sua socialização, memorização, noção de tempo e espaço, raciocínio lógico além dos aspectos afetivos e emocionais (Alves, 2019, p.07).

De acordo com Santos (2023) o método lúdico envolve utilizar-se dos jogos, histórias, músicas, brincadeiras e muitos outros recursos pedagógicos, para tornar o ensino aprendizado muito mais interessante e dinâmico, o que auxilia na compreensão das crianças de forma significativa, acrescentando de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo.

Na primeira infância, é fundamental proporcionar às crianças oportunidades para a construção dos conceitos básicos da matemática, uma vez que esse período é marcado por intensas descobertas cognitivas e pelo desenvolvimento das estruturas mentais que servirão de base para aprendizagens futuras. Ensinar os conceitos, as noções básicas, os processos mentais de forma significativa, lúdica e contextualizada contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da autonomia. Segundo Dallabona (2004):

> O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e

> para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade (Dallabona, 2004, p.107).

Por meio dos jogos, brincadeiras o ensino da matemática torna-se mais interessante e divertida, onde as crianças aprendem de forma natural. Além disso, esses métodos são ferramentas que auxiliam no fortalecimento do pensamento matemático, pois “a educação por meio de atividades lúdicas vem estimulando as relações cognitivas, afetivas, sociais, além de propiciar também atitudes de crítica e criação nos alunos que se envolvem nesse processo” (Alves, 2012, p. 21).

A ludicidade proporciona momentos de aprendizagens de forma prática e envolvente, onde as crianças experimentam, vivenciam experiências que darão condições dela de aprimorar a construção do pensamento de forma atrativa, passando via de regra a entender a matemática de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos abordados neste artigo, percebe-se que a Educação Infantil representa o alicerce fundamental para todas as etapas posteriores do processo escolar. O ensino da matemática nessa fase é de extrema importância, pois é por meio desse ensino que a criança desenvolve suas habilidades cognitivas, motoras, aprimorando de forma significativa o raciocínio lógico, o senso crítico. Além disso, as crianças desenvolvem uma postura mais crítica e participativa diante da sociedade, tornando-se capazes de refletir sobre diferentes situações de forma autônoma, a matemática contribui muito para o desenvolvimento humano de forma geral.

A inserção da matemática desde a etapa da Educação Infantil, estimula o desenvolvimento dos conceitos e noções básicas, bem como o raciocínio lógico, essencial para a construção do pensamento estruturado e para a resolução de problemas ao longo da vida escolar. Ao trabalhar com o ensino da matemática desde a Educação Infantil, é entender que a matemática vai muito além dos números e cálculos, ela está relacionada com nossas habilidades tanto cognitivas, como o raciocínio lógico, quanto motoras, como coordenação e percepção espacial, além disso a matemática está presente em nossa vida cotidiana de forma natural, favorecendo de modo positivo para o desenvolvimento escolar.

O estudo permitiu compreender que, ao utilizar atividades lúdicas para introduzir os conceitos básicos da matemática, e até mesmo na construção do senso numérico, o processo de ensino aprendizagem acontece de modo espontâneo. Isso ocorre porque a infância é marcada essencialmente pelo brincar, pela imaginação e pela fantasia, ao aproveitar essas

características que já fazem parte do universo infantil, o professor transforma o aprendizado em uma experiência prazerosa e significativa.

Concluímos que é de extrema importância um trabalho que privilegie técnicas e métodos condizentes com o centro de interesses das crianças da Educação Infantil, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem não só da matemática mas também para a construção de outros conhecimentos. Pois o ensino da matemática não está restrito apenas à disciplina de matemática, ela está presente em todas as áreas do conhecimento. O ensino da matemática ao ser trabalhado de forma lúdica torna-se em uma ferramenta envolvente, capaz de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, permitindo que a criança se torne protagonista do próprio aprendizado, participando ativamente da construção do conhecimento de forma divertida e significativa.

Dessa forma, este trabalho reforça a importância de explorar o conhecimento matemático por meio de metodologias diversificadas e lúdicas como os jogos, histórias, brincadeiras, utilizando-se de materiais concretos, de brinquedos, os quais tornam as aulas mais dinâmicas e interessantes, despertando assim a curiosidade e a atenção dos alunos, sendo ferramentas pedagógicas muito eficazes que atendem realmente as necessidades e interesses das crianças que se encontram nessa fase da educação básica.

Portanto, ao utilizar metodologias lúdicas no processo de ensino aprendizagem vamos garantir uma educação de qualidade, onde as crianças serão motivadas a participarem ativamente e a desenvolverem habilidades essenciais como raciocínio lógico, e a resolução de problemas. Assim, o lúdico deixa de ser apenas uma ferramenta complementar e passa a ser uma ponte essencial entre o mundo da criança e os saberes matemáticos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L.; DENSE, L. S. **A importância de trabalhar a matemática na educação infantil**. In: II Conferência Nacional de Educação Matemática I Encontro Nacional Pibid/Residência Pedagógica/Matemática - FACCAT VII Jornada Pedagógica de Matemática do Vale do Paranhana (JOPEMAT) XXV Encontro Regional de Estudantes de Matemática**. Anais [...]** Taquara, 2019. Disponível em:https://maiscursoslivres.com.br/cursos/introducao-ao-ensino-de-matematica-na-educacao-infantil-apostila03.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

ALVES, S. M. E. **A ludicidade e o ensino de matemática:** Uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRAGA,D.G.A.; DALTO, J. O. **Funções executivas e aprendizagem matemática: uma revisão de Literatura.** RECEBEM, Cascavel (Pr) V0l 03, p. 382 – 403, set. 2023. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/34965/2/funcoesexecutivastarefasequacao_produto.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para educação infantil: conhecimento de mundo.Brasília: MEC/SEF, 1998.3v. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 fev 2023.

CASTRO, F. J.; ARRAIS, L. F. L.; PAULA, T. A. M. E. A percepção matemática na educação infantil. **Seminário Temático Internacional,** Osasco, v.1, n.1, p. 1-17, maio. 2021. Disponível em: http://anais.ghemat-brasil.com.br/index.php/STI/article/view/31. Acesso em: 29 ago. 2023.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-cientifica do ICPG**, v.1, p. 107-112, mar. 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

GALASSO, M; MOREIRA, M. C. L; RAMOS, A. P. A; PEREIRA, B. V. N; NONATO, A. G. Práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem do conceito de número na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 2016–2032, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9946 Acesso em: 29 ago. 2023.

KAMII, C. **A criança e o número:** Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Campinas, SP: Papirus, 1990.

LEONARDO, P. P; MENESTRINA, T. C; MIARKA, R. A importância do ensino da matemática na educação infantil. In: I Simpósio Educação Matemática em Debate, SIMPEMAD, Joinville, SC, 2014. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/matematica/article/view/4662/3426. Acesso em: 29 ago. 2023.

LORENZATO, S. **Que Matemática ensinar no primeiro dos nove anos do Ensino Fundamental?** (2009) Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem07/COLE_2698.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

MARCONDE, C. F.; SILVA, V. S. Modelagem Matemática na Educação Infantil: considerações a partir de uma prática educativa com crianças de 3 e 4 anos. **Revista de Educação Matemática**, v. 16, n. 21, p. 71-87, 2019. Disponível em: http://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/232 Acesso em: 29 ago. 2023.

MUNIZ. C. K. **A ludicidade no ensino da matemática.** 2018. 37 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em:http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21160. Acesso em: 29 ago. 2023.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976

RODRIGUES, Daniela. Matemática Lúdica na Educação Infantil. **Revista Inovação & Sociedade**, Iporá-Go, v. 6, n. 3, p.01-10 abril. 2024. Disponível em: https://revista.unipora.edu.br/index.php/ies/article/view/145. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTOS, S. C.; CONCEIÇÃO, S. V.; ARAÚJO, A. J.; O Lúdico como estratégia de ensino aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cairu em Revista**. n° 23, p. 199-214, dez/jan. 2023. Disponível

em:https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20241/12_LUDICO_ESTRATEGIA_ENSINO_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, A. L. H. Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p.64-83, mar. 2021. https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336 Acesso em: 29 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TD VALE DO RIO GUARIBAS

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Cleovan de Sousa Ferreira[499]
Maria Carmem Bezerra Lima[500]

Resumo

Os Planos Municipais de Educação (PMEs) têm um papel relevante no fortalecimento das políticas públicas educacionais. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o lugar ocupado pela formação docente inicial, em nível superior, nos PMEs dos municípios do Território de Desenvolvimento (TD) Vale do Rio Guaribas a partir do exposto em suas metas e estratégias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, tendo como fonte os PMEs dos 23 municípios do citado TD, no estado do Piauí. Fundamentou-se em autores como Santos (2022), Pereira e Ramalho (2021), Oliveira e Foerste (2023), Esquinsani (2018), Derossi e Ferreira (2021), entre outros. Os resultados mostram que em muitos PMEs a formação não é tratada com a atenção que deveria, refletindo o descuido de muitos gestores frente à educação local. Que a formação voltada para comunidades quilombolas, do campo e indígena é quase invisível, pois há lacunas na realização do diagnóstico local. A formação voltada para a educação especial é sinalizada em muitos deles, fruto, talvez, da amplitude dos debates sobre inclusão. Muitos municípios admitem a existência de docentes formados em nível médio magistério pois, se propõem a elevar a formação para o nível superior, mencionando o regime de colaboração, sem apontar, contudo, como farão isso. Por fim, verificou-se que, embora não fique clara quais concepções de formação permeiam os PMEs, pelas menções feitas ao estágio supervisionado e ao currículo dos cursos de formação de professores, nota-se uma tendência a conceber a formação sob a primazia do modelo da racionalidade técnica.

Palavras-chave: Formação Docente; Planos Municipais de Educação; Nível Superior.

INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação básica tem sido tema presente nos debates educacionais sobretudo, a partir da década de 1990, que foi quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Como resultado do pacto firmado por ocasião desse evento, diversos desdobramentos ocorreram para as políticas educacionais do Brasil como, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e

[499] Graduado em Pedagogia, Cleovan de Sousa Ferreira, egresso da Universidade Estadual do Piauí, membro do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva (GEEI); e-mail: poetacleovan@gmail.com
[500] Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação, mariacarmem@pcs.uespi.br

Bases (LDB), da educação nacional, Lei 9.394/1996, marco regulatório decisivo para subsidiar as políticas educacionais, entre elas a formação docente.

Sem desconsiderar as iniciativas que tivemos no âmbito da educação brasileira, a partir daquela década, fato é que a questão da formação de professores para educação básica, em nível superior, não é algo resolvido na realidade brasileira, conforme mostra a Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, que atestava a existência de 297.165 professores com Ensino Médio e 63.936 graduados, mas sem licenciatura (Brasil, 2023) atuando na educação brasileira.

Isso mostra que as políticas de formação de professores em nosso país, têm se revelado incapazes de superar essa dívida históricas da educação brasileira. Mesmo que a formação em nível superior não seja suficiente para superá-la, ela é imprescindível para o docente melhor desempenhar seu papel.

A presença de professores sem curso superior pode afetar a qualidade da educação brasileira, pois a ausência de uma formação inicial de bases sólidas, pode comprometer a prática docente na medida em que produz lacunas que podem refletir no processo de ensino e aprendizagem, visto que a formação inicial em nível superior abarca conhecimentos específicos da área de atuação que são essenciais para o exercício da profissão.

Sendo a educação básica um nível de educação que está sob a responsabilidade dos governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, cabem a estes inserirem no seu planejamento educacional, políticas que contemplem a formação inicial dos professores de suas redes de ensino. Ressalte-se que, o art. 211 da Constituição Federal, de 1988, definiu as reponsabilidades dos entes federados ficando a União responsável pelo sistema federal de ensino, os estados e o Distrito Federal, prioritariamente, pelo Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio, e os municípios são responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) (Brasil, 1996).

É, pois, em torno desse último ente federado – o município – que se situa essa pesquisa que foi desenvolvida no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Logo, cabe a ele planejar sua política educacional e nesse sentido o Plano Municipal de Educação (PME) passou a ter papel decisivo no delineamento de tais políticas definindo metas e estratégias para serem alcançadas. Com vigência decenal, a instituição do PME é uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência foi ampliada para até dezembro de 2025.

Sendo assim, os municípios, por meio dos seus PMEs, devem reconhecer e compreender o seu papel na formulação de ações e estratégias direcionadas à formação e valorização docente. Nesse sentido, essa pesquisa buscou responder a seguinte questão: O que dizem os PMEs dos municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas acerca da formação inicial docente em nível superior?

Em consonância com a questão central que move essa pesquisa, elegeu-se como objetivo geral analisar qual o lugar ocupado pela formação docente inicial, em nível superior, nos PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas a partir do exposto em suas metas e estratégias. No que concerne aos objetivos específicos, buscou-se: identificar nos PMEs ações/estratégias dos próprios municípios voltadas para a formação docente inicial; verificar os pontos de convergência e divergência entre os PMEs e o PNE no que se refere a formação docente em nível superior e identificar quais concepções de formação docente em nível superior permeiam os PMEs do TD Vale do Rio Guaribas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de base documental tendo os PMEs dos 23 municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas como documento base. Com relação a análise dos dados levantados, esta foi feita a partir da sistematização e interpretação dos resultados obtidos. A base teórica fundamentou-se em autores como Santos (2022), Pereira e Ramalho (2021), Scaff, Oliveira e Aranda (2018), Oliveira e Foerste (2023), Esquinsani (2018), Derossi e Ferreira (2021), dentre outros que tratam de formação docente, planejamento, e temáticas afins.

PLANEJAMENTO E GESTÃO: OS PLANOS DE EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

Planejar, é uma ação inerente à vida humana. Temos a necessidade de planejar, a curto prazo, o nosso dia, a nossa semana, visando usufruir do nosso tempo, com mais qualidade, responsabilidade e aproveitamento. Formular um plano, significa traçar metas e criar estratégias para alcançar um determinado objetivo. No âmbito do planejamento educacional, “o plano pode ser entendido como forma de organização de estratégias, com prazos determinados, sendo um projeto com etapas e ações para alcance de objetivos estabelecidos” (Pereira; Ramalho, 2021, p. 136).

Desse modo, objetivando a efetivação das políticas públicas educacionais, o planejamento, materializado nos planos de educação, torna-se um instrumento de gestão, indispensável à organização da educação nas esferas nacional, estadual e municipal, pois norteiam e orientam os caminhos a serem percorridos.

Segundo Silva e Santos (2022, p. 190)

> O ato de planejar configura um ato político, de tomada de decisão intencional a partir da elaboração ou programação de ações que, condensadas em um plano ou projeto, requer do sujeito uma postura objetiva e subjetiva da realidade na qual se encontra inserido.

Nesse contexto, evidencia-se a existência de uma dualidade presente no planejamento educacional. Por um lado, representa uma ferramenta organizacional, por outro, configura-se como um ato político. Sendo assim, pelo viés político, percebemos que nos planos de educação, a ideia de poder local e planejamento, muitas vezes, estão entrelaçadas. Isso nos leva a refletir sobre a existência de um abismo entre a elaboração e a efetivação das políticas educacionais, pois em alguns contextos os interesses do gestor sobrepõem as necessidades locais.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS: DA ELABORAÇÃO À EXECUÇÃO

O PME é um documento normativo, composto por metas e estratégias, formuladas a partir do diagnóstico das demandas locais. É, portanto, um importante instrumento de planejamento e organização educacional e sua elaboração ou adequação foi uma exigência do PNE. Após a aprovação deste, os municípios tiveram o prazo de um ano para criar ou adaptar seus planos, em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias dispostas no plano nacional.

Desse modo, os PMEs, segundo Sala, Caldas e Bittencourt (2022) são importantes instrumentos de gestão que expressam, por meio de legislação, o planejamento educacional para um determinado período e público-alvo. A partir da reflexão dos autores, percebemos que os PMEs se constituem como um dispositivo legal indispensável no planejamento, organização e efetivação das políticas educacionais. Eles desenham e norteiam os caminhos que os municípios devem percorrer no cenário educacional, no prazo de 10 (dez) anos.

Na elaboração dos PMEs, as especificidades e particularidades locais devem ser levadas em consideração, garantindo assim, um planejamento condizente com as demandas educacionais de cada município. Por conseguinte, as metas e estratégias dispostas nos PMEs devem garantir, efetivamente, a qualidade da educação e preencher as lacunas existentes.

Por perpassarem governos e gestões, Sala, Caldas e Bittencourt (2022) destacam que, os planos não pertencem a um governo ou a determinado gestor público; eles registram os desejos da sociedade para qualificar a educação, sendo considerados políticas públicas.

As ações propostas nos PMEs devem acontecer de forma planejada e articulada, levando em consideração o que propõe o PNE e PEE. Essa articulação visa garantir um sistema de ensino que preencha as lacunas educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal. Por isso mesmo eles necessitam de acompanhamento e monitoramento contínuo. Este processo é de grande relevância por ajudar na compreensão da dinâmica de execução

dos planos. Monitorar, quando se trata, de ações governamentais, precisa ser uma prática rotineira e permanente, pois

> Sendo o monitoramento uma atividade que diz respeito ao processo de implementação, execução e gestão das ações de governo, necessita ser prática de natureza contínua, cumulativa e coletiva para viabilizar-se como atividade que agrega valor ao campo de compreensão das políticas públicas, respeitadas suas dinâmicas e especificidades. Por óbvio que possa ser, é importante esclarecer que ele é afirmado aqui como atividade de natureza contínua, pois precisa estar ancorado em processo de trabalho institucionalmente rotineiro, permanente (Cardoso Jr., 2015, p. 365).

O monitoramento pode se dar por meio de avaliações periódicas, realizadas pelos órgãos competentes, tais como Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, entre outros. Os órgãos competentes ficam incumbidos de elaborarem relatórios de acompanhamento e avaliação. É importante frisar que, a materialização do monitoramento dos PMEs resulta na elaboração de um Relatório Anual de Monitoramento, a fim de acompanhar a evolução e o cumprimento das metas e estratégias.

Como previsto no PNE é encargo dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios criarem suas comissões para acompanhar, monitorar e avaliar seus PMEs. O relatório de monitoramento do munícipio, após elaborado pela equipe técnica, deve ser encaminhado ao secretário municipal de educação. Após ser validado pelo secretário o relatório é encaminhado para à comissão coordenadora.

É importante destacar que o monitoramento de um plano de educação, implica no acompanhamento da evolução das metas propostas, através da participação popular. Esse exercício, além de permitir visualizar em que medida o plano está sendo efetivado, também expressa e fortalece a concepção de democracia e participação social.

O monitoramento participativo dos planos de educação é uma prática inerente às políticas educacionais. Nesse contexto, a Campanha de Olho nos Planos, emerge como um mecanismo de fiscalização. Por um lado, a campanha incentiva ações de gestão democrática, por outro, reforça e potencializa a rede de acompanhamento e monitoramento dos planos.

A respeito das finalidades da Campanha de Olho nos Planos, Santos (2022, p. 73) destaca que,

> Como ações para o monitoramento dos planos, dentre as várias finalidades, destacam-se: tornar os planos conhecidos, fortalecer as instâncias de participação e de controle social em educação, realizar conferências de educação, organizar e publicizar informações sobre o atendimento educacional e promover a autoavaliação participativa das unidades educacionais.

Como podemos observar, a campanha tem como objetivo incentivar a participação social na elaboração, efetivação e monitoramento dos planos educacionais. Além de colaborar

para a divulgação dos planos de educação, a Campanha de Olho nos planos convida os atores sociais para acompanhar as políticas públicas educacionais, tornando-os protagonistas dos debates e discussões públicas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O debate sobre políticas educacionais que tratam da formação de professores em nível superior no Brasil, é uma questão que segue na pauta educacional. Tais debates legitima a luta pela valorização do professor. A respeito disso, Oliveira e Foerste (2023, p. 7) destacam que:

> O debate sobre políticas públicas de formação docente reafirma que a luta pela valorização do professor segue na pauta educacional brasileira, que parte de uma problemática mais ampla proveniente das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade desigual, excludente e injusta, marcada pelas relações capitalistas de produção, que vêm repercutindo na qualificação profissional, ao longo dos últimos anos.

Como podemos perceber, questões de cunho econômico, político e social refletem nas políticas de qualificação profissional dos professores. Em um país como o Brasil, marcado por contradições e desigualdades, os debates e discussões acerca das políticas educacionais devem ser intensificados, objetivando o fortalecimento, qualidade e expansão das políticas públicas de formação docente.

Mesmo diante de um cenário de contrastes, é preciso destacar algumas conquistas significativas, decorrentes de muita luta, no âmbito das políticas educacionais. Sendo assim, entre os marcos legais, podemos citar a CF/88 e a LDB 9394/96. A primeira estabeleceu um conjunto de princípios no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a formação de professores, entre outros (Dourado, 2013).

A segunda, no que se refere a formação de professores para atuarem na educação básica, estabelece no art. 62 que

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013, s/p).

Sobre isso, Lima e Sales (2018, p. 303) esclarecem que, “a LDB/96, embora admita a formação de nível médio como o mínimo necessário para o exercício da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, aponta a formação em nível superior como a desejável”. O PNE (2014-2024) reforça essa questão ao tratar na Meta 15 sobre formação docente em nível superior. A referida meta, visa assegurar a formação docente em nível superior de todos as professoras e professores da educação básica.

Importante enfatizar que a formação em nível superior permite ao docente atuar melhor no exercício da sua profissão. Desse modo, a qualificação específica aprimora a prática docente, permitindo ao professor aperfeiçoar seu trabalho, sua didática e seu fazer pedagógico, ou seja, o docente tem a oportunidade de potencializar suas habilidades e competências.

Apesar dos significativos avanços no que diz respeito à formação de professores no território nacional, não podemos desconsiderar o contexto que antecedeu as atuais conquistas educacionais. Segundo Oliveira e Foerste (2021) o panorama da formação docente no Brasil é marcado por rupturas e descontinuidade na implementação de políticas públicas de formação.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de fomentar as políticas de formação de professores em nível superior, com a vista a amenizar lacunas do passado e diminuir ou até mesmo pôr fim a atuação de professores em sala de aula sem curso superior.

A esse respeito, Oliveira e Foerste (2023, p. 7) afirma que

> Muitos países já convivem com a realidade de professores “treinados”, “leigos” ou “práticos”, denominações dadas aos professores que não possuem curso de licenciatura, ou a contratação de profissionais habilitados em uma determinada disciplina para suprir carência em outra.

Esse cenário vivenciado em muitos países é recorrente no Brasil, principalmente em cidades pequenas onde a presença de professores sem nível superior é uma realidade, bem como a atuação de professores em uma área, na qual ele não é habilitado. Nesse contexto, reforçamos que, a formação inicial em nível superior é uma questão primordial visto que, o professor que possui a formação adequada pode atuar melhor e elevar a qualidade do ensino.

A formação em nível superior potencializa a prática pedagógica através da apropriação de saberes, valores, técnicas e conhecimentos que são indispensáveis à prática docente. Nesse sentido, ao exercer sua profissão, o professor precisa manejar e dominar conteúdos e metodologias, pois

> No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Brasil, 2015, p. 3).

Como podemos observar, a docência é uma ação complexa; ela exige do profissional, domínios específicos que só podem ser adquiridos no âmbito acadêmico, no processo de formação em nível superior, e posteriormente podem ser potencializados e aperfeiçoados com a formação continuada. Nesse sentido,

> Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (Nunes; Oliveira, 2017, p. 68).

Nessa perspectiva para além de uma política de formação inicial com qualidade para os professores, é preciso investir na formação continuada a fim de suprir as demandas que o exercício da docência exige. Essa deve ser uma tarefa assumida pelos gestores públicos e não somente pelo próprio docente que, muitas vezes, assume sozinho o ônus dessa formação.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR E OS MODELOS EM DISPUTAS

No cenário da política de formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil, é importante mencionar o papel que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica assumiram. De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 941),

> As DCN definem os marcos curriculares e regulatórios para a formação docente, instituindo normas como carga horária e estruturação curricular das licenciaturas, além de questões como princípios formativos a serem considerados pelos cursos.

Como podemos perceber as DCN têm a finalidade de organizar a política nacional de formação docente. Por meio da emissão de pareceres e organização de resoluções, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é quem aprova as DCN. Nesse panorama, destacamos as DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024.

As DCN/2002 foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 e Resolução CNE/CP nº 02/2002 e tratam da formação de professores da educação básica e da carga horária dos cursos de licenciatura. Essas DCN trouxeram novas possiblidades para a formação docente, pois de acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 941) “ao

sugerir uma reformulação do processo formativo de professores em todo o Brasil, foram ao encontro de uma demanda do campo educacional".

A Resolução CNE/CP n° 2, de 01 de julho de 2015, estabeleceu as DCN/2015 para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de profissionais da educação básica. Elas definem os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. As DCN/2015 ainda tratam do planejamento, processos avaliativos e regulamentação das instituições educacionais que ofertam programas e cursos de formação (Brasil, 2015).

Poucos anos depois, o Brasil se via sob o mando de um governo de viés neoconservador e as DCN foram alvos de mais uma mudança, dessa vez estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 que apresentam as DCN para a formação inicial de professores e trazem a Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial de professores. De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 947) "as DCN/2019 têm a intenção clara de buscar coerência entre a BNCC e a formação docente". Dessa forma evidenciam a preocupação com o desenvolvimento de competências nas licenciaturas.

Com a retomada da governança do país sob uma perspectiva progressista, o tema da formação dos professores volta à baila através do Parecer CNE/CP nº 04/2024, que estabeleceu as DCN para a formação inicial em nível superior de profissional do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), documento que não é consensual entre as entidades que discutem a formação docente e por isso mesmo foi e é alvo de críticas. Elas definem

> Fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que as ofertam (Brasil, 2024, p. 23)

Como podemos observar as DCN para a formação de professores, representam avanços, mas também retrocessos que alimentam o debate sobre novos horizontes no campo da política de formação docente. É louvável reconhecer tais avanços, pois eles representam novas possiblidades. Contudo, não podemos esquecer os desafios que ainda persistem, dentre eles, a precarização do trabalho e da formação docente.

Contribuindo com o debate sobre formação docente, Esquinsani (2018), destaca a existência de dois modelos de formação: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática. No primeiro modelo, o profissional assume a figura de um técnico/ especialista, e sua prática docente é mecanizada e repetitiva. Nesse modelo o professor é um especialista em relação a um conhecimento fragmentado. No segundo modelo, o docente é

visto como um profissional que reflete sua prática pedagógica. É por meio dessa reflexão que ele vai se (re)inventar frente às situações cotidianas.

Ainda segundo Esquinsani (2018), no modelo de formação docente onde prevalece a racionalidade técnica, a prática não é uma prioridade e as reflexões teóricas são desprezadas. A atividade profissional é uma ação meramente instrumental. Esse modelo é o mais conhecido entre os professores

> Por valer-se do receituário ou livros de receitas, no qual técnicas e procedimentos, já testados e aprovados em realidades diferentes, são repassados ao docente como arquétipos mecânicos e fechados a serem imitados/reproduzidos (Esquinsani, 2018, p. 131).

Percebe-se que, no modelo da racionalidade técnica a ação docente é pautada na imitação/reprodução, baseada em procedimentos que foram testados e aprovados em realidades dissemelhantes. Nesse sentido a ação pedagógica é mecanizada e não induz a reflexão. Sobre isso, Esquinsani (2018, p. 131) destaca que,

> Em tal modelo de racionalidade, encerra-se a primazia da prática, prioritária diante das 'teorizações', pois a teoria seria considerada uma 'perda de tempo', sendo mais urgente aprender novas técnicas, procedimentos e formas de aplicação, do que novos parâmetros de reflexão.

Observa-se que, no referido modelo, os conhecimentos mecanizados têm mais valor do que as práticas que induzem à reflexão. Sendo assim, as situações cotidianas vivenciadas pelos professores não são levadas em consideração. Nesse panorama, ocorre a fragmentação da prática docente.

Já, no modelo de formação docente no qual a racionalidade prática prevalece, o professor é protagonista da sua ação pedagógica. Ele é autônomo e pode reinventar sua prática. Nesse modelo de formação, a prática é vista como um espaço de reflexão e um lugar que possibilita a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos. De acordo com esse modelo o professor é visto

> Como o profissional que problematiza a sua atuação e a sua profissão frente a sua base de conhecimentos específicos. Dessa forma, faz-se preciso entender a prática pedagógica dentro de uma certa centralidade, para que o processo de ensino-aprendizagem seja pensado, bem como, para que o professor debata e confronte sua formação e suas práticas (Derossi; Ferreira, 2021, p. 169).

Como podemos perceber, no paradigma da racionalidade prática, a ação docente é também um lugar de reflexão, e não apenas um espaço onde o docente vai aplicar seus conhecimentos científicos e técnicos. Nesse modelo de formação a emancipação profissional é alcançada pelo docente. A este cabe tomar as rédeas do seu próprio processo de formação,

construindo conhecimentos de forma autônoma, conhecimentos que não se subtraiam diante da simples repetição de receitas, típicas da racionalidade técnica (Esquinsani, 2018).

O modelo da racionalidade prática conduz o docente ao exercício de uma ação reflexiva. Dessa forma, as reflexões acerca das práticas pedagógicas e das vivências cotidianas dos professores, são valorizadas, opondo-se ao modelo da racionalidade técnica, que é caracterizado pela mecanização de situações.

De acordo com Esquinsani (2018, p. 1330)

> O professor e as reflexões sobre a prática cotidiana desencadeiam e alimentam o processo de formação, sendo que a separação entre a teoria e a prática, típica do modelo de racionalidade técnica, respondem a uma demanda imediatista, mas não a um processo de formação reflexivo e autoral.

A prática docente requer dos sujeitos uma atitude reflexiva. Essa ação fortalece o decurso formativo, contribui para o processo de emancipação docente, além de problematizar os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. O modelo da racionalidade técnica se isenta dessa problematização.

A esse respeito, Derossi e Ferreira (2021, p. 168)) afirmam que

> O modelo técnico, se vale retoricamente do cabedal científico, entretanto o utiliza de forma parca e pobre, já que não propõe a reflexão e a diversidade dos contextos de atuação e dos sujeitos envolvidos. Não se pode perder de vista que tanto a formação quanto a educação carregam consigo um compromisso social de transformação e mudança sociais, evidenciando assim que, todos os processos formativos e educativos são clivados por aspectos temporais, sociais, políticos, econômicos que impactam a constituição dos cidadãos.

Observa-se que, nesse modelo o decente não passa de um aplicador de técnicas. As realidades e diversidades não são levadas em consideração. A perspectiva da racionalidade técnica opõe-se totalmente ao modelo do prático, pois este, valoriza as experiências, possibilitando que os docentes sejam mais reflexivos diante dos desafios encontrados no exercício da sua prática pedagógica.

A formação de professores transita, portanto, por diferentes projetos que competem para definir o modelo de formação docente, envolvendo desde a influência de interesses político e econômicos, passando pela visão do professor como técnico ou como intelectual reflexivo, até a busca por uma formação que promova a transformação social e a emancipação. Essas disputas influenciam as políticas educacionais e o currículo.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Cardoso e Batista (2024, p. 31), permite que o investigador percorra diversos caminhos, utilizando uma variedade de métodos e maneiras de construir e analisar informações. Quanto à técnica, trata-se de um estudo de cunho documental, que de acordo com Cardoso e Batista (2024, p. 30) possui como definição a construção do conhecimento a partir de documentos oficiais ou não, não tratados, podendo ser fotos, atas, teses, depoimentos etc.

O estado do Piauí possui 224 municípios e administrativamente está dividido, conforme a Lei nº 6.967, de 03 de abril de 2017, em 12 (doze) TDs que são “unidades de planejamento da ação governamental, considerando as peculiaridades locais e regionais, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do Estado, a redução das desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da sua população” (Pereira; Nascimento; Rodrigues, 2017, p. 5).

A presente pesquisa utilizou como fonte primária de estudo os PMEs dos 23 municípios que compõe o TD Vale do Rio Guaribas que são: Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Monsenhor Hipólito, Itainópolis, Paquetá, Picos, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, São Julião, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí.

Considerando que os PMEs eram os documentos base desse estudo, incialmente fez-se a busca deles na plataforma https://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PI&tipoinfo=1, a fim de baixá-los. De posse deles, passou-se para o segundo momento, que foi fazer buscas usando dois descritores: formação inicial e nível superior, tomando como parâmetro a Meta 15, que é a que trata da formação docente, na maioria dos PMEs, pois em alguns deles a Meta recebia outra numeração. As informações extraídas desses planos, foram agrupadas em quadros, conforme se apresenta no capítulo que trata das análises e discussão dos dados.

Por fim, ressalta-se que o estudo ora apresentado, se enquadra no exposto no item II, do art. 1º da Resolução CNS nº 510, de 2016, que dispensa pesquisa dessa natureza de ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar as informações extraídas dos PMEs em referência, se tomou como ponto de partida a Meta 15 do PNE 2014-2024 que traz a seguinte redação:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, s/p).

Os dados analisados mostram que a maioria dos municípios do citado TD, traz na redação da sua meta, texto semelhante à meta do PNE/2014, reproduzindo quase que fielmente a meta nacional. Essa reprodução no contexto municipal, pode não levar em consideração as necessidades e particularidades da realidade local, fugindo assim, da intencionalidade do plano de educação que, segundo Sala, Caldas e Bittencourt (2022) é expressar, o planejamento educacional levando em consideração um determinado público-alvo.

A partir da organização das metas dispostas nos PMEs, pode-se observar o emprego dos verbos que iniciam cada meta que são: garantir e articular, sendo que dos 23 PMEs analisados, 22 empregam o verbo garantir e apenas 1 emprega o verbo articular.

Empregaram o verbo garantir os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Paquetá do Piauí, Picos, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São Luis do Piauí, São José do Piauí e Sussuapara. Já o verbo articular foi empregado apenas por Geminiano.

Nesse contexto, vale destacar que, cabe aos municípios elaborar estratégias para garantir o cumprimento da meta, pois segundo Pereira e Ramalho (2021) o plano é um meio de organização de estratégias para alcançar objetivos definidos. Portanto, os gestores devem tomar para si, a responsabilização na efetividade das metas.

Assim, ao empregar o verbo garantir depreende-se que os municípios estão assumindo a responsabilidade no que diz respeito a efetivação da meta, ou seja, os municípios estão se comprometendo em formular estratégias para que a meta seja alcançada. Na maioria das metas, essa garantia é em regime de colaboração entre União e demais entes federados.

O emprego do verbo articular, evidencia que o município não está totalmente comprometido com a efetivação da meta. Se por um lado, o verbo garantir aponta para uma responsabilização do município em relação ao cumprimento da meta, por outro o verbo articular não evidencia essa garantia. Nesse cenário o alcance da meta se torna algo mais distante.

Quanto ao prazo que cada município estabeleceu para implementar política de formação inicial, observou-se que os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Picos, Santo Antônio de Lisboa e São Luis do Piauí estabeleceram o prazo de 1 ano para fazer isso. Vale lembrar que esse prazo está em consonância com o prazo estabelecido na meta 15 do PNE 2014-2024.

De acordo Sala, Caldas e Bittencourt (2022) os planos de educação expressam o planejamento educacional para um determinado período. Nesse sentido é importante analisar o prazo que cada município determinou para implementação da política de formação inicial de seus docentes.

No que diz respeito ao enunciado da Meta 15 do PNE 2014-2024, Locatelli (2021, p. 5) afirma que, compreende-se também no enunciado, que o prazo estabelecido de um ano, não é para que todos os professores e as professoras tenham formação de nível superior, mas para que se institua a referida política nacional.

Dessa forma também entendemos que o prazo estabelecido pelos municípios não diz respeito em garantir que todos os docentes, dentro do prazo estabelecido, tenham formação acadêmica. O prazo se refere a implementação da política nacional de formação dos profissionais da educação.

Já os municípios de Paquetá do Piauí e Sussuapara, estabeleceram o prazo de 4 anos. O município de Santana do Piauí estabeleceu o prazo de 2 anos. Já o município de São José do Piauí estabeleceu o prazo de 10 anos, visto que na redação da meta nota-se que o município tem até o último ano de vigência do PME para garantir sua política de formação inicial.

Merece destaque o município de Geminiano, uma vez que não é estabelecido prazo para implementação de política de formação inicial. O não estabelecimento de prazo para implementar tal política deixa o município em uma situação confortável, no sentido de que, por não estabelecer prazo, ele pode não ser cobrado se não efetivar a meta.

Outra questão observada refere-se a área de conhecimento da formação. Segundo Brasil (1996, s/p), “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. Nesse sentido observamos e agrupamos os municípios levando em consideração a menção feita a área de conhecimento de formação.

Na redação da meta 15 dos PMEs analisados, os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Paquetá do Piauí, Picos, Santana do

Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São Luís do Piauí e Sussuapara trouxeram em seu texto a menção “formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

Já os municípios de Geminiano e São José do Piauí apresentam menções distintas. Geminiano ao se referir a área de conhecimento da formação traz a seguinte redação “graduação aos professores que trabalham fora da área de formação”. São José do Piauí menciona “formação específica em sua área de atuação”. Na meta 15 do PME de São José do Piauí vale destacar a menção feita a formação em nível de pós-graduação.

A respeito da formação específica em nível superior, Morais e Henrique (2017) evidenciam que no PNE 2014-2024, é assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Essa formação específica dar-se-á através de política nacional de formação dos profissionais da educação, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Os municípios por sua vez, em consonância com o PNE vigente, devem se comprometer com essa política, firmando convênios com as instituições formadoras, fazendo valer o que consta na Meta 15.

Outro ponto observado se refere ao regime de colaboração adotado pelos municípios para o cumprimento da meta. Observou-se que dos 23 PMEs analisados, 19 municípios colocam na redação de sua meta que pretendem efetivar a mesma em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, são eles: Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Paquetá do Piauí, Picos, Santo Antônio de Lisboa, São Luís do Piauí e Sussuapara.

De acordo com Morais e Henrique (2017), o regime de colaboração entre os entes federativos representa um mecanismo para se materializar a formação do professor. Ou seja, a harmonia entre os entes federativos é essencial para a garantir a efetivação das políticas de formação docente.

Os municípios de Aroeiras do Itaim e Santana do Piauí pretendem cumprir sua meta em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município. Já o município de Geminiano pretende cumprir sua meta articulando ações juntamente com o governo federal e o estado. O município de São José do Piauí pretende cumprir sua meta em regime de colaboração entre União, os Estados e o Distrito Federal.

Outro aspecto observado diz respeito a menção feita à LDB 9394/96. Os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Paquetá do Piauí, Picos, Santo Antônio

de Lisboa, São Luís do Piauí e Sussuapara fazem menção à LDB 9394/96. Já os municípios de Aroeiras do Itaim, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Geminiano, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Santana do Piauí e São José do Piauí não fazem menção à referida Lei.

A realização de um diagnóstico é uma tarefa imprescindível, pois é com base nesse diagnóstico, que metas serão traçadas e estratégias serão formuladas, levando em consideração as necessidades, particularidades e a realidade local. A esse respeito, observou-se que 18 municípios fazem menção a esse diagnóstico. São eles: Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Fronteiras, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Picos Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São Julião, São Luís do Piauí, Sussuapara e Vila Nova.

Por outro lado, os municípios de Aroeiras Itaim, Francisco Santos, Geminiano, São José do Piauí e Vera Mendes não manifestam em seus PMEs estratégias a fim de diagnosticar uma realidade tão persistente no contexto educacional que é a atuação de docentes sem formação em nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou inconsistências e descontinuidades em relação à formação docente em nível superior no âmbito municipal. Na redação das metas e estratégias dos PMEs, que tratam da formação docente em nível superior, percebeu-se um certo descuido de muitos gestores municipais frente à essa formação, que é, inclusive, um direito do professor.

Essa constatação se deu pelo fato de que, parte dos PMEs trazem na redação da sua meta e estratégias, uma repetição da meta nacional exposta no PNE em vigência. Apenas reproduzir a meta nacional no contexto municipal, pode comprometer a qualidade da educação dos municípios, uma vez que, as especificidades e realidades locais não são levadas em consideração.

Os municípios fazem referência ao regime de colaboração, no entanto, não fazem qualquer menção a uma política de formação docente em nível superior já consolidada no Brasil, como é o caso da política representada pelo Parfor, por exemplo.

No que se refere a formação específica, notou-se que, em alguns PMEs a necessidade de programas e formação direcionados à educação do campo, indígena, quilombola foram negligenciadas, mesmo existindo Diretrizes Curriculares específicas, bem como a existência de público-alvo, pois todos os municípios têm zona rural, portanto, necessitam de educação

do campo. Já em relação à educação especial, percebeu-se uma forte presença entre os 23 municípios, talvez porque a questão da educação inclusiva tenha ocupado lugar de destaque nos debates educacionais, de tal forma que grande parte dos municípios sinalizaram nos seus planos o tema educação especial. Assim, infere-se a desconsideração dos gestores com sujeitos e grupos específicos, como as comunidades quilombolas, os povos tradicionais e as populações do campo.

Ademais, constatou-se que, a redação de algumas metas dos PMEs, se divergem da meta nacional, por não fazerem menção a LDB/96. Lei que impactou significativamente o campo das políticas deducionais, entre elas a política nacional de formação de professores.

No tocante a atuação de docentes na educação básica, com formação em nível médio, observou-se ao longo da análise que muitos municípios admitem que o docente com a referida formação esteja em efetivo exercício. Ressalte-se que essa atuação é validada pela LDB atual que em seu art. 62, admite como formação mínima para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio, na modalidade magistério. Logo, se os municípios admitem ainda professores com esse perfil, cabe a eles buscar os meios de elevar a formação desses professores para o ensino superior e isso deveria estar pactuado em todos os PMEs.

A forma como a maioria dos municípios elaborou suas metas e estratégias se limitando a apenas transcrever a redação posta pelo PNE, não tornou possível identificar claramente quais concepções de formação docente permeiam o imaginário dos gestores. No entanto, pelas menções feitas ao estágio supervisionado e ao currículo dos cursos de formação de professores, nota-se uma tendência a conceber a formação docente sob a primazia do modelo da racionalidade técnica, ou seja, uma formação pedagógica mais mecanizada do que reflexiva.

Posto isso, o estudo mostrou que o panorama do lugar da formação inicial docente em nível superior nos PMEs dos municípios que compõe o TD Vale do Rio Guaribas é marcado por inconsistências e descontinuidades evidenciando assim, que a formação docente em nível superior ainda não tem seu lugar em muitos PMEs. Este é o principal desafio que precisa urgentemente ser superado pelos municípios na reformulação dos seus planos de educação, ante a finitude deles que já se aproxima.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei nº 12.796,** de 4 de abril de 2013**.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 06 mar. 2024.

BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 23.dez.1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).** Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CARDOSO JR., José Celso. (org). **Planejamento Brasil século XXI**: inovação institucional e refundação administrativa - elementos para o pensar e o agir. Brasília: IPEA, 2015.

CARDOSO, Juliana Pena Teixeira; BATISTA, Gustavo Araújo. A pesquisa documental no âmbito das políticas educacionais: conceitos e discussões. **Cadernos da FUCAMP**, v. 29, p. 30-43/2024. CEPRO, 2017.

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio. Modelos formativos da docência: considerações acerca das racionalidades técnica, prática e da reflexão na formação de professores. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 33, p. 165-174, setembro-dezembro/2021.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013a.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Racionalidades em disputa: formação docente na esfera dos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 127-140, 2018.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; COELHO, Jianne Inês Fialho. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021.Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930. Acesso em: 27 out.

LIMA, Maria Carmem Bezerra; SALES, Luis Carlos. Professor da Educação Infantil e a formação em nível superior no Piauí: do ideal ao real. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 38, p. 302-321, 2018.

LOCATELLI, Cleomar. O (des) comprometimento dos planos municipais de educação com a formação docente específica de nível superior. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-16. e24551, 2021.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 43, n 1, p. 66-80, mar. 2017.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; FOERSTE, Erineu. A formação inicial de professores e seus principais marcos legais. XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para América Latina: democracia e diversidade: *In*: **Anais** Artigos Completos; 24, 25 e 26 de novembro de 2021/ Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS: Unipampa, 2021. 976 p.

Disponível em: https://eventos.unipampa.edu.br/29seminarioformprof/files/2022/03/anais-artigos-completos-final.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

PEREIRA, Sofia Laurentino Barbosa; NASCIMENTO, Maria do Socorro; RODRIGUES, João Victor de Sousa. **Compatibilização entre territórios de desenvolvimento e instâncias de gestão regionais**. – Teresina: Fundação CEPRO, 2017.

PEREIRA, Wilmara das Graças; RAMALHO, Mara Lúcia. Planejamento e Gestão: os planos de educação no Brasil e a organização das Políticas Educacionais. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 2, p. 133-154, 2021.

SALA, Gislene dos Santos; CALDAS, Morgana Bada; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. As concepções de formação continuada do plano municipal de educação de Criciúma. **Debates em Educação**, v. 14, p. 583-604, 2022.

SANTOS, Célia Maria Vieira dos. **O processo de monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação em Pernambuco no período de 2016-2018**. 2022. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2022.

SILVA, Luciene Amaral da; SANTOS, Inalda Maria dos. Planejamento educacional no Brasil: os planos de educação como forma de organizar a educação nacional**. Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 15, n. 45, p. 187-205, 2022.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS (1996-2024)

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Jurcilaine Domingues Caldeira[501]
Isabella Xavier de Freitas[502]
Jáima Pinheiro de Oliveira[503]

Resumo

O presente trabalho constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado que que teve como objetivo identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial no contexto da Educação Infantil. Neste recorte, temos a síntese e a discussão das produções acadêmicas selecionadas por meio da revisão integrativa de literatura, com o objetivo de entender melhor sobre a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial e a proposta das pedagogias participativas. A revisão de literatura foi realizada com base no Protocolo de Revisão Integrativa proposto por Alvarenga *et al*. (2024), que definem essa metodologia como um dos tipos de Revisão de Literatura Sistematizada (RLS). A revisão de literatura evidenciou que ainda são escassas as produções acadêmicas que articulam de forma direta a Educação Infantil, a Educação Especial e a proposta das pedagogias participativas, revelando uma lacuna na produção científica sobre o tema. Os estudos encontrados destacam, principalmente, o papel da documentação pedagógica como estratégia capaz de potencializar a escuta sensível, o olhar atento e o reconhecimento das singularidades infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Pedagogias Participativas.

INTRODUÇÃO

Ao abordar sobre educação inclusiva, temos que refletir sobre o trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições de Educação Infantil, pensar na prática docente e as experiências curriculares que contemplem os direitos de aprendizagem da criança. As

[501] Mestre em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da Educação Básica, membro do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e Educação Inclusiva (OIEEI), e-mail: jurcilainedo@gmail.com
[502] Mestre em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da Educação Básica, membro do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e Educação Inclusiva (OIEEI), e-mail: isabellaxavierf@gmail.com
[503] Doutora em Educação; Docente da Faculdade de Educação, credenciada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenadora do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e Educação Inclusiva (OIEEI), e-mail: jaima@ufmg.br

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) é um dos documentos norteadores para as propostas escolares e de acordo com este documento, o currículo visa articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que já fazem parte do seu contexto social e cultural em prol do seu desenvolvimento integral.

Pensando nesse contexto, no qual os saberes da criança são respeitados e o processo de ensino-aprendizagem é constituído através das vivências, as pedagogias participativas têm influenciado a educação em todo o mundo, demostrando que é possível construir ambientes mais acolhedores e democráticos, promovendo aprendizagens significativas para as crianças. Um exemplo é a abordagem Reggio Emilia, que é uma inspiração que fomenta as discussões de práticas que corroboram para uma educação inclusiva, uma vez que, esse modelo pedagógico se tornou referência mundial e está alinhado aos princípios propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que asseguram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Uma das principais características da abordagem Reggio Emilia é a participação ativa da criança em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, incentiva a parceria entre profissionais da educação, famílias e comunidade, reconhecendo que a colaboração fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem pedagógica, valoriza a expressão artística e as múltiplas formas de linguagens, reconhecendo que as crianças têm diferentes maneiras de comunicar suas ideias e conhecimentos. Nesse sentido, a abordagem Reggio Emilia traz contribuições relevantes para a Educação Infantil no contexto brasileiro ao basear-se nos direitos das crianças e em uma concepção de formação integral. Ao reconhecer o protagonismo infantil, a expressão artística e a colaboração entre os envolvidos no processo educacional, essa abordagem a nosso ver busca proporcionar uma educação inclusiva e significativa para as crianças desde os primeiros anos de vida.

Dessa forma, este trabalho apresenta a síntese e a discussão das produções acadêmicas selecionadas por meio da revisão integrativa de literatura, com o objetivo de entender melhor sobre a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial e a proposta das pedagogias participativas, buscando identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil. A revisão de literatura foi realizada com base no Protocolo de Revisão Integrativa proposto por Alvarenga *et al*. (2024), que definem essa metodologia como um dos tipos de Revisão de Literatura Sistematizada (RLS). O levantamento das produções foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho apresenta a síntese e a discussão das produções acadêmicas selecionadas por meio da revisão integrativa de literatura, com o objetivo de entender melhor sobre a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial e a proposta das pedagogias participativas, buscando identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil.

A revisão bibliográfica se refere ao período de 1996 a 2024. Essa delimitação inicial se justifica pela promulgação da LDB, que passou a reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência.

A revisão de literatura foi realizada com base no *Protocolo de Revisão Integrativa* proposto por Alvarenga *et al*. (2024), que definem essa metodologia como um dos tipos de Revisão de Literatura Sistematizada (RLS). Segundo as autoras, as revisões sistematizadas podem ser conduzidas por meio de diferentes métodos, como: revisão integrativa, revisão sistemática, metanálise e metasumário. A revisão integrativa trata-se de “um método específico da RLS, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular” (Alvarenga *et al*., 2024, p.9).

A condução da Revisão Integrativa seguiu as seis etapas descritas por Alvarenga *et al.* (2024) e apresentadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Etapas da Revisão Integrativa

Revisão Integrativa	
1ª Etapa	**Identificar tema e definir questão de pesquisa** -Definir o problema -Formular uma pergunta -Definir estratégias de busca -Definir descritores -Definir base de dados
2ª Etapa	**Definir critérios de inclusão e de exclusão**

	-Usar base de dados -Buscar estudos com base nos critérios de inclusão e de exclusão
3ª Etapa	**Identificar estudos pré-selecionados e selecionados** -Exportar os estudos retornados para gerenciador de referências -Excluir os estudos duplicados -Ler resumos, palavras-chaves e títulos das publicações -Organizar os estudos pré-selecionados -Identificar estudos selecionados
4ª Etapa	**Categorizar os estudos selecionados** -Elaborar o uso da matriz de síntese -Categorizar e analisar as informações -Formar uma biblioteca individual -Analisar criticamente os estudos selecionados
5ª Etapa	**Analisar e interpretar os resultados** -Discutir os resultados
6ª Etapa	**Apresentar a revisão síntese do conhecimento** -Criar um documento que descreva detalhadamente a revisão -Apresentar proposta para estudos futuros

Fonte: Elaboração própria com adaptações do Protocolo de Revisão Integrativa proposto por Alvarenga *et al*. (2024) a partir dos estudos de Whittemore e Knafl (2005).

A revisão de literatura foi estruturada conforme as etapas propostas por Alvarenga *et al.* (2024), compreendendo: 1) identificação do tema e formulação da questão de pesquisa; 2) definição dos critérios de inclusão e de exclusão; 3) identificação de estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorizar os estudos selecionados; (5) analisar e interpretar os resultados; e 6) apresentar a síntese do conhecimento.

O primeiro passo da revisão consistiu na definição do tema e na formulação do problema de pesquisa, com foco na identificação de estudos que abordassem a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial em articulação com a proposta das pedagogias

participativas. Nessa perspectiva, definiu-se a seguinte questão norteadora: *quais elementos das pedagogias participativas contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil?*

O levantamento da literatura foi realizado em abril de 2025 no *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).* O processo iniciou-se com a definição dos termos de busca os quais foram combinados com os operadores booleanos *AND* e *OR* a fim de ampliar a abrangência dos resultados. Para tanto, definiu-se como ponto de partida os seguintes termos de busca: “educação infantil”; “educação especial”; “crianças com deficiência”; e “pedagogias participativas”. Diante do número reduzido de estudos retornados, buscou-se incluir termos sinônimos dos utilizados inicialmente, com o intuito de aumentar o escopo, das publicações retornadas conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Resultados da Busca nas Bases de Dados

Descritores/ palavras-chave		**Bases de dados**	**Trabalhos encontrados**
1º conjunto	“educação infantil” AND “educação especial” AND “pedagogias participativas”.	CAPES	0
		BDTD	1
2º conjunto	“educação especial” OR "crianças com deficiência" AND “pedagogias participativas”.	CAPES	0
		BDTD	0
3º conjunto	“educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “abordagem Reggio Emilia” AND “educação especial”.	CAPES	0
		BDTD	0
4º conjunto	“educação infantil” OR “ensino infantil” AND “educação especial” AND “inclusiva” AND “pedagogias participativas”	CAPES	0
		BDTD	0
5º conjunto	“pedagogias participativas” AND “educação especial”	CAPES	0
		BDTD	4
6º conjunto	“educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “pedagogia participativa” AND “abordagem” AND “educação especial”	CAPES	0
		BDTD	1
7º conjunto		CAPES	1

	“educação infantil” OR infância AND “educação especial” OR “crianças com deficiência” AND “documentação pedagógica”	BDTD	1
8º conjunto	“educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “documentação pedagógica” AND “educação especial”	CAPES	0
		BDTD	4
9º conjunto	“documentação pedagógica” AND “inclusão” AND “infância”	CAPES	1
		BDTD	2
10º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "infância"	CAPES	14
		BDTD	8
11º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "educação especial" OR "crianças com deficiência" AND "educação infantil”	CAPES	96
		BDTD	0
12º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "educação especial" AND "educação infantil"	CAPES	11
		BDTD	1
13º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" OR "documentação pedagógica" OR "abordagem participativa" AND "educação infantil" AND "educação especial"	CAPES	87
		BDTD	0
14º conjunto	“educação infantil” AND “abordagem Reggio Emilia”	CAPES	37
		BDTD	16
15º conjunto	“abordagem Reggio Emilia” AND “educação especial”	CAPES	3
		BDTD	0
16º conjunto	“abordagem Reggio Emilia” AND “crianças com necessidades especiais”	CAPES	0
		BDTD	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da CAPES E BDTD.

Para a seleção dos estudos incluídos na revisão integrativa de literatura, foram definidos critérios de inclusão que consideraram: publicações realizadas entre os anos de 1996 a 2024; textos disponíveis na íntegra e publicados em língua portuguesa; documentos pertencentes à área da Educação e voltados especificamente à etapa da Educação Infantil; além de abordarem a temática da Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial, em articulação com as pedagogias participativas. Artigos, dissertações e teses com acesso disponível na íntegra.

Como critérios de exclusão, definiram-se os: duplicidade de pesquisas na mesma base de dados ou em bases de dados diferentes; não abordar o tema central do estudo e /ou não apresentar relevância para o corpo da pesquisa; não estar publicado no idioma língua portuguesa; não oferecer acesso livre ao texto completo; ter sido publicado fora do período de 1996 a 2024; pertencer a áreas do conhecimento distintas da Educação; ou tratar de etapas da Educação Básica que não sejam a Educação Infantil. Tais critérios encontram-se sistematizados no Quadro 3.

Quadro 6. Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Publicações entre os anos de 1996 a 2024.	Publicações fora do período de 1996 a 2024.
Textos publicados em língua portuguesa.	Textos não publicados em português.
Estudos voltados à etapa da Educação Infantil.	Estudos que abordem outras etapas da Educação Básica que não a Educação Infantil.
Trabalhos da área da Educação.	Trabalhos vinculados a áreas do conhecimento distintas da Educação.
Apenas trabalhos que abordem especificamente a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial em articulação com as pedagogias participativas.	Trabalhos que não tratem do tema central ou que não apresentem relevância para os objetivos da pesquisa.
Artigos científicos, dissertações e teses com acesso disponível na íntegra.	Trabalhos com acesso restrito ao conteúdo completo.
	Estudos repetidos em bases diferentes ou duplicados na mesma base de dados.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os passos descritos por Alvarenga *et al.* (2024), a terceira etapa da revisão integrativa consistiu na organização e triagem dos estudos retornados nas bases de dados previamente definidas. Para tal, adotou-se como recurso o uso de gerenciadores de referências com o intuito de facilitar a sistematização do material e a identificação de duplicidades. Inicialmente, seria utilizado apenas o *EndNote Web* para organização dos estudos pré-selecionados. No entanto, diferentemente da BDTD, o *Portal de Periódicos da CAPES* não possibilitava a exportação dos registros diretamente para o gerenciador adotado (*EndNote Web*). Diante disso, optou-se pela utilização do *Mendeley* e do *EndNote Web*, ambos organizadores de referências gratuitos e disponibilizados *on-line*. O *EndNote Web* foi utilizado para reunir as dissertações e teses provenientes das buscas na *BDTD*, ao passo que o *Mendeley*, foi usado para organizar os artigos encontrados no *Portal de Periódicos da CAPES*.

Dessa forma, com o auxílio de gerenciadores de referências, foram identificados e removidos 77 estudos duplicados provenientes do *Portal de Periódicos da CAPES* e 2 duplicados da *BDTD*. Com isso, restaram 173 estudos da CAPES e 36 da BDTD, totalizando 209 publicações pré-selecionadas para a etapa subsequente de triagem.

O procedimento de triagem foi conduzido a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos estudos pré-selecionados. Em alguns casos específicos, recorreu-se, ainda, à leitura de partes do texto completo por meio da ferramenta de busca do Word (*Control* + F), a fim de identificar a pertinência do estudo para o escopo da revisão de literatura. Cabe destacar que apenas foram considerados trabalhos que abordassem especificamente a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial em articulação com as pedagogias participativas, o que contribuiu para a redução do número de estudos encontrados, evidenciando a lacuna existente na produção científica sobre o tema. Finalizada a triagem dos documentos pré-selecionados, foram selecionados três estudos para compor a amostra final da revisão integrativa de literatura, sendo um artigo científico e duas teses de doutorado. O Quadro 4, a seguir, apresenta a síntese do percurso referente à terceira etapa da revisão integrativa.

Quadro 4 – Síntese do percurso referente à identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

Data da Busca	Percurso	CAPES	BDTD
10/04/2025	Produções retornadas a partir das buscas nas bases de dados	250	38
	Exclusão dos estudos duplicados	77	2
	Identificação dos estudos pré-selecionados para a triagem	173	36

	Estudos selecionados após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, considerando os critérios de inclusão	1	2

Fonte: Elaboração própria

Os estudos selecionados para compor a revisão integrativa da literatura estão organizados no Quadro 5, a seguir, no qual apresenta-se, além do título, a base de dados, os autores, o ano de publicação, o tipo de produção – dissertação, tese ou artigo científico –, o objetivo da investigação e os principais resultados.

Quadro 7. Identificação das produções selecionadas

Título/ Base de dados	**Autor/a/es** **Ano**	**Tipo de publicação**	**Objetivo do estudo**	**Principais Resultados**
A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação infantil (Periódicos CAPES)	Circe Mara Marques, Vera Lúcia Simão e Marlene Zwierewicz (2022)	Artigo científico	Analisar a documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança considerada “anormal” na Educação Infantil.	Evidencia o potencial da documentação pedagógica como estratégia de valorização da singularidade infantil e de promoção de práticas mais inclusivas.
Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças (BDTD)	Mariane Falco (2020)	Tese de doutorado	Compreender como a documentação pedagógica contribui para a consolidação de práticas mais inclusivas na educação infantil, voltada para a educação de todas as crianças.	Aponta a documentação pedagógica como prática fundamental das pedagogias participativas, favorecendo o reconhecimento da diversidade e o direito à participação.
Documento[ação] pedagógica na educação infantil: uma invenção para olhar e escutar o bebê e	Joseane Frassoni dos Santos (2024)	Tese de doutorado	Analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a	Reforça a potência da escuta e do registro pedagógico como meios de acolher e incluir crianças com deficiência

a criança pequena com deficiência na sua potência (BDTD)			documentação pedagógica como um conjunto técnico e mnemotécnica.	desde a primeira infância.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da CAPES e BDTD.

Por atenderem aos critérios de seleção previamente definidos, os estudos de Marques; Simão e Zwierewicz (2022), Falco (2020) e Santos (2024) foram selecionados para compor o *corpus* da revisão integrativa da literatura e seus resultados foram analisados de forma mais aprofundada na etapa posterior do protocolo proposto por Alvarenga *et al.* (2024).

A quarta etapa da revisão de literatura consistiu na sistematização e categorização dos estudos selecionados, com o objetivo de organizar os dados e subsidiar a análise crítica dos resultados. Para isso, elaborou-se uma planilha no Excel como instrumento de extração das informações presentes nos documentos selecionados. A planilha foi estruturada em duas vias: uma utilizada durante a etapa de triagem, correspondente à seleção dos estudos, e outra voltada à extração dos dados dos estudos incluídos na revisão.

Como parte da organização dos estudos selecionados, criou-se uma biblioteca individual no *Google Drive*, na qual foram criadas duas pastas: uma destinada aos artigos científicos e outra para as dissertações e teses. Os arquivos, armazenados em nuvem no formato PDF, correspondem aos estudos sinalizados na planilha de triagem como relacionados com as temáticas centrais da pesquisa, ainda que não tenham sido escolhidos para compor a amostra da revisão integrativa.

A análise dos estudos selecionados – Falco (2020), Marques, Simão e Zwierewicz (2022) e Santos (2024) – revela contribuições significativas acerca do papel da documentação pedagógica como ferramenta capaz de fortalecer os processos de inclusão na Educação Infantil, sobretudo no que se refere às crianças do público da educação especial. A seguir, apresentam-se os principais elementos de cada pesquisa analisada, incluindo o tipo de estudo, método adotado, objeto investigado, participantes, procedimentos metodológicos, estratégias de análise e os referenciais teóricos que fundamentaram as investigações.

Falco (2020) utilizou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, além do estudo de caso, para investigar como a documentação pedagógica pode contribuir para práticas mais inclusivas na Educação Infantil. A pesquisa, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede pública do município de São Paulo e contou com a participação de crianças com e sem deficiência, professoras, equipe gestora e familiares. O estudo concentrou-se no acompanhamento de práticas desenvolvidas em turmas da faixa etária de 4 a 5 anos, com atenção especial às interações entre as crianças, aos processos de

mediação realizados pelos adultos e aos registros produzidos no cotidiano escolar. A produção dos dados incluiu observações participantes, entrevistas semiestruturadas, análise documental e registros em áudio, vídeo e imagem. A análise baseou-se na triangulação dos dados e na codificação por categorias emergentes. A investigação fundamentou-se nos conceitos de experiência (Dewey, 1948; 1959) e mediação (Vygotski, 1997), assim como em referenciais como Malaguzzi, Freinet, Fröebel, Bruner e outros estudiosos que desenvolvem pesquisas relacionadas à infância e à inclusão.

Marques, Simão e Zwierewicz (2022) investigaram os modos como a documentação pedagógica produz discursos sobre as crianças com deficiência na Educação Infantil, especialmente na construção das ideias de normalidade e de anormalidade. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, inspirada na perspectiva pós-crítica e fundamentada teoricamente nos estudos foucaultianos e na Sociologia da Infância. Participaram da pesquisa oito profissionais da educação – cinco professoras e três profissionais de apoio – de duas escolas públicas do Oeste de Santa Catarina que atendem crianças de 4 e 5 anos com deficiência. A produção de dados ocorreu por meio de observações nas unidades escolares, de registros escritos e de materiais audiovisuais. Ademais, foram realizadas seis rodas de conversa com os participantes, nas quais se discutiram as práticas de documentação pedagógica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com foco nos aspectos inclusivos relacionados às crianças com deficiência.

Nessas discussões, foram analisados materiais produzidos pelas próprias participantes, como desenhos sobre as crianças, descrição escritas, análises de vídeos e construção de episódios narrativos. O objetivo foi refletir sobre os possíveis efeitos da documentação pedagógica, especialmente diante de discursos em que a criança é compreendida a partir daquilo que lhe falta ou do que não consegue realizar, em vez de ser reconhecida por suas capacidades, saberes, formas de expressão e maneiras próprias de se desenvolver e aprender. A análise dos dados foi conduzida com base na teoria do discurso desenvolvida por Michel Foucault, recusando interpretações universalizantes e buscando compreender os efeitos das práticas discursivas no contexto escolar. Os resultados da análise evidenciaram que a documentação pedagógica pode tanto reproduzir estigmas quanto favorecer a construção de outros olhares sobre a inclusão, ressaltando a importância da formação continuada e da reflexão crítica nas práticas docentes.

O estudo de Santos (2024) buscou analisar como se constituem os processos de inclusão escolar na Educação Infantil a partir da documentação pedagógica, compreendida como um objeto técnico que narra as potências das crianças com deficiência e contribui para a construção do conhecimento pedagógico. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração cartográfica, que utilizou diferentes procedimentos metodológicos, entre eles:

observação participante, entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenação pedagógica e famílias, além da realização de grupo focal, diário de campo, análise e registro fotográfico da documentação pedagógica produzida nas escolas. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, selecionadas por atenderem bebês e crianças com deficiência. A análise dos dados seguiu os princípios da pesquisa cartográfica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). A fundamentação teórica abrangeu autores como Simondon, Foucault, Deleuze e Guattari, além de referências da área da Educação Infantil e da Educação Inclusiva, como Barbosa, Fernandes, e autores vinculados à abordagem de Reggio Emilia.

A partir da análise dos estudos de Falco (2020), Marques, Simão e Zwierewicz (2022) e Santos (2024), emergiram categorias temáticas comuns que se mostraram centrais nos estudos, caracterizando-se como elementos e princípios das pedagogias participativas: a) *documentação pedagógica*; b) *formação de professores*; c) *participação e protagonismo infantil*; d) *parceria com a família e outros profissionais*; e e) *olhar e escuta* atenta.

Considerando as categorias temáticas identificadas, o próximo passo consistiu em discutir os resultados encontrados pelos autores. Essa quinta etapa da revisão correspondeu à análise e à interpretação dos resultados dos estudos, com o propósito de compreender de que maneira essas evidências podem contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas no contexto da Educação Infantil. Assim, a partir das categorias temáticas emergentes, foi possível aprofundar a análise dos estudos selecionados e refletir sobre suas implicações pedagógicas.

No que se refere à *documentação pedagógica*, os três estudos convergem ao apontar que, quando compreendida como prática reflexiva e dialógica, essa ferramenta constitui-se como uma estratégia potente para favorecer a inclusão no ambiente escolar. Mais do que registrar informações, transforma-se em ação educativa que visibiliza o percurso da criança, reconhecendo suas expressões, interesses e aprendizagens. Nessa perspectiva, Falco (2020) argumenta que a documentação pedagógica emerge como abordagem para a educação de todas as crianças, promovendo práticas mais inclusivas no cotidiano da instituição educativa.

Nessa mesma direção, Marques, Simão e Zwierewicz (2022) utilizam a documentação pedagógica como metodologia para inverter os discursos naturalizados sobre a deficiência, ressignificando o olhar para o sujeito infantil. De modo complementar, Santos (2024) reforça essa concepção ao compreender a documentação pedagógica como um conjunto técnico que contribui significativamente para promover processos inclusivos na Educação Infantil.

Os estudos analisados evidenciam que a documentação pedagógica, quando compreendida como prática reflexiva e dialógica, torna-se uma importante estratégia para promover a inclusão na Educação Infantil. Mais do que registrar, essa ferramenta visibiliza os

processos de aprendizagem das crianças, reconhecendo suas expressões, interesses e singularidades. Ao deslocar o foco das limitações para as potencialidades das crianças, a documentação pedagógica contribui para a construção de práticas mais sensíveis, inclusivas e significativas no cotidiano escolar. Corroborando com esse entendimento, Fochi (2019) menciona que, ao utilizar essa ferramenta pedagógica como instrumento investigativo, o educador faz uma escolha intencional de observar e registrar acontecimentos do cotidiano escolar, com o objetivo de tornar visíveis as descobertas e aprendizagens vivenciadas por crianças e adultos em suas jornadas de aprendizagens.

Em relação à categoria *formação de professores*, Falco (2020) menciona a importância da continuidade da formação profissional e da inserção de propostas nos currículos acadêmicos que valorizem as múltiplas linguagens, defendendo uma abordagem mais estética e menos tecnicista. De modo semelhante, Marques, Simão e Zwierewicz (2022) enfatizam a relevância da formação continuada em diálogo com a universidade, como estratégia para produzir "outros modos de ser professor/a de crianças com deficiência e de se incluir essas crianças na educação infantil" (Marques, Simão e Zwierewicz, 2022, p. 4). Complementando essas perspectivas, Santos (2024) chama atenção para o papel das instituições educacionais na promoção de formações voltadas à inclusão escolar, especialmente nos momentos institucionais de planejamento. A autora destaca que os momentos de Alinhamento Pedagógico devem contemplar discussões sobre a inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência, uma vez que essa é uma demanda concreta das professoras e que não pode mais ser ignorada nos contextos educativos.

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada, especialmente aquela que ocorre no cotidiano institucional, constitui um eixo fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com a valorização das singularidades desde os primeiros anos da infância. Para contribuir com essa discussão, traz-se a perspectiva de Proença (2018), que ressalta a importância da formação realizada no próprio contexto de atuação docente – ou seja, na escola –, compreendida como um território privilegiado de reflexão e qualificação do trabalho pedagógico. Segundo a autora, essa modalidade de formação favorece a construção coletiva de mudanças significativas, por meio da troca de saberes e experiências entre os profissionais.

A categoria *participação e protagonismo infantil* é enfatizada nos três estudos analisados. Em todos os casos, a documentação pedagógica é apresentada como um meio para superar a exclusão, os silenciamentos e apagamentos vividos por crianças com deficiência nas práticas pedagógicas tradicionais. Para Marques, Simão e Zwierewicz (2022), os registros elaborados pelas professoras participantes passaram a "dar visibilidade àquilo que as crianças com deficiência dizem, fazem e são no dia a dia da escola" (Marques *et al.*

2022, p. 21). Nessa perspectiva, Falco (2020) propõe que a documentação torne “visíveis as aprendizagens de todas as crianças, em suas múltiplas linguagens”, ao passo que Santos (2024) argumenta que é por meio da escuta sensível e da valorização das experiências infantis que se rompe com um olhar centrado apenas nas dificuldades.

A respeito do grupo temático *parceria com a família e outros profissionais,* os estudos enfatizam que a inclusão não é uma tarefa individual, mas coletiva. A articulação entre escola, família e demais profissionais, como do Atendimento Educacional Especializado – AEE, é considerada fundamental para ampliar os sentidos da documentação pedagógica e promover a participação efetiva da criança. A pesquisa de Falco (2020) sugere que muitas professoras sentem falta de uma parceria mais sistemática com as famílias e profissionais externos à escola. Nesse sentido, Santos (2024) reforça a importância da criação de espaços institucionais de escuta e acolhimento com as famílias, entendendo que elas também são agentes da inclusão.

Com relação ao *olhar e escuta atenta,* Santos (2024) enfatiza que é por meio de um olhar atento e de uma escuta sensível dirigida aos bebês e às crianças com deficiência que a documentação pedagógica se configura como um importante recurso técnico para favorecer os processos de inclusão na Educação Infantil. Para Falco (2020), essa escuta sensível é fundamental no planejamento pedagógico, pois orienta a criação de propostas inclusivas para todas as crianças. Quando essa escuta – compreendida em suas múltiplas linguagens – é ampliada, ocorre o reconhecimento e a valorização das singularidades, sem a necessidade de distinções específicas para as crianças com deficiência. De acordo com Marques, Simão e Zwierewicz (2022), foi necessário ressignificar o olhar das professoras participantes sobre as crianças, superando visões universalizantes da infância e aprendendo a observar suas particularidades por meio de registros sensíveis e compartilhados, capazes de revelar aspectos sutis dos processos inclusivos.

Para aprofundar essa discussão, recorre-se à contribuição de Ribeiro (2022), que destaca ser necessário, antes de escutar verdadeiramente a criança, é preciso percebê-la, enxergá-la e estabelecer uma conexão genuína com ela. A autora compreende a escuta como uma habilidade de vinculação ao outro, que envolve acolher diferentes formas de pensar, sentir, perceber e se relacionar com o mundo, ampliando, assim, a compreensão das infâncias e fortalecendo práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas.

A sexta e última etapa consistiu na elaboração da apresentação da revisão síntese do conhecimento, culminando na produção deste capítulo, com a descrição detalhada da metodologia adotada e apresentação da síntese dos resultados dos estudos analisados.

A revisão de literatura evidenciou que ainda são escassas as produções acadêmicas que articulam de forma direta a Educação Infantil, a Educação Especial e a proposta das pedagogias participativas, revelando uma lacuna na produção científica sobre o tema. Os

estudos encontrados destacam, principalmente, o papel da documentação pedagógica como estratégia capaz de potencializar a escuta sensível, o olhar atento e o reconhecimento das singularidades infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos evidencia que a documentação pedagógica se configura como um instrumento importante para o fortalecimento da inclusão na Educação Infantil. Para além do registro, essa prática possibilita a visibilização das aprendizagens e traz reflexões sobre os processos vividos, sobretudo pelas crianças com deficiência, valorizando suas expressões, interesses e singularidades.

A partir da análise dos estudos de Falco (2020), Marques, Simão e Zwierewicz (2022) e Santos (2024), emergiram categorias temáticas comuns que se configuram como elementos e princípios das pedagogias participativas: documentação pedagógica, formação de professores, participação e protagonismo infantil, parceria com a família e outros profissionais, além do olhar e da escuta atenta. Essas categorias revelam dimensões fundamentais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas, ao articularem a valorização das aprendizagens infantis, a centralidade da criança como sujeito de direitos e a importância da colaboração entre escola, família e demais profissionais como do AEE.

Os resultados encontrados reforçam a relevância da documentação pedagógica como estratégia de reflexão e visibilização dos processos de aprendizagem; da formação docente como condição indispensável para práticas inclusivas; da garantia de espaços de participação e protagonismo infantil; da parceria com a família e com outros profissionais para a construção de redes de apoio; e do olhar e da escuta atenta como princípios que possibilitam reconhecer e valorizar as singularidades infantis. Esses elementos, em conjunto, sustentam a perspectiva de uma educação participativa e inclusiva, alinhada às diretrizes da educação infantil e às políticas de inclusão escolar.

Diante disso, a revisão realizada evidencia a necessidade de ampliar o campo investigativo por meio de novos estudos que aprofundem a compreensão dos princípios das pedagogias participativas e de suas contribuições para a inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil. Assim, o presente estudo busca contribuir com o avanço das discussões na área da Educação Especial, fortalecendo o compromisso com uma educação escolar mais inclusiva, equitativa e sensível às diferentes infâncias.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. Q.; BATISTA, M. C. L.; NIITSUMA, E. N. A.; e OLIVEIRA, R. F. A revisão integrativa nos estudos das políticas públicas educacionais: potencialidades e aplicabilidade do método. Rev. Bras. Educ. [online]. 2024, vol.29, e290111. Epub 27-Nov-2024. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290111. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

FALCO, M. **Por uma educação infantil mais inclusiva:** a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-05032021-115421/publico/MARIANE_FALCO_rev.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARQUES, C. M.; SIMÃO, V. L.; ZWIEREWICZ, M. A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação infantil. **Educação**, *[S. l.]*, v. 47, n. 1, p. e28/ 1–27, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48232. Acesso em: 10 abr. 2025.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** 1. ed. - São Paulo: Panda Educação, 2018.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas:** saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Documento[ação] pedagógica na educação infantil:** uma invenção para olhar e escutar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua potência. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/279374. Acesso em: 11 abr. 2025.

PROFESSORAS DE BEBÊS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Thayanne Guilherme Calixto[504]
Maria Tatiana Lima Costa[505]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar como as professoras de berçário articulam as ações da formação inicial e continuada ao trabalho cotidiano realizado com os bebês. Para isso, nos apoiamos nos princípios da Pesquisa Qualitativa (Gil, 2008), com aplicação de questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, sobre a formação inicial e continuada das professoras. O grupo de participantes constitui-se por três professoras, sendo uma professora de Berçário I (à partir de 6 meses), Berçário II (1 ano e 2 meses) e Berçário Misto (atendendo ambas faixas etárias). Como suporte teórico, adotamos as concepções de Pimenta (1999), Kishimoto (1999), Libâneo (2015) e Bridon (2019). O debate em torno da formação de professores no Brasil tem se ampliado nas últimas décadas, no contexto da Educação Infantil enfrentando desafios quanto a constituição de um currículo que articule os saberes e desafios advindos da prática nas instituições e as teorias pedagógicas que envolvem a profissão do(a) Pedagogo(a). No trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, temos o grupo de bebês, considerados neste estudo como crianças de 0 a 18 meses de idade (Abramowicz; Tebet, 2014), com capacidades próprias a sua constituição como pessoa. Os resultados da pesquisa apontam um distanciamento entre a formação inicial e o trabalho desenvolvido com os bebês na Educação Infantil, sendo a formação continuada um espaço potente de socialização e construção de caminhos e saberes pertinentes ao segmento. Igualmente, os resultados indicam a importância do currículo de formação de professores introduzir o debate sobre o desenvolvimento de crianças de 0 a 18 meses, de modo que forneça aos educadores atuantes e em formação bases teóricas e metodológicas para a realização do trabalho pedagógico com bebês.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Bebês.

INTRODUÇÃO

Em agosto de 2025, o município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, registrou 694[506] matrículas na turma de Berçário I, que atende crianças à partir de 6 meses. Atualmente, a prefeitura conta com cem instituições de Educação Infantil, desse quantitativo apenas trinta e duas possuem turmas destinadas a essa faixa etária. A meta 1 do Plano Nacional de Educação, para o decênio de 2014 a 2024, objetiva a ampliação da oferta de

[504] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), Grupo de Estudos CRIANCE, thayanne.calixto.016@ufrn.edu.br
[505] Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialista em Educação Infantil (UniFatecie), tatiianalima2@gmail.com
[506]Dados encontrados no portal eletrônico do Núcleo de Dados - Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de João Pessoa. Os dados são atualizados diariamente.

creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do PNE. O dado mais recente, disponível no portal eletrônico do PNE[507], apontou que desse percentual, no país houve um aumento de 23,2% na ampliação da oferta, enquanto o município de João Pessoa-PB registra o percentual de 33,6% na ampliação da oferta de creches. Esses dados indicam, para além da oferta, uma crescente busca por vagas para bebês nas creches, incluindo a faixa etária de seis meses, conforme os dados supracitados.

Bridon (2019) sinaliza que existem poucas publicações referentes a institucionalização dos bebês na Educação Infantil, a literatura encontrada discute de forma ampla e até mesmo, genérica, da educação destinada a crianças de 0 a 6 anos, desconsiderando as especificidades dos bebês dentro do grupo etário. De acordo com a autora, "As primeiras instituições brasileiras voltadas ao cuidado de bebês e crianças receberam o nome de *Casa dos Expostos, Roda dos Expostos* ou ainda *Casa da Roda"* (Bridon, 2019, p. 26), de forma geral, administradas por entidades católicas que acolhiam crianças deixadas à porta. A elas, eram destinados unicamente cuidados básicos com a intenção de garantir a sobrevivência, o que, nem sempre estava assegurado. No tocante ao trabalho com essas crianças, a autora afirma que a escolha das profissionais seguiram alguns critérios, quais sejam "[...] apresentarem boa saúde, possuírem bom leite para amamentar os bebês e manifestarem para com as crianças "amor fraternal" (Bridon, 2019, p. 29), com isso, era esperado das cuidadoras além dos cuidados básicos, a afetividade. As normas para o trabalho eram comuns à todas: "[...] vestir, saciar, alimentar, resgatar, curar, enterrar, aconselhar, repreender, consolar, suportar". (Bridon, 2019, p. 29).

Sabe-se que, historicamente, a mulher é colocada neste lugar de cuidado das crianças e a feminização do magistério, sobretudo, na educação básica é lida como uma extensão do trabalho realizado no lar (Louro, 2016). No entanto, não iremos nos aprofundar no debate de gênero. No âmbito deste estudo, o enfoque será dado à profissionalização e formação docente que vai se consolidando ao longo da história, refletindo sobre a necessidade de um conhecimento especializado para o trabalho realizado com bebês, que considerem suas comunicações, capacidades e necessidades, tornando-se um suporte teórico e metodológico às professoras para a realização do trabalho pedagógico.

É importante destacar que consideramos neste estudo, os bebês sujeitos concretos, com capacidades e competências sócio comunicativas e necessidades inerentes a sua constituição enquanto pessoa (Abramowicz; Tebet, 2014). Os bebês, são sujeitos com potencialidades comunicativas amplas, eles se valem cotidianamente de múltiplas

[507]Plano Nacional de Educação em movimento. Disponível através do link: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

expressões, movimentos e linguagens para interagir com o mundo que habita (Ramos, 2018; 2024).

No campo da legislação, com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n° 9.394/1996) passa a exigir uma qualificação específica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. O artigo n° 62 da LDB (1996) afirma que para atuar na educação básica, desde educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a modalidade normal, dá-se via curso de licenciatura em nível superior, que deve ser ofertado pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração. No campo da Educação Infantil, Kishimoto (1999) afirma que a formação específica para os profissionais da área ganhou espaço de debate após a LDB. É importante dizer que, desde 2017, a redação da lei indica que os currículos da formação inicial utilizarão como referência para a sua elaboração a Base Nacional Comum Curricular.

Libâneo (2015) sinaliza que o debate em torno da formação de professores, no Brasil, se ampliou nas últimas três décadas. Segundo Pimenta (1999), o currículo dos cursos de formação inicial ao focalizar em procedimentos burocráticos e genéricos da realidade vivida nas escolas, acaba por não contribuir com a constituição de uma identidade docente, além de esvaziar-se na sua intencionalidade mantendo-se distante das práticas sociais educativas. Pimenta (1999, p. 83) diz que “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]”. Soligo e Magri (2025) indicam que o desafio atual para o campo de atuação da Educação Infantil consiste em garantir que as professoras “[...] constituam um pensamento pedagógico” que favoreça o desenvolvimento de propostas com intencionalidade, dado as especificidades das crianças.

Com base na discussão, algumas definições foram feitas, expostas abaixo:

O objeto de estudo consiste na formação inicial e continuada de professoras de bebês da rede municipal de João Pessoa-PB. A partir disso, nosso objetivo é analisar como as professoras de berçário articulam as ações da formação inicial e continuada ao trabalho cotidiano realizado com os bebês.

Questão-problema: De que modo as professoras de berçário articulam as ações da formação inicial e continuada ao trabalho cotidiano realizado com os bebês?

Este estudo está baseado nos princípios da Pesquisa Qualitativa, que se preocupa não apenas com resultados, mas, com o contexto e os processos de investigação (Gil, 2008). Apesar de existir uma predominância por entrevistas, a utilização de questionários também podem ser incorporadas (Minayo, 2014), desde que, seja composta por perguntas abertas permitindo a/ao participante expressar suas percepções e visões de mundo. Assim, foi realizada uma aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, sobre a formação

inicial e continuada das professoras. O grupo de participantes foi constituído por três professoras, sendo uma professora de Berçário I (à partir de 6 meses), Berçário II (1 ano e 2 meses) e Berçário Misto (atendendo ambas faixas etárias). O critério de escolha foi ser professora de Educação Infantil, atuar em turma de berçário, integrar a rede municipal de João Pessoa e participar da formação continuada promovida pelo município em parceria com a Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

De acordo com Gil (2008), o questionário constitui uma ferramenta de investigação que formula uma série de questões/perguntas que "[...] são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc." (p. 121). O que permitiu uma aproximação com o perfil de professoras de berçário e suas percepções sobre a formação de professores.

Com isso, pretende-se realizar um diálogo entre a formação inicial e continuada de professoras de berçário, refletindo de que modo a prática pedagógica têm sido atravessada por essas ações formativas. Afinal, estão contribuindo com o trabalho desenvolvido com os bebês na Educação Infantil?

OS BEBÊS ESTÃO NA CRECHE E AGORA? – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O debate em torno da formação de professores na Educação Infantil perpassa diferentes momentos históricos, políticos e sociais, com isso, este tópico se dedica a discussão dos dados produzidos em diálogo com teóricos e teóricas da área. O tópico está dividido em dois subtópicos, são eles: Formação de professores no Brasil - Aspectos históricos e legais, com a sistematização dos períodos que se destacaram em relação ao tema; e Formação Inicial e Continuada de professoras de bebês - O que elas nos dizem?, com a apresentação dos resultados do estudo.

Formação de professores no Brasil - Aspectos históricos e legais

A formação de professores no Brasil vem se consolidando ao longo das décadas, Kishimoto (1999) afirma que "desde os anos 30, duas universidades já ofereciam cursos em nível superior para profissionais da educação infantil: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a licenciatura em educação pré-escolar em 1931, e a Universidade Federal do Paraná, em 1938." (p. 65). A autora apresenta dados referente a formação dos professores de pré-escola no país, datada em 1998, em que 66,57% (146.205) possuíam o ensino médio completo e apenas 20% (43.930) dispunham do nível superior. Segundo ela, a situação das

creches eram mais complexas, visto que o certificado de ensino médio era suficiente para atuação na etapa, “Mesmo nos grandes centros urbanos, a qualificação requerida é, ainda, de ensino fundamental. Há, certamente, um grande contingente que sequer completou o ensino fundamental.” (Kishimoto, 1999, p. 63).

A década de 80 marca avanços, no campo político e social, em relação à formação de professores no Brasil (Libâneo; Pimenta, 1999), com as reformas educacionais e o movimento em torno da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, culminando na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980 no Estado de São Paulo em 1980. Esta Conferência abriu espaço para o debate, a nível nacional, sobre o curso de Pedagogia e as Licenciaturas. Mas, somente com a LDB (1996) a formação em nível superior tornou-se requisito para atuação na educação básica. Além do art. n° 62 que trata da formação específica, o art. n° 63 diz que as instituições federais serão responsáveis por ofertar: “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.” (BRASIL, 1996, p. 34), além da formação continuada.

Diante deste cenário histórico descrito, observamos também que o tema formação de professores vem ganhando relevante espaço nas bases legais, isto é, na legislação vigente no país, fato que aponta dentre outros aspectos para a necessidade da oferta de qualificação profissional – e aqui podemos pensar na formação inicial e continuada – para o atendimento das demandas educacionais a nível nacional, estadual e municipal.

Desde a Constituição Federal (1988) a atualização e o desenvolvimento profissional tem sido uma preocupação no campo da legislação. A partir dela, novos caminhos foram sendo desenhados tanto para o campo da educação quanto para o cenário da formação inicial e continuada para professores da educação básica em nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), no artigo 62, inciso 1, destaca que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (p. 24). Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), e outras leis, pareceres, diretrizes que discutem o tema da formação docente nos fazem pensar na urgência da temática e na importância da existência de políticas educacionais que fortaleçam as ações formativas para o exercício da docência no Brasil.

Nóvoa (2024) compreende a formação de professores como um espaço potente para a “re”valorização da profissão. O autor afirma ainda que “uma profissão não se define, primordialmente, pelo seu carácter prático, mas sobretudo pelas suas dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais, políticas.” (p. 3), dessa forma, é preciso incorporar as diferentes dimensões e pluralidades que constituem a profissão de professor(a) no processo de formação. Nóvoa (2024) indica dois momentos que marcam a formação de professores, são

eles: a formação das Escolas Normais no séc. XIX; e os programas de formação de professores no séc. XX.

García (1999, p. 19) considera a formação como “função social de transmissão de saberes”, como um “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa”. No contexto do Brasil, as bases legais nacionais exercem influência sobre as políticas educacionais e as formações voltadas para o aprimoramento e atualização dos profissionais da educação, a exemplo, das professoras que trabalham com o grupo etário de crianças de 0 a 3 anos, alvo do estudo. Para Kramer (2006) “os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar”.

No que diz respeito à formação docente na Educação Infantil, a LDB aponta para a formação inicial específica – em nível médio ou superior – para o efetivo exercício nesta etapa da educação básica, além de fazer considerações pertinentes sobre a promoção da formação inicial e continuada para os profissionais da educação. O PNE, por sua vez, apresenta como meta que dialoga com o presente estudo a garantia da formação inicial e continuada de professores/as da E.I alinhada à promoção de práticas pedagógicas que deem conta das necessidades das crianças de 0 a 5 anos.

No entendimento de Chaves (2020, p. 42) a discussão sobre a temática é importante uma vez que “a preocupação com o papel da professora de Educação Infantil é um aspecto relevante ao se considerar o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas a serem oferecidas às crianças nesta primeira etapa da educação básica”.

A formação docente também ganha destaque na Lei Complementar nº 60, de 29 de março de 2010, que se refere ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação (PCCR) do município de João Pessoa-PB. O documento trata, por exemplo, dos cursos de formação continuada que funcionam como atividade extra classe e dentro da carga horária de trabalho do profissional, além das licenças e afastamentos para fins de formação e capacitação profissional.

Para que haja ensino de qualidade consideramos como um dos fatores de extrema importância a valorização e o aperfeiçoamento profissional de professores por meio de ações formativas que considerem o contexto real em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, isto é, espaços, tempos, modos de ser e viver o cotidiano nas creches e pré-escolas.

Formação Inicial e Continuada de professoras de bebês - O que elas nos dizem?

No campo da Educação Infantil, as práticas pedagógicas têm como finalidade cuidar-educar (LDB, 1996) à partir dos eixos estruturantes: interações e brincadeiras, perpassando a formação dos profissionais que irão atuar nesta etapa de ensino. De acordo com a

legislação, e, também, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) a Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral da criança, sendo o(a) professor(a) mediar os processos de aprendizagem de forma contínua. Barbosa e Bernardi (2022) afirmam que o(a) professor(a) da Educação Infantil, entre as suas atribuições, está "[...] organizar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e promotor de aprendizagens significativas; acompanhar a rotina das crianças, mediando positivamente a brincadeira, as interações e os momentos de alimentação, higiene e repouso;" (p. 1034), além da observação, registro, documentação e avaliação da aprendizagem das crianças. Com isso, Barbosa e Bernardi (2022) reforçam que "Para que se cumpra a intencionalidade educativa, o/a professor/a da educação infantil deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas e interações, a fim de garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças." (p. 1035).

As autoras acrescentam que, no âmbito das instituições, a especificidade do trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos deve estar presente no Projeto Político Pedagógico, planos de ação e outros documentos, com base nas orientações e legislações que regem a Educação Infantil (Barbosa; Bernardi, 2022). Além de garantir a formação continuada dos profissionais, que, segundo as autoras, ao fazê-lo no contexto da própria instituição potencializa as experiências vividas e se aproxima dos desafios cotidianos, com isso defendem a "formação centrada na escola" que além de garantir a autonomia da comunidade escolar, articula os diferentes segmentos no processo formativo e valoriza a formação e identidade local. Visto que, conforme as autoras, "A escola é uma organização social, inserida e articulada num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, lugar onde as identidades docentes são significadas na e pela vivência das práticas educativas." (Barbosa; Bernardi, 2022, p. 1036).

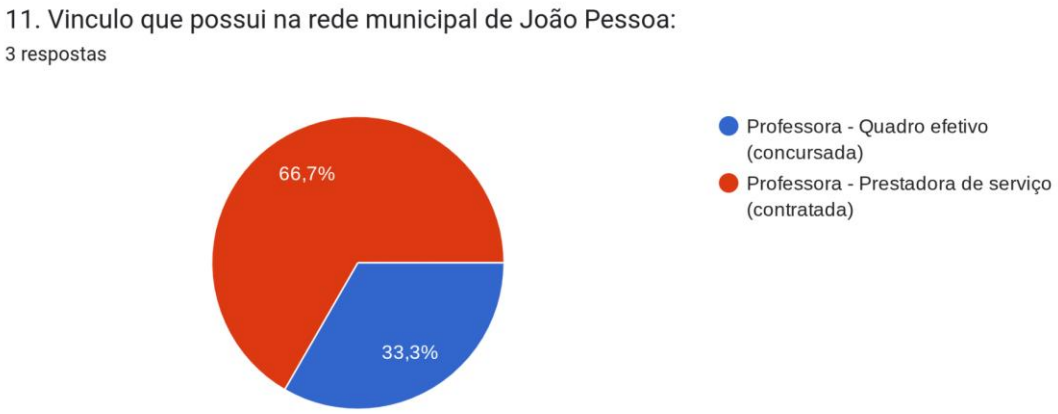
A formação centrada na escola, segundo as autoras, está intimamente ligada à construção da autonomia docente, apropriação de novos conhecimentos, valorização dos saberes advindos da prática e a construção da identidade docente (Barbosa; Bernardi, 2022). Esse processo contínuo de formação, segundo Nóvoa (2024) é fundamental na docência, baseado em dois pilares: professor e escola, ambos como agentes produtores de conhecimentos. Ou seja, "A formação profissional do/a professor/a vai se constituindo na medida em que ele/ela mobiliza os seus conhecimentos por meio da articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo." (Barbosa; Bernardi, 2022, p. 1039).

No município de João Pessoa, na Paraíba, a formação continuada "Saberes e Práticas na/da Educação Infantil" é destinada aos profissionais da Educação Infantil, atualmente parte de um projeto em convênio com o Centro de Educação-CE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, iniciado no ano de 2022. A Secretaria de Educação e Cultura Municipal-

SEDEC e o Departamento de Educação Infantil -DEI em parceria com o Centro de Educação da UFPB têm desenvolvido um trabalho com professoras, equipe de especialistas (coordenadoras pedagógicas) e, mais recentemente, as gestoras que atuam em creches e pré-escolas, alcançando em torno de 800 profissionais da rede municipal de João Pessoa.

Dessas profissionais, nos interessam três professoras que atuam em turmas de berçário e compõem o grupo de participantes do estudo. Conforme o gráfico abaixo, do grupo das participantes, apenas uma (33,3%) professora faz parte do quadro de servidores efetivos da rede municipal - ingresso via concurso público -, enquanto, as outras duas (66,7%) professoras fazem parte do quadro de prestadores de serviço - ingresso via contrato -, contendo jornadas de trabalho distintas.

Gráfico 1 – Contribuições da Formação inicial



Fonte: Questionário - Google Forms (2024).

A Lei Complementar n° 60 de março de 2010, do município de João Pessoa-PB, no artigo n° 16 afirma que a jornada de trabalho dos profissionais da educação parte do quadro efetivo será de 25 horas semanais, sendo cinco horas destinada a atividades, que inclui ações como de planejamentos e formação continuada. Quanto às profissionais do quadro de prestação de serviços, possuem jornadas de 40 horas semanais, na qual, também estão presentes atividades extra sala/turma.

Na tabela abaixo, apresentamos a formação inicial das participantes, na qual, é possível observar que essas professoras se formaram após a promulgação das leis que orientam a formação dos profissionais da educação. Das participantes, a formação mais recente foi da Professora BM, no ano de 2021.

Tabela 1 – Formação das participantes da pesquisa

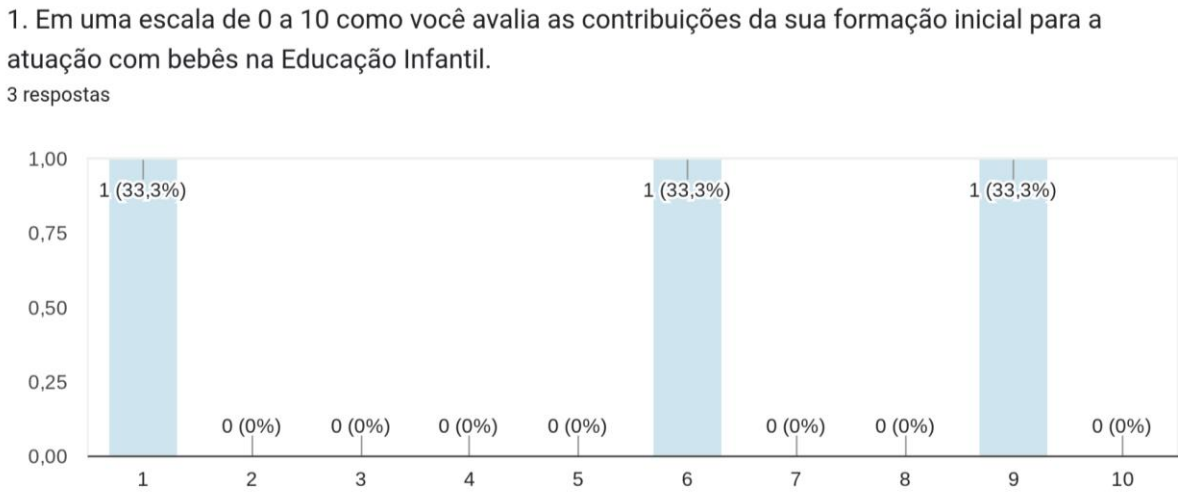
Participante:	Formação Inicial:	Ano de conclusão:	Formação Continuada (Pós-Graduação):
Professora B1	Licenciatura em Pedagogia	2006	-
Professora B2	Licenciatura em Pedagogia	2002	Orientação e Coordenação / Neuropsicopedagogia
Professora BM	Licenciatura em Pedagogia	2021	Orientação e Supervisão Educacional

Fonte: Questionário - Google Forms (2024).

A professora BM, além da recente formação, também está atuando na área há menos de cinco anos (33,3%), enquanto a professora B1 e a professora B2 têm entre 10 a 15 anos (66,6%) de exercício docente. No tocante à turma de berçário, a professora BM e a professora B2 atuam há menos de cinco anos (66,6%), enquanto a professora B1 está entre 5 a 10 anos trabalhando com bebês. O trabalho cotidiano com os bebês perpassa a constituição da identidade docente, que, segundo Pimenta (1999) se constrói em múltiplos processos de significação e atravessando práticas culturais novas e consolidadas na profissão, bem como, a trajetória e particularidades de cada docente.

As professoras foram questionadas sobre as contribuições da formação inicial para o trabalho desenvolvido com bebês, assim, em uma escala de 0 a 10 a professora BM sinalizou uma contribuição intermediária (6) de modo que fornece algumas ferramentas para os desafios apresentados no cotidiano, igualmente a professora B2 que registrou (9) uma boa contribuição da formação e também de recursos para subsidiar o trabalho. Já a professora B1 registrou (1) pouca ou nenhuma contribuição da formação inicial para o trabalho cotidiano, assim como a ausência de ferramentas para lidar com os desafios cotidianos do trabalho com os bebês. Segue gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Contribuições da Formação inicial



Fonte: Questionário - Google Forms (2024).

Santos (2024) vai dizer que, para além das ações de cuidar e educar, o que diferencia o trabalho com os bebês é o "[...] modo como educamos, cuidamos e interagimos com os bebês (e os bebês entre eles)." (p. 122), a autora vai falar sobre um "*modus operandi"* de cuidar e educar que vai se modificando conforme a faixa etária, segmentos e etapas de ensino. Em relação aos bebês, Santos (2024) sinaliza algumas características desse *modus operandi* que perpassa o cotidiano da Educação Infantil, tais como: afetividade e acolhimento, conversar com o bebê, observar e interpretar seus modos de comunicação (riso, choro, gestos, balbucios, silêncios etc.) que servem de indicativo de necessidades e desejos, antecipar os acontecimentos e ações a serem realizadas com o bebê, estimular a autonomia e valorizar as conquistas, e possibilitar espaços e ambientes potencializadores.

As participantes foram perguntadas sobre a existência de lacunas de saberes e conhecimentos da formação inicial para o trabalho cotidiano com bebês, com as seguintes respostas:

> Professora BM - Sim! A teoria apresentada na faculdade não condiz com a realidade trabalhada no berçário.
> Professora B1 - Sim, ao meu ver é necessário a oferta de uma disciplina específica para isso, com enfoque no desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos
> Professora B2 - Sim, No início me senti um pouco perdida, porém devido a um estudo mais consistente, hoje sinto que estou no caminho. (Questionário Google Forms, 2024)

De forma geral, as professoras indicam uma distância entre a formação inicial e a prática pedagógica com bebês, na qual, o currículo do curso de Pedagogia não fornece suporte metodológico para o trabalho cotidiano, sobretudo, se tratando da especificidade das crianças de 0 a 18 meses, que, requer uma série de cuidados e ações que se diferenciam das crianças maiores. Santos (2024) afirma que "As professoras que trabalham com bebês vêm exercendo a docência de forma muito solitária [...]" (p. 113), e com a lacuna deixada na formação inicial, a formação continuada torna-se um espaço potente de reflexão, partilha e socialização de práticas pedagógicas. Para Rieger e Cartaxo (2023, p. 55) "A formação continuada precisa refletir sobre a prática educativa, promover um processo de reflexão e autoavaliação que seja coerente e, oriente a construção contínua da ação educativa.", possibilitando as professoras, de forma autônoma, a criação de caminhos e meios de realização do trabalho pedagógico que sejam condizentes com a realidade e características do grupo atendido.

Isto se constrói a partir da própria vivência das professoras e dos bebês na Educação Infantil, pois, como diz Santos (2024) "O desenvolvimento e a aprendizagem do bebê, portanto, vão sendo tecidos a partir das relações que são estabelecidas no cotidiano da instituição de Educação Infantil entre a professora e os bebês, entre os bebês e entre bebês

e as coisas.” (p. 124), ou seja, envolve as relações que são estabelecidas com o meio e os sujeitos, na Educação Infantil temos a figura do(a) professor(a) como o adulto que vai significar simbolicamente o mundo juntamente aos bebês, através da linguagem e das ações. O conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês consiste em uma lacuna exposta pela professora B1, ao falar sobre a importância de uma disciplina na formação inicial abordando o desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos de idade.

Diante da lacuna na formação inicial, as professoras que vão ocupando as salas de berçário vão consolidando seus conhecimentos sobre a prática pedagógica vivenciando a própria prática, diante das situações que se apresentam no cotidiano. Pois, como sinaliza Guimarães (2016) “Nesses encontros, à medida que vão ocorrendo novos desdobramentos, a criança aprende sobre si e sobre o outro.” (p. 57), e com isso, fornece elementos para a organização do trabalho pedagógico.

O trabalho cotidiano com os bebês é atravessado pelo saber da experiência, que vai se constituir tanto na formação inicial quando o(a) discente evoca memórias da sua experiência escolar e seus professores(as), como se constitui no cotidiano da prática docente, tendo em vista a presença de estudantes com habilitação de Escola Normal. As experiências são fundamentais no âmbito da formação continuada, dado que, segundo Nóvoa (2005) “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado.” (p. 11), para que haja uma articulação entre o vivido na prática com as epistemologias que são construídas.

Esses saberes advindos da prática pedagógica também perpassam as ações dos bebês, que, à medida que são considerados como sujeitos capazes podem colaborar com a organização das ações, como sinaliza Santos (2024, p. 125)

> Conceber que os bebês nos ensinam e que suas ações são fios que podem guiar o trabalho pedagógico é um importante avanço para o campo da docência na Educação Infantil (Berçário). É um avanço tanto do ponto de vista da produção de conhecimento como do ponto de vista das relações entre professores-bebês-ADI, e da concepção e organização da ação pedagógica.

Para a autora, enxergar o bebê como um participante ativo, que ensina e aprende simultaneamente, fortalece as ações desenvolvidas, pois, “São eles que, com suas relações e ações, nutrem o planejamento e a organização dos tempos, das atividades, dos materiais, dos ambientes e espaços da Educação Infantil (Berçário) e ajudam as professoras a se tornarem professoras de bebês.” (Santos, 2024, p. 128-129). A experiência cotidiana com os bebês, suas necessidades e ações, têm fundamentado as práticas pedagógicas das professoras, que se veem realizando um trabalho solitário.

Conforme a Tabela 1, apresentada acima, sobre a formação das professoras, apenas a professora BM não possui curso de pós-graduação, após a formação inicial adentrou na Educação Infantil em turma de berçário. Já a professora B1 tem Especialização em Orientação e Coordenação e também em Neuropsicopedagogia, e a professora B2 Especialização em Orientação e Supervisão Educacional. Além desta formação continuada, os estados e municípios também realizam as jornadas pedagógicas com os profissionais da educação.

Assim, para além dos cursos de pós-graduação, a prefeitura municipal de João Pessoa oferta a formação continuada, em conformidade com a Lei Complementar N° 60, de março de 2010, que, no artigo 16 vai dizer que parte das vinte e cinco horas de Jornada de trabalho dos profissionais da educação, em cargos efetivos, cinco horas é destinada a atividades que incluem o "aperfeiçoamento e formação continuada". Essas formações são ofertadas pela própria prefeitura, por meio da SEDEC, que conta com a Escola de Formação, espaço institucional dedicado à capacitação/formação de professores. Para ocupar-se da etapa da Educação Infantil a prefeitura conta com o DEI, que trata dos assuntos referente à Educação Infantil, seus profissionais, as creches, pré-escolas e demais instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 6 anos, a exemplo das escolas que ofertam turma/s de pré-escola.

Além dos espaços institucionais, a prefeitura estabelece parcerias com outras instituições, a exemplo supracitado da oferta de formação continuada para a Educação Infantil conjuntamente com o Centro de Educação da UFPB. A realização deste trabalho, desde 2022, faz emergir uma série de inquietações referente a sua incorporação às práticas cotidianas. Com isso, perguntamos às participantes: Como professora de bebês, quais saberes e conhecimentos você considera importante na formação inicial ou continuada?

> Professora BM - Fases do desenvolvimento, o que desenvolver/trabalhar com cada faixa etária, sócio emocional do bebê.
> Professora B1 - Psicologia na infância com enfoque de 0 a 3 anos, estratégias para o estímulo ao desenvolvimento do bebê.
> Professora B2 - Primordial ter uma formação baseada em oficinas lúdicas. (Questionários Google Forms, 2024)

Os desafios presentes no cotidiano, como demonstram as professoras, por vezes se mantém distantes do que é discutido nos espaços de formação inicial e continuada, por isso, Kishimoto (1999) diz que "Pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e educação infantil." (p. 74), sobretudo, questionar concepções sobre o bebê.

À vista disso, observamos a urgência por ampliar o debate em torno da formação inicial e continuada das professoras de bebês, que a literatura existente não trate de forma

genérica e universal o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, mas, que no interior deste grupo considere a especificidade dos bebês e das ações com os bebês na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo analisar a percepção das professoras de bebês sobre a formação inicial e continuada, observamos à partir das respostas das participantes o distanciamento entre teoria e prática, que não alcança a complexidade e desafios vividos nas turmas de berçário. As participantes, que constituem um fragmento na totalidade de profissionais da Educação Infantil, constituíram seus saberes e identidade docente no cotidiano com os bebês. Os resultados da pesquisa demonstram a importância de incluir no Projeto Político Curricular - PPC dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil componentes curriculares que tratam sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 18 meses, fornecendo embasamento legal, teórico e metodológico para atuação com o grupo. Tendo em vista a lacuna apresentada pelas participantes quanto conhecimentos pertinentes à área e sobre os bebês.

A prefeitura municipal de João Pessoa-PB, através da SEDEC em parceria com a UFPB, tem oferecido formação continuada às professoras da Educação Infantil do município, desde o ano de 2022. As professoras participantes deste estudo compõem o grupo de profissionais contempladas pela formação desde o seu início, demonstrando que apesar das contribuições da formação para o olhar e reflexão sobre o trabalho já realizado, o berçário ainda carece de maior atenção.

Este estudo faz parte de duas investigações em andamento, de ambas as autoras, entre elas parte do curso de doutoramento em Educação que investiga a organização dos espaços para bebês na educação infantil e as interações vividas por eles neste contexto. Dessa forma, a aproximação com a formação de professoras de bebês da rede pública de João Pessoa fornece elementos para refletir sobre como o espaço é pensado e construído, o que está intimamente ligado aos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos. Pretende-se, à partir daqui, ampliar a discussão sobre a formação de professoras de bebês.

Por fim, compreendemos que apesar da prática pedagógica com bebês estarem ganhando espaço de debate, ainda carece de maior investimento teórico, político e prático, sobretudo, considerando o crescimento no número de matrículas nas instituições de Educação Infantil. Os bebês estão cada vez mais ocupando os espaços da creche e, com isso, nos perguntamos: Quem está formando as professoras de bebês? Quais conhecimentos sobre os bebês estão presentes no PPC dos cursos de licenciatura? Qual espaço destinado à discussão sobre o trabalho com bebês na formação continuada?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marta Cristina; BERNARDI, Luci dos Santos. Formação continuada na Educação Infantil: a escola é o lócus. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1031-1050, set./dez. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

BRIDON, Daniela. **O bebê na creche:** possibilidades educativas a partir do desejo. São Paulo: Escuta, 2019.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A formação em contexto de professoras de bebês e das crianças bem pequenas**: análise de um processo formativo na creche. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; RAMOS, Estéfani Dutra. Sobre ser professor na educação infantil: caminhos, concepções e perspectivas. **Revista Teias.** v. 23, n. 71, out./dez. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In: Ministério da Educação. **Bebês como leitores e autores.** Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 47-80.

JOÃO PESSOA. **Lei Complementar n° 60 de 29 de março de 2010.** Diário Oficial, João Pessoa-PB, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade.** ano XX, n. 68, Dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 40, n.2, p. 629-650, abr/jun. 2015.

LORDANI, S. F. S; CRUZ, D. S. L; ARAÚJO, R. N. A formação continuada de professores de educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 17, n. esp. 1. p. 0661-0673, mar. 2022.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. Ed. 7, São Paulo: Atlas, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES.** Vitória, ES. v, 9. n, 35. p. 11-22. jan/jun. 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Revista Educação, Sociedade e Cultura,** n. 67. p. 1-14. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.,** São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, jul/dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.** São Paulo, v. 22, n. 2. p. 72-89. jul/dez. 1996.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Currículos praticados com bebês:** Professoras com a palavra. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; Abramowicz, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas,** Brasília-DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

PESQUISA COM CRIANÇAS NO BRASIL: UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES APRESENTADAS NAS REUNIÕES DA ANPED (2015-2023)

Eixo Temático: Formação de Professores para a Infância

Eliane Ceri Assis Santana[508]
Felipe de Lima Silva[509]
Sílvia Adriana Rodrigues[510]

Resumo

Este artigo apresenta a leitura de um dos cenários científicos brasileiro, no que se refere à pesquisa na área da Educação – especificamente investigações com crianças que utilizam como referencial teórico básico os pressupostos da Sociologia da Infância. Com o objetivo de fazer um mapeamento dos trabalhos realizados a partir de uma perspectiva que privilegia os olhares e dizeres infantis, elegemos como material de análise os trabalhos publicados nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs): 08 – Formação de professores, 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 13 – Ensino Fundamental e 14 – Sociologia da Educação, nos últimos cinco anos. A seleção final resultou em um total de 27 trabalhos cuja análise compõe a discussão do presente texto.

Palavras-chave: Metodologias Específicas de Pesquisa com Crianças. Sociologia da Infância. Escuta de Crianças.

INTRODUÇÃO

Estudos realizados na área da Sociologia da Infância nas últimas décadas, apontam para a emergência de uma nova forma de conceber as crianças, considerando-as como atores e atrizes sociais, sujeitos de direitos, que produzem cultura e são produzidas por elas (Fernandes, 2015; Sarmento, 2007; Sarmento; Marchi, 2008; Qvortrup, 2001; Rodrigues; Borges; Silva, 2014; Borges; Rodrigues, Santana, 2022; Rodrigues; Santana, 2023).

[508] Mestre em Educação, pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) Campus Corumbá, acadêmica do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI), da UFMS e grupo de pesquisa Profissão Docente: formação, identidade, representações e saberes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
e-mails: eliane.santana@ifms.edu.br, eliane.santana@ufms.br

[509] Mestre em Educação, professor de educação básica na Prefeitura Municipal de Três Lagoas/MS, acadêmico do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI), da UFMS e grupo de pesquisa Profissão Docente: formação, identidade, representações e saberes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: felipe.l.silva@ufms.br

[510] Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, coordenadora Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI), da UFMS e vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: formação, identidade, representações e saberes (GPDFIRS), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: silvia.rodrigues@ufms.br

Esse novo olhar para as crianças suscitou a necessidade de criar metodologias específicas para fazer pesquisa com elas, buscando privilegiar suas falas, olhares, visões de mundos e culturas, desencadeando o aumento das investigações científicas com este propósito.

Neste contexto, as pesquisas sobre/com crianças e infâncias nas últimas décadas destacam a importância da participação e escuta dos pequenos nos diferentes contextos nos quais estes sujeitos estão inseridos. Isto porque as concepções de criança(s) e infância(s) estão mudando; estudos revelam que as crianças antes vistas como incapazes, hoje começam a serem entendidas como sujeitos sociais competentes para opinar sobre questões que lhes dizem respeito, pessoas que possuem direito à participação, entre outros. (Prout, 2010).

Assim, neste estudo compreendemos a crianças, como:

> [...] sujeito e ator do espaço tempo/processo de crescimento pessoal e social como ativa, exploradora e capaz de significar e recriar as relações de forma relativamente independente, pois ainda que necessitem do auxílio de pessoas mais experientes para transitar em diferentes situações individuais e sociais do mundo adulto, são competentes nas questões que lhes dizem respeito; em outros termos, é sujeito ativo que participa e intervém no que acontece ao seu redor. Rodrigues (2016, p. 25)[511]

Entendemos ainda a infância tal qual aponta Sarmento (2005, p. 371), "[...] como uma categoria social do tipo geracional", bem como:

> [...] espaço social no qual as crianças vivem que transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Mas essas transformações não excluem a contínua realidade da infância enquanto categoria estrutural. Portanto, ela não é transitória, tampouco um período, ela é permanente. Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante, assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. Podemos, por conseguinte, combinar infância e infâncias, ou seja, tanto na forma plural quanto no singular. (Tosatto, 2005, p. 24).

Decorre destas considerações compreender que as crianças são únicas e plurais; portanto, complexas e diversas em suas formas de ver e estar no mundo. Compreendê-las requer ter disposição para ver o mundo a partir dos olhares delas, considerando de fato o que elas pensam, sentem, desejam, necessitam, etc. Assim, entendemos que as pesquisas com/sobre crianças devem se pautar pelo dialogismo, através da escuta sensível da criança em todas as etapas da investigação. Nas investigações que envolvem adultos, como os

[511] Vale mencionar que além dos conceitos acima mencionados, utilizamos como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que considera crianças pessoas de 0 a 12 anos incompletos. Desta forma, foram selecionadas pesquisas que trabalharam com sujeitos pertencentes a esta faixa etária (ou da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental).

professores, por exemplo, optamos por buscar as inferências diretamente com os envolvidos, então, porque quando se trata de crianças esse caminho não é considerado?

Trabalhos de revisão já realizados, mostram que apesar do aumento de pesquisas que tomam o referencial da Sociologia da Infância como base e assumem a defesa da importância de ouvir as crianças, nem sempre o fazem; as vezes os pequenos são ouvidos, mas não exclusivamente (Santana; Rodrigues, 2023).

Neste contexto, o presente artigo traz resultados parciais do estudo de revisão bibliográfica, em andamento, que tem como objetivo realizar um mapeamento dos trabalhos que assumem ouvir as crianças sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Nos limites deste texto expomos um recorte dos dados, quer seja, trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que constam dos anais dos últimos cinco anos. A análise busca identificar e analisar os trabalhos que tiveram como proposta ouvir as crianças e os que efetivamente o fizeram.

Na seção que segue apresentaremos breve análise das publicações selecionadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista o objetivo deste texto, qual seja, expor o mapeamento dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED nos últimos cinco anos, cujos autores assumiram que fizeram pesquisa com crianças, a primeira seleção buscou identificar trabalhos (encomendados, completos e pôsteres) publicados nos seguintes GTs: 08 – Formação de professores, 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 13 – Ensino Fundamental e 14 – Sociologia da Educação, nos anos de 2015, 2017, 2021, 2023. Nesta busca selecionamos o total de 633 publicações conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos por GT nos últimos 5 anos

GT	Quantidade
07- Educação de crianças de 0 a 6 anos	205
08- Formação de professores	210
13- Ensino Fundamental	118
14- Sociologia da Educação	100
Total	**633**

Fonte: produzido pelos autores a partir dos dados encontrados no site da Anped

A segunda seleção foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos identificando aqueles que afirmavam terem sido realizados sobre e/ou com crianças; nesta etapa foram mantidos 63 trabalhos; destes, 07 utilizaram fontes bibliográficas, 29 ouviram crianças e adultos, e apenas 27 tiveram as crianças como única fonte de produção de dados (ainda que

em algumas, as análises fossem centradas nos adultos pesquisadores e suas observações do contexto).

No quadro 2 apresentamos a quantidade de trabalhos identificados por ano e por GT, bem como, a quantidade daqueles que ouviram crianças e/ou que recorreram à outras fontes de produção de dados.

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos por GT distribuídos por ano

GT	Ano	Total de trabalhos publicados	Quantos disseram fazer pesquisa sobre/com crianças?	Dos que disseram fazer pesquisa com/sobre crianças, quantos ouviram somente crianças?	Dos que disseram fazer pesquisa com crianças, quantos ouviram crianças e adultos?	Dos que disseram fazer pesquisa com/sobre crianças, quantos fizeram pesquisa documental?
GT07	2015	38	13	05	06	02
	2017	23	05	02	02	01
	2019	30	09	04	04	01
	2021	56	10	04	06	0
	2023	58	23	08	08	0
GT08	2015	45	0	0	0	0
	2017	35	0	0	0	0
	2019	30	0	0	0	0
	2021	40	0	0	0	0
	2023	60	0	0	0	0
GT13	2015	27	02	0	02	0
	2017	18	0	0	0	0
	2019	24	0	0	0	0
	2021	25	0	0	0	0
	2023	24	04	03	0	01
GT14	2015	24	01	0	0	01
	2017	21	0	0	0	0
	2019	11	0	0	0	0
	2021	20	01	0	0	01
	2023	23	02	01	01	0
TOTAL		**632**	**63 (9,96%)**	**27 (4,27%)**	**29 (4,5%)**	**07 (1,1%)**

Fonte: produzido pelos autores a partir dos dados encontrados no site da Anped

Em seguida nos debruçamos nos dados a fim de identificar e analisar os seguintes elementos: ano de publicação; a que universidade os trabalhos estão vinculados; objetivos gerais e específicos; objeto (o que discute); metodologia (tipo de estudo, forma de análise, instrumento, sujeito/lócus); referencial teórico; e contribuições da discussão. Nesta etapa, foram analisados os 27 artigos que tinham como intenção priorizar as crianças como única fonte de dados, independente da metodologia de análise.

Retomando os dados do quadro 01, é possível perceber que a maioria dos trabalhos com/sobre crianças, entre 2013 e 2023, foram publicados no GT 07 (53 trabalhos). É possível perceber também que o número de publicações que ouviram crianças aumentou na última reunião nacional (2023), com 12 trabalhos de um total de 165 apresentados nos quatro GTs no referido ano. Porém, isso representa somente 1,89% dos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos, o que demonstra que ainda estamos longe de consolidar o desenvolvimento de pesquisas com a participação das crianças. Observa-se ainda a oscilação na produção de trabalhos que priorizam a escuta das crianças, sendo que foram produzidos 05 em 2015, 02 em 2017, 04 em 2019, 04 em 2021 e como dito anteriormente, 12 em 2023.

Consideramos importante organizar as publicações por região, com o intento de verificar o contexto no qual as produções estão sendo realizadas, o gráfico 1 apresenta este mapeamento (para definir a região consideramos a instituição às quais os autores se vinculam).

Gráfico 1 - Trabalhos por região

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados levantados no site da Anped

Ao analisar as publicações por região nota-se que o Sudeste lidera as pesquisas com escuta da(s) crianças com 13 trabalhos realizados, o que se justifica por esta ser a região com maior número de programas de pós graduação do país. Em seguida temos a da região Sul com 07 trabalhos publicados. Na região Nordeste temos 05 publicações. No Centro Oeste foi publicado apenas 01 trabalho.

Encontramos ainda um trabalho onde os autores estão vinculados a instituições do Sudeste e do Nordeste (ver gráfico 1). Nenhum trabalho foi encontrado na região Norte, ratificando o que Borges e Rodrigues (2014) identificaram em trabalho anterior (que analisou a produção da Anped entre 1998 a 2013 e serviu como referência para a elaboração deste artigo), evidenciando a necessidade de promover a escuta das crianças nas pesquisas em educação naquela região.

Quanto aos participantes da pesquisa, todos os 27 trabalhos ouviram crianças e tiveram a intenção de as priorizar na produção de dados, porém alguns apontaram outros sujeitos como informantes (em sua maioria como pessoas observadas pelo pesquisador em sua relação com as crianças e em menor número que foram entrevistadas e/ou tiveram conversas informais). O quadro 3 apresenta o quantitativo de produções em relação ao perfil dos participantes:

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa

Sujeitos	Quantidade de trabalhos
Somente crianças	15
Crianças e educadores	07
Crianças, educadores e familiares	01
Crianças, educadores, familiares e gestores	01
Crianças, pesquisadora e gestora	01
Crianças e pesquisadores	01
Crianças e familiares	01
Total	**27**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados encontrados no site da Anped

É importante retomar o apontamento de que muitas pesquisas, mesmo indicando a criança como sujeito principal para buscar respostas para o problema levantado, as ouvem, mas buscam as vozes de professores, gestores ou ainda de documentos oficiais, como forma de validar ou complementar dados obtidos.

Também necessário destacar que optar pela “observação de crianças” não nos parece uma forma de garantir que elas sejam efetivamente escutadas ou valorizadas como produtoras de sentido nos estudos. Em várias investigações, as observações funcionam mais como um instrumento para validar ações e pensamentos supostamente das crianças, mas que na verdade são da perspectiva dos adultos, sem de fato escutar o que elas pensam, desejam ou sentem; desta forma, ainda que no quadro 3 tenhamos apontado 15 pesquisas que ouviram exclusivamente crianças, não significa que de fato os olhares delas foram priorizados no momento da análise dos dados.

O mesmo pode ser reafirmado no que se refere aos objetivos das pesquisas, uma vez que a tendência costuma girar em torno de compreender as percepções, investigar a infância ou ainda analisar as práticas escolares, sociais e culturais relacionadas às próprias crianças. Esses objetivos têm o potencial de contribuir em muito para a valorização da escuta dos pequenos como campo legítimo de produção do conhecimento; no entanto, acabam sendo poluídos devido à participação de outros atores, fazendo com que as ideias infantis fiquem em segundo plano. Nota-se também que muitos trabalhos acabam por não apresentar objetivos específicos de forma explícita. Quando aparecem são apresentados de forma diluída e/ou confusa, o que aponta para uma fragilidade no recorte analítico e enfraquecimento do rigor metodológico das pesquisas que se propõem a priorizar o olhar das crianças.

Torna-se oportuno então tensionar o campo científico: será que somos verdadeiramente capazes de discutir com as crianças levando em conta a perspectiva que a considera como sujeito produtor de cultura e competente? Falar sobre crianças não é a mesma coisa que falar com elas e explicitar suas ideias e saberes. Ao optarmos por seguir um caminho diferente abrimos brechas para uma gama de questões que apesar de considerar as crianças como colaboradoras ativas das pesquisas, essas, são vistas como objeto e não o pilar central no qual se busca respostas ou refletir sobre um tema. Ao assumir um arcabouço teórico que nos propõe a superação do pensamento da infância como um "[...] simples período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói independentemente das condições históricas; e, a(s) criança(s) das visões que a compreende um “ser em devir”, como sujeito incapaz, incompleto e irracional" (Borges, Rodrigues, 2018, p.1), nos parece indispensável entender que também no movimento de análise dos dados as crianças precisam ser protagonistas.

Buscamos ainda identificar as temáticas eleitas pelos pesquisadores na elaboração dos trabalhos apresentados. Dentre elas, as mais estudadas foram questões étnico-raciais, culturas infantis e institucionalização da infância. No quadro 04 apresentamos o quantitativo dos objetos de estudo que identificamos nos trabalhos.

Quadro 04 - Objetos de estudo

OBJETO (O QUE DISCUTE)	QUANTIDADE
Questões étnico-raciais	05
A presença masculina na docência da Educação Infantil	01
A Educação Infantil como direito	01
A institucionalização da infância	02
Metodologia de pesquisa com crianças	01
Culturas da infância	03
As interações entre bebês e professora durante o banho como prática pedagógica e relacional na creche	01
A infância Sem Terrinha como sujeito político/direito à participação dentro dos movimentos sociais e da Educação do Campo	01
O modo como as crianças significam e transformam o currículo da Educação Infantil por meio de seus dizeres, desejos, movimentos e resistências	01
A expressividade do silêncio infantil e como ele pode ser percebido e compreendido a partir da escuta sensível do professor	01
Os encontros entre corpos bebês e corpos natureza como experiências de afetação, expressão e criação de sentidos no cotidiano da creche.	01
Os atos de cuidado entre bebês (e entre bebês e adultos) como prática social e cultural constitutiva na Educação Infantil.	01
A experiência educativa das crianças em relação ao tempo e à condição infantil como potência filosófica, ética e política na escola.	01
A produção de saberes das crianças por meio de seus corpos em movimento na rotina da Educação Infantil.	01
Os discursos infantis sobre a pandemia da Covid-19, incluindo representações da doença, da morte, do isolamento e da saudade.	01
A relação dos bebês com os livros como forma de leitura sensorial, expressiva e afetiva	01

A docência com bebês e os afetos como elementos fundantes da relação pedagógica	01
A cidade e o espaço urbano vistos pela perspectiva infantil	01
A potência das imagens produzidas por crianças na escola como forma de pensamento, expressão e produção de conhecimento e a alteridade, inclusão escolar e a infância como campos de produção de sentido e experiência.	01
As narrativas orais infantis sobre o consumo, compreendidas como expressão de saberes culturais, sociais e escolares na formação das subjetividades contemporâneas	01

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados encontrados no site da Anped

No que se refere às técnicas e instrumentos de pesquisa o quadro 5 apresenta a quantidade de trabalhos que as utilizaram.

Quadro 5 - Técnicas e Instrumentos utilizados nas pesquisas

Técnica/Instrumento	**Quantidade**
Diário de campo/Registros escritos	15
Observação participante/ observação direta e participante	13
Fotografias	11
Observação sistemática	08
Conversas/entrevistas com crianças	08
Vídeos	07
Desenhos produzidos pelas crianças/Desenhos coletivos	04
Registro das falas/escuta das falas/análise das falas das crianças	03
Rodas filosóficas/Rodas de conversa/entrevistas coletivas	03
História para completar	03
Análise de documentos	02
Produção de vídeos e imagens pelas crianças	01
Oficinas com vídeos, livros e desenhos	01
Análise de documentos com as crianças	01
Observação etnográfica	01
Conversas/entrevistas com adultos (educadores, familiares, gestores)	01
Narrativas orais coletivas mediadas por jogos	01
Contação de histórias	01
Desenho com história	01
Delimitação topográfica	01
Brincadeiras	01
Encontros pelo *Google Meet*	01
Cartografia dos afetos e acontecimentos	01
Produções textuais pelas crianças	01
Jogos filosóficos com cartelas	01
Produção de materiais pelas crianças (não especifica quais)	01

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados encontrados no site da Anped

As principais formas de participação infantil identificadas foram as narrativas orais, produção gráfica, interação corporal e sensível e as ações práticas. É identificado um avanço metodológico notável que contribui para a superação da ideia de que as crianças, sobretudo os bebês, são incapazes de nos ensinar.

Os pequenos vêm ganhando protagonismo por meio da escuta do corpo, da presença estética e da afetividade - elementos essenciais para a realização de pesquisas com essa faixa etária. Além disso, com a maioria das pesquisas se enquadrando na abordagem

qualitativa, a compreensão dos sentidos e significados a partir da perspectiva infantil, quando presentes, são vistos de forma exploratória e descritiva.

Ressaltamos, porém, que nem sempre fica claro se a perspectiva da criança foi central durante todo o percurso metodológico, tendo em vista principalmente, o fato de que em diversos trabalhos a forma de análise é pouco explicitada ou apresentada de forma genérica, quando não confusa. Isso compromete mais uma vez a clareza do percurso analítico, levantando dúvidas sobre a centralidade da criança como sujeito epistêmico.

A opção de alguns instrumentos foi bastante positiva, já que suas escolhas foram adequadas à infância, com respeito ao lúdico, o simbólico e a linguagem infantil. Dentre eles se destacam, desenhos, vídeos, fotografias, rodas de conversas, contação de histórias, história para completar, brincadeiras e jogos, os quais consideramos mais adequados para a escuta da criança. Diário de campo e observação participante/direta/sistemática são os principais destaques entre as escolhas dos pesquisadores.

Prosseguindo com a análise dos dados categorizamos os trabalhos encontrados segundo sua abordagem teórica.

Quadro 6 - Explicitação da abordagem teórica

Fundamentação Teórica	Quantidade
Usa o referencial da SI, mas a análise não privilegia o olhar da criança e sim o do pesquisador	01
Não cita autores ou a área, mas trabalha com a perspectiva da SI	02
Cita textualmente autores de referência da SI e/ou a área (considera a voz da criança)	17
Escuta crianças, mas não trabalha com a perspectiva da Sociologia da Infância	07

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos trabalhos

O quadro 6 apresenta uma importante heterogeneidade quanto à forma como os trabalhos se apropriam - ou não - dos fundamentos da Sociologia da Infância. O esquema de categorização proposto permite não somente a identificação de diferentes níveis de adesão teórico-metodológico, como também pode nos ajudar a problematizar riscos da superficialidade ou instrumentalização da escuta infantil.

Os 17 trabalhos que citam textualmente autores referentes à Sociologia da Infância e/ou se reconhecem de forma explícita na área, demonstram, ainda que não totalmente clara, mas uma melhor coerência com o discurso teórico e as escolhas metodológicas. O agrupamento com dois trabalhos, embora não referenciam diretamente autores da área, demonstram aproximações com os princípios da Sociologia da Infância. A ausência de um ancoramento de maneira explícita nessa abordagem, pode ter relação direta com lacunas de formação, com a apropriação teórica das referências de base, pois, embora sensíveis à participação infantil, não sistematizam seus achados com a Sociologia da Infância que é o campo que impulsiona estudos desta natureza.

Pensamos que o grupo com 7 trabalhos, que, embora apresentem a concepção de querer escutar as crianças, pode concebê-las de forma muito mais próxima de uma fonte de dados do que como sujeitos epistêmicos. É algo preocupante, pois, mesmo que bem-intencionadas, as pesquisas podem colocar a criança em um lugar de objeto de estudo (como ser passivo), subordinado ao olhar e à interpretação do pesquisador. Reforçamos que, não basta ouvir as crianças - é preciso que a escuta desestabilize o pesquisador e desloque o centro da análise.

No que se refere às categorias de estudo ou conceitos da Sociologia da Infância, as pesquisas que ouviram somente crianças apresentaram em sua grande maioria a concepção de criança como indivíduos que devem ser reconhecidos como atores e atrizes sociais plenos, portadores de direitos fundamentais, cuja existência se inscreve na dinâmica das relações sociais, culturais e políticas. São sujeitos históricos e sociais que, ao mesmo tempo em que produzem cultura por meio de suas práticas, linguagens e interações cotidianas, também se constituem por elas, internalizando e ressignificando os elementos simbólicos, normativos e estruturais que compõem o tecido sociocultural no qual estão inseridos (Sarmento, 2003). Nestes casos é importante ressaltar que a criança/bebê deveria ser vista como a fonte principal dos dados, seja pela oralidade, corpo, desenho ou gestos; enfim, pelas multiplicidades de linguagem que a criança apresenta além da linguagem oral e escrita, ou seja, a escuta é direta e a análise parte do que a criança expressa ou faz e não do que se pensa sobre ela.

Esse formato de compor pesquisas com crianças respeita os princípios da Sociologia da Infância já que a escuta, a agência, o protagonismo e a multiplicidade das linguagens são consideradas no momento de compor a metodologia e fazer o levantamento de dados para as análises. No entanto, é preciso novamente sinalizar que existe uma diferença significativa entre ouvir crianças e analisar a partir da perspectiva das crianças. Muitos trabalhos mesmo dando espaço para voz infantil, como apontam, interpretam essas falas com forte mediação adulta, mantendo a centralidade das reflexões no olhar pedagógico, psicológico ou institucional. O movimento de escuta, talvez esteja caminhando para ser consolidado, avança de forma significativa em termos de proposições acadêmicas, nos escritos de fundamentação, mas ainda engatinha na proposta "colocar no papel" o que a criança disse, na análise que exercita a perspectiva de quem disse; o adultocentrismo ainda é marca do raciocínio analítico.

A criança é ouvida, mas sua fala não reorganiza os marcos analíticos da pesquisa, servindo muito mais como dado ilustrativo do que como núcleo epistêmico da investigação. O referencial teórico, por exemplo, é um dos pilares que sustentam a coerência epistemológica de uma pesquisa. Na investigação com crianças, a sua escolha revela a forma como os

autores/pesquisadores compreendem a infância: objeto de proteção e cuidado? sujeito de direitos e produtor de cultura e saberes?

Trabalhos que citam a Sociologia da Infância ou se reconhecem dentro dessa matriz evidenciam - ou deveriam evidenciar - uma preocupação de rompimento com a perspectiva adulta, tratando a infância como categoria analítica própria. Todavia, há fragilidade na escuta e interpretação da criança, na utilização dos conceitos de forma não muito clara ou eclética e no tratamento formal do referencial teórico. Situações como essa enfraquecem o compromisso com a escuta transformadora e podem reproduzir de forma involuntária comportamentos cristalizados na sociedade.

O referencial teórico não é apenas um conjunto de autores: ele constitui o marco epistemológico, o prisma que você usa para enxergar e interpretar o mundo, a criança e a própria ciência. A coerência entre teoria e prática, pode ser considerada como um dos principais desafios das pesquisas, e nas com crianças, essa dimensão adquire uma sensibilidade ampliada na medida em que implica em reconfigurações profundas na forma de exercer pesquisas.

Não é só ouvir crianças ou citá-las pontualmente, mas reposicionar o pesquisador de forma a reconhecer a criança como sujeito epistêmico, social e político, produtora de saberes, culturas e significações próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que está havendo um aumento nas pesquisas que pretendem ouvir crianças sobre diversas questões que lhes dizem respeito. No entanto, como podemos perceber, o fato de as crianças figurarem como sujeitos da pesquisa e/ou destas se basearem nos estudos da Sociologia da Infância, por si só não garante que a escuta dos pequenos se efetive, pois, falta ainda amadurecimento teórico-metodológico por parte dos pesquisadores que permita que de fato as crianças sejam participantes de todas as etapas da investigação, incluindo a análise dos dados, garantindo que sua visão a respeito dos temas que lhes dizem respeito seja privilegiada.

Entendemos que os processos de transformações sociais que levam a sociedade a compreender as crianças como seres competentes e capazes de opinar, são complexos, permeados de avanços e retrocessos e, portanto, levam tempo para se concretizar uma vez que é preciso desconstruir um imaginário social que perdura por centenas de anos. Diante deste cenário, ressaltamos a necessidade de aprofundar tanto em qualidade quanto em quantidade estudos e pesquisas com crianças, construindo instrumentos metodológicos que oportunizem sua real participação e levem em conta seus dizeres, fazeres e visões de mundo.

Reiteramos que não é tarefa fácil ou simples, mas sem sombra de dúvida necessária para garantir um espaço social de direitos verdadeiro para as crianças de todos os contextos...

REFERÊNCIAS

ABRANTES, N. P.; GUIMARÃES, D. Pesquisa-docência e a partilha de um sentir com os bebês. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, [online]. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2023. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Resumo expandido – Trabalho. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_40_39_.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

ALBUQUERQUE, K. C. S.; GUIMARÃES, D. Cartografia corporal com bebês: a potência nos encontros entre corpos natureza. In**: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41**., 2023, Online. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2023. Disponível em: https://41reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 16 jul. 2025.

AQUINO, P. N. O.; CRUZ, S. H. V. A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Niterói. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2019. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://39reuniao.anped.org.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

BORGES, T. F. P.; RODRIGUES, S. A. Um cenário da sociologia da infância no Brasil: as produções apresentadas no GT-7 (Educação da criança de 0 a 6 anos) da ANPED de 1998 a 2013. In Educação como direito de todos: produção de conhecimento e valorização da diversidade para inclusão social. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Tammi-Fl%C3%A1vie-Peres-Borges_-Silvia-Adriana-Rodrigues.pdf] Acesso em: 20 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BUCCI, L. Os desafios da pesquisa com crianças – diálogo entre teoria e prática. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**Niterói: ANPEd, 2015. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Pôster. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/Pôster-GT07-3955.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

ESTEVES, V. C. A produção das culturas infantis sob uma perspectiva interseccional em uma creche litorânea. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Online. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2021. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

FERNANDES, N. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.) **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2015.

FONSECA, L. C.; COSTA, D. M. S.; ARAÚJO, P. “É uma doença muito forte”: os discursos das crianças sobre a pandemia do coronavírus. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, [online]. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2023. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6

anos. Resumo expandido – Trabalho. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_38_.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

GLAUDIO, E. S. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2015. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf Acesso em: 20 de julho de 2015

GONÇALVES, B. O. Direito à participação e educação do campo: infâncias Sem Terrinha como sujeitos políticos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Online. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2021. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 19 jul. 2025.

GONÇALVES, F. O descomeço do verbo: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, [online]. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2023. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Resumo expandido – Trabalho. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_42_.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

IGNACIO, P.; MOMO, M. Narrativas orais infantis sobre o consumo: o que pensam, dizem e sentem os sujeitos escolares consumidores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, [online]. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2023. GT13 – Educação Fundamental. Resumo expandido – Trabalho. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_19_41_.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

INTRA, Z. F.; PINHEIRO, L. F. M. A.; ZUCCOLOTTO, A. S. Pelos olhos das crianças: desenhos da cidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, [online]. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2023. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Resumo expandido – Trabalho em andamento. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_41_.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

LEITE, D. C. Infância, silêncio e sentidos: o desenvolvimento da escuta sensível na Educação Infantil. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40**., 2021, Online. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

MATTA, Y. K. R. P. As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Online. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2019. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://39reuniao.anped.org.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

MEDEIROS, A. B. Certidões de nascimento em foco: os bastidores de uma prática de leitura com crianças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2015. GT13 – Educação Fundamental. Disponível em: [http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4604.pdf]. Acesso em: 15 jul. 2025.

MELO, V. G. A.; SALLES, C. G. N. L. As temporalidades da infância que habitam o território currículo escola da Educação Infantil e os dizeres infantis que invencionam currículos-outros. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40**.**, 2021, Online. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2021. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

MORAIS, L. G. O.; WIGGERS, I. D. Pesquisa com crianças: autorretrato e o lápis cor de pele. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, [online]. **Anais [...]**. Niterói: ANPEd, 2023. Resumo expandido. GT14 – Sociologia da Educação. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_18_47. Acesso em: 15 jul. 2025.

NAZARIO, R. Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2015. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/Trabalho-GT07-3900.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

NOVAK, R. F.; NAZARIO, R. Institucionalização da infância: uma análise de narrativas de crianças a partir de experiências na Educação Infantil e na família. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40**., 2021, Online. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

PÉREZ, C. L. V.; LEITE, C. D. P. Quem é esse menino que faz do mundo outro menino? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2015. GT13 – Educação Fundamental. Disponível em: [http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3924.pdf]. Acesso em: 15 jul. 2025.

QVORTRUP, J. O trabalho infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO. L. R. (org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2001. p. 129-152.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância:** sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente: UNESP, 2016.

RODRIGUES, S. A; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. Com olhos de criança: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances:** estudos sobre educação, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188/2698 . Acesso em: 30 out. 2020.

SANTANA, E. C. A. **O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de educação infantil do campo** — ou: sobre o direito da participação política dos pequenos. 2022. 212f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá: UFMS, 2022.

SANTANA, E. C. A.; RODRIGUES, S. A. A escuta de crianças assentadas sobre educação infantil em teses e dissertações. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.25, e023025, p. 1-21, 2023.

SANTOS, C. F.; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Crianças e infâncias: educação e temporalidade dos começos. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41**., 2023, Online. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2023. Disponível em: https://41reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 16 jul. 2025.

SANTOS, É. L.; SANTOS, É. A. Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Online. **Anais [...]**. Niterói: ANPEd, 2021. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 19 jul. 2025.

SARMENTO, M. J**.** A cultura da infância na escola: adultocentrismo e generacionalidade. In: QVORTRUP, J.; SARMENTO, M. J.; SANTOS, C.; ALARCÃO, I. (org.). **Perspectivas sociais da infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 179–222.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia 200 da Infância. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 24/01/2021

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. SARMENTO, M. J. (org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/configuracoes/498. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, T. R. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais [...]**Niterói: ANPEd, 2017. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

SIMÕES, P. M. U.; PENHA, R. F. Corpos em movimento produzindo saberes na Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, Online. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2023. Disponível em: https://41reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOUSA, E. V. R.; ALMEIDA, L. M. S.; NEVES, V. F. A. Cuidado e educação: investigando a inserção e participação de bebês em atos de cuidar. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41**., 2023, Online. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2023. Disponível em: https://41reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOUSA, J. E. de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um Centro de Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2015. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/Trabalho-GT07-4232.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, E. M.; ARAÚJO, V. C. Subidas e descidas: as culturas da infância nas ladeiras da Vila Rubim. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38, 2017, São Luís. **Anais [...]**https://anped.org.br. Acesso em: 16 jul. 2025.

TAVARES, L. H.J. “MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA”: o que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o direito? In**:** REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Niterói: ANPEd, 2015. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/Trabalho-GT07-4096.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

TOSATTO, C. **Diálogos entre concepções e práticas:** a criança e a infância sob múltiplos olhares. Curitiba: Appris, 2015.

TOSATTO, C. **Diálogos entre concepções e práticas:** a criança e a infância sob múltiplos olhares. Curitiba: Appris, 2015.

PROBLEMA X: PROPOSTA LÚDICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

João Deivid Fernandes Serratti[512]
Jean Douglas Santos Pimentel[513]
Isabela Sebastiana Frete Gomes[514]
Claudia Carreira da Rosa[515]

Resumo

O presente artigo tem como objeto a análise e apresentação do jogo Problema X, elaborado como recurso lúdico-pedagógico que integra elementos da História da Matemática em uma proposta de tabuleiro. O estudo busca compreender de que maneira a articulação entre ludicidade e cultura pode favorecer uma relação mais significativa com a disciplina, reduzindo a estranheza e os receios frequentemente associados ao ensino de conteúdos matemáticos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, centrada na análise de um produto educacional e em registros de caderno de bordo de participantes em momentos de experimentação. O jogo foi estruturado com tabuleiro, cartas de matemáticos, fórmulas e locais históricos, peões e fichas de anotação, possibilitando que os jogadores formulem hipóteses, refutações e estratégias em uma dinâmica de raciocínio dedutivo. As impressões coletadas revelaram engajamento, interesse pelas narrativas históricas e superação de bloqueios iniciais diante da matemática.

Palavras-chave: Jogos, Matemática, História.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa a análise e a apresentação do jogo Problema X, concebido como recurso lúdico-pedagógico que integra elementos da História da Matemática em uma proposta de jogo de tabuleiro. A investigação busca compreender de que maneira a articulação entre ludicidade e história pode favorecer uma relação mais significativa dos estudantes com a matemática, ampliando suas formas de engajamento e reduzindo os bloqueios tradicionalmente associados ao ensino dessa disciplina.

O objetivo geral deste trabalho consiste em apresentar a concepção e a aplicação inicial do jogo Problema X, discutindo seus potenciais pedagógicos para aproximar os estudantes da dimensão humana da matemática. O problema de pesquisa que orienta este

[512] Mestrando em Educação Matemática, Discente UFMS, grupo de pesquisa GFEPEM, João.deivid@ufms.br
[513] Licenciado em Matemática, Egresso UFMS, jean.d@ufms.br
[514] Graduanda em Pedagogia, Discente UFMS, isabela.f.gomes@ufms.br
[515] Doutora em Educação Matemática, Docente UFMS, grupo de pesquisa GFEPEM, claudia.rosa@ufms.br

estudo pode ser assim formulado: como jogos de caráter históricos podem contribuir para que estudantes se aproximem da matemática como prática humana, reduzindo a estranheza e os receios diante de seus conteúdos escolares? A contextualização desse problema está associada à constatação de que a matemática, frequentemente, é apresentada no espaço escolar como um corpo de saber já concluído, desvinculado de seus processos de produção histórica, o que a torna distante e, muitas vezes, inatingível para os alunos. Nesse cenário, emerge a necessidade de propor alternativas metodológicas que reaproximem a matemática das experiências humanas que lhe deram origem.

A pesquisa é fundamentada em abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, uma vez que não se busca mensurar resultados quantitativos de aprendizagem, mas compreender o potencial cultural e pedagógico de um produto educacional. O jogo foi desenvolvido a partir da adaptação da mecânica dedutiva de jogos de tabuleiro, especialmente os jogos “Clue” e “Detetive”, transposta para um contexto histórico-científico da Matemática. Para a análise, recorreu-se a registros de caderno de bordo, contendo falas e percepções de participantes, interpretadas à luz de referenciais teóricos como Huizinga (2000), Kishimoto (2017), Borin (1998), D’Ambrosio (2009), que abordam respectivamente o caráter lúdico, a natureza dos jogos, o papel do jogo na superação de bloqueios e a importância da contextualização histórica da matemática.

DESENVOLVIMENTO

O jogo Problema X constitui-se como uma proposta lúdica que busca aproximar os estudantes da matemática a partir de uma experiência interativa centrada em sua dimensão histórica e cultural. Inspirado na mecânica dedutiva de jogos de tabuleiro, ele articula duas abordagens complementares: de um lado, os jogos, compreendidos como práticas sociais estruturadas por regras e objetivos; de outro, a ludicidade, entendida como a dimensão prazerosa, criativa e simbólica que dá sentido à experiência de jogar. Essa união permite que o Problema X não se limite ao entretenimento, mas funcione como um espaço de engajamento e curiosidade, onde personagens, fórmulas e locais significativos da história da matemática são apresentados de forma acessível e instigante. O autor Kishimoto (2017) caracteriza o jogo como uma atividade lúdica regida por regras, marcada pela voluntariedade e pelo recorte de tempo e espaço, possuindo um objetivo que orienta a ação dos jogadores. As regras podem ser explícitas, como no xadrez, ou implícitas, como no faz de conta, mas sempre organizam e conduzem a atividade. Além de que, os jogos apresentam uma estrutura sequencial que permite distingui-los, mesmo quando utilizam os mesmos objetos, como ocorre com as diversas modalidades de jogo de cartas (Kishimoto, 2017).

Nessa mesma linha de pensamento, Grassi (2008) entende o jogo como uma prática de ordem física ou mental que mobiliza um conjunto de ações, cognições e emoções em torno de um objetivo comum. Tal como aponta Kishimoto, essa atividade é estruturada por regras que direcionam as ações, mas Grassi acrescenta que seu propósito pode ser tanto competitivo quanto cooperativo. A autora também salienta a multiplicidade de funções do jogo, que pode variar de um mero passatempo a uma ferramenta com finalidade pedagógica, terapêutica ou profissional, demonstrando sua ampla aplicabilidade em diferentes contextos.

A primeira característica fundamental do jogo é que ele nasce da liberdade. Jogar só existe como escolha, nunca como imposição. Quando alguém é obrigado a participar, o jogo perde sua essência e se reduz à mera imitação ou atividade mecânica. Como destaca Huizinga (2000, p. 12) “o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo”. É justamente essa espontaneidade, presente tanto em crianças quanto em adultos, que confere ao jogo seu caráter genuíno.

Nesse sentido, o jogo não pode ser entendido apenas como passatempo ou atividade de entretenimento, mas como uma experiência que possibilita a vivência de situações desafiadoras em um ambiente seguro, no qual o erro não se configura como fracasso, mas como parte do processo. Ao deslocar a matemática de um espaço marcado pela rigidez para outro de caráter lúdico, abre-se a possibilidade de novos modos de interação com a disciplina, menos baseados no medo e mais voltados à experimentação e à descoberta, como Borin (1998) apresenta:

> Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (Borin, 1998, p. 9).

A análise de Borin (1998) evidencia que o jogo pode atuar como um mediador importante na mudança de postura dos estudantes frente à matemática, favorecendo a superação de bloqueios e a construção de atitudes mais positivas em relação à aprendizagem. Nesse sentido, o Problema X dialoga diretamente com essa perspectiva, pois busca proporcionar um primeiro contato com elementos da história da matemática em um ambiente lúdico e motivador. Ao apresentar fórmulas, matemáticos e locais de relevância histórica não como conteúdos a serem memorizados, mas como componentes de uma narrativa de investigação, o jogo promove uma aproximação inicial que reduz a sensação de estranheza que muitos alunos manifestam quando esses conceitos surgem, mais tarde, de forma formalizada no currículo escolar. Assim, ao invés de enfrentar a matemática como uma barreira intimidante, os estudantes têm a oportunidade de reconhecê-la como parte de uma

aventura cultural, o que pode contribuir para experiências futuras de aprendizagem mais abertas e receptivas.

O lúdico constitui a base estrutural da experiência de jogar O problema X, porque, concebemos o jogo como uma atividade de natureza essencialmente prazerosa e de livre participação. Conforme aponta Kishimoto (2017, p. 34), "o jogo se vincula ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo", caracterizando-se como uma linguagem própria da criança e um espaço privilegiado para a exploração e a expressão sem as consequências diretas do erro. Assim, a proposta valoriza a experiência do jogo em si, utilizando a sua capacidade de engajamento intrínseco como motor para a interação do jogador com o universo temático apresentado.

Busca-se na temática histórica do problema X, uma abordagem que resgate a matemática como uma estratégia, desenvolvida ao longo do tempo para compreender e interagir com a realidade. D'Ambrosio (2009) adverte que, do ponto de vista da motivação contextualizada:

> É muito difícil motivar com fatos e situações do mundo atual uma ciência que foi criada e desenvolvida em outros tempos em virtude dos problemas de então, de uma realidade, de percepções, necessidades e urgências que nos são estranhas. Do ponto de vista de motivação contextualizada, a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta. Poderia ser tratada como um fato histórico (D'Ambrosio, 2009, p. 31).

Ao revelar o contexto em que as teorias foram criadas, o ensino contrapõe a visão de uma ciência "morta". Em vez de acumular listas de questões, a aula reconstrói necessidades, instrumentos e debates que moldaram os conceitos. Assim, o estudante compreende por que uma fórmula existe, quem a formulou e que problema buscava resolver, percebe o alcance e os limites de cada ideia e reconhece a matemática como prática humana situada, aberta à investigação e à ressignificação no presente.

dessa forma, integrar a História da Matemática às atividades em sala é uma via eficiente para introduzir conteúdos novos, contextualizam-se os temas com exemplos históricos e comparam-se passado e presente, o que facilita a explicação docente e oferece um ponto de partida sólido para explorar a origem e o desenvolvimento de conceitos (Silva e Silva, 2023).

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa baseada em Borba e Araújo (2004), fundamentada na análise e apresentação de um produto educacional. O foco não está em mensurar resultados de aprendizagem formal, mas em discutir os potenciais culturais e lúdicos do jogo Problema X como ferramenta de aproximação entre os estudantes e a matemática enquanto produção humana. Problema X foi concebido como um jogo de tabuleiro que, embora se inspire na mecânica dedutiva do clássico Detetive, se diferencia ao transpor essa lógica para um contexto histórico-científico. Assim, a tradicional

investigação de um crime é substituída pela reconstrução de um enigma matemático, no qual fórmulas, personagens e lugares se entrelaçam em uma narrativa cultural.

Os materiais que compõem o jogo foram pensados não apenas como suportes físicos, mas como portadores de significado histórico e educativo. Entre eles, destacam-se:

- Um tabuleiro que ilustra sete locais marcantes para a história da matemática, como bibliotecas, universidades e centros de estudo que desempenharam papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento;

Figura 01: Tabuleiro do Problema X.

Fonte: Produzido pelos Autores.

- Cartas de matemáticos, que apresentam breves relatos sobre suas trajetórias, descobertas e contribuições, sendo estes: Shopie Germain, Leoanhard Euler, Pitágoras, Carl Friedrich

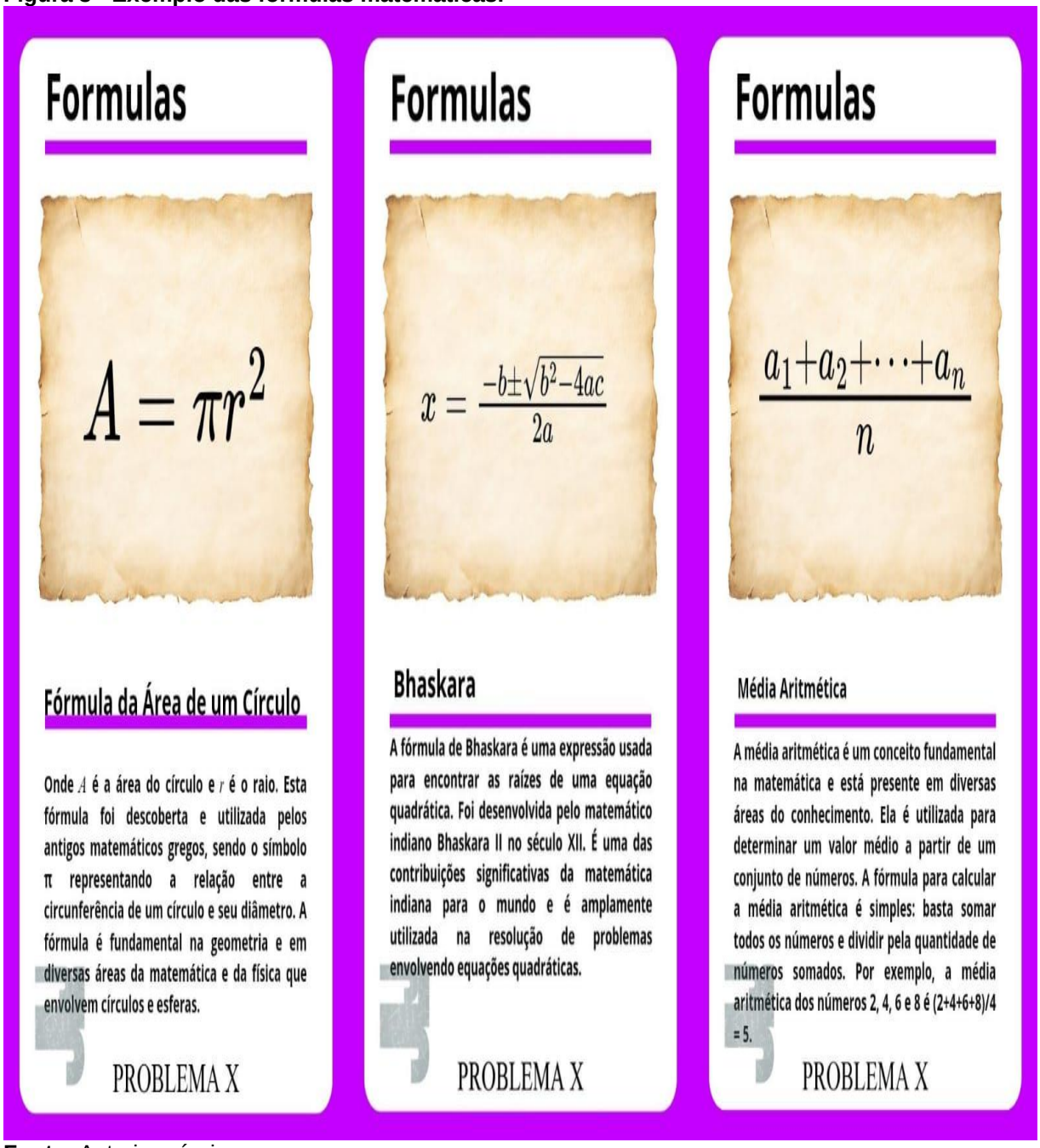
Gauss, Leonardo Da Vinci, Euclides, Isaac Newton, Albert Einstein e Leonardo Fibonacci, (Figura 2);

Figura 2 - Exemplo das cartas de Matemáticos.

Fonte: Autoria própria.

- Cartas de fórmulas matemáticas, nas quais se indicam seus autores, a utilidade prática e o contexto de surgimento, sendo estas: Fórmula da Área do Triângulo, Teorema de Pitágoras, Lei de Einstein, Média Aritmética, Fórmula da Segunda Lei do Movimento, Fórmula da Área de um Círculo, Equação de Euler e Fórmula de Bhaskara, (Figura 3);

Figura 3 - Exemplo das fórmulas matemáticas.



Fonte: Autoria própria.

- Cartas de locais históricos, que explicam a importância cultural e científica de cada espaço representado, sendo estes: Casa de Leonardo Da Vinci, Escola de Matemática de Viena, Torre de Pisa, Academia de Platão, Observatório de Tycho Brahe, Biblioteca de Alexandria e Universidade de Al-Qarawiyyin, (Figura 4);

Figura 4 - Exemplo de locais históricos.

Fonte: Autoria própria.

- Além de ficha de anotação, peões e um dado, que asseguram a dinâmica de movimento e dedução durante a partida (Figura 05).

Figura 5 - Ficha de anotação.

PROBLEMA X		
matemáticos	A. Einstein	
	L. Da Vinci	
	L. Fibonacci	
	I. Newton	
	Pitágoras	
	Euclides	
	L. Euler	
	C. F. Gauss	
	S. Germain	
Locais históricos	Academia de Platão	
	Biblioteca de Alexandria	
	Observatório de Tycho Brahe	
	Torre de Pisa	
	Universidade de Al-Qarawiyyin	
	Casa de Leonardo da Vinci	
	Escola de Matemática de Viena	
Fórmulas	Bhaskara	
	A equação de Euler	
	Teorema de Pitágoras	
	Fórmula da Área de um Círculo	
	Lei de Einstein	
	Fórmula da Área do Triângulo	
	Fórmula da Segunda Lei do Movimento	
	Média Aritmética	

Fonte: Autoria própria.

O jogo comporta de três a cinco participantes, sendo que um deles assume o papel de monitor. Esse jogador é responsável por selecionar, de forma aleatória, quatro cartas que compõem o “enigma matemático”: um matemático que propôs um problema, outro que o resolveu, o local histórico onde isso ocorreu e a fórmula utilizada para a solução. As demais cartas são distribuídas igualmente entre os participantes, que também recebem a ordem de jogada.

A partida se desenvolve em rodadas. Em sua vez, cada jogador lança o dado e movimenta seu peão pelos caminhos do tabuleiro até o local que acredita estar associado ao enigma, tomando como base as cartas que possui em mãos. Chegando a esse espaço, elabora uma hipótese, enunciando dois matemáticos, uma fórmula e um local.

Os demais jogadores devem tentar refutar essa hipótese, sempre seguindo a ordem pré-estabelecida. O primeiro a ter a oportunidade de refutar precisa apresentar ao menos uma das cartas mencionadas, já que, se ela estivesse em sua posse, não poderia fazer parte da combinação correta. Caso tenha mais de uma carta que anule a hipótese, o jogador pode escolher revelar apenas uma ou todas. Se o primeiro não conseguir refutar, a vez passa para o próximo, e assim sucessivamente. Se ninguém puder refutar, cabe ao monitor verificar se a hipótese corresponde à combinação correta.

O jogador que formula a hipótese, entretanto, pode blefar, inserindo em sua suposição uma carta que esteja em sua própria mão, na tentativa de induzir os demais ao erro. Esse processo de elaboração de hipóteses, refutações, blefes e exclusões progressivas de alternativas mantém a partida dinâmica e engaja os participantes em um exercício constante de raciocínio dedutivo, até que alguém consiga desvendar corretamente o enigma e vença o jogo.

Embora o Problema X possa ser jogado por qualquer faixa etária, sua concepção foi especialmente pensada para alunos do Ensino Fundamental I, período no qual ainda não há contato formal com muitas das fórmulas ou personagens históricos representados. Assim, a proposta não busca o ensino direto de conteúdos matemáticos, mas a familiarização cultural com nomes, lugares e ideias, de modo a reduzir a estranheza que os estudantes costumam sentir ao se depararem com esses elementos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Na prática, isso pode significar que, ao ouvir em sala de aula sobre Euclides, Pitágoras ou até mesmo sobre a fórmula de Bhaskara, o estudante recorde de forma natural: “Esse nome eu já vi no jogo!”. Esse reconhecimento prévio, mesmo que lúdico, faz com que o aluno sinta que aquele conhecimento não é totalmente novo, diminuindo a sensação de distanciamento e favorecendo uma postura mais aberta ao aprendizado. Assim, o jogo atua como um primeiro passo para transformar o encontro com a matemática em uma experiência mais acolhedora, significativa e menos intimidante, mostrando que ela não é apenas um conjunto de regras abstratas, mas também uma construção cultural que pode ser descoberta de maneira leve e envolvente.

Após a produção do jogo, realizamos momentos de apresentação para diferentes públicos, estudantes do ensino fundamental I, ensino médio, Graduandos em Pedagogia e Matemática foram convidados a experimentar a dinâmica proposta. Nessas ocasiões, buscou-se não apenas observar a interação dos jogadores com o tabuleiro e as cartas, mas também ouvir suas percepções sobre a experiência vivenciada. Para sistematizar esse retorno,

utilizou-se um caderno de bordo, no qual foram registradas as principais falas, impressões e sugestões dos participantes. Esse procedimento possibilitou reunir relatos espontâneos acerca da jogabilidade, da clareza das regras e do interesse despertado pelos conteúdos históricos. Assim, a coleta de impressões diretas constituiu-se como uma etapa importante para compreender como o Problema X é recebido em contextos reais de uso, oferecendo subsídios para futuras reformulações e investigações.

A experimentação do jogo Problema X com diferentes públicos possibilitou identificar percepções distintas sobre sua proposta, registradas em caderno de bordo durante as partidas. Essas falas revelam como a dimensão lúdica e histórica da atividade impacta sujeitos em diferentes etapas da formação escolar e universitária, permitindo estabelecer relações com os referenciais teóricos discutidos anteriormente.

No caso de um aluno do Ensino Fundamental I, que estuda em uma escola particular do Paraguai, destacou-se o interesse pelas narrativas presentes nas cartas. O estudante relatou que “não entendia as contas”, mas apreciava ler as histórias e elegeu Sophie Germain como sua personagem favorita, destacando que não tinha conhecimento de mulheres matemáticas. Essa reação evidencia que, mesmo antes da formalização conceitual, a aproximação com a matemática pode ocorrer pelo viés cultural e narrativo. Como aponta D’Ambrosio (2009), compreender a matemática como prática humana situada, ligada a contextos e necessidades, constitui uma alternativa ao ensino centrado em fórmulas descontextualizadas. Nesse sentido, a escolha de Germain como figura de identificação reforça a ideia de que a ludicidade, compreendida por Huizinga (2000) como experiência espontânea e voluntária, é capaz de gerar vínculos afetivos com o conhecimento. Também se confirma o argumento de Silva e Silva (2023), ao destacar que a contextualização histórica constitui um recurso potente para a introdução de novos conteúdos, oferecendo um ponto de partida mais acessível para aprendizagens futuras.

Já um estudante do Ensino Médio relatou que conhecia alguns matemáticos e locais representados nas cartas, mas que nunca havia refletido sobre eles sob a perspectiva histórica. Para esse aluno, a experiência foi significativa justamente por ressignificar conhecimentos que até então apareciam na escola de maneira isolada, como fórmulas e nomes, mas não sua historia. Essa percepção dialoga com Borin (1998), que enfatiza o papel dos jogos na diminuição dos bloqueios afetivos diante da matemática, uma vez que deslocam a disciplina de um lugar rígido e intimidador para um espaço de descoberta e interação. Nesse caso, o encontro com personagens e locais conhecidos transformou-se em um reencontro, fenômeno que, como discutido na fundamentação, favorece o engajamento e reduz a estranheza do contato formal com os conceitos em momentos posteriores da escolarização.

A experiência com uma estudante do curso de Pedagogia revelou outro aspecto relevante. Ao ser apresentada às cartas, a participante demonstrou receio, afirmando não

saber jogar devido à presença das fórmulas matemáticas, e pelo fato de suas experiências relacionadas aos matemáticos presentes no jogo estarem sempre relacionadas a resolver questões matemáticas. Contudo, após acompanhar uma partida, decidiu integrar-se à dinâmica ao perceber que o jogo abordava uma perspectiva histórica desses elementos, abordagem essa que ela identifica como diferente ao que observava na escola e relatou que gostaria de observar como alunos do Ensino Fundamental reagiriam ao jogo, em especial quanto à “estranheza” diante dos conteúdos. Esse depoimento confirma a análise de Borin (1998), para quem o jogo atua como mediador na superação de bloqueios, pois permite que a insegurança inicial seja transformada em curiosidade. Além disso, a referência à estranheza dos estudantes mais novos conecta-se à crítica de D’Ambrosio (2009) de que a matemática escolar, descolada de seus contextos de origem, tende a parecer uma ciência “morta”. A entrada voluntária da participante na atividade também confirma a centralidade da liberdade para que o jogo mantenha seu caráter genuíno, conforme destacado por Kishimoto (2017) e Huizinga (2000), para que o jogo seja eficiente deve-se existir uma vontade em jogar.

Ao conhecerem e experimentarem o Problema X, os graduandos em Matemática destacaram que a proposta foi uma surpresa positiva. Muitos afirmaram que nunca haviam imaginado a possibilidade de unir história da matemática e ludicidade em um mesmo recurso didático, e que essa combinação se mostrou muito mais atraente do que a ideia de uma aula expositiva tradicional. Durante a experiência, comentaram que o formato de jogo estimulava a participação de maneira leve e natural, sem a necessidade de cobranças externas.

Outro aspecto ressaltado foi o ambiente descontraído que o jogo proporcionou, no qual se sentiram à vontade para arriscar hipóteses, testar ideias e até errar, sem receio de julgamentos. Como disseram alguns, “os alunos geralmente têm medo de errar, mas aqui o erro faz parte do jogo e até movimenta a dinâmica”. Essa percepção foi vista como um ponto forte, já que a mecânica de formular hipóteses, ser refutado e tentar novamente ajuda a quebrar a barreira do medo de errar e torna o aprendizado mais natural. Eles observaram também que os elementos históricos, como os matemáticos, fórmulas e locais, não estavam ali de forma decorativa, mas cumpriam um papel central na dinâmica. Isso fez com que a matemática fosse percebida como algo humano, vinculado a contextos e trajetórias, e não apenas como um conjunto de símbolos abstratos.

Em síntese, as quatro experiências aqui apresentadas evidenciam que o Problema X cumpre um papel relevante na promoção de uma relação mais humana com a matemática, não apenas ao apresentar personagens, fórmulas e locais históricos, mas ao criar condições para que esses elementos sejam apropriados de forma afetiva e crítica. Se no Ensino Fundamental a narrativa histórica desperta interesse e identificação, no Ensino Médio a dimensão cultural ressignifica conhecimentos já conhecidos, enquanto no Ensino Superior a experiência evidencia o potencial do jogo em reduzir bloqueios e problematizar a estranheza

diante da disciplina. Em todos os casos, confirma-se a hipótese de que a integração entre ludicidade e História da Matemática constitui uma estratégia eficiente para aproximar os estudantes da matemática como prática cultural e socialmente situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo Problema X evidencia que a apresentação de elementos da História da Matemática não depende do domínio prévio de conteúdos formais por parte dos estudantes. A mecânica de participação está centrada em suposições, deduções e interações coletivas, de modo que compreender fórmulas ou trajetórias matemáticas não é requisito para se engajar na atividade. Nessa perspectiva, o ato de jogar se constitui em oportunidade privilegiada para introduzir personagens, locais e ideias matemáticas de forma lúdica, reduzindo a estranheza que esses mesmos conteúdos costumam provocar quando surgem de maneira formalizada no percurso escolar.

Essa característica encontra ressonância na concepção de Huizinga (2000), ao afirmar que o jogo nasce da liberdade e só existe enquanto experiência voluntária. Ao deslocar a matemática do espaço rígido das obrigações escolares para o espaço livre da ludicidade, o Problema X possibilita um primeiro contato despretensioso com nomes e conceitos, preservando o caráter autêntico do brincar. Esse deslocamento também responde à análise de Borin (1998), que destaca o potencial dos jogos em diminuir bloqueios afetivos, uma vez que, dentro da situação lúdica, os estudantes falam matemática de modo natural e desenvolvem atitudes mais positivas diante da aprendizagem.

Do ponto de vista da História da Matemática, D'Ambrosio (2009) lembra que muitos conceitos escolares aparecem como "ciência morta", pois foram criados em outros tempos e realidades que já não fazem parte da experiência imediata dos estudantes. Ao situar fórmulas e personagens em narrativas históricas, o Problema X reverte essa percepção, mostrando a matemática como prática humana viva, vinculada a contextos concretos.

A força dessa abordagem foi observada na experimentação com os diferentes públicos da pesquisa, cujas percepções ilustram este princípio.

Para o aluno do Ensino Fundamental, o primeiro contato com a matemática do jogo ocorreu pelo viés afetivo e narrativo. Mesmo relatando "não entender as contas", seu interesse pelas histórias, elegendo Sophie Germain como personagem favorita, evidencia a criação de um vínculo inicial. Essa aproximação, que valoriza a matemática como prática humana antes da fórmula (D'Ambrosio, 2009), demonstra como a ludicidade, em seu caráter espontâneo (Huizinga, 2000), pode gerar identificação e preparar o terreno para futuras aprendizagens (Silva e Silva, 2023).

Se para o estudante mais novo o jogo é uma porta de entrada, para o do Ensino Médio, ele funciona como uma ferramenta de reconexão. Este aluno já conhecia nomes e locais das cartas, mas a experiência os ressignificou sob uma perspectiva histórica, unindo saberes até então isolados. Esse reencontro com o conhecimento em um espaço de descoberta e interação, e não de obrigação, ilustra o potencial dos jogos para diminuir bloqueios afetivos (Borin, 1998), transformando o que era familiar, mas indiferente, em algo significativo.

Essa capacidade de superar barreiras foi vivida de forma emblemática pela estudante de Pedagogia. Seu percurso do receio inicial diante das fórmulas à participação engajada e à curiosidade investigativa sobre a "estranheza" do tema para crianças materializa a jornada que o jogo propõe. Seu depoimento articula a superação de um bloqueio pessoal (Borin, 1998) com a crítica a uma matemática escolar "morta" (D'Ambrosio, 2009), enquanto sua entrada voluntária na dinâmica reforça a centralidade da liberdade para a experiência lúdica (Huizinga, 2000; Kishimoto, 2017). Finalmente, para os graduandos em matemática, a experiência promoveu uma reflexão sobre a própria prática docente. Eles apontaram o potencial do jogo como uma ferramenta para introduzir novos conteúdos, confirmando a ideia de Silva e Silva (2023) de que a História da Matemática é uma boa maneira de começar a ensinar novos temas.

Assim, mais do que um recurso de entretenimento, o Problema X constitui um ambiente de mediação cultural no qual os estudantes têm acesso à matemática como parte de uma aventura histórica e humana. Jogar, nesse caso, é um convite a conhecer antes de compreender, a familiarizar-se antes de formalizar, e a estabelecer laços afetivos antes de enfrentar a abstração. Tal movimento pode contribuir para evitar receios futuros, preparando o terreno para que os conceitos matemáticos, quando surgirem nos currículos formais, não sejam recebidos como obstáculos intimidadoras, mas como reencontros com experiências já vividas em um espaço lúdico e significativo.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. 3. ed. São Paulo: Instituto de Matemática e Estatística da USP, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 17. ed. Campinas: Papirus, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/40890542/Educa%C3%A7%C3%A3o_Matem%C3%A1tica_Da_Teoria_%C3%A0_Pr%C3%A1tica_UBIRATAN_DAMBROSIO. Acesso em: 19 ago. 2025.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://unigra.com.br/arquivos/jogo,-brinquedo,-brincadeira-e-a-educacao-.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, N. dos S.; SILVA, S. M. da. História da matemática como ferramenta metodológica no ensino de matemática. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/1082. Acesso em: 24 ago. 2025.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Eixo Temático: Infâncias. Linguagens. Tecnologias

Luiz Henrique da Costa Fonseca[516]
Reginauro Cotócio Ortega[517]

Resumo

O presente artigo tem como objeto de pesquisa a complexa relação entre a cultura digital e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, com foco na formação docente como fator determinante. O objetivo geral da pesquisa é analisar os desafios e as potencialidades da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), defendendo a centralidade da qualificação docente para uma prática inovadora. O problema de pesquisa questiona: De que forma os desafios na formação de professores se constituem como o principal obstáculo para a efetivação do potencial pedagógico das TDIC na Educação Infantil? Os referenciais teóricos que fundamentam a análise partem da articulação de pesquisas sobre os princípios da Educação Infantil (Almeida; Secchi; Silva, 2004), a cultura digital e a prática docente (Viera; Silva, 2025; Oliveira; Marinho, 2020), a imersão das crianças no universo online (Tomás; Carvalho, 2019) e o desenvolvimento infantil (Felix; Octaviani; Freitas, 2024). A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, baseada na análise de um corpus documental de sete artigos científicos. Os principais achados-resultados da pesquisa revelam um profundo hiato entre as vivências digitais das crianças e a capacidade da escola em integrá-las pedagogicamente, sendo a precariedade na formação de professores o principal fator limitante. Conclui-se que a superação deste desafio exige uma formação continuada, crítica e reflexiva, que se alinhe aos princípios do cuidar e do educar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tecnologias Digitais. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido profundamente reconfigurada pela onipresença das tecnologias digitais, que alteram de forma contínua e irreversível as maneiras pelas quais os indivíduos se comunicam, interagem, consomem informação e constroem conhecimento (Oliveira; Marinho, 2020). Este fenômeno, longe de ser um mero apêndice instrumental da vida moderna, representa uma transformação cultural de vastas proporções, instaurando o que se convencionou chamar de "cultura digital", uma nova ecologia comunicacional que permeia todas as esferas da atividade humana, da economia ao lazer, das relações pessoais à organização política (Viera; Silva, 2025). Neste cenário, as crianças, especialmente as nascidas neste milênio, já não são imigrantes em um território desconhecido; elas se

[516] Mestrando, UFMS, grupo de pesquisa MANCALA, luiz.h.c.fonseca@ufms.br
[517] Mestrando, UFMS, grupo de pesquisa GETECMAT. reginauro.ortega@ufms.br

desenvolvem desde a mais tenra idade imersas nesta vibrante, complexa e, por vezes, contraditória cultura.

A interação precoce e cotidiana com um ecossistema de dispositivos celulares, tablets, computadores e assistentes virtuais tornou-se um elemento definidor da infância atual, levando autores a caracterizarem as crianças como "nativas digitais" (Tomás; Carvalho, 2019). Esta imersão, contudo, transcende a mera utilização de aparelhos. Ela se manifesta de forma capilar nas formas de brincar, que agora incluem a emulação de vídeos e jogos online; nas linguagens utilizadas, repletas de neologismos e referências do universo digital; e nos repertórios culturais que as crianças trazem, de forma cada vez mais visível e potente, para o cotidiano escolar. Conforme apontam Viera, Pereira e Silva (2024 apud Viera; Silva, 2025), as crianças não são apenas consumidoras passivas de conteúdo, mas também ativas produtoras, constituindo suas identidades individuais e coletivas em meio às redes e plataformas digitais, o que evidencia que suas práticas, saberes e modos de ser no mundo não podem ser ignorados, subestimados ou simplesmente proibidos pela instituição escolar. Esta realidade digital, no entanto, é marcadamente ambivalente.

Se por um lado ela oferece oportunidades sem precedentes, por outro, apresenta riscos significativos que demandam uma mediação atenta, crítica e qualificada por parte dos adultos. O acesso facilitado a um volume quase infinito de informação abre portas para a ampliação do repertório cultural e para o desenvolvimento de novas e complexas habilidades cognitivas (Felix; Octaviani; Freitas, 2024). A interatividade inerente a muitos aplicativos e jogos pode estimular o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas de formas que os meios analógicos tradicionais muitas vezes não conseguem.

Contudo, essa mesma abertura expõe as crianças a uma série de vulnerabilidades que a sociedade e a escola não podem negligenciar. O estudo aprofundado de Tomás e Carvalho (2019), ao analisar os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil, mapeia com clareza estas tensões. Entre os riscos mais proeminentes encontram-se a fragilidade na proteção de dados pessoais, a exposição a uma publicidade direcionada e agressiva que fomenta o consumismo precoce, a possibilidade de contato com conteúdos impróprios, violentos ou pornográficos, e a crescente incidência de práticas de discriminação e cyberbullying.

O fenômeno dos *youtubers mirins*, analisado por Dantas e Godoy (2015 apud Tomás; Carvalho, 2019), ilustra de forma paradigmática essa complexidade, evidenciando como a expressão artística infantil e a brincadeira podem ser sutilmente cooptadas por lógicas de mercado, transformando a criança em promotora de vendas e o lúdico em trabalho não regulamentado. A intensidade e a natureza desses riscos tornam a mediação parental e, crucialmente, a mediação pedagógica, não apenas desejáveis, mas eticamente imperativas para a proteção e o desenvolvimento saudável das crianças.

Paralelamente a essa revolução digital, a Educação Infantil, consolidada na legislação brasileira como a primeira e essencial etapa da Educação Básica, possui um mandato claro e fundamental, fruto de longas e árduas lutas sociais e acadêmicas (Almeida; Secchi; Silva, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) define que sua finalidade é promover "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Essa missão se materializa no binômio indissociável do "cuidar e educar", uma concepção que supera a visão historicamente assistencialista ou meramente preparatória para o Ensino Fundamental.

O "cuidar e educar" posiciona a criança como sujeito de direitos, ativo e potente, que aprende e se desenvolve primordialmente por meio de dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira. Como salientam Almeida, Secchi e da Silva (2004), a articulação indissolúvel entre cuidado e educação é o que define a especificidade da Educação Infantil, devendo ser a tônica predominante no trabalho cotidiano com as crianças e na formulação de políticas públicas para a área. Cuidar, nesta perspectiva, é também educar, ao passo que todo ato educativo deve ser permeado pelo cuidado, pelo afeto e pelo respeito à integralidade do ser infantil. Assim, o grande desafio que se impõe à educação na contemporaneidade é justamente o de articular criticamente essas duas realidades aparentemente díspares: a imersão das crianças em uma cultura digital individualizante, acelerada e muitas vezes mercantilizada, e a missão da escola de promover seu desenvolvimento integral a partir de princípios humanizadores, coletivos e pautados na experiência concreta, lúdica e interativa.

É precisamente na intersecção entre o universo digital infantil e a prática pedagógica que emerge a problemática central deste estudo. Pesquisas recentes têm demonstrado, de forma recorrente e alarmante, a existência de um profundo hiato, um abismo conceitual e prático, entre o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sua efetiva integração no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Oliveira e Marinho (2020), por exemplo, em sua pesquisa sobre as representações sociais de professoras, revelaram que, embora as docentes reconheçam as tecnologias como "inovação" e um recurso "interessante" para as crianças, elas próprias se sentem massivamente despreparadas e inseguras para incorporá-las de forma significativa em suas práticas pedagógicas. Essa lacuna latente foi drasticamente exposta e aprofundada durante a pandemia de COVID-19.

O período de ensino remoto emergencial compeliu os professores a uma transição abrupta para o digital, um movimento que, segundo Cardoso, Cabellero e Rubinho (2020), evidenciou, por um lado, a imensa criatividade e a capacidade de superação dos docentes e, por outro, a chocante precariedade de sua formação para lidar com as demandas do ensino mediado por tecnologias. A ausência de um preparo adequado resulta, frequentemente, no

que Cysneiros (1999 apud Oliveira; Marinho, 2020) acuradamente denominou de "inovação conservadora": a adoção de novas e sofisticadas ferramentas para perpetuar práticas pedagógicas tradicionais, expositivas e transmissivas, subutilizando o imenso potencial interativo, criativo e colaborativo das TDIC. Esta abordagem tecnicista falha em reconhecer que a mera inserção de um artefato tecnológico na sala de aula não garante, por si só, uma transformação pedagógica; pelo contrário, sem a devida reflexão, pode apenas reforçar modelos de ensino que a própria teoria pedagógica crítica busca superar (Felix; Octaviani; Freitas, 2024).

Diante deste complexo e desafiador cenário, este artigo tem como objeto de pesquisa a formação de professores como elemento nevrálgico, o ponto fulcral para a efetiva e crítica integração das tecnologias digitais na Educação Infantil. Argumenta-se que a superação dos desafios atuais e a concretização do potencial pedagógico das TDIC dependem, fundamentalmente, de um investimento maciço e qualificado na preparação dos educadores. O objetivo geral desta investigação é, portanto, analisar criticamente os desafios e as potencialidades do uso das TDIC nesta etapa da educação, a partir da articulação de um conjunto de produções acadêmicas recentes, defendendo a tese de que o sucesso de qualquer proposta de inovação tecnológica está intrinsecamente e indissociavelmente ligado à qualificação, ao suporte e à valorização dos docentes.

Como objetivos específicos, buscamos: a) contextualizar a presença da tecnologia no cotidiano das crianças, com base em pesquisas empíricas sobre o tema (Tomás; Carvalho, 2019; Viera; Silva, 2025); b) identificar, a partir de estudos de caso e revisões de literatura, os principais desafios e as percepções dos professores ao tentarem integrar as TDIC em suas práticas (Oliveira; Marinho, 2020; Cardoso; Cabellero; Rubinho, 2020); e c) discutir a necessidade de uma formação continuada que seja reflexiva, crítica e profundamente alinhada às especificidades do desenvolvimento infantil e aos princípios do cuidar e do educar (Almeida; Secchi; Silva, 2004; Felix; Octaviani; Freitas, 2024). O problema que mobiliza esta investigação, e que servirá como fio condutor da análise, pode ser formulado da seguinte maneira: De que forma os desafios na formação de professores se constituem como o principal obstáculo para a efetivação do potencial pedagógico das TDIC na Educação Infantil?

Para responder a essa questão, a metodologia adotada é a de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que se propõe a realizar uma análise e síntese de um corpus documental pré-definido. A abordagem se assemelha à de um estudo do tipo "estado da arte", que, conforme Ferreira (2002 apud Miranda; Ciriaco, 2022), busca mapear e discutir a produção acadêmica de modo a compreender os aspectos já explorados em uma determinada área, identificando tendências, lacunas e novas perspectivas de investigação.

O corpus desta pesquisa é composto por sete artigos científicos recentes que abordam a temática da tecnologia na Educação Infantil no Brasil sob diferentes e

complementares óticas: revisões sistemáticas de literatura (Viera; Silva, 2025), estudos de caso e relatos de experiência (Arruda; Scherer, 2024; Cardoso; Cabellero; Rubinho, 2020), análises de representações sociais (Oliveira; Marinho, 2020), mapeamentos da produção acadêmica (Miranda; Ciriaco, 2022; Tomás; Carvalho, 2019), além de reflexões sobre os fundamentos da área (Almeida; Secchi; Silva, 2004) e o desenvolvimento infantil (Felix; Octaviani; Freitas, 2024). A articulação desses diferentes olhares permite construir um panorama robusto, crítico e multifacetado sobre o tema, evidenciando que a discussão sobre tecnologia na Educação Infantil transcende o debate técnico sobre ferramentas e se aprofunda em questões cruciais sobre currículo, prática pedagógica, políticas públicas e, fundamentalmente, sobre o papel, as condições de trabalho e a formação do professor no século XXI.

A partir desta aprofundada contextualização do problema, explicita-se como objeto de pesquisa deste artigo a formação de professores como elemento nevrálgico, o ponto fulcral para a efetiva e crítica integração das tecnologias digitais na Educação Infantil. Argumenta-se que a superação dos desafios atuais e a concretização do potencial pedagógico das TDIC dependem, fundamentalmente, de um investimento maciço e qualificado na preparação dos educadores. Apresenta-se, portanto, como objetivo geral desta investigação, analisar criticamente os desafios e as potencialidades do uso das TDIC nesta etapa da educação, a partir da articulação de um conjunto de produções acadêmicas recentes, defendendo a tese de que o sucesso de qualquer proposta de inovação tecnológica está intrinsecamente e indissociavelmente ligado à qualificação, ao suporte e à valorização dos docentes

A presente investigação ancora-se em uma abordagem de natureza qualitativa, delineada como uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo-analítico. A escolha por esta via metodológica não é fortuita, mas sim uma decisão fundamentada na natureza do problema investigado. Diante de um fenômeno tão complexo e multifacetado como a integração das tecnologias digitais na Educação Infantil, uma abordagem que se propõe a produzir novos dados empíricos primários correria o risco de oferecer uma visão excessivamente localizada. A opção por uma pesquisa bibliográfica, por outro lado, permite ao pesquisador dialogar com um campo de conhecimento já consolidado, mapeando, analisando e, crucialmente, sintetizando a produção acadêmica recente para construir um novo patamar de compreensão. Este tipo de pesquisa, conforme a abordagem qualitativa, preocupa-se em compreender as ações e fenômenos em seu contexto, valorizando o processo interpretativo do pesquisador na análise dos dados, que, neste caso, são os próprios textos acadêmicos. O objetivo não é, portanto, a mera compilação de resumos, mas uma imersão profunda e crítica na literatura para identificar convergências, dissonâncias, lacunas e argumentos centrais que, quando articulados, permitem tecer uma nova e robusta tese sobre o tema.

Esta abordagem se assemelha e se inspira na concepção de um estudo do tipo "estado da arte", que, conforme definido por Ferreira (2002 apud Miranda; Ciriaco, 2022), tem como finalidade "mapear e discutir a produção acadêmica de modo a compreender os aspectos explorados em tais estudos". Ao adotar este princípio, a pesquisa busca ir além da superfície dos achados de cada artigo para investigar as estruturas argumentativas, as bases teóricas e as implicações práticas que emergem do conjunto da produção científica selecionada. A natureza qualitativa da análise se manifesta na leitura interpretativa e na busca por significados e relações entre os textos, visando construir uma narrativa coesa e analítica que responda ao problema de pesquisa formulado.

Este caminho metodológico se mostra particularmente potente para o presente estudo, pois permite evidenciar que a discussão sobre tecnologia na Educação Infantil transcende o debate meramente técnico sobre ferramentas e se aprofunda em questões cruciais sobre currículo, prática pedagógica, políticas públicas e, fundamentalmente, sobre o papel, as condições de trabalho e a formação do professor no século XXI.

O *corpus* documental que serve de base para esta investigação foi deliberadamente selecionado, compondo-se de sete artigos científicos recentes que, em seu conjunto, oferecem um panorama abrangente e diversificado da temática no contexto brasileiro. A força desta seleção reside na sua heterogeneidade metodológica, que permite triangular diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno. O *corpus* abrange desde mapeamentos em larga escala da produção acadêmica (Miranda; Ciriaco, 2022) e análises de dados de pesquisas nacionais (Tomás; Carvalho, 2019), que oferecem uma visão macroscópica do cenário, até estudos de caso microanalíticos que investigam a prática concreta em sala de aula (Arruda; Scherer, 2024), e relatos de experiência que trazem a voz dos profissionais que vivenciaram os desafios da pandemia (Cardoso; Cabellero; Rubinho, 2020). Somam-se a estes, análises aprofundadas sobre as representações sociais dos professores, que desvelam as dimensões subjetivas e culturais que influenciam a prática (Oliveira; Marinho, 2020), e revisões sistemáticas de literatura que organizam e criticam o campo de estudos (Viera; Silva, 2025). Por fim, o *corpus* é alicerçado por reflexões sobre os fundamentos históricos e legais da área (Almeida; Secchi; Silva, 2004) e sobre as relações entre tecnologia e o desenvolvimento infantil (Felix; Octaviani; Freitas, 2024).

O processo analítico deste material documental desenvolveu-se em três etapas interligadas. A primeira consistiu em uma leitura aprofundada e individual de cada um dos sete artigos, buscando identificar seus objetivos, metodologia, referenciais teóricos e principais conclusões. A segunda etapa foi a de categorização, onde os argumentos centrais de cada texto foram sistematizados em eixos temáticos recorrentes, tais como: "a criança e a cultura digital", "potencial pedagógico das TDIC", "formação docente e seus desafios", e "infraestrutura e políticas públicas". A terceira e mais crucial etapa foi a de síntese e

articulação crítica. Neste momento, a análise transcendeu os artigos individuais para estabelecer um diálogo entre eles, buscando construir uma meta-análise que evidenciasse as conexões, as tensões e os reforços mútuos entre os achados das diferentes pesquisas. Por exemplo, o sucesso da prática pedagógica relatada por Arruda e Scherer (2024) foi utilizado não como um caso isolado, mas como um contraponto analítico para iluminar a profundidade dos desafios formativos apontados por Oliveira e Marinho (2020) e Viera e Silva (2025). É, portanto, da articulação desses diferentes olhares que emerge a tese central deste trabalho, conferindo-lhe uma fundamentação que não se baseia em uma única fonte, mas na convergência de múltiplas evidências científicas.

DESENVOLVIMENTO

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil constitui um fenômeno complexo e multifacetado, cuja compreensão exige uma análise aprofundada de, pelo menos, três dimensões interdependentes e dinâmicas: a realidade concreta das crianças como participantes ativas e produtoras de uma cultura digital emergente; o vasto potencial transformador dessas ferramentas no contexto pedagógico, quando articuladas a um projeto educativo claro; e, crucialmente, os desafios estruturais, materiais e, sobretudo, formativos que condicionam e, muitas vezes, limitam a prática docente no cotidiano escolar.

As pesquisas contemporâneas indicam, de forma consistente, a existência de um hiato significativo, um descompasso temporal e conceitual entre o engajamento natural e a familiaridade que as crianças demonstram com o universo digital e a capacidade da instituição escolar em acolher e ressignificar essa realidade. Frequentemente, a escola ainda caminha a passos lentos, aprisionada a modelos pedagógicos que ou ignoram essa nova ecologia comunicacional ou a incorporam de forma superficial, subutilizando ou descaracterizando o potencial inovador da tecnologia. A superação desse abismo demanda, portanto, um olhar atento e crítico para a realidade da sala de aula, para as percepções, representações e inseguranças que permeiam o corpo docente, e, fundamentalmente, para a necessidade urgente de políticas de formação que estejam à altura da complexidade do cenário atual, preparando os professores não apenas para usar tecnologias, but para pensar pedagogicamente com e através delas.

A primeira constatação fundamental, ponto de partida inegociável para qualquer discussão sobre o tema, é que a cultura digital já constitui parte intrínseca do desenvolvimento infantil contemporâneo. As crianças, hoje, não são mais apenas espectadoras passivas de mídias de massa, como a televisão, mas interagem, consomem e, de forma crescente,

produzem e compartilham conteúdo em plataformas digitais complexas e interativas. O estudo de Tomás e Carvalho (2019), ao sistematizar e analisar os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil, revela um cenário de contato cada vez mais precoce e intenso com a internet e com uma miríade de dispositivos móveis, o que redefine profundamente suas formas de brincar, de socializar e de aprender.

Essa imersão cotidiana no digital, no entanto, apresenta uma natureza marcadamente ambivalente. Por um lado, ela oferece oportunidades inéditas de acesso a um volume de informação antes impensável, permitindo a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e a exploração de múltiplas linguagens. Por outro, essa mesma imersão expõe as crianças a uma série de riscos que demandam atenção, cuidado e, sobretudo, mediação pedagógica.

A pesquisa TIC Kids Online destaca, entre esses riscos, a vulnerabilidade na proteção de dados pessoais, a exposição a uma publicidade direcionada e agressiva que fomenta o consumismo precoce, a possibilidade de contato com conteúdos impróprios, violentos ou pornográficos, e a crescente incidência de práticas de discriminação e cyberbullying. O fenômeno dos *youtubers mirins*, analisado em detalhe por Dantas e Godoy (2015), ilustra de forma paradigmática essa complexidade, evidenciando como a expressão artística infantil pode ser sutilmente cooptada por lógicas de mercado, transformando a criança em promotora de vendas e o brincar em trabalho não regulamentado.

Diante dessa realidade multifacetada, a instituição escolar não pode se omitir, tampouco adotar uma postura puramente restritiva que, como alerta Buckingham (2006), está fadada ao fracasso, pois ignora que a tecnologia já é parte do tecido social no qual a criança vive. A função primordial da Educação Infantil, solidamente fundamentada no binômio indissociável do "cuidar e educar", é justamente a de acolher as vivências que as crianças trazem de seu contexto sociocultural, mediando-as de forma a promover seu desenvolvimento integral e sua inserção crítica no mundo. Portanto, acolher a cultura digital não significa uma rendição acrítica às suas lógicas, mas sim preparar as crianças para lidar com suas complexidades, desenvolvendo competências e habilidades que lhes permitam agir de forma segura, ética e reflexiva tanto nos ambientes online quanto offline.

A escola se posiciona, assim, como um espaço privilegiado para a promoção de um letramento digital que transcenda o manuseio técnico de equipamentos. Este letramento, em seu sentido mais profundo, refere-se à capacidade de compreender, analisar, avaliar, criar e comunicar através de múltiplas plataformas, transformando o aluno de mero consumidor em um cidadão digital consciente e participativo. Ignorar essa dimensão da vida contemporânea seria falhar na missão de preparar a criança para o mundo em que ela já habita, aprofundando o abismo entre a cultura escolar, muitas vezes anacrônica, e as práticas culturais dinâmicas que constituem a identidade infantil na atualidade.

O potencial pedagógico das TDIC, quando integradas de forma intencional, crítica e planejada ao currículo da Educação Infantil, é vasto e promissor. Longe de serem meras ferramentas de entretenimento, distração ou substitutos digitais de atividades tradicionais, as tecnologias podem se converter em poderosos instrumentos para a promoção da aprendizagem ativa, da interação social e do protagonismo infantil. O estudo de caso apresentado por Arruda e Scherer (2024) oferece uma ilustração concreta e inspiradora desse potencial. Ao utilizarem o aplicativo "Pula pula coelhinho" com uma turma de crianças de 4 anos, as pesquisadoras demonstraram como uma atividade lúdica, mediada por um notebook e um projetor, pode mobilizar uma gama complexa de competências essenciais.

A atividade transcendeu o exercício individual de lógica, pois a projeção em tela grande transformou o jogo em uma experiência genuinamente coletiva, na qual as crianças acompanhavam as jogadas dos colegas, sugeriam estratégias, debatiam caminhos, celebravam os acertos e, fundamentalmente, colaboravam ativamente entre si para resolver o desafio proposto. Nesse processo interativo, as crianças não apenas desenvolveram noções de pensamento computacional e lógico-matemático, como localização, direcionalidade e sequenciamento de ações, mas também exercitaram competências sociais cruciais, como a cooperação, o trabalho em equipe, a assertividade e o respeito às ideias dos outros. A experiência evidenciou, de maneira contundente, o protagonismo infantil, uma vez que não havia um único caminho "certo" para resolver o problema, permitindo que as crianças explorassem diferentes estratégias e que o "erro" fosse ressignificado não como um fracasso a ser punido, mas como parte integrante e construtiva do processo de aprendizagem, em plena sintonia com a perspectiva construcionista de Papert (1996).

Essa prática exemplifica de forma paradigmática como as TDIC podem estar a serviço dos eixos estruturantes da Educação Infantil, consagrados na legislação e na teoria pedagógica: as interações e a brincadeira. O uso da tecnologia, nesse caso, não suplantou a interação humana, mas, ao contrário, a potencializou, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico, dialógico e engajador. Diversas outras pesquisas corroboram esse potencial. Felix, Octaviani e Freitas (2024) destacam que jogos e programas educacionais podem, de fato, melhorar habilidades cognitivas e o desempenho escolar, mas ressaltam uma condição

Imprescindível que o professor atue como mediador em uma ação planejada e intencional de ensino. A utilização de recursos imagéticos, como vídeos, fotografias e apresentações, pode despertar o interesse e a curiosidade das crianças, permitindo-lhes, como metaforicamente expresso por uma das professoras entrevistadas, "viajar no imaginário" e ter acesso a representações visuais do mundo que enriquecem e complexificam a aprendizagem. Ferramentas como tablets, como explorado por Queiroz (2021), podem ser entregues às próprias crianças para que registrem, através da fotografia, suas perspectivas

singulares sobre o ambiente escolar, mobilizando a memória, a atenção seletiva e promovendo novas e potentes formas de expressão e significação de suas experiências.

O fio condutor que une todas essas experiências exitosas é a superação da visão da tecnologia como um fim em si mesma. Ela se torna um recurso integrado ao currículo, uma linguagem a mais a ser explorada para que as crianças possam expressar-se, criar, pesquisar e interagir. Em um processo que, como afirma Sánchez (2003), torna a tecnologia parte intrínseca do currículo, e não um apêndice periférico ou um evento especial. O sucesso, portanto, não reside no equipamento, mas na intencionalidade pedagógica que guia seu uso.

Apesar do reconhecido potencial das TDIC e da crescente imersão das crianças na cultura digital, a realidade da maioria das escolas de Educação Infantil revela um profundo e persistente abismo entre a promessa e a prática. A literatura acadêmica é consistente e enfática ao apontar que o principal gargalo para uma integração tecnológica efetiva e inovadora reside na formação, nas condições de trabalho e nas representações sociais dos professores. A pesquisa de Oliveira e Marinho (2020) sobre as representações sociais de professoras da Educação Infantil é particularmente elucidativa a esse respeito.

O estudo revelou que, embora as docentes percebam as tecnologias como "inovação" e como um recurso "interessante" e capaz de despertar a atenção das crianças, esses termos, que compõem o núcleo central de suas representações, coexistem com um sentimento profundo de despreparo e insegurança. A aprendizagem necessária para utilizar as TDIC de forma pedagogicamente relevante é vista como um "desafio", e a falta de uma formação adequada leva a uma paralisia ou a uma subutilização crônica dos recursos disponíveis. Os dados da pesquisa são contundentes: 75% das professoras entrevistadas não utilizavam o computador em suas práticas pedagógicas e, quando o faziam, restringiam-se a usos que perpetuavam modelos tradicionais de ensino, como a exibição de slides no PowerPoint, configurando precisamente o que Cysneiros (1999) denomina "inovação conservadora" – o uso de uma nova ferramenta para executar velhas práticas. Em vez de promoverem a autoria e a criação, as professoras recorriam à internet para "tirar atividades" ou pesquisar modelos de "lembrancinhas", revelando uma concepção instrumental e reprodutivista da tecnologia, muito distante do potencial criativo e interativo antes discutido.

Essa sensação de despreparo não é uma percepção isolada ou um problema individual, mas um sintoma de uma falha estrutural e histórica na formação docente, tanto inicial quanto continuada. A revisão sistemática de literatura realizada por Viera e Silva (2025) confirma que a maioria dos professores não teve acesso a formações relacionadas às TDIC durante a graduação e que as ofertas de formação continuada são escassas, fragmentadas e, muitas vezes, de baixa qualidade, especialmente nas redes públicas. As pesquisas de Santos (2023) e Sá (2023), citadas no mesmo estudo, corroboram essa constatação, indicando que muitos docentes acabam buscando conhecimento por conta própria, mas

sentem falta de políticas públicas de formação que os amparem e os orientem pedagogicamente. A pandemia de COVID-19, como relatam Cardoso, Cabellero e Rubinho (2020), atuou como um catalisador que escancarou essa precariedade de forma dramática.

Da noite para o dia, professores foram compelidos a migrar para o ensino remoto, tendo que superar o "medo das tecnologias" e desenvolver, muitas vezes sem suporte institucional adequado e utilizando recursos pessoais, estratégias para manter o vínculo e o processo de ensino-aprendizagem com seus alunos. Essa transição forçada evidenciou não apenas a falta de domínio técnico, mas, de forma ainda mais crítica, a ausência de uma reflexão pedagógica consolidada sobre como transpor as especificidades da Educação Infantil – o corpo, a brincadeira, a interação presencial – para o ambiente virtual.

Somam-se à lacuna formativa os desafios prementes de infraestrutura. Muitas escolas públicas, como apontado em diversas das pesquisas analisadas, carecem de equipamentos adequados e em número suficiente, acesso à internet de qualidade e suporte técnico ágil, o que torna qualquer proposta de integração tecnológica inviável ou extremamente frustrante. A pesquisa de Mileo (2022) mostrou que, mesmo quando uma formação é ofertada, a falta de apropriação das tecnologias pelas professoras pode estar diretamente ligada à preferência por recursos mais familiares e, crucialmente, à ausência de uma infraestrutura escolar que incentive e viabilize o uso dos novos dispositivos no dia a dia. Portanto, a problemática da integração das TDIC revela uma encruzilhada complexa: de um lado, a pressão social e a realidade inegável das crianças digitais; de outro, um corpo docente sobrecarregado, com formação insuficiente e atuando em contextos de precariedade material. Ignorar essa complexidade e simplesmente cobrar dos docentes uma "postura inovadora" é transferir para o indivíduo uma responsabilidade que é sistêmica, precarizando ainda mais o trabalho docente e aprofundando as já existentes desigualdades educacionais.

A superação dos desafios apresentados exige, portanto, uma mudança de paradigma na forma como se concebe e se implementa a formação de professores. Não se trata de ofertar cursos pontuais, aligeirados e meramente instrumentais que ensinem a operar um determinado software ou aplicativo. A formação necessária, como apontam as pesquisas analisadas, deve ser um processo contínuo, reflexivo, colaborativo e profundamente articulado com a prática pedagógica e os princípios fundantes da Educação Infantil. Viera e Silva (2025) defendem com veemência a urgência de processos formativos que analisem criticamente a incorporação das TDIC com o olhar voltado para "uma formação humana e democrática para a convivência e práticas sociais na cultura digital". Isso significa ir muito além do "como fazer" para aprofundar a discussão sobre "por que" e "para que" utilizar as tecnologias, questionando seus impactos sociais, suas lógicas comerciais, seus vieses algorítmicos e suas potencialidades para uma educação genuinamente emancipadora. É uma

formação que prepara o professor não para ser um técnico, mas um intelectual transformador, como defende Giroux (1997).

Uma formação docente eficaz para a cultura digital deve, portanto, estar alicerçada em alguns pilares fundamentais. Primeiramente, ela precisa partir da realidade e dos saberes dos próprios professores, criando espaços de diálogo e troca de experiências onde as dificuldades, as angústias e os sucessos possam ser compartilhados e analisados coletivamente, como propõem os processos de formação continuada em serviço. Em segundo lugar, deve promover o protagonismo do professor como autor de sua prática, incentivando a experimentação, a adaptação de recursos e a criação de propostas pedagógicas com TDIC, superando a dependência de atividades prontas e descontextualizadas encontradas na internet. Em terceiro lugar, essa formação deve ser eminentemente prática e contextualizada, permitindo que os professores vivenciem o uso das ferramentas como aprendizes para, então, refletir sobre sua transposição didática para o trabalho com as crianças. Por fim, e mais importante, a dimensão tecnológica deve estar sempre subordinada e integrada à dimensão pedagógica.

A tecnologia deve ser vista como uma linguagem a mais, um recurso para enriquecer as interações e a brincadeira, e não como um elemento que substitua a centralidade do contato humano, da afetividade, do corpo e da experiência sensorial no desenvolvimento infantil, como alertam Anjos e Francisco (2021). O objetivo não é formar "professores de informática", mas educadores da infância que saibam mobilizar os recursos de seu tempo para potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Esse movimento requer um compromisso político e institucional que se traduza em investimentos consistentes, não apenas em equipamentos, mas, sobretudo, na valorização e na qualificação contínua dos profissionais da educação, pois são eles os verdadeiros artífices da transformação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada analítica realizada ao longo deste artigo, a partir da articulação de um conjunto multifacetado de pesquisas sobre a inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil, permite-nos traçar um diagnóstico inequívoco: encontramo-nos em uma encruzilhada crítica e definidora para o futuro da educação da primeira infância. De um lado, descortina-se um vasto horizonte de potencialidades pedagógicas, onde as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) emergem como ferramentas capazes de reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem, promover o protagonismo infantil de maneiras inéditas e conectar a cultura escolar com a cultura digital contemporânea na qual as crianças já estão

inexoravelmente imersas. Do outro, revela-se uma realidade institucional marcada por desafios estruturais profundos, que vão desde a precariedade da infraestrutura até, e principalmente, a fragilidade na formação dos professores, cuja superação se mostra como condição

È essencial para que a promessa de inovação se converta em prática educativa qualificada, significativa e, acima de tudo, humanizadora. A tecnologia, por si só, é um artefato; seu valor pedagógico não é inerente, mas construído a partir da intencionalidade, da mediação e da concepção de educação e de infância que orientam o seu uso. Neste complexo cenário, a figura do professor se agiganta, não como um mero operador de equipamentos, mas como o arquiteto intelectual e o mediador sensível que pode transformar a ferramenta em uma genuína oportunidade de desenvolvimento.

Respondendo diretamente ao problema de pesquisa que norteou este estudo — *De que forma os desafios na formação de professores se constituem como o principal obstáculo para a efetivação do potencial pedagógico das TDIC na Educação Infantil?* —, a análise articulada das fontes permite afirmar que a formação docente é, de fato, o nó górdio da questão. As diversas pesquisas aqui mobilizadas convergem ao diagnosticar que a insegurança, o despreparo e as representações sociais ambivalentes dos professores representam as barreiras mais significativas para uma integração tecnológica que transcenda o superficial e o meramente ornamental. O estudo de Oliveira e Marinho (2020) é emblemático ao revelar que, embora as docentes associem a tecnologia à "inovação" e ao "interesse" das crianças, elas a percebem simultaneamente como um "desafio" para o qual não se sentem preparadas, resultando em uma não utilização ou em uma subutilização dos recursos que frequentemente reforça práticas tradicionais. Esta constatação não é um fenômeno isolado, mas um sintoma de uma falha sistêmica na preparação dos educadores, como apontam as revisões de literatura de Viera e Silva (2025) e Miranda e Ciríaco (2022), que destacam a escassez de abordagens consistentes sobre o tema tanto na formação inicial quanto na continuada. A ausência de uma formação qualificada não apenas limita o potencial das TDIC, mas também gera uma sobrecarga e precarização do trabalho docente, uma realidade drasticamente exposta pela transição abrupta para o ensino remoto durante a pandemia, que forçou os professores a uma adaptação "na marra", frequentemente sem suporte institucional adequado e com recursos próprios.

Aprofundando a análise, percebe-se que a "falta de formação" é uma diagnose que, embora correta, precisa ser qualificada. O desafio não reside apenas na ausência de cursos, mas na concepção que os fundamenta. Uma formação meramente instrumental, focada no adestramento técnico para o uso de aplicativos e plataformas, mostra-se redutora e insuficiente. Ela pode até mesmo ser contraproducente, alinhando-se a uma lógica de "financeirização da formação docente", tema central deste evento, onde se prioriza a

aquisição de pacotes tecnológicos e soluções prontas em detrimento do desenvolvimento intelectual e da autonomia do professor.

A verdadeira necessidade é por uma formação que seja, simultaneamente, pedagógica e crítica. Pedagógica no sentido de capacitar o professor a integrar as tecnologias ao currículo da Educação Infantil de forma orgânica, alinhada aos eixos estruturantes das interações e da brincadeira, e aos princípios basilares do "cuidar e educar". Isso implica em saber planejar e mediar atividades que, como no exemplo de Arruda e Scherer (2024), utilizem o digital para fomentar a colaboração, a resolução de problemas, a criatividade e o protagonismo infantil, ressignificando o erro como parte construtiva do processo de aprendizagem.

A dimensão crítica da formação, por sua vez, é o que habilita o professor a ir além da ferramenta e a compreender a cultura digital em sua complexidade. Significa prepará-lo para mediar com as crianças as ambiguidades do ambiente online, conforme extensamente documentado pela pesquisa TIC Kids Online analisada por Tomás e Carvalho (2019). Trata-se de equipar o educador para dialogar sobre a proteção de dados, o apelo consumista da publicidade infantil, a onipresença de discursos de ódio e discriminação e a lógica dos algoritmos que moldam o que as crianças veem e desejam. Uma formação crítica, como defendem Viera e Silva (2025), busca superar o pânico moralista que demoniza a tecnologia, assim como o otimismo ingênuo que a celebra acriticamente, para então construir caminhos de apropriação consciente e emancipatória. É essa formação que permite ao professor fazer escolhas pedagógicas fundamentadas, selecionando recursos que promovam o desenvolvimento humano e democrático, em vez de simplesmente reproduzir lógicas de mercado dentro da sala de aula. Sem essa dimensão, a escola corre o risco de se tornar apenas mais um espaço de consumo de tecnologia, em vez de um locus de reflexão e transformação da cultura.

Ademais, é imperativo reconhecer que a formação docente não ocorre no vácuo. Ela está intrinsecamente ligada às condições materiais e institucionais de trabalho. De nada adianta um professor bem-formado se a escola não dispõe de infraestrutura mínima, como acesso à internet de qualidade, equipamentos funcionais e suporte técnico, desafios concretos apontados por Cardoso, Cabellero e Rubinho (2020). A integração das TDIC é, portanto, também uma questão de política pública e de investimento intersetorial, como defendido por Almeida, Secchi e da Silva (2004), articulando as áreas da educação, saúde, assistência e justiça para garantir o desenvolvimento pleno da criança na sociedade contemporânea.

A superação do abismo digital passa, necessariamente, pela democratização do acesso e pela criação de condições dignas de trabalho para os profissionais da educação.

Por fim, este estudo, ao sintetizar a produção recente sobre o tema, também ilumina caminhos para futuras investigações. Viera e Silva (2025) e Miranda e Ciríaco (2022) apontam para uma notável lacuna na literatura: a carência de pesquisas que estabeleçam uma ponte direta entre as vivências digitais que as crianças trazem de seus contextos familiares e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Compreender essa relação é fundamental para a construção de currículos mais permeáveis e significativos. Pesquisas de natureza etnográfica, que acompanhem as crianças em seus múltiplos contextos, e pesquisas-ação, que envolvam professores na construção colaborativa de práticas inovadoras, são caminhos promissores para aprofundar o conhecimento na área e subsidiar políticas formativas mais eficazes e contextualizadas. Em última análise, a jornada rumo a uma Educação Infantil que dialogue de forma inteligente e sensível com a cultura digital está apenas começando. O que as pesquisas aqui analisadas nos ensinam, de forma contundente, é que o sucesso dessa empreitada não será medido pela sofisticação dos equipamentos ou pela velocidade da conexão, mas pelo profundo investimento humano, intelectual e político que a sociedade estiver disposta a fazer em seus professores, os verdadeiros protagonistas da transformação educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves; SECCHI, Leusa de Melo; SILVA, Tanea Maria Mariano da. Educação Infantil: Quais Funções? Quais Instâncias?. Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 10, n. 20, p. 62-73, 2004.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. Revista Zero-a-Seis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, 2021.

ARRUDA, Cleide Maria dos Passos; SCHERER, Suely. Um movimento de uso de tecnologias digitais de informação e comunicação com crianças da educação infantil. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 11, n. 28, p. 380-393, jul./set. 2024.

BUCKINGHAM, David. Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis, 2006.

CARDOSO, Patricia Florencio da Silva; CABELLERO, Cinthia Fabiane Fonseca; RUBINHO, Vanessa da Silva. Educação e tecnologias digitais em cenários de transição: múltiplos olhares para aprendizagem. *In*: INTEGRA EAD, 2020, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 1-12.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. Informática Educativa, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DANTAS, Thaís; GODOY, Renato. Youtubers mirins: mera expressão artística ou trabalho infantil. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil, p. 95-104, 2015.

FELIX, Bruna Silva; OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic; FREITAS, Rafaela de Oliveira Falcão. O desenvolvimento infantil e a integração das tecnologias digitais na educação. Revista Educação em Páginas, v. 3, n. 3, e13801, 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade, [S.L.], ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIRANDA, Rebeca Souza de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Caracterização de pesquisas acerca da tecnologia e educação matemática na infância no contexto da pandemia de covid-19. *In*: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 16., 2022, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: UFMS, 2022. p. 1-13.

OLIVEIRA, Nedia Maria de; MARINHO, Simão Pedro Pinto. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, out./dez. 2020.

PAPERT, Seymour. An exploration in the space of mathematics educations. International Journal of Computers for Mathematical Learning, v. 1, n. 1, p. 95-123, 1996.

QUEIROZ, Manuela Azevedo. Infância Digital: elaborações de crianças sobre suas experiências na educação infantil a partir do uso de tablet. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, PUC, Campinas, 2020.

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. Enfoques educacionales, Santiago, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003.

TOMÁS, Thalitta Karoline Espirandelli; CARVALHO, Célia Regina de. Crianças x tecnologias: o que diz a pesquisa TIC Kids Online?. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 7, n. 12 (especial), p. 245-273, 2019.

VIERA, Elaine Cristina dos Reis; SILVA, Danilo Garcia da. Cultura digital: relação com as práticas pedagógicas na educação infantil. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 12, n. 31, p. 412-430, abr./jun. 2025.

ALFABETIZAR COM SENTIDO E SIGNIFICADO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA HUMANIZADORA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Gabriela Ferreira dos Santos[518]
Regina Aparecida Marques de Souza[519]

Resumo
Este trabalho de conclusão de curso investiga a alfabetização humanizadora como prática pedagógica que valoriza a linguagem escrita em sua totalidade e reconhece a experiência cultural das crianças. Fundamentado em autores como Adriana Pastorello Buim, Dagoberto Buim Arena e estudiosos da pedagogia humanizadora, o estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com foco na inserção de práticas significativas de leitura e escrita nos primeiros anos escolares. A alfabetização é compreendida como um ato de humanização que envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, indo além da simples decodificação de símbolos.A pesquisa destaca três pilares centrais: o uso de gêneros textuais reais com destinatários autênticos; a valorização dos caracteres gráficos como objetos de sentido; e a mediação docente baseada na escuta ativa e no respeito às trajetórias individuais das crianças. São propostas práticas como jornais de classe, abecedários móveis e projetos colaborativos, que fortalecem o vínculo entre escola, família e comunidade. O estudo também enfatiza a importância da formação continuada dos professores e do suporte institucional para garantir atividades contextualizadas. Os resultados apontam que essa abordagem promove maior engajamento, autonomia e pensamento crítico entre as crianças, além de formar leitores conscientes e socialmente ativos.

Palavras-chave: Alfabetização Humanizadora; Escrita; Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como finalidade pesquisar sobre a alfabetização humanizadora na busca de um processo do aprender e do ensinar a cultura escrita e a leitura a partir de uma visão humana das duas linguagens que contribuem para o fortalecimento do cidadão e da cidadã na história da sociedade.

A alfabetização é uma das etapas mais fundamentais da educação, pois é a partir dela que se abrem as portas para o conhecimento e o desenvolvimento integral do indivíduo. No entanto, o processo de alfabetização não deve se limitar à mera decodificação de símbolos

[518] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas, Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC e gabriela.ferreira.s@ufms.br
[519] Doutora em Educação, Professora Titular do Curso de Pedagogia/UFMS/CPTL, Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC e regina.souza@ufms.br .

e palavras, mas precisa considerar o ser humano em sua totalidade, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Com isso, é importante questionar, como incluir essa alfabetização humanizadora nos dias atuais? Quais as contribuições efetivas da abordagem humanizadora para a prática da professora alfabetizadora? Quais os principais desafios e obstáculos para a popularização do uso da abordagem humanizadora pelas professoras alfabetizadoras?

Quero apresentar as possibilidades da abordagem humanizadora no processo de alfabetização de crianças pequenas, objetivando mostrar que a alfabetização é significativa; ampliar o conhecimento sobre métodos de alfabetização; entender o porquê de se utilizar o método humanizado.

Com isso, a alfabetização humanizadora não se limita apenas a ensinar a ler e escrever, mas também a desenvolver capacidade de pensar criticamente, ela ajuda as crianças a entender e questionar as relações sociais, culturais e políticas. Esse tipo de alfabetização busca conectar o aprendizado à realidade das crianças, tornando-o mais significativo e envolvente.

Mas afinal, o que é alfabetização? pesquisando na internet, podemos encontrar: “alfabetização [origem: De *alfabetizar* + *-ção*.] *substantivo feminino*: 1. Ensino da escrita e da leitura. 2**.** Totalidade dos processos e dos métodos de ensino da escrita e da leitura” (Dicionário da língua portuguesa Academia Brasileira de Letras[520]). Os autores Adriana e Dagoberto Arena (2024), abordam a alfabetização como um processo de humanização, enfatizando que a apropriação da linguagem escrita vai além da simples comunicação, funcionando como um mediador nas trocas sociais e culturais. Arena (2024) critica a visão tradicional da alfabetização, propondo que ela deve ser entendida como um meio de desenvolvimento humano contínuo, onde as crianças se tornam sujeitos ativos nas interações sociais.

> Não há enunciado sem um gênero que o acolha e não há um enunciado sem a substância da cultura e o tempero dos julgamentos, da valorização, da apreciação humana. Em seu processo de alfabetização, as crianças não se apropriam, por essa razão, dos enunciados escritos compostos por signos esterilizados, mas por signos que expressam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida. (Arena, Arena. 2024. p.9.)

Os autores destacam a importância de considerar a cultura e as particularidades sociais na aprendizagem, defendendo que os enunciados da linguagem escrita devem refletir a diversidade cultural e as realidades sociais. Arena também sugere que a alfabetização deve ser um ato de resistência contra práticas desumanizadoras nas políticas educacionais,

[520] Disponível em https://servbib.academia.org.br/dlp/verbete.xhtml?entrada=alfabetiza

promovendo um ambiente acolhedor e humanizado nas salas de aula.

A pedagogia humanizadora busca integrar o conhecimento acadêmico com a vida cotidiana, reconhecendo a importância dos contextos sociais e culturais. A alfabetização é vista não apenas como um ato de decifrar textos, mas como um processo criativo que envolve a expressão do educando. “Na pedagogia humanizadora, não é somente a apreensão do conteúdo escolar ou um objeto de conhecimento que é transmitido, é preciso pensar a linguagem escrita como uma atividade significativa que se modifica com o passar dos anos, tornando-se simbólico.” (Moreira, Siqueira, Gabriel, 2023.p 7).

Para que a educação seja realmente eficaz, ela não pode se limitar a memorizar palavras ou ler textos sem conexão com a vida real. É importante focar em temas que tenham significado. Essa abordagem é complexa, mas traz bons resultados porque considera a criança de forma ampla, ligando a escola ao cotidiano. Isso desperta curiosidade, interesse e promove a reflexão, ajudando os crianças a se tornarem mais independentes e críticos. Paulo Freire acredita que estudar é um ato interessante, pois mostra que o ser humano busca se conectar com a sociedade e fazer mudanças. Para isso, é fundamental ter professores dedicados e motivados que reconheçam o que as crianças já sabem e usam isso como base para o aprendizado.

A Educação Humanizadora é uma forma inclusiva e culturalmente rica que foca na linguagem escrita e suas particularidades, como os tipos de textos e a interação entre as pessoas. Ela enfatiza que ler e escrever são expressões humanas, indo além dos aspectos físicos ou sonoros da linguagem. Assim, essa abordagem se relaciona com as ciências sociais, promovendo a diversidade e valorizando a cultura de todas as crianças, além de respeitar suas rotinas diárias.“Não exclui quem não pode ouvir os fonemas, quem não pode ver os caracteres, quem não pode movimentar dedos e boca, quem raciocina de modo diverso, quem vive intensamente sua própria cultura.”(ARENA,ARENA. 2022. p.13.)

As crianças devem adquirir a habilidade de decifrar os caracteres escritos que aparecem em telas e outros canais de comunicação. A linguagem escrita que precisa dominar é aquela apresentada à frente delas, formada por letras e espaços. Estes caracteres funcionam como partes de um quebra-cabeça que, quando juntas, criam textos. A escrita deve ser ensinada com foco na linguagem escrita, não na linguagem falada, conforme é comum nas práticas educacionais.

Assim, as unidades visuais da escrita são uma referência para a aprendizagem da escrita, devendo ser manipuladas em vez de focar nos sons da fala. Os caracteres visam se conectar aos sentidos, que são a essência da linguagem escrita.

> Os caracteres, manifestação objetiva do signo ideológico na construção de enunciados organizados em gêneros, são figuras manipuláveis, unidades portadoras de sentido, para todos. Ninguém é excluído, porque os olhos

> podem manipulá-los por sensores óticos, os dedos manipulam caracteres, mesmo sem olhos para ver ou ouvidos para ouvir, mesmo sem boca para produzir sons.(Arena e Arena. 2022. p.14.)

Esse estudo é uma pesquisa exploratória que se fundamenta nas pesquisas anteriores sobre alfabetização humanizadora, adotando uma metodologia qualitativa, com o objetivo de aprofundar o entendimento desse assunto. Concentrando-se nos autores, Adriana Pastorello Buim, Dagoberto Buim Arena e no estudo de Elisângela Moreira, Paula Racelly Bernardo Siqueira, Vanessa da Silva Cesário e Fábio Antônio Gabriel.

Neste trabalho, analisaremos estudos prévios para aprofundar nosso conhecimento sobre a alfabetização humanizadora. Isso vai auxiliar na identificação dos principais conceitos, práticas e experiências ligadas a esse tipo de alfabetização. Desejamos enfatizar o verdadeiro significado da alfabetização, aumentar nossa compreensão sobre abordagens humanizadas e compreender a importância de sua utilização.

Vamos estudar sobre a importância de integrar a alfabetização humanizadora atualmente, levando em conta o papel ativo da criança na sua própria aprendizagem. Isso inclui valorizar suas vivências, sentimentos e o ambiente social em que está inserido. A seguir, compartilharei algumas sugestões para implementar essa estratégia, suas vantagens e as dificuldades que podem surgir.

DESENVOLVIMENTO

A Alfabetização no Brasil

A trajetória da alfabetização no Brasil é marcada por uma longa história de avanços e desafios, permeada por diferentes fases e por uma diversidade de políticas públicas e programas que buscaram garantir o acesso à leitura e à escrita para toda a população. Desde o período colonial até os dias atuais, o país adotou diversas abordagens e estratégias para enfrentar o analfabetismo e promover o letramento em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos.

Durante o período colonial e o Império, a alfabetização era promovida, sobretudo, por missões religiosas, em especial pelos jesuítas. O ensino da leitura e da escrita estava voltado principalmente à formação de mão de obra necessária à administração e ao funcionamento da colônia. Nesse contexto, foram criadas as primeiras escolas primárias, ainda que de forma bastante restrita e elitista.

Com a chegada da República e ao longo do século XX, a alfabetização passou a ser tratada como uma questão social urgente. O crescimento das cidades, a industrialização e as

mudanças no cenário político impulsionaram o surgimento de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação básica. Destacam-se, nesse período, iniciativas como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que incorporou influências pedagógicas de Paulo Freire, valorizando a alfabetização como prática de cidadania e emancipação. Houve também a ampliação das escolas rurais e a criação de centros de alfabetização de jovens e adultos, refletindo um esforço mais estruturado para reduzir o analfabetismo.

A partir dos anos 1960, o governo brasileiro passou a implementar programas voltados à alfabetização em larga escala. Um dos primeiros grandes marcos foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que buscava alfabetizar adultos rapidamente por meio de um método próprio, voltado à prática e à utilidade da leitura e escrita no cotidiano.

Na década de 1980, surgiu a Fundação Educar (1985), com foco na promoção da educação e em projetos voltados a comunidades carentes. Nos anos 1990, o governo federal lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de integrar a alfabetização à promoção da cidadania, garantindo acesso a direitos fundamentais.

Outra importante iniciativa foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, que mobilizou a sociedade civil e contou com a participação de voluntários para ampliar o acesso à alfabetização, especialmente em regiões mais pobres.

No início do século XXI, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003. Este programa teve como foco a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada. Destacou-se por oferecer formação continuada aos alfabetizadores, distribuição de materiais pedagógicos e apoio financeiro aos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Outros programas complementares surgiram ao longo dos anos, como o Pró-Letramento (2007), voltado à formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), que estabeleceu metas para garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Em 2018, foi criado o Programa Mais Alfabetização, voltado ao fortalecimento das ações de alfabetização nas escolas públicas, com foco na formação docente e no acompanhamento pedagógico. Em seguida, em 2020, foi implementado o Programa Tempo de Aprender, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e do processo de alfabetização, especialmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita.

Durante o governo Bolsonaro, em 2019, foi instituída uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA). A proposta buscou reorganizar o ensino da alfabetização desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental, com diretrizes voltadas à formação de professores, uso de tecnologias, avaliações de desempenho e valorização

profissional, buscando maior eficiência no processo de alfabetização.

Em 2023, o governo federal lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), reafirmando a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até o final do segundo ano do ensino fundamental. Essa política representa a continuidade dos esforços nacionais voltados à melhoria do ensino na infância.

Além dessas ações, outras iniciativas também têm contribuído para o avanço da alfabetização, como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Escola em Tempo Integral, a Educação Conectada e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, todos com foco na inclusão, equidade e inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos no campo da alfabetização. A desigualdade social e regional, a falta de infraestrutura em muitas escolas, a escassez de recursos e a necessidade de maior valorização e qualificação dos professores são obstáculos persistentes. Além disso, o analfabetismo funcional continua sendo um problema relevante, afetando a capacidade de muitos brasileiros de compreender e utilizar informações escritas no cotidiano.

Diante desse cenário, é fundamental manter e ampliar os investimentos em políticas públicas que assegurem a alfabetização plena da população. Valorizar os educadores, garantir condições adequadas de ensino e promover um letramento mais eficaz e equitativo são passos essenciais para construir uma sociedade mais justa e democrática.

A alfabetização no Mato Grosso do Sul

Entre 1960 e 1970, o processo de ensino era baseado no método sintético, utilizando cartilhas que eram apresentadas por ordem alfabética, aprendiam a letra isolada primeiro, depois unidas com vogais para formar sílabas e assim aprender a família silábica de cada letra, e também apresentando alguma imagem para memorização, assim trazendo uma aprendizagem com memorização e repetição.

Com a existência da UFMS e o curso de pedagogia 1970, as estratégias em alfabetização ainda eram usadas como recurso as cartilhas. Porém, com a divisão de estados MT e MS, Mato Grosso do Sul ganha suas próprias Diretrizes Curriculares. Assim, deixando apenas uma cartilha podendo ser utilizada para alfabetizar, onde o método não era sintético e sim analítico, não tendo bons resultados entre pedagogos, com isso o estado buscou novas metodologias, criando uma técnica de reforço, onde a nova técnica não seguia uma cartilha pronta e sim uma cartilha criada em sala pelas crianças auxilio dos professores, assim deixando de ser uma alfabetização decorada, onde só se decodifica e codifica sons e letras, as crianças podiam além de ler e escrever, saber o significado real do que estava aprendendo.

Começando assim a trajetória de eventos para compartilhar esse novo método de

alfabetização, 1990 Ano Internacional da Alfabetização (AIA 90) com o projeto "Resgate da realidade sobre a alfabetização do MS" o Departamento de Educação de Três Lagoas/UFMS foi o único a elaborar um projeto de ensino e extensão. Após a AIA 90 o curso de Pedagogia de Três Lagoas assume o protagonismo em relação às produções científicas sobre alfabetização e formação de professores alfabetizadores. Em 1995 surge o primeiro projeto de pesquisa interdisciplinar aprovado de CNPq que trouxe a conquista de seis bolsas de iniciação cientifica e era coordenado pela professora Lucrécia Striguetta Mello.

MÉTODOS

A prática da alfabetização existe muito antes do século XX e XXI, antes da existência da escola, desde a invenção da escrita o avanço da alfabetização acontece. Mas só a partir do século XX vemos grande desenvolvimento de alguns campos de conhecimento, que mostram a organização do ensino, aprendizagem e os conteúdos. Com os novos conhecimentos começaram a se perguntar para que serve um método que não considera o modo como a criança aprende, nem a complexidade do que está sendo ensinado.

Sabemos que a teoria não chega igualmente para todos os professores, os professores que já teem seu conhecimento pre estabelecido com os métodos ensinados antigamente se fixa nesse método tradicional pelo simples fato de estar “funcionando” em todas as crianças, porém vemos que nem sempre esse método dá certo e também nem sempre aquele professor que escolhe uma nova metodologia que aprendeu na teoria tera sucesso, no caderno de métodos a autora cita que “A alfabetização vai muito além de métodos e ‘não-métodos’ e de paradigmas teóricos rígidos” (Isabel Frade) . As mudanças que temos na alfabetização não dependem só da escolha feita pelo professor. O professor não deve confundir o método com controle de aprendizagem, professor deve ir além do método clássico da alfabetização, precisa conhecer as crianças além da escola.

Sobre os métodos de alfabetização, classificados como métodos sintéticos, onde começam da parte(letra) para o todo(palavra); entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração, que assim nos trás as correspondências fonológicas, aprendendo o **método alfabético** se baseia na ideia de ensinar a escrita a partir das menores partes: as letras do alfabeto. As crianças precisam primeiro decorar todas as letras e aprender como elas se juntam para formar sílabas e palavras. Isso significa que, antes de entender o significado das palavras, eles passam por um longo processo de memorização e prática de combinações, como "be-a-ba" e "be-e-be". Esse tipo de aprendizagem muitas vezes não faz sentido para eles, já que leva um tempo até que percebam como as letras formam palavras reais, como "bola" (be-o-bo, ele-a-la).

Já o **método fônico** foca nos sons das letras. A ideia principal é ensinar a relação entre os sons e a escrita, ajudando as crianças a conectar as palavras faladas às palavras escritas. Primeiro, eles aprendem as vogais com seus respectivos sons, depois as consoantes, e vão combinando esses sons de forma cada vez mais complexa. Cada letra é vista como um som que, ao se unir a outro som, forma sílabas e palavras. Esse método segue uma ordem específica, começando com associações mais simples entre fonemas e grafemas e avançando para relações mais difíceis. No entanto, um dos desafios desse método é a variação da pronúncia das palavras, o que pode gerar confusão no aprendizado. O caderno de Métodos nos mostra um pouco dessas variações, como:

> Por exemplo: a palavra tomate, escrita com **o** e **e**, é pronunciada como [tumatSi] (“tumatchi”) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra s, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte,susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeca), pela letra c (cenoura), pela letra & (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xe (excelente) (Frade, 2005).

A relação direta entre fala e escrita nem sempre acontece naturalmente. Por isso, temos regras ortográficas e convenções para padronizar a escrita.

O **método fônico** busca ensinar a relação entre os sons e as letras. Primeiro, apresentam-se as vogais, depois as consoantes, seguindo etapas específicas, como reconhecer as letras, repetir seus nomes e sons, identificar fonemas em palavras faladas pelo professor e criar palavras a partir de sons. As crianças aprendem a associar cada som a uma letra e a identificar palavras que começam ou terminam com esse som. Já o **método silábico** trabalha com a sílaba como unidade principal. Ele segue uma ordem do mais fácil para o mais difícil, começando por sílabas simples antes das complexas. As sílabas são ensinadas a partir de palavras-chave e apresentadas em grupos para facilitar a compreensão. Esse método permite que as crianças formem novas palavras usando as sílabas já aprendidas. No entanto, os textos criados para treino costumam ser artificiais e sem contexto real de uso.

Os **métodos sintéticos**, como o fônico e o silábico, focam na memorização do sistema de escrita, mas nem sempre ajudam as crianças a compreenderem o significado das palavras. Já os **métodos analíticos** partem do todo, ou seja, da frase completa. Eles consideram que a linguagem deve ser compreendida em seu contexto e que, para as crianças, primeiro se percebe o todo para depois identificar as partes. Esses métodos priorizam a compreensão e o reconhecimento global das palavras, valorizando seu significado. Além disso, defendem que o ensino deve respeitar o universo infantil, trazendo palavras familiares e com valor afetivo.

O **método palavração** foca na aprendizagem das palavras como um todo, antes de

decompor suas partes, diferente do método silábico, ele não segue uma ordem do mais fácil ao mais difícil e prioriza palavras que tenham significado para as crianças, independentemente da ortografia. As crianças aprendem a reconhecer palavras por meio da visualização e da repetição, muitas vezes acompanhadas de imagens. Atividades como cartões de fixação e exercícios cinestésicos ajudam a reforçar o aprendizado. A vantagem desse método é o estímulo à leitura inteligente e ao prazer na aprendizagem. Porém, sua principal limitação é a dificuldade das crianças em lidar com palavras novas, caso não sejam incentivados a analisar suas partes. Já o **método global** tem como ponte de partida o texto, assim partindo do reconhecimento do texto como um todo antes de decompor suas partes, acontece de forma progressiva, começando pela memorização do texto completo e avançando para sentenças, expressões, palavras e, por fim, sílabas. A fragmentação ocorre apenas após um período de convívio com o texto, evitando a perda de significado. A principal vantagem desse método é que ele mantém a linguagem próxima ao seu uso real, permitindo que as crianças reconheçam palavras e frases desde o início, o que ajuda a manter o interesse. Além disso, facilita uma leitura rápida de palavras conhecidas. No entanto, sua grande limitação é que, sem o ensino da decodificação, as crianças podem ter dificuldades para ler palavras novas, correndo o risco de apenas recitar textos memorizados.

Apesar das contribuições dos métodos palavração e global para o processo de alfabetização, principalmente ao priorizarem o significado, a leitura visual e o reconhecimento de palavras ou textos completos, ambos ainda apresentam limitações importantes. A falta de foco na análise das partes das palavras e a dificuldade de lidar com novos vocábulos, por exemplo, podem comprometer a autonomia das crianças na leitura e escrita.

É justamente diante desses desafios que se destaca a proposta da alfabetização humanizadora, diferente dos métodos anteriores, ela tem como foco principal a linguagem escrita em sua totalidade: seus caracteres, seus vínculos com a linguagem oral, a presença do outro na relação com o texto, e, acima de tudo, os atos humanos de ler e escrever, vivenciados em contextos reais, afetivos e culturais. Entendesse que a escrita não é só um código ou uma regra a ser seguida, mas uma forma de expressar sentimentos, ideias e viver a cultura. Por isso, não se prende só ao som das palavras faladas, mas olha para a escrita do jeito que ela é: feita de símbolos (como letras e espaços), que podemos ver, tocar e usar para se comunicar.

O livro de Adriana Pastorello Buim Arena e Dagoberto Buim Arena, Alfabetização Humanizadora - Princípios e funções dos caracteres nos trás uma pesquisa que nos mostra que quando trabalhamos com sílabas ou até o alfabeto móvel, mão conseguimos escrever exatamente o que se é dito, com intonação e acentuação, o exemplo dado foi “Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho!” Célestin Freinet. Onde em nenhuma das duas opções foi possível escreve de maneira certa, o conjunto de sílabas não é possível

“NATURAL” pois o conjunto de sílabas não é possível separar a sílaba “LI” para ficar só o “L”.

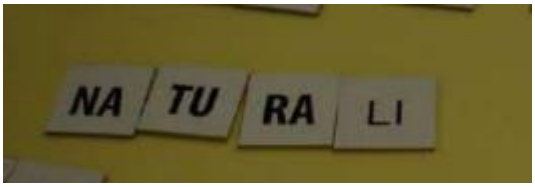


Imagem retirada do livro

Já no alfabeto móvel não foi possível a ultilização de acento e representação de virgula e pontos, a letra “É” não foi impossível ser representada,pois o alfabeto não contem os acentos necessária para uma escrita.

Imagem retirada do livro

Podemos entender melhor com a seguinte fala dos autores:

> As crianças ensinadas a pronunciar os caracteres-letras sofrem porque não têm os caracteres todos, reais, como referência. Como saber se seria e (som fechado) ou é (aberto) a pronúncia dessas palavras no texto? As crianças não obedecem, na pronúncia, à escrita feita com as letras móveis. Por quê? Porque a referência da pronúncia é a língua oral, não a escrita. Do mesmo modo, a referência da escrita é a própria escrita vista pelos olhos, inscrita em incontáveis suportes (Arena, Arena, 20).

Com isso, vemos que as crianças que são ensinadas a pronunciar as letras sofrem dificuldades porque, muitas vezes, não conseguem usar a escrita como referência para falar, elas não sabem se usam “e” com o aberto ou fechado ao ler a palavra, exemplo (Leite ou “Leiti”), pois a fala vem da língua oral, e não da forma como a palavra está escrita. As crianças aprendem a escrever olhando para a letra e os texto que veem nos livros, cartazes, telas, alimentos e produtos e usam, e não apenas repetindo o que escutam.

A partir dessa constatação, fica evidente a necessidade de repensar os métodos tradicionais de alfabetização que priorizam a oralidade como referência principal. Quando as crianças tentam aprender a escrita a partir da fala, elas se deparam com incertezas e contradições, pois os sons da fala nem sempre correspondem de forma clara aos caracteres visuais da escrita.

Essa abordagem defende que o ponto de partida da alfabetização não deve ser a tentativa de “traduzir sons”, mas sim a vivência e manipulação dos textos e dos caracteres escritos, conectados ao significado e ao uso social da linguagem.

Ao compreender que a escrita possui regras próprias e não deve ser subordinada ao som da fala, a alfabetização humanizadora oferece às crianças uma experiência mais coerente, acessível e significativa. Em vez de forçá-las a pronunciar letras e sílabas que nem sempre fazem sentido, ela propõe uma aprendizagem baseada na observação, no reconhecimento de formas gráficas, no contato com textos reais e no respeito à bagagem cultural de cada criança.

Para ampliar a compreensão sobre o tema, foi realizada entrevista com dois importantes nomes da Alfabetização Humanizadora como, Stela Miller e Dagoberto, cada um, a partir de sua trajetória e visão teórica, contribuiu com informações valiosas. As falas desses autores vão ajudar a construir ponte entre a teoria e a prática.

Ao partir do entendimento de que a linguagem escrita possui regras próprias e não deve estar subordinada ao som da fala, a alfabetização humanizadora desloca seu foco da mera decodificação fonema-grafema para a manipulação de textos e caracteres conectados ao uso social da língua. Nesse paradigma, a criança não é vista como uma aprendiz de "tradução de sons", mas como um sujeito que constrói sentido a partir de enunciados reais, cultivando não apenas habilidades mecânicas, mas também autonomia, criticidade e pertencimento cultural. Essa visão contrasta frontalmente com o método fônico adotado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019–2022, que reduz a língua escrita a um conjunto de regras formais desvinculadas das práticas sociais.

A ENTREVISTA

Ao longo desse trabalho, foi realizada a entrevista com Dagoberto Buim Arena e Stela Miller aprofundaram a compreensão dessa abordagem. Ambos destacam que o ponto de partida não é a pronúncia isolada de letras e sílabas, mas o contato direto com textos que circulam na comunidade histórias, cartas, bilhetes, anúncios, listas de compras, receitas, poesia infantil, sempre articulados ao universo de interesses e saberes prévios das crianças. Essas falas formam uma ponte sólida entre os pressupostos teóricos clássicos e as rotinas escolares, evidenciando como a alfabetização pode se tornar um processo de empoderamento e de humanização do entorno.

A base conceitual da alfabetização humanizadora repousa em dois grandes pilares: a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e Volochinov. Vigotski ressaltou que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da mediação social, isto é, o aprendizado se dá na interação entre sujeitos que compartilham práticas culturais. Bakhtin, por sua vez, enfatizou o caráter dialógico da linguagem, toda fala e todo texto são moldados pela multiplicidade de vozes e pelos contextos históricos em que surgem. A

convergência dessas linhas teóricas legitima a ideia de que, para alfabetizar, é preciso introduzir as crianças em atividades concretas de leitura e produção de gêneros textuais significativos, longe da fragmentação dos códigos (Miller, 2025).

Élie Bajard, pesquisador brasileiro citado por Arena, propõe a “Descoberta do Texto” como método para inserir as crianças em processos de leitura coletiva, onde se discute o funcionamento da escrita a partir de exemplos reais. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, orientando reflexões sobre como as convenções gráficas se relacionam ao sentido do texto e às situações sociais em que ele é produzido e lido. Tais contribuições reforçam que a alfabetização humanizadora não se esgota em manual de atividades, mas exige uma formação docente capaz de articular fundamentos linguísticos, psicológicos e socioculturais de forma integrada.

Perspectivas do Entrevistado Dagoberto Buim Arena: escrita como tecnologia cultural.

Para Arena, a escrita é “uma tecnologia cultural, fundamental para o desenvolvimento intelectual da espécie humana” (Arena, 2025). Ele critica a PNA de 2019 por converter o ato de alfabetizar em processo tecnicista, excludente e alienante. Na prática, a alfabetização humanizadora propõe respeitar os tempos, gestos e saberes das crianças, reconhecendo as raízes culturais de cada comunidade e evitando plataformas digitais engessadas que nivelam o aprendizado a estatísticas. Ao articular cultura escrita e vivência infantil, Arena defende que as crianças participem de projetos de escrita dirigidos a interlocutores reais, de modo que possam expressar ideias, sentimentos e opiniões valiosas para seu contexto social.

Perspectivas da entrevistando Stela Miller: linguagem viva e existencial

Miller reforça que, sob o método fônico, a leitura é tratada como simples decifração de um código e a escrita como conversão de fonemas em grafemas. Para ela, isso “despreza a verdadeira natureza da linguagem escrita como forma de interação entre as pessoas” (Miller, 2025). Em contraposição, a alfabetização humanizadora entende a linguagem como “objeto vivo, que permeia as relações sociais e constrói as relações de poder entre as pessoas”. Assim, as crianças vivenciam a leitura de enunciados diversos contos, cartas, folhetos comunitários e se engajam em projetos de escrita coletivos, pensando o destinatário, o propósito e o efeito social de cada texto. Essa prática não só desenvolve habilidades linguísticas, mas também estimula a consciência de si e do outro, habilitando-as para o exercício da cidadania.

Ambos os entrevistados enfatizam que a sala de aula deve transbordar seus limites físicos. Propor atividades de escrita e leitura fora do ambiente escolar como bilhetes a familiares, entrevistas com vizinhos, registros de eventos da comunidade, aproxima a criança do uso efetivo da linguagem. Ao ler e produzir textos voltados a interlocutores reais, o criança compreende a força social da escrita e sua capacidade de transformação do meio em que vive.

Ao valorizar os saberes prévios de cada criança sejam eles culturais, étnicos, regionais ou decorrentes de necessidades especiais, o professor humanizador quebra a lógica de ritmo único. Em vez de avaliar o criança por uma régua fixa de fluência leitora, preocupa-se em criar sequências de atividades que permitam diferentes trajetórias de aprendizagem, adaptadas ao momento de desenvolvimento e ao repertório de cada um.

A implementação de uma alfabetização humanizadora exige docentes preparados para mediar a “descoberta do texto” e para articular teoria e prática cotidiana. Tanto Arena quanto Miller defendem que a formação inicial inclua fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos, assim como metodologias centradas em projetos textuais. A formação continuada, por sua vez, deve responder às demandas específicas de cada escola, promovendo espaços de estudo coletivo e reflexões sobre práticas efetivas, longe de imposições tecnicistas.

A alfabetização humanizadora parte do princípio de inserir as crianças em atividades de leitura e escrita que refletem sua realidade social e cultural. Os crianças têm contato com textos autênticos bilhetes, convites, receitas familiares e exploram esses materiais com propósitos claros, como comunicar-se com um destinatário real. Nesse contexto, a criança manipula caracteres gráficos (letras, acentos, pontuações), não apenas para decodificar sons, mas para compreender o sistema escrito em sua totalidade. A presença efetiva de todos os símbolos, inclusive acentos e sinais de pontuação, fortalece a autonomia na construção de sentidos. O trabalho em sala envolve sequências didáticas que combinam leitura coletiva, análise gráfica e produção textual. Por exemplo, após ler um convite da comunidade, os crianças discutem destinatário e função social do texto e, em seguida, produzem seu próprio documento, experimentando escolhas de formato e vocabulário.

Entre as experiências bem-sucedidas estão a criação de jornais de classe e a redação de cartas para familiares. Essas práticas promovem engajamento afetivo e reconhecimento de autoria. Como possibilidade, o uso de abecedários móveis completos, que incluem acentos e sinais, favorece a correspondência entre o que se vê e o que se escreve. Isso reforça a ideia de que a escrita tem regras próprias, independentes da fala.

O principal desafio está na formação continuada dos professores. Muitos educadores continuam ancorados em métodos fônicos ou silábicos e encontram resistência para

reorganizar sua prática pedagógica. Além disso, garantir tempo e materiais para atividades contextualizadas exige suporte institucional.

O docente deixa de ser mero transmissor de regras e assume a mediação de projetos textuais com foco social. Ele seleciona textos reais, propõe discussões sobre público-alvo e orienta a exploração de caracteres gráficos. A escuta ativa da criança é fundamental: o professor observa hipóteses de escrita, dificuldades na representação de sons e interpretações de sentido, oferecendo feedback que respeita o estágio de cada criança. Essa postura valoriza trajetórias individuais e evita a padronização de ritmos.

Além disso, o professor fomenta espaços de expressão genuína, incentivando que os crianças escolham temas relevantes para eles e ajustem o uso da escrita conforme suas intenções comunicativas. Um ambiente alfabetizador incorpora objetos do cotidiano que contenham escrita: rótulos de alimentos, placas da cidade, embalagens e cartazes. Esses itens funcionam como letras visíveis, referências para a criança.

Os materiais incluem abecedários móveis completos, painéis de palavras do dia, caixas de texto para produção de recados e bibliotecas com textos diversos. O uso de fotografias de família, mapas do bairro e menus locais amplia o repertório cultural. Dispor os recursos de forma acessível, em cantos temáticos ou murais colaborativos, estimula a busca espontânea pela leitura e escrita, reforçando que a linguagem escrita está em toda parte.

REFLEXÕES SOBRE O USO DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NOS PRIMEIROS ANOS

Nos anos iniciais, aproximar as crianças de textos reais promove motivação e sentido imediato para a escrita. Elas compreendem que as práticas escolares dialogam com sua vida fora da escola.

Entretanto, observa-se que sem formação adequada, alguns docentes retornam a listas de palavras sem contexto, perdendo o potencial relacional do método. A alfabetização humanizadora exige planejamento cuidadoso e acompanhamento adaptado a cada turma.

A transição entre ouvir e ver o texto escrito revela que a escrita não é mero reflexo da fala, mas um sistema simbólico próprio, e as crianças precisam tempo para assimilá-lo com segurança.

Adotar a alfabetização humanizadora garante:

- sentido social para a leitura e escrita desde o início;
- desenvolvimento de autonomia na produção de textos;
- fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade.

Essa abordagem respeita o ritmo e a cultura de cada criança, favorecendo a construção de identidade como leitores e escritores.

Ao lidar com textos reais, os crianças desenvolvem:

- consciência sobre a função social da escrita;
- capacidade de análise de gênero textual;
- postura crítica frente às mensagens veiculadas.

A pesquisa mostra que crianças imersas em práticas humanizadoras tornam-se leitoras mais confiantes, capazes de questionar informações e de produzir textos com propósito definido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo investigar a alfabetização humanizadora, entendida como processo de ensino e aprendizagem que valoriza a linguagem escrita em sua totalidade e a experiência cultural dos crianças. A partir da análise de autores como Adriana e Dagoberto Buim Arena, e estudos recentes sobre pedagogia humanizadora, evidenciou-se que a alfabetização vai além da mera decodificação de símbolos, pois envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais.

Ao longo da pesquisa, refletiu-se sobre como inserir práticas de leitura e escrita numa perspectiva humanizadora nos primeiros anos de escolarização, quais contribuições essa abordagem oferece à professora alfabetizadora e quais obstáculos precisam ser superados para sua adoção mais ampla. Constatou-se que metodologias que partem de textos autênticos, escutam as hipóteses das crianças e manipulam caracteres gráficos completos favorecem o desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico.

A alfabetização humanizadora sustenta-se em três pilares:

- uso de gêneros textuais reais com destinatários autênticos;
- valorização dos caracteres gráficos (letras, acentos, pontuação) como objetos de sentido;
- mediação docente centrada na escuta ativa e no respeito às trajetórias de cada criança.

Contrastando com métodos sintéticos ou silábicos tradicionais, a abordagem humanizadora aprofunda a dimensão social e cultural da escrita, promovendo o vínculo entre escola, família e comunidade e fortalecendo o papel do criança como sujeito protagonista.

As contribuições deste estudo são múltiplas e articulam teoria, prática e formação docente de forma integrada. Em primeiro lugar, esclarecemos os fundamentos teóricos da

alfabetização humanizadora, evidenciando suas distinções em relação aos métodos convencionais centrados na decodificação fonema-grafema. A partir desse plano, sugerimos práticas concretas para a sala de aula como a produção de jornais de classe, o uso de abecedários móveis completos e projetos textuais colaborativos que valorizam o sentido social dos enunciados e ampliam o engajamento dos crianças. Demonstramos, ainda, a centralidade da formação continuada do professor e a necessidade de um suporte institucional que garanta tempo e materiais para a realização de atividades contextualizadas. Por fim, evidenciamos o impacto positivo dessa abordagem na motivação dos estudantes, no desenvolvimento da compreensão de diferentes gêneros textuais e na formação de leitores críticos, capazes de questionar e intervir em seu meio. Para avançar nessa agenda de pesquisa, propomos quatro linhas de investigação: a avaliação de plataformas digitais que respeitem os princípios da manipulação gráfica e do uso social da escrita; o estudo comparativo entre redes públicas e privadas, considerando as variáveis culturais e socioeconômicas que influenciam a adoção do método humanizador; a análise de programas de formação continuada focados especificamente em alfabetização humanizadora e a mensuração de sua eficácia na prática cotidiana; e, finalmente, a exploração de iniciativas comunitárias e espaços culturais não escolares que promovam a alfabetização como um processo coletivo e participativo.

Este trabalho reforça que alfabetizar é um ato de humanização: ensinar a ler e escrever implica também ensinar a pensar, a questionar e a se inserir como cidadão crítico na história social.

REFERÊNCIAS

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

MOREIRA, Elisângela. SIQUEIRA, Paula Racelly Bernardo.GABRIEL, Fábio Antônio.**A alfabetização humanizadora nos processos de ensino e de aprendizagem.** Revista Estudos Aplicados em Educação.v.8. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.13037/rea-e.vol8.9265 . Acesso em: 01 novembro 2024.

LIMA, Terezinha Bazé de; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques; SILUS, Alan. ***Alfabetização em Mato Grosso do Sul: entre histórias e memórias***. CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – CONBALF, 5., 2019, Dourados. Anais [...]. Dourados: Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), 2019. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1529/1007. Acesso em: 15 jul. 2025.

LETRAMENTO MATEMÁTICO NA PESQUISA CIENTÍFICA (2021–2025): DEFINIÇÕES E TENSÕES DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Eixo Temático: Ensino de Matemática e Ciências

Felipe Bernardino da Silva Lucas[521]
Eliane Castilho Modesto Coronel Farinha[522]
Bianca Costa Machado[523]

Resumo

Este estudo é consiste em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que investiga a produção científica sobre o construto de Letramento Matemático no período de 2021 a 2025. O objetivo central é analisar como as pesquisas definem, abordam e aplicam esse conceito, identificando tensões, convergências e lacunas. Para isso, utilizaram-se ferramentas de Inteligência Artificial (IA) para otimizar a triagem e a identificação de agrupamentos temáticos. A análise revelou que o Letramento Matemático não é um conceito unificado, sendo compreendido a partir de múltiplas lentes, como a institucional (PISA, BNCC), a sociocultural, a político-crítica (Etnomatemática) e a teórica (Discurso Matemático Escolar). Essa polissemia gera um "caos conceitual" que é o principal obstáculo para o avanço da área. As tensões mais evidentes são o conflito entre a matemática escolar e a matemática da vida cotidiana, o hiato entre a discussão teórica e a produção científica real sobre a base conceitual do letramento, e a falta de formação adequada para professores. O estudo aponta a necessidade de mais pesquisas que problematizem o construto e investiguem o impacto da formação docente e de metodologias como a modelagem matemática e a aprendizagem baseada em projetos.

Palavras-chave: Educação Matemática. Discurso Matemático. Inteligência Artificial.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, em sua transição para uma sociedade em rede (Castells, 2016), redefiniu as competências para o exercício pleno da cidadania e para a inserção profissional. A crescente datificação da vida cotidiana, onde algoritmos e modelos quantitativos mediam desde o consumo de informação até a tomada de decisões políticas, consolidou a matemática como uma linguagem fundamental para a interpretação, a crítica e a interação com a realidade (Mayer-Schönberger; Cukier, 2013). Nesse cenário, a

[521] Mestrando em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Grupo de Estudos de Tecnologias e Educação Matemática (GETECMAT). E-mail: f.bernardino@ufms.br
[522] Mestrando em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Núcleo de Investigações em Educação Matemática e Sociedade (NIEMS). E-mail: eliane.coronel@ufms.br
[523] Mestrando em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Núcleo de Investigações em Educação Matemática e Sociedade (NIEMS). E-mail: eubiamachado@gmail.com

incapacidade de compreender e utilizar essa linguagem representa uma barreira ao desenvolvimento individual e ao progresso social, relegando indivíduos a uma posição de vulnerabilidade diante de sistemas complexos.

Diante disso, impôs-se aos sistemas educacionais o desafio de superar um ensino de matemática focado em procedimentos mecanizados. A demanda social não é por meros calculistas, mas por cidadãos capazes de raciocinar matematicamente em uma diversidade de situações. Essa visão é corroborada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que define a competência matemática como a capacidade de um indivíduo de "formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos" (OCDE, 2018, p. 4). É a partir dessa necessidade que emerge no Brasil o construto do Letramento Matemático, posicionando-se como a resposta pedagógica a essa exigência social, dialogando com uma tradição que busca conectar a matemática à cultura e à realidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, por exemplo, adota o termo Letramento Matemático como um princípio organizador, mas a sua operacionalização ainda é objeto de debate, com pesquisadores apontando para os desafios de sua implementação e a necessidade de maior clareza conceitual para evitar uma abordagem superficial (Brasil, 2018).

Diante do exposto, este estudo tem como objeto o conceito de Letramento Matemático e, para investigá-lo, define o seguinte objetivo central: responder como as pesquisas científicas publicadas no período de 2021 a 2025 definem, abordam e aplicam o construto de Letramento Matemático, e quais são as principais tensões, convergências e lacunas que emergem desse panorama?

Para garantir o rigor e a sistematicidade, esta pesquisa será conduzida por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), potencializada por ferramentas de Inteligência Artificial (IA). A escolha pela RSL fundamenta-se em sua capacidade de oferecer um panorama transparente e replicável do estado da arte.

O uso de IA será empregado para otimizar duas fases: a triagem inicial de um grande volume de artigos e a identificação de agrupamentos temáticos. Essa abordagem, conhecida como *AI-assisted systematic review* (Revisão Sistemática Assistida por IA), permite não somente aumentar a abrangência da busca e reduzir vieses humanos na seleção, mas também, de identificar padrões latentes nos textos que poderiam passar despercebidos em uma análise manual.

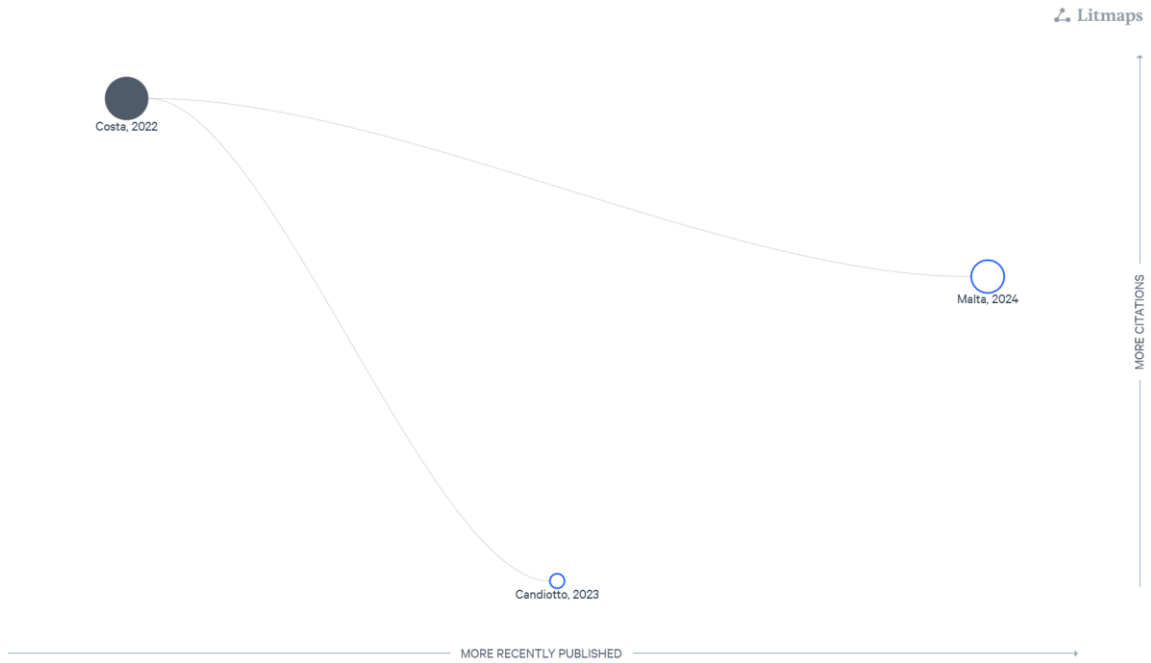
Este artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, a segunda seção detalhará o desenvolvimento dessa revisão de literatura assistida por IA. A terceira seção apresentará e discutirá os resultados obtidos. Por fim, as considerações finais sintetizarão as contribuições, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

DESENVOLVIMENTO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Para a condução desta Revisão Sistemática da Literatura, foram utilizadas três ferramentas de Inteligência Artificial: *Litmaps*[524], *Perplexity*[525] e *SciSpace*[526]. O objetivo da busca foi identificar artigos científicos que abordam o construto de “Letramento Matemático” no contexto do “Ensino de Matemática”, publicados entre 2021 e 2025.

A primeira etapa da busca ocorreu na plataforma *Litmaps*. A partir das palavras-chave “Letramento Matemático” e “Ensino de Matemática”, selecionou-se um artigo-semente para iniciar a busca. O trabalho escolhido como ponto de partida foi o de Costa *et al*. (2022), a partir do qual a ferramenta gerou um mapa de citações com trabalhos correlatos, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Mapa mental do Litmaps.



Fonte: Autoria própria com auxílio do *Litmaps*.

Porém, como nenhuma das duas pesquisas apresentadas pela IA abordou o Letramento Matemático, não as selecionamos para a análise dos textos. O Quadro 1, a seguir, apresenta informações sobre os textos que obtivemos.

[524] Disponível em: https://app.litmaps.com/
[525] Disponível em: https://www.perplexity.ai/
[526] Disponível em: https://scispace.com/

Quadro 1 – Textos obtidos no *Litmaps*.

N.º	Autor(es) e Ano de Publicação	Título do Texto
1	Costa *et al.* (2022)	Possibilidades do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para o Letramento Matemático segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Autoria própria.

A segunda etapa utilizou a ferramenta *Perplexity* com as mesmas palavras-chave. A plataforma gerou um texto-síntese, que não foi o foco da análise. Em vez disso, investigaram-se as fontes bibliográficas citadas pela IA na construção de seu texto, resultando em uma lista inicial de 28 artigos. Após a aplicação do critério de recorte temporal (2021–2025) e leitura do título e resumo de cada artigo, foram selecionados os trabalhos apresentados no Quadro 2

Quadro 2 – Textos obtidos após a busca no *Perplexity*.

N.º	Autor(es) e Ano de Publicação	Título do Texto
2	Gomes e Bernardi (2024)	Alfabetização e letramento matemático: uma análise da estrutura intelectual das pesquisas brasileiras
3	Melo *et al.* (2023)	Alfabetização e o letramento matemático na perspectiva da etnomatemática
4	Menezes e Ripardo (2022)	Proficiência em leitura de gêneros textuais do discurso matemático escolar
5	Gonçalves e Colins (2024)	Estágio de docência na educação de jovens, adultos e idosos: experiencia de letramento matemático

Fonte: Autoria própria.

Na terceira etapa, empregou-se a função *Literature Review* (Revisão de Literatura) da plataforma *SciSpace*. A busca com as palavras-chave retornou mais de 100 resultados. Para esta seleção, foram aplicados três critérios de inclusão:

1) publicação no período de 2021 a 2025;

2) disponibilidade do texto completo em acesso livre e,

3) Leitura do Título e do resumo da Obra.

Os artigos que atenderam os critérios estão listados no Quadro 3

Quadro 3 – Textos obtidos após a busca no *SciSpace*.

N.º	Autor(es) e Ano de Publicação	Título do Texto
6	Yenmez e Gökçe (2023)	*Investigating the Role of Modeling Practices on Mathematical Literacy* (Investigação sobre o Papel das Práticas de Modelagem no Letramento Matemático)

7	Firmansyah e Muhammad (2023)	*DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL LITERACY-BASED TEACHING MATERIAL ON MATHEMATICS* (Desenvolvimento de Material Didático com Base em Letramento Matemático)
8	Istiandaru, Prasetyo e Istihapsari (2021)	*Mathematics literacy skills in pre-service teachers: What could they do?* (Competências de Letramento Matemático em Licenciandos: O que eles são capazes de fazer?)
9	Masfingatin, Susanti e Apriliawati (2022)	*EXPLORATION OF MATHEMATICAL LITERACY SKILLS IN SOLVING HIGHER ORDER THINKING SKILL TASK* (Exploração das Competências de Letramento Matemático na Resolução de Tarefas de Pensamento de Ordem Superior)
10	Sumarto *et al.* (2022)	*Basic Mathematical Literacy Skills Ability by Van Hiele Project Based Learning Theory* (Desenvolvimento do Letramento Matemático Básico a partir da Teoria de Van Hiele e da Aprendizagem Baseada em Projetos)
11	Hamdiyanti *et al.* (2024)	*Systematic Literature Review: Mathematical Literacy Skills in Terms of Mathematics Learning Motivation* (Revisão Sistemática da Literatura: Competências de Letramento Matemático em Relação à Motivação para a Aprendizagem da Matemática)
12	Sikko (2023)	What Can We Learn from the Different Understandings of Mathematical Literacy? (O que podemos aprender com as diferentes compreensões da alfabetização matemática?)
13	Goos e O'Sullivan (2023)	*The Evolution and Uptake of Numeracy and Mathematical Literacy as Drivers for Curriculum Reform* (A Evolução e a Incorporação da Alfabetização e do Letramento Matemático como Propulsores da Reforma Curricular)
14	Omiralievna (2024)	*Development and Cultivation of Mathematical Literacy: A Pedagogical Perspective* (Desenvolvimento e Fomento do Letramento Matemático: Uma Perspectiva Pedagógica)
15	Kabael e Baran (2023)	*An Investigation of Mathematics Teachers' Conceptions of Mathematic Literacy Related to Participation in a Web-Based PISA Course* (Uma Investigação sobre as Concepções de Professores de Matemática a Respeito do Letramento Matemático e sua Relação com a Participação em um Curso Online sobre o PISA)
16	Wang e Shi (2023)	*A Study on the Implementation of Teaching Mathematical Modeling Classes Based on Mathematical Learning Objectives* (Um Estudo sobre a Implementação do Ensino de Modelagem Matemática a Partir dos Objetivos de Aprendizagem)

Fonte: Autoria própria.

Dado estes 16 textos selecionados, no próximo tópico analisaremos cada produção com base no objetivo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA REVISÃO

O artigo de Costa et al. (2022) analisa as possibilidades de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a promoção do Letramento Matemático, a partir das diretrizes da BNCC. O trabalho não desenvolve uma definição própria para o construto de Letramento Matemático, mas fundamenta-se em definições institucionais. Adota-se a perspectiva da OCDE/PISA, que define o Letramento Matemático como a "capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos" (Costa *et al.*, 2022, p. 3), e reforça-se essa visão com as diretrizes da BNCC, que o posicionam como essencial para a compreensão e atuação no mundo (Brasil, 2017).

Os autores apontam que os estudos analisados convergem ao propor o uso de TICs para desenvolver competências específicas do Letramento Matemático, como a comunicação, o raciocínio, a resolução de problemas e a representação matemática. A partir disso, emerge a tensão central do trabalho: o contraste entre o potencial dessas tecnologias e a realidade do sistema educacional, marcada por um ensino obsoleto, pela escassez de trabalhos que inter-relacionem TIC e Letramento Matemático e, principalmente, pela "precária ou inexistente formação de professores aptos a desenvolverem de forma efetiva o trabalho com as TIC em sala de aula" (Costa *et al.*, 2022, p. 11).

Implicitamente, no entanto, o próprio artigo revela outras lacunas: a sua análise, ao categorizar os usos de TIC amplamente, não aprofunda os mecanismos pedagógicos específicos pelos quais essas ferramentas de fato promovem o letramento; e, ao aceitar as definições da PISA e da BNCC de forma acrítica, deixa de problematizar o próprio construto, suas limitações e seus possíveis vieses.

Em Gomes e Bernardi (2024), o objetivo central dos autores é mapear as principais concepções sobre o tema em teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2009 e 2021. Utilizando uma metodologia de Análise de Redes Sociais (ARS) para construir uma Análise da Estrutura Intelectual (AEI), o estudo se diferencia por não buscar uma definição única, mas por identificar e organizar as diferentes vertentes teóricas que coexistem no campo. A pesquisa revela que o Letramento Matemático, longe de ser um conceito monolítico, é um campo de debate estruturado em torno de diferentes movimentos teóricos.

O primeiro movimento teórico identificado tem como base os estudos de Magda Soares sobre a alfabetização na língua materna, que servem como o "princípio do debate" no Brasil. Nessa perspectiva, diferencia-se a alfabetização, entendida como a apropriação do código escrito, do letramento, que se refere ao estado ou condição de quem utiliza a escrita em suas práticas sociais. O segundo movimento é centrado nos trabalhos de Ocsana Danyluk, pioneira no estudo da alfabetização matemática no país, que a define a partir da ênfase na linguagem matemática. Para a autora, ser alfabetizado em matemática é mais do que

reconhecer signos, é “compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, aritmética e geometria” (Gomes; Bernardi, 2024, p. 15).

A terceira vertente teórica é associada a Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, que introduz o termo “numeramento” para designar as práticas sociais permeadas por fatores histórico-culturais que envolvem a matemática. Segundo essa concepção, o numeramento é uma dimensão do letramento, não um sinônimo, e envolve habilidades como contar, ordenar e resolver problemas em situações cotidianas.

O quarto e último movimento identificado é o da Educação Matemática Crítica, que se apoia fundamentalmente nas ideias de Paulo Freire, Ubiratan D’Ambrosio e Ole Skovsmose. Nessa perspectiva, o construto transcende a aquisição de habilidades. D’Ambrosio o insere em seu *trivium* de literacia, materacia e tecnoracia, que visa uma postura cidadã crítica e transformadora. Skovsmose, por sua vez, cunha o termo “matemacia” para definir a alfabetização matemática como a “competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela Matemática” (Gomes; Bernardi, 2024, p. 20), conectando o aprendizado a uma consciência crítica e emancipatória.

A principal tensão identificada no estudo não é apenas a multiplicidade de conceitos, mas o hiato entre a relevância teórica do tema e a produção científica real. Gomes e Bernardi (2024) demonstram que os aspectos conceituais sobre alfabetização e letramento matemático são “pouco desenvolvidos nas pesquisas, que voltam suas lentes para as questões da prática”. Isso foi comprovado na seleção do corpus, onde de 144 trabalhos que continham o descritor “Alfabetização Matemática”, apenas 13 foram selecionados, pois os demais não aprofundavam a discussão conceitual. O estudo aponta, assim, para a principal lacuna no campo: a carência de pesquisas que se dediquem a aprofundar as bases teóricas do Letramento Matemático no Brasil. Em suma, o artigo oferece um mapa da estrutura intelectual do campo, mostrando que as discussões no Brasil são polifônicas e fortemente influenciadas tanto por teóricos da linguagem quanto por expoentes da Educação Matemática Crítica.

O artigo de Melo *et al.* (2023) apresenta uma revisão bibliográfica que posiciona o Letramento Matemático de forma subordinada à Etnomatemática. A tese central do trabalho é que o letramento matemático é uma consequência da etnomatemática, sendo que ambos os conceitos se articulam por buscarem valorizar os saberes dos estudantes e minimizar o silêncio social imposto por uma educação considerada tradicional. A abordagem teórica se fundamenta nos trabalhos de Ubiratan D’Ambrosio para a Etnomatemática e em teóricos da linguística, como Magda Soares, para estabelecer a base do conceito de letramento.

Nessa perspectiva, o Letramento Matemático recebe uma definição funcional e política, em vez de técnica. É definido como o que “viabiliza o processo com os números, com as formas de contar e leva os(as) alunos(as), a saber interpretar o mundo e codificá-lo de acordo com as suas necessidades mais básicas”. Para os autores, sua função é servir como

uma ponte com os saberes adquiridos fora da escola, visando capacitar o educando a “lutar por melhores condições de vida e ainda transformar a sociedade de forma mais justa e igualitária”.

A principal tensão que o artigo aborda é o conflito histórico entre a matemática acadêmica, vista como rígida, universal e excludente, e as práticas matemáticas dos grupos culturais e sociais dos estudantes. A Etnomatemática, e por consequência o Letramento Matemático, são apresentados como uma possibilidade para solucionar essa tensão, promovendo a recuperação da dignidade cultural do ser humano e evitando o apagamento cultural (Melo *et al.*,2023). A convergência fundamental do texto é, portanto, a fusão dos objetivos políticos e sociais do Letramento e da Etnomatemática, ambos vistos como ferramentas de empoderamento contra uma educação silenciadora.

De modo distinto, o trabalho de Menezes e Ripardo (2022) apresenta uma pesquisa empírica de abordagem quantitativa que investiga um componente fundamental do Letramento Matemático. O estudo se insere em um projeto de pesquisa maior, denominado “Abordagem linguística ao letramento matemático”, e parte de uma definição altamente específica e teórica do construto. Fundamentado na teoria de Anna Sfard, que concebe a matemática como um discurso, o Letramento Matemático é compreendido como a participação proficiente no Discurso Matemático Escolar (DME). Desta forma, o artigo não define o construto em termos de práticas sociais, mas o operacionaliza como a capacidade de ler e compreender os gêneros textuais que materializam esse discurso.

A abordagem metodológica é exploratória e quantitativa. Os pesquisadores desenvolveram um Teste de Cloze, ferramenta da psicolinguística para aferir a compreensão leitora, a partir de dois textos de um livro didático, classificados como os gêneros “definição” e “prova”. O teste foi aplicado a 13 alunos do 6º ao 9º ano de escolas públicas no Pará, e os dados foram analisados estatisticamente.

A aplicação prática do estudo consiste em um diagnóstico da capacidade dos alunos de ler textos matemáticos escolares. Os resultados revelaram uma tensão entre a expectativa do sistema de ensino e a realidade dos estudantes: a proficiência geral foi considerada baixa, com 69% dos participantes classificados no nível “frustração”, indicando que não possuem autonomia para compreender os textos sem auxílio do professor. Este achado corrobora a hipótese inicial dos autores de que o baixo desempenho em matemática está associado a uma baixa competência leitora nos gêneros específicos da disciplina. Uma outra tensão, de ordem linguística, foi observada: diferentemente de outros estudos de leitura, os alunos tiveram melhor desempenho em palavras de alta carga semântica (nomes) do que em conectivos, sugerindo que a leitura de textos matemáticos pode envolver processos cognitivos distintos.

As conclusões do artigo reforçam a lacuna que motivou a investigação: a necessidade de dar atenção à proficiência leitora no próprio discurso matemático. Os autores recomendam que o ensino de matemática implemente rotinas que explorem sistematicamente a interpretação de textos da área. Reconhecem, contudo, as limitações de seu estudo, como a amostra reduzida e o uso de apenas dois gêneros textuais, sugerindo pesquisas futuras que comparem a proficiência em uma variedade maior de gêneros do DME.

Já em Gonçalves e Collins (2024), os autores exploram um relato de experiência de natureza qualitativa que detalha a aplicação prática do conceito de Letramento Matemático. O estudo se destaca por sua abordagem empírica, situada no contexto de um estágio de docência em uma turma da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em Belém do Pará.

A definição do construto é explícita e institucional, adotada diretamente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente [...] em uma variedade de contextos” (Brasil, 2018). No entanto, essa definição é interpretada e aplicada mediante uma lente teórica crítica e humanística, fortemente amparada nos pressupostos de Paulo Freire. A pesquisa, portanto, demonstra a aplicação de uma política curricular oficial por meio de uma pedagogia freiriana, que valoriza o diálogo e os saberes prévios dos estudantes.

A aplicação prática, cerne do artigo, consistiu em uma atividade interdisciplinar que articulou um folheto de supermercado com operações matemáticas. Aos estudantes da EJAI foi dado um orçamento fictício de R$200,00 para que selecionassem produtos de uma cesta básica, calculassem os custos e preenchessem uma lista de compras. A atividade mobilizou habilidades de leitura, escrita, e operações com números decimais, conectando diretamente a matemática escolar com a “matemática extraescolar” do cotidiano dos alunos. Os registros da atividade revelam tanto a capacidade dos estudantes de mobilizar seus conhecimentos de vida quanto suas dificuldades com procedimentos formais, como o alinhamento da vírgula na soma de decimais.

A principal tensão identificada é a que existe entre os saberes de experiência dos estudantes e os conhecimentos formais da escola. A atividade foi desenhada para servir de ponte entre esses dois mundos, mas também revelou tensões no próprio planejamento do professor, que inicialmente omitiu do encarte produtos essenciais à realidade local dos alunos, como açaí e farinha, fato que foi corrigido a partir do diálogo com a turma. O estudo exemplifica uma convergência entre a definição de competências da BNCC e uma prática pedagógica freiriana, mostrando que os objetivos curriculares podem ser alcançados por meio de uma abordagem humanizadora que parte da leitura do mundo dos educandos.

Avançando para os textos apresentados pelo *SciSpace*, o texto de Yenmez e Gökçe (2023) é uma pesquisa empírica que investiga o Letramento Matemático de futuros professores de matemática na Turquia. O estudo adota uma abordagem mista (quantitativa e

qualitativa) para diagnosticar as competências dos participantes e explorar o papel da modelagem matemática na sua formação.

A definição do construto é explicitamente alinhada à da OCDE/PISA: o Letramento Matemático é a “capacidade dos estudantes de analisar, raciocinar e comunicar eficientemente enquanto formulam, resolvem e interpretam problemas matemáticos numa variedade de situações”. Teoricamente, o estudo aprofunda essa definição ao decompor o conhecimento matemático necessário em três categorias interligadas: conhecimento processual (o domínio de ações passo a passo e algoritmos), conhecimento conceptual (uma rede conectada de princípios e saberes) e conhecimento contextual (a compreensão de problemas do mundo real). O artigo argumenta que o conhecimento contextual é o elo vital que conecta os outros dois tipos de conhecimento na resolução de problemas complexos.

A abordagem metodológica é empírica e diagnóstica. Os pesquisadores aplicaram um teste com 21 itens liberados do PISA 2012 a 113 futuros professores de matemática, analisando estatisticamente o desempenho. Complementarmente, realizaram entrevistas semiestruturadas com 30 participantes para investigar as dificuldades encontradas. A aplicação prática do construto não se dá na criação de uma nova pedagogia, mas na avaliação da eficácia de uma já existente: a modelagem matemática. O estudo compara o desempenho de estudantes que frequentaram uma disciplina de modelagem com os que não frequentaram, para verificar o impacto dessa prática no Letramento Matemático.

Os resultados revelam uma tensão entre a matemática escolar tradicional e as competências exigidas pelo Letramento Matemático. As entrevistas evidenciaram que os futuros professores, habituados a usar algoritmos prontos, tiveram grande dificuldade em traduzir o conhecimento contextual de um cenário da realidade para o modelo matemático e em interpretar a situação-problema. O estudo identificou uma convergência nos dados quantitativos: a prática da modelagem matemática demonstrou ter um impacto estatisticamente significativo no desenvolvimento do conhecimento contextual dos participantes. Ou seja, os estudantes com formação em modelagem foram mais capazes de resolver os problemas que exigiam a aplicação da matemática a situações reais.

A principal lacuna que o artigo aponta é a carência de estudos que investiguem as dificuldades específicas de futuros professores ao resolverem problemas do tipo PISA. Os achados preenchem parte dessa lacuna ao demonstrarem que a dificuldade central reside na aplicação do conhecimento contextual, indicando uma falha na formação docente que precisa ser corrigida. Os autores concluem que a inclusão de disciplinas de modelagem matemática na formação de professores é uma medida para desenvolver o Letramento Matemático, ao equipar os futuros educadores com as ferramentas necessárias para planejar e aplicar lições que melhorem o letramento matemático de seus próprios alunos.

Com um foco pragmático, o estudo de Firmansyah e Rais (2023), apresenta uma pesquisa de desenvolvimento (*development research*) focada na criação e validação de um material didático de matemática baseado em Letramento Matemático para estudantes do 7º ano na Indonésia. O estudo se destaca pela sua abordagem pragmática, que visa não somente discutir, mas produzir e testar uma solução pedagógica para o baixo desempenho dos alunos em avaliações como o PISA.

A definição do construto é robusta, ancorada em referenciais internacionais. Os autores adotam centralmente a definição da OCDE/PISA: “a capacidade de um indivíduo para formular, empregar e interpretar a matemática numa variedade de contextos” (OECD, 1999). Essa base é enriquecida com a perspectiva de De-Lange (2003), que decompõe o Letramento Matemático em três componentes — numeramento (*numeracy*), letramento quantitativo e letramento espacial — e com a visão do NCTM, que o define como a habilidade de “explorar, conjecturar e raciocinar logicamente” para resolver problemas (Owens, 1989 apud Firmansyah; Rais, 2023, p. 23).

A metodologia segue o modelo de desenvolvimento de Plomp, que estrutura a pesquisa na produção e avaliação de um artefato pedagógico — neste caso, um livro didático. A avaliação do material é baseada em três critérios: validade, aferida pelo julgamento de especialistas em matemática; praticidade, avaliada por professores que utilizariam o material; e efetividade, medida pelo desempenho de 67 alunos que o utilizaram em sala de aula. Portanto, a aplicação prática, é o próprio livro didático, cujas características incluem o uso de problemas situados em contextos reais e locais (como um problema sobre a densidade populacional na província de Aceh, Indonésia), o uso intensivo de visualizações (imagens e tabelas) e a inclusão de informações gerais para enriquecer a compreensão do contexto pelos alunos. O teste de efetividade mostrou que mais de 85% dos alunos atingiram a maestria no conteúdo após o uso do material.

O estudo aborda tensões centrais na educação matemática da Indonésia, como o conflito entre um ensino tradicional focado na “memorização de procedimentos” e a necessidade de uma aprendizagem conceitual e aplicada, demandada pelo Letramento Matemático. Aponta também para a tensão gerada pela falta de conhecimento dos professores sobre o tema, o que os leva a manterem-se focados em questões rotineiras e processuais. O trabalho converge fortemente com as tendências internacionais da educação matemática, ao alinhar-se com o quadro teórico do PISA e com critérios de desenvolvimento de materiais didáticos propostos por pesquisadores como Gatabi e Stacey (2009).

A principal lacuna que o artigo visa preencher é a carência de materiais didáticos na Indonésia que sejam especificamente desenhados para desenvolver o Letramento Matemático, em resposta às novas avaliações nacionais de competência que substituíram os exames tradicionais.

O artigo *Mathematics literacy skills in pre-service teachers: What could they do?* (Istiandaru; Prasetyo; Istihapsari, 2021) apresenta uma pesquisa qualitativa que diagnostica as competências de Letramento Matemático de futuros professores na Indonésia. O estudo visa analisar o desempenho desses educadores em formação em problemas análogos aos do PISA, partindo do pressuposto de que os professores são os principais responsáveis por familiarizar seus alunos com esse tipo de abordagem.

A definição do construto é estritamente alinhada à da OCDE/PISA, sendo entendida como a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em vários contextos (Istiandaru; Prasetyo; Istihapsari, 2021). A análise da pesquisa é estruturada em torno desses três processos-chave: formular, empregar e interpretar, avaliando como os futuros professores os executam em problemas com seis diferentes níveis de dificuldade, conforme o quadro do PISA.

A abordagem metodológica é empírica. Os pesquisadores desenvolveram e validaram um teste de Letramento Matemático customizado, com contextos adaptados à realidade dos 128 estudantes de licenciatura em matemática que participaram do estudo. A aplicação do construto, portanto, é a própria resolução do teste, que continha problemas contextualizados como o cálculo de probabilidade em dados, o crescimento de bactérias e a otimização de materiais para a construção de uma barraca. A análise das respostas buscou identificar os erros cometidos em cada um dos três processos do letramento.

A principal tensão identificada no estudo é a disparidade de desempenho entre problemas de baixa e alta complexidade. Os resultados evidenciam que os futuros professores foram proficientes em tarefas dos níveis 1 a 3, que exigem inferências diretas e procedimentos de rotina, mas majoritariamente falharam em resolver problemas dos níveis 4, 5 e 6, que demandam o uso de representações, a formulação de hipóteses e a generalização. A análise de erros específicos revela ainda uma tensão entre a formulação de uma estratégia e sua correta execução, com muitos participantes cometendo erros processuais mesmo após terem compreendido o problema (Istiandaru; Prasetyo; Istihapsari, 2021).

O artigo *"Exploration of Mathematical Literacy Skills in Solving Higher Order Thinking Skill Task" (Masfingatin; Susanti; Apriliawati, 2022)* apresenta uma pesquisa qualitativa descritiva que explora detalhadamente as competências de Letramento Matemático de estudantes do 8º ano na Indonésia. O estudo se diferencia por analisar o construto através da Resolução de Problemas de Alta Ordem Cognitiva (Higher Order Thinking Skills - HOTS), focando no conteúdo específico do Teorema de Pitágoras.

A definição do construto adotada é híbrida. O artigo inicia com uma definição alinhada à do PISA — a habilidade dos estudantes de formular, aplicar e interpretar a matemática para resolver problemas da vida cotidiana — mas a operacionaliza por meio de uma lista detalhada de sete competências principais: pensamento e raciocínio matemático, argumentação,

comunicação, modelagem, proposição e resolução de problemas, representação, uso de símbolos, e uso de ferramentas e tecnologia. A análise dos dados é estruturada em torno da identificação dessas sete competências no trabalho dos estudantes.

A abordagem metodológica é um estudo de caso qualitativo. A partir de um teste com duas questões do tipo HOTS aplicado a 31 alunos, os pesquisadores selecionaram dois estudantes com as respostas mais corretas e completas para uma análise aprofundada, incluindo entrevistas. A aplicação prática do Letramento Matemático é, portanto, investigada em um nível micro, detalhando como os alunos mobilizam as diversas competências para solucionar problemas contextualizados. Na análise do trabalho, os autores evidenciaram que os estudantes demonstram o uso da representação (ao desenhar esquemas da situação-problema), da modelagem (ao aplicar a fórmula de Pitágoras ao esquema), da comunicação (ao descrever os passos da resolução) e do raciocínio matemático (ao transformar a fórmula e tirar conclusões lógicas).

A pesquisa parte da tensão entre a baixa proficiência em Letramento Matemático na Indonésia, evidenciada pelos resultados do PISA, e a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento de alta ordem. O estudo converge com a literatura que defende o uso de questões do tipo HOTS como uma ferramenta para treinar e avaliar o Letramento Matemático. Os resultados, que mostram um alto nível de competência nos estudantes selecionados, contrastam com os dados nacionais, o que os autores atribuem ao fato de as questões serem do tipo HOTS e não do padrão PISA, e por estarem inseridas em um contexto familiar aos alunos.

Já Sumarto *et al.* (2022) apresenta uma pesquisa qualitativa que analisa o Letramento Matemático através de uma intervenção pedagógica focada no ensino de geometria para alunos do 4º ano na Indonésia. O estudo se destaca por integrar três quadros teóricos distintos: o Letramento Matemático, a Teoria de Van Hiele sobre o desenvolvimento do pensamento geométrico e a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning - PjBL*).

A definição do construto é compósita, partindo do conceito da OCDE/PISA de habilidade para formular, aplicar e interpretar a matemática, mas expandindo-o com a visão de De Lange (2006), que o abrange como um conjunto de letramentos espacial, numérico e quantitativo. De forma mais granular, o estudo operacionaliza o Letramento Matemático por meio de sete indicadores de competências específicas propostos por Dossey, que incluem: comunicação, matematização, representação, raciocínio e argumentação, desenvolvimento de estratégias, uso de símbolos e de ferramentas matemáticas.

A abordagem metodológica é a de um estudo de caso empírico, no qual os pesquisadores aplicaram um modelo de Aprendizagem Baseada em Projetos para ensinar geometria. A aplicação prática consistiu em uma intervenção pedagógica onde os alunos

foram classificados segundo os níveis de pensamento geométrico de Van Hiele (visualização, análise, dedução informal, etc.) e, em seguida, engajados em projetos práticos, como a construção de formas geométricas.

As tensões que o artigo aborda são de natureza predominantemente pedagógica. A primeira é o conflito entre a matemática ensinada abstratamente e a necessidade de conectá-la à vida cotidiana, uma lacuna que, conforme os autores, a abordagem do Letramento Matemático visa preencher. A segunda é a tensão entre o método expositivo tradicional, que torna os alunos passivos, e a aprendizagem ativa e centrada no aluno, promovida pela PjBL. Por fim, o trabalho ressalta a importância de o professor superar a tensão entre seu próprio nível de raciocínio e o dos alunos, utilizando a teoria de Van Hiele para diagnosticar e adequar o ensino ao estágio de desenvolvimento de cada um.

O proximo texto, de Hamdiyanti *et al.* (2024), é uma revisão sistemática de literatura que investiga a relação entre o Letramento Matemático e a motivação para aprender matemática. O estudo sintetiza os achados de 16 artigos publicados entre 2019 e 2023 para mapear o estado da arte sobre o tema.

A definição do construto adotada no artigo é de natureza funcional e cognitiva. O Letramento Matemático é descrito como a capacidade que permite aos estudantes compreender e aplicar conceitos matemáticos na vida cotidiana, bem como pensar logicamente e resolver problemas (Hamdiyanti *et al.*, 2024). Envolve uma compreensão dos conceitos matemáticos, a habilidade de aplicar o conhecimento matemático em vários contextos e a capacidade de pensamento crítico e analítico na resolução de problemas. A ênfase, portanto, recai sobre a aplicação prática e as habilidades cognitivas superiores, em detrimento de uma abordagem puramente teórica ou discursiva.

Os autores realizaram buscas na base de dados *Dimensions* por artigos publicados entre 2019 e 2023, utilizando descritores sobre Letramento Matemático e motivação de aprendizagem, resultando em um corpus final de 16 artigos. A principal tensão identificada pela revisão é o ciclo vicioso entre a baixa motivação e o baixo Letramento Matemático.

A síntese dos artigos permitiu concluir que estudantes com baixa motivação tendem a aprender à força, de modo que suas habilidades de letramento matemático são baixas porque tendem a resolver problemas de forma procedural, sem uma análise aprofundada (Hamdiyanti *et al.*, 2024). Essa abordagem procedural e superficial se choca com a demanda por pensamento crítico e analítico, central na definição de Letramento Matemático. O estudo também aponta para a tensão entre pedagogias centradas no professor e a falta de prática com problemas de letramento como fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos.

A principal convergência encontrada nos 16 artigos analisados é a confirmação de que a motivação para aprender matemática desempenha um papel importante nas habilidades de

letramento matemático dos estudantes. Publicado em 2024, o estudo de Hamdiyanti *et al.* (2024) é uma meta-análise recente que, ao mesmo tempo que consolida a importância da motivação como um fator-chave para o Letramento Matemático, evidencia a carência de pesquisas que explorem essa interdependência de forma mais aprofundada.

O artigo *"What Can We Learn from the Different Understandings of Mathematical Literacy?"* (Sikko, 2023) é uma análise teórica e revisão de literatura que se propõe a dissecar o cenário conceitual que envolve o Letramento Matemático e termos correlatos, como *numeracy* (numeramento) e *quantitative literacy* (letramento quantitativo). O trabalho não defende uma única definição, mas busca mapear e esclarecer as múltiplas e por vezes conflitantes compreensões do construto, argumentando que essa imprecisão prejudica tanto o discurso acadêmico quanto a comunicação com educadores e a sociedade.

A principal contribuição do artigo é a sistematização das diferentes abordagens para definir o Letramento Matemático, o qual são o cerne da tensão no campo. O autor identifica várias correntes de pensamento: a que trata os termos "Letramento Matemático", "numeramento" e "letramento quantitativo" como sinônimos cuja preferência é meramente geográfica; a que os organiza em hierarquias conceituais conflitantes, como a de De Lange , que vê o Letramento Matemático como um conceito guarda-chuva, e a de Karaali, que posiciona o numeramento como a base fundamental; a que o define como uma competência funcional para a cidadania, alinhada ao quadro do PISA/OCDE; e a que o entende como uma ferramenta para a crítica social e política, na perspectiva da Educação Matemática Crítica de autores como Skovsmose, Frankenstein e D'Ambrosio.

Além dessas abordagens, Sikko (2023) introduz uma tensão adicional ao contrastar as definições da Educação Matemática com as da pesquisa em letramento geral. Nestas últimas, surgem os conceitos de *content-area literacy* (a aplicação de estratégias gerais de leitura para aprender matemática) e *disciplinary literacy* (a aprendizagem das formas únicas de pensar, comunicar e produzir conhecimento próprias da disciplina matemática). Essa distinção expõe outra camada de complexidade, mostrando que o termo "Letramento Matemático" pode significar tanto a aplicação da matemática no mundo quanto a aplicação do letramento na matemática.

Apesar da diversidade de definições, o autor aponta uma convergência: a maioria das abordagens concorda que o construto se refere à conexão da matemática com o mundo real e a vida cotidiana, indo além da matemática pura ou de habilidades aritméticas básicas. A principal lacuna identificada é justamente o caos conceitual, onde Sikko (2023) argumenta que a falta de uma base terminológica comum e de definições precisas é o maior obstáculo para o avanço da pesquisa na área, gerando um problema de comunicação que dificulta o diálogo entre pesquisadores e a aplicação dos conceitos por educadores.

O texto de Goos e O'Sullivan (2023) apresenta uma análise comparativa de como os construtos de *numeracy* (numeramento) e Letramento Matemático foram interpretados e utilizados como motores de reforma curricular em quatro países: Austrália, Irlanda, África do Sul e Japão. A abordagem do trabalho é a de uma análise de política curricular, focada nos documentos oficiais que orientam o ensino.

A definição dos termos é apresentada a partir de sua evolução histórica. As autoras distinguem o numeramento, termo mais antigo e comum em países de língua inglesa, do Letramento Matemático, um termo mais recente popularizado pelo PISA. Embora alguns teóricos os diferenciem pelo contexto de aplicação — Letramento Matemático no ambiente escolar e numeramento na vida adulta (Goos; O'Sullivan, 2023, p. 347) — o capítulo argumenta que as definições modernas de ambos são amplamente convergentes, focando na capacidade de aplicar conhecimentos matemáticos de forma crítica para resolver problemas em contextos do mundo real.

A aplicação prática do construto é o foco central do estudo, mas em um nível macro, analisando como diferentes sistemas educacionais o implementaram em suas estruturas curriculares. A análise revela três modelos distintos de aplicação:

- Como uma competência transversal ao currículo (Austrália e Irlanda): Nesta abordagem, o numeramento é considerado uma capacidade que deve ser desenvolvida em todas as disciplinas, não apenas nas aulas de matemática.
- Como uma disciplina (África do Sul): Em resposta às desigualdades educacionais do *apartheid*, o país introduziu o Letramento Matemático como uma disciplina separada e alternativa à matemática tradicional no ensino secundário, focada no uso de conteúdos matemáticos elementares em contextos autênticos da realidade.
- Como um conceito infundido no currículo de matemática (Japão): Pressionado pelos resultados em avaliações internacionais, o Japão optou por não criar uma nova disciplina, mas por infundir aspectos do Letramento Matemático — como o foco em atividades matemáticas e na aplicação em contextos da realidade — no currículo regular de matemática.

Cada um desses modelos de aplicação revela tensões. Na Austrália e Irlanda, a “falta de clareza conceitual sobre a distinção entre numeramento e matemática” nos documentos oficiais ameaça a implementação da abordagem transversal (Goos; O'Sullivan, 2023). Na África do Sul, a criação de uma disciplina separada, embora visando a equidade, gerou uma tensão de *status*, com o risco de o Letramento Matemático ser visto como uma matéria de menor prestígio. Por fim, os autores abordam que, no Japão, a tensão reside entre as tradições curriculares nacionais e a pressão por reformas impulsionadas pelos resultados do PISA.

O artigo de Omiralievna (2024) apresenta uma perspectiva pedagógica sobre o desenvolvimento do Letramento Matemático, enquadrando-o mais amplo da reforma educacional no Cazaquistão. O trabalho é de natureza teórica e prescritiva, defendendo a necessidade de uma abordagem focada na aplicação prática do conhecimento matemático para a formação de cidadãos competentes para o século XXI.

A definição do construto é funcional e abrangente. O Letramento Matemático é descrito como a habilidade de aplicar conhecimentos e competências matemáticas em vários contextos, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e de competências analíticas. A abordagem metodológica do artigo é uma revisão de literatura que sintetiza práticas pedagógicas internacionais. As estratégias recomendadas incluem o desenvolvimento de modelos matemáticos de situações reais, a análise de dados estatísticos, a resolução de problemas textuais contextualizados, a criação de algoritmos e a participação em discussões para formular conclusões logicamente fundamentadas.

A principal tensão identificada no texto é a que existe entre as demandas de um mundo em rápida mudança e um sistema educacional que ainda precisa se adaptar. O artigo argumenta que o ensino tradicional, focado na transmissão de conhecimento pronto, é insuficiente para desenvolver o Letramento Matemático. A implementação de uma pedagogia ativa e baseada na investigação é apresentada como a solução para essa tensão. O estudo converge fortemente com a literatura internacional sobre o tema, ao defender a importância de currículos que integrem aplicações, a formação de professores em métodos inovadores e a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a exploração.

O texto de Kabael e Baran (2023) é um estudo de caso qualitativo que investiga as diferentes concepções de Letramento Matemático entre professores de matemática na Turquia. A pesquisa se destaca por comparar as visões de dois grupos: um que participou de um curso de formação online sobre Letramento Matemático e PISA, e outro que não participou.

A principal contribuição do artigo é a identificação de duas definições distintas e concorrentes da definição, diretamente relacionadas à formação dos professores. O estudo não propõe uma nova definição, mas revela como o conceito é compreendido na prática docente:

- Letramento Matemático como Matemática Funcional: Concepção majoritariamente defendida pelos professores que realizaram o curso de formação. Para eles, o construto significa o uso de conhecimentos e habilidades matemáticas funcionalmente para lidar com problemas da realidade. Nessa visão, a resolução de problemas é uma ferramenta para desenvolver o letramento.
- Letramento Matemático como Resolução de Problemas Matemáticos: Visão predominante entre os professores que não tiveram a formação. Para este grupo, o

construto é a posse de conhecimentos e habilidades matemáticas para resolver problemas de matemática, com foco no sucesso acadêmico e em exames. Aqui, a resolução de problemas é vista como o objetivo final.

A abordagem metodológica é um estudo de caso comparativo, utilizando entrevistas semiestruturadas com 20 professores para analisar suas concepções. A aplicação do construto é discutida no plano das crenças pedagógicas dos professores. O grupo com formação defende uma abordagem de ensinar com a resolução de problemas, utilizando contextos realistas como meio para o desenvolvimento do letramento. O grupo sem formação, por sua vez, descreve uma abordagem de ensinar para a resolução de problemas, onde o foco é a aquisição de competências para o sucesso em tarefas matemáticas escolares.

A tensão central do artigo reside nesse dualismo de concepções: uma voltada para a aplicação da matemática na vida e outra focada no desempenho na própria disciplina. O estudo converge com a literatura ao apontar que os professores são um fator no desenvolvimento do Letramento Matemático dos alunos e que, de forma geral, sentem-se despreparados para ensiná-lo devido à falta de formação específica.

A principal lacuna que o trabalho aponta é a carência de formação continuada eficaz para professores sobre o tema. Os autores também reconhecem uma limitação em sua própria pesquisa: ela investiga as concepções dos professores, mas não o impacto dessas concepções em suas práticas efetivas de sala de aula. Publicado em 2023, o artigo oferece uma visão atual sobre como a formação continuada pode moldar a compreensão docente do Letramento Matemático, deslocando-a de uma perspectiva puramente escolar para uma mais funcional e alinhada aos objetivos do PISA.

Por fim, o texto de Wang e Shi (2023) apresenta uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do que os autores denominam “Letramento em Modelagem Matemática” (*mathematical modeling literacy*). Este trabalho é de natureza teórica e prescritiva, e visa fornecer um modelo estruturado para professores de matemática do ensino médio na China, alinhado às novas diretrizes curriculares do país.

O Letramento em Modelagem Matemática é apresentado como uma das seis competências centrais do currículo de matemática chinês, e seu elemento nuclear é abstrair matematicamente a partir de problemas reais, expressá-los em linguagem matemática e construir modelos para resolvê-los com métodos matemáticos. (Wang; Shi, 2023) Trata-se, portanto, de uma subcompetência do Letramento Matemático, centrada exclusivamente na habilidade de modelar.

A abordagem do artigo é teórica, sintetizando os princípios da educação *STEAM* (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) com teorias construtivistas, como a aprendizagem baseada em projetos. A partir dessa síntese, os autores propõem um novo e detalhado modelo de ensino de cinco estágios e cinco elos. Os cinco estágios (análise, *design*,

desenvolvimento, implementação e avaliação) orientam o planejamento do professor, enquanto os cinco elos (demonstração, análise, *design*, produção e relatório) estruturam o trabalho dos alunos em projetos colaborativos e interdisciplinares.

O artigo preenche uma lacuna pedagógica ao oferecer aos professores um guia estruturado para a implementação de aulas de modelagem. Contudo, implicitamente, a análise revela outras lacunas: o modelo proposto é idealizado e não discute os desafios práticos de sua implementação em escolas com restrições de tempo e recursos. Adicionalmente, o trabalho opera dentro do referencial curricular chinês e não estabelece um diálogo com o debate internacional mais amplo sobre Letramento Matemático, tal como definido pelo PISA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central investigar como as pesquisas científicas, no período de 2021 a 2025, definem, abordam e aplicam o construto de Letramento Matemático, identificando as principais tensões, convergências e lacunas que emergem desse panorama. A partir da análise do *corpus* selecionado, foi possível constatar que o campo, embora abundante, é marcado por uma notável diversidade conceitual e por debates ainda em aberto.

Ao analisar as definições do termo, a busca revelou que o Letramento Matemático está longe de ser um conceito unificado. É compreendido a partir de múltiplas lentes: ora por uma via institucional, alinhada às avaliações de larga escala como o PISA (OCDE) e a documentos curriculares como a BNCC; ora por uma perspectiva sociocultural, que o enxerga como as práticas matemáticas mobilizadas em contextos sociais rotineiros; ora por um viés político e crítico, associado à Etnomatemática e a uma pedagogia emancipatória; e ainda por uma abordagem teórica específica, que o define como a proficiência no discurso matemático escolar. Essa polissemia, embora enriqueça o debate, também gera o que um dos artigos analisados denominou de “caos conceitual”, apontado como um obstáculo para o avanço da área.

No que tange às abordagens e aplicações, o panorama é igualmente diverso. O construto é mobilizado em pesquisas de natureza teórica que buscam mapear a estrutura intelectual do campo, em estudos empíricos que diagnosticam as competências de alunos e professores, em pesquisas de desenvolvimento focadas na criação de materiais didáticos, em análises de políticas curriculares ao nível macro e em relatos de experiência que detalham intervenções pedagógicas concretas.

A análise permitiu identificar algumas tensões. A mais proeminente é o conflito entre a matemática escolar — frequentemente abstrata, formal e processual — e a matemática da vida cotidiana, exigida para o exercício pleno da cidadania. Outras tensões incluem o hiato entre a sofisticação do debate teórico e a carência de pesquisas que aprofundem os fundamentos conceituais, bem como o contraste entre as competências demandadas pelo Letramento Matemático e a formação, muitas vezes precária, oferecida aos professores para poderem desenvolvê-las em sala de aula.

Há um consenso de que o Letramento Matemático transcende a simples habilidade de calcular, referindo-se à capacidade de aplicar o conhecimento matemático de forma funcional e crítica em diversos contextos. A definição do PISA/OCDE, ainda que por vezes criticada ou expandida, frequentemente serve como um ponto de partida ou referência comum. Além disso, a literatura converge ao apontar a conexão com o mundo real e o papel central do professor como mediador fundamental nesse processo.

Por fim, este estudo evidencia lacunas que podem orientar futuras pesquisas. A principal delas é a necessidade de estudos que não somente apliquem, mas que também problematizem o próprio construto de Letramento Matemático, avançando para além do "caos conceitual". Há também uma carência de pesquisas que investiguem de forma sistemática o impacto de diferentes modelos de formação de professores e que aprofundem a análise de como materiais didáticos e abordagens pedagógicas específicas, como a modelagem matemática e a aprendizagem baseada em projetos, de fato promovem o desenvolvimento do Letramento Matemático em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede.** Trad. Roneide Venancio Majer. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COSTA, Mario Jorge Nunes; ALMEIDA, Josiane Marques Duarte; REIS, Josiane Silva dos; SANTOS, Maria Jose Costa dos. Possibilidades do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para o Letramento Matemático segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Research, Society and Development**, [s. l.], 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34637. Acesso em: 18 ago. 2025.

FIRMANSYAH, B; RAIS, Muhammad Rijali. DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL LITERACY-BASED TEACHING MATERIAL ON MATHEMATICS. **MaPan: Jurnal Matematika dan Pembelajaran**, [s. l.], v. 11, p. 21-37, 1 jun. 2023. Disponível em:

https://tes-ojs.uin-alauddin.ac.id/index.php/Mapan/article/view/32961/17330. Acesso em: 25 ago. 2025.

GOMES, Josiane Marques; BERNARDI, Luci dos Santos. Alfabetização e letramento matemático: uma análise da estrutura intelectual das pesquisas brasileiras. **Alexandria**, Florianópolis, v. 17, p. 1-25, 14 out. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/95430. Acesso em: 13 ago. 2025.

GONÇALVES, Railson Chermont; COLINS, Fabio. Estágio de docência na educação de jovens, adultos e idosos: experiência de letramento matemático. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 1–17, 2024. DOI: 10.33871/rpem.2024.13.32.8929. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/8929. Acesso em: 28 ago. 2025.

GOOS, Merrilyn; O'SULLIVAN, Kathy. **The Evolution and Uptake of Numeracy and Mathematical Literacy as Drivers for Curriculum Reform**. In: MATHEMATICS Curriculum Reforms Around the World. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-13548-4_21. Acesso em: 27 ago. 2025.

ISTIANDARU, Afit; PRASETYO, Puguh Wahyu; ISTIHAPSARI, Vita. Mathematics literacy skills in pre-service teachers: What could they do?. **Bulletin of Applied Mathematics and Mathematics Education**, [s. l.], v. 1, p. 31-38, 24 mar. 2021. Disponível em: https://scispace.com/pdf/mathematics-literacy-skills-in-pre-service-teachers-what-45o91agylw.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARALOVA, Bakyt. Development and Cultivation of Mathematical Literacy: A Pedagogical Perspective. **Eurasian Science Review An International peer-reviewed multidisciplinary journal**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 94–99, 2024. DOI: 10.63034/esr-55. Disponível em: https://eurasia-science.org/index.php/pub/article/view/55. Acesso em: 28 aug. 2025.

MASFINGATIN, Titin; SUSANTI, Vera Dewi; APRILIAWATI, Eko. EXPLORATION OF MATHEMATICAL LITERACY SKILLS IN SOLVING HIGHER ORDER THINKING SKILL TASK. **Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika**, [*s. l.*], v. 11, n. 3, p. 1-13, 1 jan. 2022. Disponível em: https://ojs.fkip.ummetro.ac.id/index.php/matematika/article/view/5278/pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

MAYER-SCHÖNBERGER, Viktor; CUKIER, Kenneth. **Big Data: como extrair volume, variedade, velocidade e valor da avalanche de informação cotidiana.** Trad. Paulo Polzonoff Junior. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

MELO, J. M. de; MENEZES, J. D. de S.; SANTOS, L. P.; FERNANDES, G. S.; SANTOS, M. F. dos; SANTIAGO, A. R. Alfabetização e o letramento matemático na perspectiva da etnomatemática. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3069–3086, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n1-213. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/56334. Acesso em: 28 aug. 2025.

MENEZES, Gabrielle Janaina Barros de; RIPARDO, Ronaldo Barros. Proficiência em leitura de gêneros textuais do discurso matemático escolar . **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. e022058, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id701. Disponível em: https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/47. Acesso em: 28 ago. 2025.

METI, M. H.; RODIANA , I. .; LAELASARI , L. .; SUBROTO , T. . Systematic Literature Review: Mathematical Literacy Skills in Terms of Mathematics Learning Motivation. **IJCER (International Journal of Chemistry Education Research)**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 104–112, 2024. DOI: 10.20885/ijcer.vol8.iss2.art3. Disponível em: https://journal.uii.ac.id/IJCER/article/view/34725. Acesso em: 28 aug. 2025.

OECD. **Measuring Students' Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment.** 1999.

OECD. **The future of education and skills. Education 2030: the future we want (position paper).** 2018.

OLIVEIRA, Gildemire Mateus de; SILVA, Neyla Reis dos Santos. Práticas pedagógicas para alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições teóricas. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 9, n. especial1, p. 115–130, 2024. DOI: 10.59033/cm.v9iespecial1.1387. Disponível em: https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/1387. Acesso em: 28 ago. 2025.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos; DELANHESE, Idiana. Rádio Escolar e Letramento: Possibilidades para o quinto ano do ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e12235, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.12235. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12235. Acesso em: 28 ago. 2025.

SIKKO , Svein Arne. What Can We Learn from the Different Understandings of Mathematical Literacy?. **Jurnal Matematika Kreatif-Inovatif**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 1-25, 1 jan. 2023. Disponível em: https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1410&context=numeracy. Acesso em: 28 ago. 2025.

SUMARTO, Hadi; JUNAEDI, Iwan; AHMADI, Farid; MARWOTO, Putut; SUMARNI, Woro. Basic Mathematical Literacy Skills Ability by Van Hiele Project Based Learning Theory. **Jurnal Matematika Kreatif-Inovatif**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1-11, 1 jan. 2022. Disponível em: https://journal.unnes.ac.id/nju/kreano/article/view/36595. Acesso em: 28 ago. 2025.

WANG, Lijie; SHI, Mingyu. A Study on the Implementation of Teaching Mathematical Modeling Classes Based on Mathematical Learning Objectives. **SHS Web of Conferences**, [s. l.], 2023. Disponível em: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2023/23/shsconf_seaa2023_01002.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

YENMEZ, Arzu Aydoğan; GÖKÇE, Semirhan. Investigating the Role of Modeling Practices on Mathematical Literacy. **Bartın University Journal of Faculty of Education**, [s. l.], v. 12, p. 1-10, 1 jan. 2023. Disponível em: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2095466. Acesso em: 25 ago. 2025.

CURRÍCULO, ACESSIBILIDADE COGNITIVA E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOQUE NA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Sheila Venancia da Silva Vieira[527]

Resumo

Este estudo examina políticas curriculares inclusivas na Educação Infantil, com foco na presença da deficiência múltipla no cotidiano escolar. Objetiva-se compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a justiça curricular e a acessibilidade cognitiva podem atuar como princípios organizadores do planejamento, do ensino e da avaliação. Adota-se abordagem qualitativa, com análise documental e acompanhamento de processos decisórios em rede municipal, orientados pela perspectiva de tradução/atuação de políticas. Os resultados indicam que a ausência de referência explícita à deficiência múltipla nos documentos favorece decisões pontuais e improvisadas, tempos pedagógicos pouco regulados e avaliações concentradas em um único canal de expressão. Quando tal referência é incorporada e articulada ao DUA e à acessibilidade cognitiva, consolidam-se critérios públicos que alinham objetivos de conhecimento, diversidade de linguagens e materiais, modos legítimos de demonstrar aprendizagens e níveis graduados de apoio. Observou-se, ainda, que a presença de estudantes com deficiência múltipla — entre eles crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus — intensifica a urgência de redesenho curricular, evidenciando a necessidade de rotinas previsíveis, instruções claras e devolutivas pedagógicas registradas. Conclui-se que integrar DUA, justiça curricular e acessibilidade cognitiva confere operacionalidade às políticas de inclusão, ampliando participação, aprendizagem e cidadania na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Deficiência Múltipla. Acessibilidade Cognitiva.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como política pública no Brasil tem provocado transformações profundas no cotidiano escolar, sobretudo quando se trata de garantir o direito à aprendizagem de crianças com deficiência múltipla na Educação Infantil (EI). Como detalham pesquisas da área, a deficiência múltipla envolve a coexistência de duas ou mais deficiências que, combinadas, demandam apoios pedagógicos diferenciados e permanentes, expondo os limites de currículos rigidamente padronizados (MANTOAN, 2015; PLETSCH, 2021; MENDES; COSTA, 2023). Nesse cenário, acessibilidade cognitiva e Desenho Universal

[527] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ, sheilavenancia@gmail.com

para a Aprendizagem (DUA) orientam o planejamento, a mediação e a avaliação, em diálogo com a literatura que toma a inclusão como atributo do currículo — e não como adendo — e reconhece a mediação pedagógica como condição do aprender (BOOTH; AINSCOW, 2011; ZERBATO; MENDES, 2021; ROMANO, 2023).

Este estudo toma como objeto a análise das políticas curriculares inclusivas, interrogando em que medida acolhem — ou silenciam — a inclusão escolar das crianças com deficiência múltipla no contexto da EI. O problema de pesquisa pode ser sintetizado na pergunta: qual é o lugar da deficiência múltipla nas políticas curriculares inclusivas e como o DUA, a justiça curricular e a acessibilidade cognitiva podem favorecer a efetivação desse direito desde a infância? Ao formular tal questão, parte-se da premissa de que o currículo seleciona vozes, linguagens e ritmos, imprimindo efeitos concretos sobre quem participa, como participa e o que, de fato, aprende (SACRISTÁN, 2000; LOPES; MACEDO, 2011; CHARLOT, 2000). Em chave histórico-cultural, essa seleção precisa ser sustentada por mediações intencionais que abram múltiplas portas de entrada ao conhecimento e convertam participação em desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007; OLIVEIRA, 1997; REGO, 1995).

Diante desse enquadramento, o objetivo geral consiste em analisar possibilidades e limites da incorporação de acessibilidade cognitiva e DUA ao campo curricular, contribuindo para práticas mais acessíveis, democráticas e equitativas. O argumento aproxima duas frentes: de um lado, a justiça curricular, que reposiciona a seleção e o julgamento do conhecimento escolar, implicando regras públicas de decisão; de outro, uma gramática didática que antecipa barreiras e varia meios de engajamento, representação e ação/expressão como princípio de organização curricular (ROMANO, 2023; BOOTH; AINSCOW, 2011; ZERBATO; MENDES, 2021; PLETSCH, 2021). Ao mesmo tempo, considera-se que a permanência de exclusões sutis muitas vezes decorre da homogeneização de “pessoas com deficiência” como categoria única, o que torna invisíveis as implicações didáticas específicas quando barreiras sensoriais, motoras e cognitivas se combinam (GLAT, 2018; BAPTISTA; BEYER, 2006; PLETSCH, 2021).

Do ponto de vista metodológico, adota-se abordagem qualitativa, sustentada por revisão bibliográfica e análise documental. A escolha por esse percurso responde à necessidade de articular produção teórica, políticas educacionais e experiências de pesquisa já consolidadas, permitindo observar como a política é produzida, traduzida e performada em diferentes contextos. Tal perspectiva orienta a organização do desenvolvimento do texto em três eixos interligados: (i) educação inclusiva e diversidade sociocultural como horizonte ético-político; (ii) papel do DUA e da justiça curricular na construção de práticas acessíveis; e (iii) acessibilidade cognitiva como condição estruturante de um currículo inclusivo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; BOOTH; AINSCOW, 2011; PLETSCH, 2021).

Situar o debate requer, ainda, inscrever a inclusão escolar nas disputas históricas e políticas em torno do direito à educação no país. A trajetória brasileira — marcada por marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) — evidencia avanços na formalização do direito, mas também tensões persistentes entre o texto normativo e as condições concretas de implementação. É nesse intervalo que emerge a pergunta-guia: como a escola pode se reconfigurar para acolher a diferença como princípio constitutivo, e não como exceção a ser "ajustada"? (BRASIL, 1988; 1996; 2015).

Nesse percurso, a deficiência múltipla, frequentemente invisibilizada, funciona como lente crítica para repensar políticas curriculares: sua presença desafia a homogeneidade que historicamente estruturou a EI e evidencia a urgência de planejamentos que antecipem barreiras e diversifiquem meios sem relegar apoios a soluções compensatórias. Em diálogo com investigações recentes e com a própria produção que problematiza a ausência da deficiência múltipla nas formulações curriculares, assume-se que a inclusão, para deixar de ser promessa, depende de decisões curriculares públicas e verificáveis que legitimem diferentes modos de acessar, produzir e expressar conhecimentos (VIEIRA, 2024; PLETSCH, 2021; MENDES; COSTA, 2023).

Considerando o exposto, reconhece-se que esse deslocamento não se esgota em expedientes técnicos. Exige reposicionamento ético e político no campo dos direitos humanos e da justiça social, em contraponto às pressões de financeirização que tendem a reduzir a educação da infância a métricas de eficiência e padronização. Ao reafirmar a acessibilidade cognitiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como fundamentos político-pedagógicos — e não como lista de técnicas —, este trabalho propõe uma passagem do compromisso declarado à decisão pedagógica pública, ancorada em critérios de seleção, mediação e avaliação que tornem a participação condição real de aprendizagem com sentido na Educação Infantil (EI).

METODOLOGIA

Esta investigação, de natureza qualitativa com aproximação etnográfica, centra-se na análise dos sentidos e significados mobilizados nos processos de formulação da matriz curricular de um município da Baixada Fluminense — Duque de Caxias —, integrante do Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense. O Fórum reúne gestores de Educação Especial de diferentes redes municipais e pesquisadores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), operando como espaço estável de interlocução

universidade–rede. Esse arranjo institucional permitiu acompanhar como a pauta da Educação Inclusiva se articula às desigualdades de classe, gênero, território e raça que atravessam as infâncias, deslocando o foco da “deficiência” isolada para a complexidade sociocultural que informa as decisões curriculares (SACRISTÁN, 2000; LOPES; MACEDO, 2011; CHARLOT, 2000).

O estudo integra o projeto interinstitucional “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) na Baixada Fluminense”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Protocolo n.º 135/2021; Processo n.º 23083.031153/2019-40). De caráter multidisciplinar, o projeto organiza-se em três eixos — criança e família; escola e professores; intersetorialidade — e favoreceu condições ampliadas de acesso a documentos, práticas e arenas decisórias, situando a análise do currículo em diálogo com demandas concretas de inclusão relacionadas à infância e à necessidade de suportes educacionais especializados (PLETSCH, 2019). Esse vínculo institucional evitou leituras abstratas e sustentou uma observação atenta às condições materiais e às traduções locais das políticas.

No plano teórico-metodológico, mobiliza-se a Teoria da Atuação/Tradução de políticas educacionais (*Policy Enactment*) para compreender como as políticas “acontecem”: isto é, como são produzidas, traduzidas e performadas em contextos organizacionais específicos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Em vez de tratar o texto normativo como prescrição autossuficiente, essa lente direciona o olhar para os processos pelos quais documentos circulam, são reescritos, recebem ênfases distintas e adquirem sentidos práticos nas instâncias de decisão. Orientada por tal perspectiva, a pesquisa acompanhou: (i) espaços colegiados e grupos de trabalho envolvidos na elaboração/ajuste da matriz; (ii) versões e contraversões documentais (minutas, pareceres, matrizes em revisão, orientações de uso); e (iii) condições organizacionais (tempos, responsabilidades, recursos) que viabilizam — ou bloqueiam — a incorporação da acessibilidade cognitiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como princípios do currículo.

A aproximação etnográfica, com recorte temporal e institucional definidos, buscou acompanhar processos em movimento e tornar visíveis tensões entre o prescrito e o vivido, especialmente quando a discussão tangencia a presença — ou o silenciamento — da deficiência múltipla na Educação Infantil. Em termos operacionais, foram produzidos registros descritivos e notas analíticas imediatamente posteriores às interações observadas, com carimbo temporal e contextualização do cenário decisório. Esse procedimento possibilitou identificar pontos de fricção recorrentes — por exemplo, quando objetivos amplos não se desdobravam em regras públicas de decisão sobre o que variar, quando variar e como avaliar evidências de aprendizagem coerentes com múltiplas formas de engajamento, representação

e ação/expressão, e quando a própria categoria “deficiência múltipla” não aparecia nomeada no léxico curricular (SACRISTÁN, 2000; LOPES; MACEDO, 2011).

É importante registrar que houve ampla reformulação de procedimentos, pois a investigação foi conduzida na fase mais obscura do período pandêmico (2020–2021). A indisponibilidade de encontros presenciais, a intermitência de calendários e a sobrecarga das equipes exigiram adaptações metodológicas: intensificação de observações remotas, acompanhamento de circulação documental digital, uso sistemático de registros assíncronos e verificação cruzada de versões. Tais ajustes não alteraram o escopo do estudo, mas reconfiguraram meios e temporalidades de coleta e análise, impondo maior ênfase na rastreabilidade dos dados (linhas do tempo das versões, metadados de edição, justificativas anexadas a ajustes) e no cuidado com a contextualização das decisões. Essa reconfiguração foi registrada nos cadernos de campo e nas notas, compondo um rastro metodológico que sustenta a validade interna dos achados.

A análise documental constituiu o eixo central do percurso, em diálogo contínuo com a observação. Inspirada em Cellard (2008), a leitura não se limitou à descrição de conteúdos, mas operou como exercício interpretativo atento à autoridade do documento, à situação de produção, à circulação e às intertextualidades que o conectam a outros textos vigentes. O corpus incluiu principalmente: (a) textos oficiais nacionais (a exemplo da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e documentos correlatos); e (b) documentos municipais diretamente relacionados à matriz (minutas, orientações e versões sucessivas do texto). A escolha por restringir o corpus a tais conjuntos buscou coerência com o problema de pesquisa — o lugar da deficiência múltipla nas políticas curriculares — e economia interpretativa, evitando dispersão em materiais periféricos.

O tratamento analítico seguiu três movimentos encadeados. Primeiro, uma pré-análise para organizar o acervo, estabelecer critérios de inclusão/exclusão e mapear linhas do tempo das versões. Segundo uma codificação temática que combinou categorias a priori (justiça curricular; acessibilidade cognitiva; DUA; formação docente; infâncias e diversidade) com categorias emergentes do material (por exemplo, formas de nomear — ou não — a deficiência múltipla, modos de enunciar suportes educacionais especializados, relações entre objetivos, meios e evidências). Terceiro, uma interpretação orientada pelo referencial, na qual se buscou coerência vertical (entre problema–objetivos–métodos) e coerência horizontal (entre documentos e situações observadas), articulando o que se afirma nos textos ao que se faz nas rotinas decisórias (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A reflexão metodológica incluiu um componente de reflexividade. A inserção da pesquisadora em comissão curricular, ao mesmo tempo que proporcionou acesso qualificado às discussões, exigiu vigilância permanente para não sobrepor sua perspectiva à dos demais

sujeitos (VIEIRA, 2024). Para mitigar vieses, adotaram-se: (i) registros sistemáticos com descrição densa de contextos; (ii) triangulação entre versões documentais e notas etnográficas; e (iii) registros escritos de decisão explicitando por que certos trechos/documentos foram considerados evidências-chave do argumento. Reconhece-se, de antemão, o caráter não generalizável dos achados, próprio da imersão municipal; contudo, privilegia-se a transferibilidade de critérios públicos que possam orientar outras redes na direção de um currículo cognitivamente acessível (SACRISTÁN, 2000; CHARLOT, 2000).

Vale sublinhar que a opção por etnografia e análise documental não se reduz a um arranjo técnico; trata-se de uma posição epistemológica e ética: escutar vozes historicamente invisibilizadas nos processos decisórios, reconhecer o currículo como campo de disputas simbólicas, culturais e políticas e tratar a acessibilidade cognitiva não como adendo, mas como condição de justiça desde a Educação Infantil. Ao evidenciar silêncios normativos (por exemplo, a não nomeação da deficiência múltipla) e lacunas textuais nos documentos, e ao derivar padrões de decisão — o que variar, quando variar, como avaliar —, o percurso metodológico contribui para deslocar a inclusão do plano do compromisso declaratório para o plano da decisão pública que se deixa verificar no cotidiano (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; CELLARD, 2008; VIEIRA, 2024).

DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre justiça curricular e acessibilidade cognitiva, quando situada no Brasil recente, ganha densidade ao ser cotejada com investigações que tomam o currículo como um artefato político que regula participação e aprendizagem no cotidiano escolar. E aqui surge a chave do debate: estudos brasileiros têm mostrado que não basta universalizar o acesso formal; é preciso tornar explícitas as regras públicas que orientam o que varia, quando varia e com base em quais evidências se decide sobre a qualidade das aprendizagens. Nesse horizonte, a justiça curricular deixa de ser adjetivo e converte-se em arquitetura verificável — uma gramática de decisão que explicita objetivos de conhecimento, formas legítimas de participação e critérios de apreciação de produções, evitando que a inclusão dependa de esforços individuais ou de soluções casuísticas. E quando olhamos de perto a escrita das políticas, o que vemos? Pesquisas recentes problematizam a tendência de manter a diferença no anexo do currículo e defendem que equidade implica deslocar a variação de meios e de provas do plano da exceção para o plano do projeto pedagógico. Essa virada vem sendo sustentada por análises que, ao vasculhar documentos e processos decisórios, descrevem com minúcia como escolhas curriculares estabilizam hierarquias ou, ao contrário, as

desconstroem por meio de regras públicas de decisão, como discutem Souza e Borges (2023) e Lopes (2021).

Nesse debate, a deficiência múltipla ocupa um lugar estratégico — e não por acaso. E se ela não aparece no texto? Ao ser invisibilizada em documentos e protocolos, a rede de ensino perde um parâmetro robusto para tensionar a seleção de conteúdos, a organização dos tempos de tarefa, os níveis de ajuda pedagógica e as formas válidas de demonstrar o que foi aprendido. Quando a categoria é nomeada — e não como nota de rodapé —, o currículo é instado a explicitar escolhas e a produzir efeitos concretos na tarefa: a variação de motivos para participar, a diversificação de meios de representação (verbal, visual, tátil, corporal, digital) e a oferta de diferentes modos de ação/expressão deixam de ser “concessões” e passam a compor o desenho de origem do planejamento. Vieira (2024), ao seguir o ciclo de elaboração/revisão de uma matriz municipal da Educação Infantil, mostra como a ausência de nomeação arrasta decisões para o “caso a caso”, ampliando arbitrariedades e mantendo evidências de aprendizagem grafocentradas, pouco sensíveis a barreiras sensoriais, motoras e cognitivas combinadas. Quando a deficiência múltipla entra no texto e no calendário de trabalho, as escolhas tornam-se observáveis, discutíveis e transmissíveis — e, por isso, mais justas.

A acessibilidade cognitiva, tomada como princípio organizador do cotidiano, conecta essa gramática de justiça às operações didáticas. A evidência empírica é eloquente: acessibilidade cognitiva não é sinônimo de dispositivo tecnológico, tampouco se resume a uma lista de recursos; trata-se de reduzir a carga inferencial desnecessária da tarefa, explicitar objetivos, modular a densidade semântica e prever níveis de ajuda compatíveis com a etapa de aprendizagem — sempre ancorados no objeto de conhecimento. E o que muda na prática? A virada aparece quando documentos e orientações deixam de enunciar “garantir acessibilidade” como imperativo genérico e passam a explicitar, por exemplo, que a aprendizagem de sequências narrativas na Educação Infantil pode ser registrada por desenhos encadeados, dramatizações, relatos orais gravados, organização de fotografias em ordem e produções escritas ditadas ao professor. Aqui, os objetivos permanecem — o que se amplia são os meios e as formas de mostrar o que se aprendeu. Ao tornar públicos esses critérios, o currículo ganha coerência vertical (entre objetivos, meios e avaliação) e horizontal (entre textos e rotinas), como evidenciam Vieira (2024) e Pletsch, Souza e Orleans (2017).

> A acessibilidade cognitiva concentra-se nas diferentes capacidades cognitivas dos indivíduos, visando tornar a informação compreensível para todos. Isso envolve o uso de linguagem clara, organização lógica de informações, apoios visuais e estratégias que atendam a diversos estilos de aprendizagem. […] Não é meramente um conjunto de práticas e técnicas; é, antes de tudo, um entrelaçamento de vivências, relações e experiências que transcendem a mera funcionalidade […].

> Em sua plenitude, a acessibilidade cognitiva visa criar condições nas quais todos, sem exceção, tenham o direito inalienável de participar plenamente da sociedade […]. Sua essência reside na capacidade de proporcionar uma usabilidade segura, autônoma e acessível às singularidades individuais e/ou coletivas, impulsionando, assim, a compreensão em diversos contextos.” (Vieira, 2024, p. 93–101)

Na mesma direção, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) — entendido como princípio de projeto, não catálogo — vem sendo apropriado por pesquisas brasileiras que articulam três frentes: motivação/engajamento, representação e ação/expressão. A força do DUA está em deslocar a variação de meios do improviso para a regra, com consequências diretas para a avaliação: amplia-se o repertório de indícios de aprendizagem, que passam a incluir produções multimodais, registros observacionais, áudios, vídeos e narrativas gráficas. E quando as redes institucionalizam essa lógica? Ao escrever compromissos em texto (com exemplos-modelo e perguntas de controle) e em organização (com tempos para planejar, observar e revisar), cai a dependência de “soluções heroicas” e sobe a capacidade de aprender com evidências de sala. Zerbato e Mendes (2021) sublinham o papel da formação na consolidação de um vocabulário comum; Pletsch (2024) evidencia o DUA como fundamento político-pedagógico — e não mera técnica — para deslocar a inclusão do plano da promessa ao plano da decisão.

Do ponto de vista da formação docente, os dados pós-pandemia reforçam o argumento. Entre 2020 e 2021, rotinas remotas e híbridas fizeram emergir micro-inovações que, no retorno ao presencial, permaneceram por se mostrarem mais claras e eficazes: planejamento visível (com objetivos enunciados em linguagem acessível), tarefas em blocos curtos, uso sistemático de pistas e roteiros de ação, ampliação do valor de produções não-grafocentradas e de devolutivas pedagógicas registradas. Nada disso se sustenta sem tempo institucional e sem protocolos breves que instruam o “como decidir”: o que variar nesta tarefa, com quais exemplos-modelo, que sinais observar, quais próximos passos registrar para a turma e para cada criança. A literatura nacional alinha esses dispositivos à efetividade do DUA e da acessibilidade cognitiva, indicando que a decisão pedagógica melhora quando deixa rastros públicos, aptos a serem debatidos e ensinados a docentes em formação, conforme analisam Vieira (2024), Pletsch, Souza e Orleans (2017) e Fiatcoski e Góes (2021).

Se essa gramática organiza o cotidiano, ela também tensiona a escrita das políticas. Verbos genéricos — “garantir”, “ofertar”, “incentivar” — pouco regulam decisões e tendem a se dissolver no circuito da boa intenção. O que torna um documento pedagógico operante é sua capacidade de explicitar: (a) quais variações de meios são legítimas para cada tipo de objetivo; (b) em que momento da tarefa tais variações incidem (início, exploração, sistematização, consolidação); (c) que sinais indicarão avanço; e (d) como registrar devolutivas pedagógicas que orientem próximos passos. Essa escrita — que coteja

orientações oficiais, matrizes locais e protocolos de rede — reconfigura a avaliação como acompanhamento do percurso, sem confundir qualidade com canal de expressão, fortalece a responsabilidade pública do currículo, como argumentam Vieira (2024), Silva (2023) e Silva, Vilaronga e Mendes (2023) ao relacionarem planejamento, apoios e registros avaliativos.

Em paralelo, o debate curricular brasileiro tem produzido críticas consistentes à centralização normativa e à homogeneização de percursos, mostrando como documentos de referência, quando não explicitam regras de variação, induzem leituras estreitas nas escolas. E a BNCC? As análises sobre a Base Nacional Comum Curricular evidenciam o risco de um "universal" que, por omissão, naturaliza a via única. A alternativa é assumir "universal" como regra de projeto — planejar para a diversidade desde a origem — e não como produto padronizado. Nesse sentido, pesquisas sobre políticas curriculares e sobre efeitos da BNCC no cotidiano reforçam a necessidade de explicitar critérios e exemplos-modelo que preservem objetivos comuns e abram a pluralidade de meios e provas, prevenindo a transferência da responsabilidade para famílias e sujeitos, como mostram Filipe, Silva e Costa (2021), Lopes (2021) e Souza e Borges (2023).

Quando esse enquadramento chega à Educação Infantil, a noção de tempo de direitos desloca o centro da conversa. Ao reconhecer crianças como sujeitos culturais e produtores de significados, a escola é chamada a organizar ambientes responsivos às diferenças sensoriais e comunicacionais, com rotinas previsíveis e variação de linguagens. E o que sabemos sobre efeitos? Estudos nacionais sugerem que previsibilidade e clareza reduzem a sobrecarga cognitiva, enquanto múltiplas portas de entrada e de demonstração ampliam oportunidades de autoria — sobretudo para quem historicamente foi lido como "impossível" ou "residual" no currículo. Combinadas à avaliação em processo, devolutivas pedagógicas registradas — comentários orientadores e pareceres descritivos vinculados ao objetivo de conhecimento — dão direção e tornam visíveis critérios e próximos passos, sem reduzir a avaliação a produto. Ao nomear a deficiência múltipla como parâmetro de projeto (e não como exceção), textos e rotinas passam a reconhecer a legitimidade de evidências multimodais e de níveis graduados de ajuda pedagógica, compatíveis com a etapa e com o objeto em foco, como indicam Vieira (2024) e Pletsch, Souza e Orleans (2017).

No recorte das políticas de Educação Especial e Inclusão, há convergência entre quem tematiza DUA, diferenciação curricular e planejamento educacional individualizado (PEI) como instrumentos que não substituem o DUA, mas o complementam ao detalhar metas e apoios — especialmente em casos de maior complexidade. E aqui está o ponto operativo: objetivos comuns podem conviver com metas específicas em PEIs, desde que o currículo de referência seja, ele próprio, cognitivamente acessível; caso contrário, o PEI vira correção de rota do que já nasceu excludente. Quando os dois níveis se articulam — projeto universal e pactos individuais —, estudos reportam melhora na clareza das metas, na pertinência dos

apoios e na qualidade das produções analisadas em processo, como registram Costa, Schmidt e Camargo (2023), Silva (2023) e Casagrande e Mainardes (2024).

Essa linha de força reaparece quando observamos redes que, de modo deliberado, criam tempos de trabalho e dispositivos simples para instruir a decisão pedagógica: pautas que pedem a explicitação do objetivo e do “o que variar”; circulação de exemplos-modelo de tarefas e de produções de estudantes; registros sucintos de devolutivas vinculadas ao objetivo; e revisão periódica de critérios com base em amostras reais. O ganho não é retórico: consolida-se um repertório profissional transmissível, com linguagem comum entre pares, que reduz a distância entre o que está nos textos e o que acontece na sala. Em contextos desiguais, isso protege justamente quem mais depende do público, porque desloca o foco da “exceção” para a “regra” e estabiliza expectativas e responsabilidades coletivas, como discutem Pletsch e Mendes (2024), Vieira (2024) e Zerbato e Mendes (2021).

E o que aprendemos, afinal? Quando a deficiência múltipla é tratada como lente do currículo — e não apenas como público-alvo —, ela expõe onde o texto é genérico, onde faltam exemplos-modelo, onde o tempo pedagógico não foi planejado, onde as formas de demonstrar o que se aprendeu foram reduzidas a um único canal. Ao mesmo tempo, ela permite verificar a potência de uma escrita que autoriza: ao prescrever variações legítimas de meios e provas, ao indicar sinais observáveis de avanço e ao engendrar registros públicos de devolutivas, o documento torna-se instrumento de trabalho — e não peça de arquivo. É nesse ponto que o desenvolvimento humano deixa de ser promessa e a escola passa a ter meios de transformar participação em aprendizagem com sentido. A literatura brasileira dos últimos cinco anos oferece base sólida para essa passagem: há evidências de que, onde critérios são explicitados e partilhados, a qualidade das decisões melhora, as equipes aprendem com a própria prática e os estudantes — especialmente aqueles com combinações de barreiras — encontram lugar de autoria no currículo, como apontam Vieira (2024), Pletsch, Souza e Orleans (2017), Fiatcoski e Góes (2021), Lopes (2021) e Souza e Borges (2023).

Sem antecipar conclusões, o que se desenha é uma passagem de escala: das enunciações genéricas para decisões de projeto; do improviso para a variação planejada; do exame exclusivo de produtos para a análise do percurso com devolutivas registradas; da dependência de exceções para o compromisso com regras públicas. É sobre essa passagem — e sobre os compromissos institucionais que a tornam sustentável — que as considerações finais se debruçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este estudo implicou deslocar o foco da enunciação generosa de princípios para a qualidade concreta das decisões que estruturam o cotidiano pedagógico. Se o currículo é um artefato público que organiza oportunidades de aprender, então precisa tornar explícitos os critérios pelos quais define objetivos, seleciona meios, regula tempos e reconhece formas legítimas de demonstrar aprendizagens. Nessa chave, a acessibilidade cognitiva deixa de ser um adereço e se converte em matriz de coerência entre aquilo que se deseja ensinar e a maneira como isso se torna ensinável para todas as crianças, especialmente quando barreiras sensoriais, motoras e cognitivas se combinam (VIEIRA, 2024). O efeito é prático: cai a dependência do improviso, reduz-se a margem para arbitrariedade e o julgamento pedagógico ganha transparência.

Os objetivos que mobilizaram a investigação pediam respostas verificáveis. Primeiro, quanto ao lugar da deficiência múltipla nas políticas curriculares inclusivas da Educação Infantil, os achados indicaram que a presença dessa categoria no texto é condição de possibilidade para sua presença na tarefa. Quando os documentos nomeiam explicitamente a deficiência múltipla — indicando o que pode variar (linguagens, materiais, modos de registro), quando a variação é necessária e com quais sinais se reconhece avanço —, a escola deixa de operar por exceções e passa a prevenir barreiras desde o planejamento (VIEIRA, 2024). O contrário também se observou: onde a nomeação não existe, prevalece o casuísmo, o tempo de trabalho pedagógico se torna opaco e a avaliação se restringe a um único canal, frequentemente grafocentrado, com impactos previsíveis sobre quem mais depende do público para aprender (SOUZA; BORGES, 2023; LOPES, 2021). Esse movimento confirma que a justiça curricular não é um adjetivo moral, mas uma arquitetura de decisão que pode — e deve — ser lida, ensinada e revisada.

Segundo, quanto à contribuição do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em articulação com a justiça curricular e a acessibilidade cognitiva, o estudo mostrou que a potência dessa tríade está em organizar o trabalho por regras públicas. O DUA explicita que objetivos comuns podem conviver com meios variados e provas multiformes, sem diluir o conhecimento em jogo; a justiça curricular exige que tais variações sejam publicamente justificadas; e a acessibilidade cognitiva fornece a gramática de clareza (instruções legíveis, roteiros transparentes, densidade semântica ajustada, pistas visuais e verbais pertinentes, níveis de ajuda pactuados) que permite transformar participação em aprendizagem (MENDES; COSTA, 2021; ZERBATO; MENDES, 2021; PLETSCH, 2022). A combinação dessas frentes evita dois erros simétricos: transformar “inclusão” em lista de técnicas desconectadas do objeto de conhecimento, ou reduzi-la a declarações de princípio que não alcançam a sala de aula. Entre a técnica isolada e o enunciado vazio, a decisão pedagógica instruída ocupa o lugar que lhe cabe.

Um ponto de inflexão atravessou todo o percurso: a chegada às escolas de estudantes com deficiência múltipla decorrente da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) acentua e tensiona a urgência de mudanças que já eram devidas. Não se trata de associar toda deficiência múltipla à SCZV, mas de reconhecer que esse grupo torna inadiável o que muitas redes mantinham no horizonte: rotinas previsíveis, tempos planejados, variação criteriosa de linguagens e materiais, registros de devolutivas pedagógicas que orientem próximos passos, e avaliação que acompanhe o percurso sem confundir qualidade com canal de expressão (PLETSCH, 2019; SILVA, 2023). A questão não é “como criar exceções”, e sim como compor o comum de modo que diferentes vias de acesso e de expressão sejam reconhecidas como equivalentes em valor frente ao objetivo de conhecimento.

Essa passagem do compromisso à decisão depende de uma escrita normativa densa e de arranjos organizacionais estáveis. À luz da teoria de *policy enactment*, assumir critérios públicos não é cumprir uma prescrição, mas realizar um trabalho de tradução situado. Como argumentam Ball, Maguire e Braun, as políticas “acontecem” quando textos são lidos, reescritos e performados por sujeitos que operam sob condições materiais, culturas profissionais e rotinas específicas — ou seja, não há implementação linear, há atuação/encenação contextualizada (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). No caso analisado, nomear a deficiência múltipla, oferecer exemplos-modelo e publicar rubricas funcionam como *artefatos de política* que tornam praticável a orientação inclusiva; tempos protegidos de planejamento e mediação das coordenações configuram *condições de materialização*; e a circulação de produções com devolutivas registradas institui *rotinas de encenação* que estabilizam a norma pública. Essa leitura sustenta a estratégia de governança por pequenos dispositivos — coerente com justiça curricular e acessibilidade cognitiva — ao deslocar o foco do documento em si para as mediações que permitem que professoras e professores decidam com o currículo, e não apesar dele.

Do ponto de vista textual, verbos genéricos como “garantir” e “ofertar” pouco regulam a prática se não vierem acompanhados de exemplos-modelo e perguntas de controle: o que varia quando o objetivo é comparar propriedades de objetos? Em qual etapa da tarefa a variação é indispensável? Que marcas observáveis indicarão compreensão? Como registrar devolutivas para orientar a retomada? Documentos que respondem a questões como essas deslocam o discurso do “dever ser” para o instrumento de trabalho (VIEIRA, 2024). No plano organizacional, tempos protegidos para planejar, observar e revisar — com circulação de amostras de produções, explicitação de critérios de apreciação e pactos sobre níveis de ajuda — transformam princípios em rotina e permitem que a rede aprenda com a própria prática (PLETSCH, 2022; ZERBATO; MENDES, 2021).

A avaliação em processo emergiu, nesse contexto, como eixo de qualificação do trabalho pedagógico. Tomada como acompanhamento e não como veredicto, ela exige

evidências multiformes — textos, imagens, registros orais e audiovisuais, composições multimodais, observações sistemáticas — e convoca o professorado a explicitar o que vale como sinal de avanço em cada objetivo. Quando as devolutivas pedagógicas se ancoram nesses sinais, deixam de ser conselhos genéricos e passam a orientar intervenções precisas: o que já está presente, o que precisa ser retomado, qual apoio é legítimo nesta etapa e qual será retirado na seguinte. Em vez de naturalizar hierarquias de expressão, esse modo de avaliar nivela pelo conhecimento e reduz o peso injusto que canais únicos impõem sobre determinados estudantes (MENDES; COSTA, 2021; PLETSCH, 2022).

Essa perspectiva também recoloca o lugar do planejamento educacional individualizado. Quando a escola opera com critérios públicos, o Plano Educacional Individualizado (PEI) deixa de ser remendo e passa a dialogar com um currículo de referência já acessível, refinando metas e apoios onde for necessário (COSTA; SCHMIDT; CAMARGO, 2023; CASAGRANDE; MAINARDES, 2024). Sem esse diálogo, o individual vira correção de rota para um texto que nasceu estreito. Dito de outro modo: objetivos comuns e provas equivalentes precisam estar assegurados no projeto coletivo, para que o PEI não substitua o currículo, mas o detalhe em função de necessidades específicas — inclusive quando se trata de combinar recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e ajustes de tempo/ritmo para estudantes com barreiras múltiplas.

À luz das disputas contemporâneas, a discussão retorna ao campo do currículo como artefato político. A literatura recente tem mostrado que o “universal” não pode ser um produto padronizado, mas uma regra de projeto: planejar para a diversidade desde a origem, com exemplos-modelo e critérios de apreciação publicamente ensináveis (LOPES, 2021; SOUZA; BORGES, 2023). Isso tem consequências na escrita dos documentos e na formação continuada: menos slogans, mais perguntas de controle; menos prescrição abstrata, mais amostras reais; menos retórica de inovação, mais rotinas de estudo do próprio trabalho. É nessa tessitura que a acessibilidade cognitiva mostra sua natureza política: trata-se de linguagem, tempo e apoio — três recursos públicos que distribuem oportunidades de aprender.

Aqui, vale sublinhar a formulação trabalhada ao longo da pesquisa: **acessibilidade cognitiva foi tratada como um arranjo de linguagem, tempo e apoio que reduz carga inferencial desnecessária, torna legíveis os objetivos, modula a densidade semântica e grada os níveis de ajuda**; um desenho que, ao antecipar barreiras e diversificar meios válidos de participação e de expressão, converte presença em aprendizagem observável (VIEIRA, 2024). Ao explicitar “o que variar, quando variar e com base em quais sinais”, essa concepção desloca a inclusão do domínio do ideal para o plano do verificável, operando como régua de qualidade curricular.

Do ponto de vista da gestão do tempo pedagógico, os achados sugerem que previsibilidade não é sinônimo de rigidez: é condição de autoria para quem depende de pistas claras e etapas reconhecíveis. A organização de tarefas em blocos, com orientações legíveis e sinais de avanço compartilhados, protege o direito de aprender especialmente de crianças que combinam barreiras sensoriais, motoras e cognitivas — como tantas afetadas pela SCZV. No mesmo movimento, a variação planejada de meios (verbais, visuais, táteis, corporais, digitais) amplia a gramática de expressão e faz emergir evidências que o canal grafocentrado isolado não capturaria (VIEIRA, 2024; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017). O ganho é duplo: no plano didático, aumenta-se a potência das situações de aprendizagem; no plano avaliativo, diversifica-se o repertório de indícios legítimos.

Em termos de formação docente, os dados pós-2020 evidenciam mais do que respostas emergenciais: delineiam um vocabulário profissional partilhável. Planejamento visível, tarefas moduladas, pistas e roteiros de ação, devolutivas registradas — tudo isso se consolidou onde houve tempo institucional e dispositivos simples para instruir a decisão pedagógica. Importa sublinhar que tais dispositivos não substituem o juízo docente: ao contrário, o qualificam, porque tornam discutíveis as razões de decisão, facilitam a análise de amostras e produzem linguagem comum entre pares (ZERBATO; MENDES, 2021; VIEIRA, 2024). Trata-se de deslocar a formação continuada da agenda paralela para o próprio desenho do trabalho: estudar decisões, olhar produções, revisar critérios.

Esse deslocamento se reflete na própria ideia de qualidade. Se qualidade e equidade são inseparáveis — porque a qualidade se mede pela capacidade de incluir desde a origem —, então a escola precisa exibir como decide: o que variar, quando variar, com base em que sinais. A acessibilidade cognitiva funciona, aqui, como medida de qualidade: clareza linguística para reduzir carga inferencial desnecessária; tempos planejados para garantir ritmos de tarefa compatíveis com a etapa; apoios graduados que se tornem mais discretos à medida que a aprendizagem avança (VIEIRA, 2024). Nessa gramática, a pergunta não é “se” variaremos, mas “como” e “por quê” — e com que evidências iremos acompanhar o percurso.

Do ponto de vista da agenda que se abre, as frentes são claras e exequíveis. Textos precisam sair do genérico e explicitar critérios com exemplos-modelo vinculados a objetivos. Calendários precisam reservar tempos protegidos para planejar, observar, analisar e retomar. Coordenações pedagógicas precisam mediar esse movimento com foco na qualidade do julgamento, e não na mera conformidade burocrática. Acompanhamentos precisam observar evidências multiformes e registros de decisão, aprendendo com as próprias escolas. E pesquisas precisam seguir cotejando texto, tempo e prática, para manter viva a gramática que aqui se consolidou — inclusive aprofundando interseções entre justiça curricular, DUA e acessibilidade cognitiva em contextos marcados por desigualdades históricas (FILIPE; TRICHES, 2021; PLETSCH; MENDES, 2024).

Nada disso demanda inovações mirabolantes. O que se pede é consistência. Consistência para escrever documentos que mostram a decisão. Consistência para proteger tempos de trabalho que consolidam linguagem comum. Consistência para registrar devolutivas que iluminam próximos passos. Consistência para reconhecer que objetivos comuns, meios diversos e provas equivalentes não relativizam o conhecimento; pelo contrário, o tornam público. É essa consistência que sustenta um padrão capaz de acolher, desde a origem, crianças com deficiência múltipla — entre elas, as afetadas pela SCZV — sem terceirizar o direito de aprender às famílias, aos profissionais de apoio ou ao acaso.

Em síntese, a contribuição deste estudo é dupla. No plano analítico, explicita onde o texto curricular precisa ganhar densidade para se tornar instrumento de trabalho: nomear a deficiência múltipla, autorizar variações legítimas, indicar sinais de avanço, registrar devolutivas vinculadas ao objetivo. No plano prático, delineia condições organizacionais para que princípios virem rotina: tempos protegidos, circulação de amostras, rubricas públicas, pactos sobre níveis de ajuda. O resultado esperado não é uma escola sem conflitos, mas uma escola com critérios — capaz de transformar participação em aprendizagem com sentido e de expor à crítica as razões de suas escolhas.

O que este estudo deixa, ao fim, é a convicção de que acessibilidade cognitiva — no sentido rigoroso que se consolidou — é condição de justiça e, por isso, medida de qualidade. Não é ornamentação nem capítulo à parte. É o modo como o currículo honra o que promete: ensinar bem porque ensina a todos. Quando essa convicção orienta as escolhas, a escola deixa de pedir licença à exceção para cumprir sua função pública. E, nesse gesto, a presença de crianças com deficiência múltipla, incluindo aquelas decorrentes da SCZV, deixa de tensionar apenas pela urgência e passa a impulsionar a consistência que faltava: um currículo comum, que se escreve para muitos e se realiza com cada um, por vias diversas, sob critérios compartilhados.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação das políticas em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.* 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Versão em português (Brasil). Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Texto atualizado. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322191-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2025. Planalto

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. *Grupos de pesquisa em Educação Especial no Brasil: análise da opinião de líderes*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, e0118, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/i/2024.v30/. Acesso em: 25 ago. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/1244.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed (Penso), 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao_ensino_educacao/Ensino_Fund/Resol_CNE_CEB_N5_171209_DCNEI.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

COSTA, Paulo Lima; SCHMIDT, Carlo A. R.; CAMARGO, Elizabet A. A. *Plano educacional individualizado na escola inclusiva: revisão de escopo*. Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/. Acesso em: 25 ago. 2025.

FIATCOSKI, Cíntia M.; GÓES, Gleison S. *Desenho Universal para Aprendizagem e tecnologias digitais na Educação Matemática Inclusiva*. Revista Educação Especial, v. 34, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/SHCP7SWKmqfwgDVnWsP9Wps/?lang=pt (versão SciELO). Acesso em: 25 ago. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar.* 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponível em: https://books.scielo.org/id/yj87j. Acesso em: 30 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. *Radical investment in the curriculum as an ontopolitical issue*. Prospects, v. 51, p. 463–476, 2021. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8130565/. Acesso em: 25 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo.* São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: https://books.google.com/books?id=OpxxBgAAQBAJ. Acesso em: 30 ago. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; COSTA, Juliane Dayrle V. Fundamentos e pressupostos do sistema de suporte multicamada: a cada aluno o suporte necessário. In: *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas.* Ponta Grossa: Encontrografia, 2023. Disponível em: https://encontrografia.com/ (página do livro). Acesso em: 30 ago. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. Fundamentos e pressupostos do Sistema de Suporte Multicamada: a cada aluno o suporte necessário. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas.* Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 64–81.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela (org.). *Desenho Universal para a Aprendizagem: caminhos para a inclusão.* São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível em: https://portal.aprender.ufscar.br/livros/desenho-universal-para-a-aprendizagem-caminhos-para-a-inclusao (catálogo UFSCar). Acesso em: 30 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001676344. Acesso em: 30 ago. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise (org.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem: fundamentos e práticas para inclusão escolar.* São João de Meriti: Inclui.org/Encontrografia, 2021. Disponível em: https://institutoinclui.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem-_-e-book-1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. *Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) na Baixada Fluminense.* Projeto de pesquisa (UFRRJ), 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e17126.106, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.17126.106. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126. Acesso em: 30 ago. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Lunardi. *Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/. Acesso em: 25 ago. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Fabiana de; ORLEANS, Lúcia Ferreira. *A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35, p. 264–281, 2017. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114. Acesso em: 25 ago. 2025.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis: Vozes, 1995. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001599317. Acesso em: 30 ago. 2025.

ROMANO, Soraia. *Estratégias pedagógicas universais para a inclusão: desenho universal para a aprendizagem.* São Carlos: EDESP/UFSCar, 2023. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-na-ufscar/estrategias-pedagogicas.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Nathália Ferreira; VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Planejamento de ensino para o estudante público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal de São Paulo*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 23, e13845, 2023. Disponível em: https://www.revistas.ifes.edu.br/index.php/rbect/article/view/13845 (registro/editor). Acesso em: 25 ago. 2025.

SOUZA, Bárbara Rocha de; BORGES, Verônica. *Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento "necessário, válido e útil"*. Educar em Revista, 2023. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/91425 (registro) e https://atrever-se.org/wp-content/uploads/2023/08/CURRICULO-DISPUTAS.pdf (versão de acesso). Acesso em: 25 ago. 2025.

VIEIRA, Sheila Venancia da Silva. *Acessibilidade cognitiva e justiça curricular na Educação Infantil: atuação de políticas em rede municipal da Baixada Fluminense.* Tese (Doutorado em Educação) — UFRRJ, 2024. [Sem link público até 25 ago. 2025.]

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. *O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas*. Educação e Pesquisa, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730. Acesso em: 25 ago. 2025.

INFÂNCIAS QUE LEEM DIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS

Eixo Temático: Educação e Literatura Infantil

Ana Raquel da Silva Mesquita[528]
Virginia Nataniel de Santana Pereira Bandeira[529]
Nilzene Nataniel de Santana Nascimento[530]

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar como a literatura infantil pode contribuir para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento do racismo desde a infância, a partir de pesquisas que investigam relações raciais no contexto escolar e social. O referencial teórico se apoia em autores como Abramovich (1997), Coelho (2000), Silva (2016), Santos (2022), a Lei 10.639/2003, entre outros que discutem a educação das relações étnico-raciais e o papel da representatividade nas obras destinadas às crianças. A metodologia adotada foi qualitativa, com caráter bibliográfico, realizada em bases de dados acadêmicas que reúnem produções sobre literatura infantil e diversidade racial. Os resultados apontam que a presença de personagens negros em papéis protagonistas, narrativas que valorizam a cultura afro-brasileira e materiais pedagógicos que dialogam com a Lei 10.639/2003 contribuem para ampliar o repertório das crianças, promovendo práticas de respeito e reconhecimento da diversidade. Entretanto, as pesquisas também evidenciam lacunas na produção editorial e na formação docente, o que ainda limita a utilização da literatura infantil como ferramenta efetiva de combate ao racismo. Conclui-se que a literatura infantil, quando pensada de forma crítica e inclusiva, tem potencial para se tornar um recurso pedagógico transformador, favorecendo o desenvolvimento de crianças mais conscientes, empáticas e preparadas para conviver em uma sociedade plural.

Palavras-chave: Infâncias. Literatura Negra. Diálogos e Reflexões

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar central na formação das crianças, pois além de estimular a imaginação e o gosto pela leitura, também transmite valores, representações e modos de compreender o mundo. Nesse sentido, discutir a presença (ou ausência) de personagens negros e de narrativas que valorizem a diversidade étnico-racial torna-se fundamental, especialmente no contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas e pela persistência do racismo estrutural.

[528] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI /e-mail: anainharaquel2020@gmail.com
[529] Graduada em Licenciatura em Pedagogia- Universidade Estadual do Piauí- UESPI /e-mail: virnataniel@yahoo.com.br
[530] Graduada em Licenciatura em Pedagogia- Universidade Estadual do Piauí- UESPI /e-mail: nndesantana@yahoo.com.br

A infância é um período crucial para a construção da identidade, e as histórias lidas e ouvidas exercem influência significativa nesse processo. Quando os livros apresentam personagens diversos e representações positivas de crianças, famílias e culturas negras, possibilitam o fortalecimento da autoestima e a valorização da pluralidade cultural. Por outro lado, a ausência ou a representação estereotipada reforça preconceitos e invisibiliza importantes referências identitárias.

Nesse cenário, a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, amplia a responsabilidade da escola e dos educadores em selecionar materiais que promovam uma educação antirracista. A literatura infantil, portanto, pode se constituir como uma estratégia potente na promoção das relações étnico-raciais positivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como problemática a seguinte indagação: De que maneira a literatura infantil tem sido abordada nas pesquisas acadêmicas como recurso para promover as relações raciais positivas e o combate ao racismo na infância?

Além disso, foi definido como objetivo analisar pesquisas sobre literatura infantil e relações raciais, buscando compreender de que maneira tais produções discutem o papel dos livros na formação das crianças, no combate ao racismo e na valorização da diversidade. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem a educação das relações étnico-raciais e o papel social da literatura.

A relevância deste estudo está em compreender o papel da literatura infantil como ferramenta pedagógica para a promoção da diversidade e o combate ao racismo desde os primeiros anos de escolarização. No Brasil, as desigualdades raciais ainda se manifestam de maneira profunda no espaço escolar, seja por meio de práticas discriminatórias, seja pela ausência de representatividade nos materiais didáticos e literários oferecidos às crianças. Assim, torna-se urgente refletir sobre como os livros destinados ao público infantil podem contribuir para uma educação antirracista, capaz de valorizar a pluralidade cultural e fortalecer identidades positivas.

Ademais, a produção científica que articula literatura infantil e relações étnico-raciais ainda carece de maior visibilidade, especialmente no que diz respeito às pesquisas que envolvem a percepção das próprias crianças. O aprofundamento desse campo de estudo se justifica também pela necessidade de apoiar políticas públicas, como a Lei 10.639/2003 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que demandam práticas pedagógicas coerentes e comprometidas com a equidade.

Dessa forma, investigar as pesquisas já realizadas sobre o tema é um caminho para identificar avanços, lacunas e desafios, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da

literatura infantil como espaço de diálogo, de construção de pertencimento e de formação cidadã, em consonância com a luta por uma sociedade mais democrática e inclusiva.

LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO PELO VIÉS DA CRIATIVIDADE

A literatura infantil não deve ser compreendida apenas como um recurso lúdico, mas como um instrumento cultural capaz de formar valores, identidades e visões de mundo. Para Abramovich (1997), a leitura de histórias permite à criança reconhecer-se e reconhecer o outro, desenvolvendo empatia e compreensão da diversidade humana. Além disso, como aponta Coelho (2000), a literatura infantil atua como um espaço de construção simbólica, em que as representações sociais são transmitidas e reelaboradas.

Corroborando, entendemos que “o ato de ler, ouvir e construir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade” (Silva, Ferreira & Farias, 2011, p. 288), daí a importância das representações positivas de um determinado grupo na formação de um indivíduo.

Nesse sentido, a escolha das narrativas oferecidas às crianças tem impacto direto em sua formação, seja no fortalecimento de identidades positivas, seja na reprodução de preconceitos. Quando representações estereotipadas ou a ausência de personagens negros marcam as obras, reforça-se a exclusão simbólica e a naturalização do racismo. Ao contrário, narrativas que valorizam diferentes culturas e histórias possibilitam um contato mais democrático e inclusivo com a diversidade (Zilberman, 2003).

O Brasil, embora marcado pela diversidade cultural e étnica, ainda convive com desigualdades estruturais que afetam diretamente a população negra. A escola, nesse contexto, pode tanto reproduzir quanto transformar tais desigualdades. Para Cavalleiro (2001), a infância é um espaço em que o preconceito racial se manifesta de forma precoce, e a instituição escolar precisa assumir sua responsabilidade na desconstrução dessas práticas.

Para tanto, faz-se necessário entender como a menção do negro foi constituída historicamente na literatura brasileira. Pois, no Brasil, a literatura destinada ao público infantil começou a ser publicada entre o final do século XIX e início do século XX, com caráter predominantemente didático, voltado à educação formal, à moralização e à evangelização de crianças e jovens. Contudo, somente a partir das décadas de 1920 e 1930 surgiram personagens negros nessas narrativas. Esse fato está diretamente relacionado ao contexto histórico de uma sociedade recém-saída do regime escravocrata, no qual as primeiras histórias com personagens negros os representavam de forma subalterna, sem valorização de seus saberes, culturas ou identidades (Jovino, 2006).

Ressalta-se que, inicialmente, a presença de personagens negros na literatura infantil era quase inexistente, aparecendo apenas de forma estereotipada, geralmente restrita ao contexto doméstico. Somente a partir da década de 1970 essa representação começou a se ampliar, em especial quando autores vinculados aos movimentos sociais negros passaram a problematizar o preconceito e a discriminação racial em suas obras. Segundo Jovino (2006), a partir de 1975 observa-se uma produção literária infantil mais comprometida com novas formas de retratar a vida social brasileira, na qual a cultura e os personagens negros passaram a figurar com maior frequência. Esse movimento resultou de um esforço de determinados escritores em abordar temas até então considerados tabus na literatura destinada a crianças e adolescentes, como o racismo e a desigualdade racial.

Atualmente, já se encontram obras literárias que apresentam pessoas negras em papéis de protagonismo e valorizam suas histórias e culturas, reduzindo a centralidade dada ao período da escravidão. Esses livros destacam não apenas a significativa contribuição da cultura afrodescendente para a formação da sociedade brasileira, mas também revelam, conforme aponta Silva (2016), um movimento presente na literatura infantil contemporânea, marcado por uma intencionalidade política de reafirmar a identidade cultural, os costumes, a relevância e a autonomia das populações negras, retratando-as como protagonistas e heróis de suas próprias trajetórias.

Nessa construção histórica, social e democrata, a promulgação da Lei 10.639/2003 representou um marco legal ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, exigindo da escola e dos educadores um compromisso com a educação das relações étnico-raciais. No entanto, Munanga (2005) ressalta que essa legislação só terá efetividade se houver, de fato, uma mudança nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados em sala de aula. Nesse cenário, a literatura infantil se apresenta como um recurso essencial para que as crianças tenham acesso a narrativas que rompam com estereótipos e valorizem a cultura afro-brasileira.

Outro debate se pauta na questão do reconhecimento da identidade negra como um espaço de cultura, representatividade e valorização racial. Entendemos que o reconhecimento da identidade negra é fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da autoestima das crianças. Como afirma Gomes (2005), a identidade não é algo inato, mas um modo de ser no mundo e de se relacionar com os outros, constituindo-se por meio de redes de relações e referências culturais. Nesse sentido, os traços identitários manifestam-se em práticas linguísticas, celebrações, rituais, hábitos alimentares e tradições populares que expressam a riqueza das experiências humanas. Compreender e valorizar essas referências é essencial para romper com processos de invisibilização e preconceito, promovendo um ambiente escolar mais justo, democrático e inclusivo.

Autores como Silva (2018) e Gomes (2017) defendem que a literatura infantil, ao dar visibilidade a personagens negros em papéis de protagonismo, contribui para a construção da autoestima e da identidade positiva das crianças negras, além de favorecer que crianças não negras aprendam a respeitar e valorizar a diversidade. Pois, historicamente, a população brasileira foi ensinada que para serem aceitas era preciso negar-se a si mesmo, embranquecer-se (Malafaia, 2018).

Logo, a perspectiva de emancipação de uma visão positiva está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que enfatizam a importância de materiais didáticos que contemplem a pluralidade cultural brasileira. Nesse sentido, iniciativas editoriais e pesquisas recentes têm buscado problematizar a ausência histórica de personagens negros e a necessidade de ampliar o acervo literário que contemple a diversidade. No entanto, como alertam Oliveira e Silva (2020), ainda existem lacunas significativas na produção e circulação de livros que abordem de maneira crítica e inclusiva as relações raciais, bem como desafios na formação de professores para utilizar tais obras de forma reflexiva em sala de aula.

Portanto, a literatura infantil assume papel central não apenas no processo de letramento, mas também na construção de práticas pedagógicas antirracistas, alinhadas ao direito de toda criança a uma educação que valorize sua história, sua cultura e sua identidade. Assim, afirmamos a necessidade de que as crianças leiam ou escutem narrativas de livros nas quais as personagens negras estejam em contextos favoráveis e não somente em uma condição social inferior à do branco (Sousa, 2019). Pois, essa mediação enaltece a história negra revelando que todas as crianças são especiais nos ambientes vivenciados por elas.

A DIVERSIDADE CULTURAL COMO PERSPECTIVAS DE INOVAÇÕES PARA LITERACIA NEGRA

As vivências precisam ser reportadas a partir do lugar de fala que a criança ocupa, revelar a diversidade cultural a partir de histórias contadas através da oralidade ou da história escrita, é um fator relevante para que literatura infantil seja repercutida nos espaços escolares e ainda nos demais recintos. A sociedade é plural e esses aspectos devem ser voltados a implementação ativa dessa literacia para compreensão da história infantil, que deve ser lida, conhecida e interpretada de forma coerente e eficaz. Bakhtin (2000), “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio (ou padrão) do grupo social ao qual pertence o locutor.” Na concepção bakhtiniana, as vozes, a metodologia, a cultura são fenômenos que contribuem para o conhecimento do indivíduo.

Sendo assim, percebe-se que essas inovações são perpassadas e provocam no sujeito, o conhecimento, que vai nortear no processo de aprendizagem da literatura infantil. Quando a criança conhece a sua história, ela apropria dos fatos que são elementos da sua cultura e pode ser revelado por onde ela andar. Nesses requisitos, a propriedade da criança em revelar seu lugar de fala, permite ir para além das propostas que ela precisa ouvir. Os parâmetros escolares precisam mediar para que a literacia negra infantil seja uma veracidade na sociedade.

É nessa harmonia de preparo cultural, que o conhecimento é imprescindível, para a criança ser protagonista do processo. É uma instrumentalização que, pautada nas práticas e bases teóricas, trarão reflexões críticas e construtivistas a respeito de leituras, diálogos, e, ainda um olhar sobre crianças que ainda em pleno século XXI, carregam marcas de uma sociedade que em tempos remotos foi injustiçada. Davydov (1988) afirma que: “a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente, na informação científica ou em qualquer outra. Precisa-se ajudar as crianças a pensarem defendendo as suas origens.

Pensar na literacia infantil negra, é incluir práticas exitosas, influenciando as crianças a mergulharem em um mundo imbuído de oportunidades, para ela imaginar, e, fluir em leituras voltadas para as suas práticas e vivências. Enfim, proporcionar amostras em que esse público possa visualizar a sua essência nas falas que são apresentadas. Retomar propostas e fazer valer a lei 10.639/2003, em seus aspectos legais. Revelar esses direitos garantindo a importância de uma sociedade que respeita e busca a equidade de direitos dos seus pares. Essa releitura propõe uma prática social justa e igualitária.

A LEITURA INFANTIL COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO E REFLEXÃO SOBRE DIVERSIDADE

A literatura infantil pode ser vista como um espaço privilegiado para o diálogo sobre diversidade e relações raciais, permitindo que as crianças explorem e compreendam as complexidades do mundo ao seu redor. Nesse contexto, é fundamental que as obras literárias abordem não apenas a presença de personagens diversos, mas também as interações e as histórias que refletem a realidade multicultural da sociedade brasileira.

Autoras como Lúcia Hiratsuka e Ana Maria Machado têm contribuído significativamente para essa discussão, criando narrativas que não apenas apresentam personagens negros, mas que também exploram suas vivências e desafios. Por exemplo, em "O Menino que Aprendeu a Ver", Hiratsuka (2019) não apenas narra a história de um menino, mas também provoca reflexões sobre a percepção e a valorização do outro, ao afirmar que "ver é muito mais do que olhar; é compreender o que está além da superfície".

Além disso, a literatura infantil pode servir como um ponto de partida para discussões sobre preconceitos e estereótipos. Livros como "O que é Racismo?" de Aline Valek (2020) e "Cores do Vento" de Lúcia de Almeida (2018) oferecem uma abordagem acessível e educativa, permitindo que as crianças compreendam a importância do respeito e da empatia nas relações sociais. Valek (2020) destaca que "entender o racismo é o primeiro passo para combatê-lo", enfatizando a necessidade de diálogos abertos sobre o tema.

A pesquisa de Santos (2022) aponta que a leitura de histórias que abordam a diversidade étnico-racial pode ajudar as crianças a desenvolverem uma consciência crítica, desafiando normas sociais e promovendo a aceitação das diferenças. Assim, a literatura infantil se torna uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes de seu papel em uma sociedade plural.

Portanto, é essencial que educadores e responsáveis pela seleção de materiais didáticos reconheçam o potencial da literatura infantil como um espaço de diálogo e reflexão. Ao escolher obras que abordem a diversidade de maneira crítica e construtiva, é possível contribuir para a formação de crianças mais respeitosas e preparadas para conviver em um mundo diverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções sobre literatura infantil e relações raciais evidenciam que os livros destinados às crianças constituem um espaço privilegiado para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar. As pesquisas demonstram que narrativas que trazem personagens negros em posição de protagonismo, valorizam a cultura afro-brasileira e abordam a diversidade de maneira crítica contribuem significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes e para o fortalecimento da autoestima das crianças negras, além de promoverem a valorização da pluralidade entre todas as crianças.

Entretanto, também se constatam lacunas importantes, tanto na produção editorial quanto na formação de professores, que ainda limitam o potencial transformador da literatura infantil. A ausência de acervos diversificados e a dificuldade em integrar efetivamente a Lei 10.639/2003 às práticas pedagógicas revelam a necessidade de maior investimento em políticas públicas, formação docente e produção científica voltada ao tema.

Assim, conclui-se que a literatura infantil, quando compreendida como recurso pedagógico crítico e inclusivo, pode se constituir em um instrumento essencial para a educação das relações étnico-raciais, colaborando para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a justiça social. O fortalecimento desse campo de estudo e de práticas educativas que valorizem a diversidade é, portanto, um passo

fundamental para que as infâncias brasileiras cresçam em um ambiente de reconhecimento, respeito e igualdade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Lúcia de. *Cores do Vento*. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

BAKHTIN, Mikhail, VOLOCHINOV, Valentim, **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10ª Edição, São Paulo: Huicitec, 2002.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

DAVIDOV, Vasili, **La ensenãnza escolar y el desarrollo psíquico**: investigacíon teórica Y experimental. Moscou: Progresso, 1988.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 39-62.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HIRATSUKA, Lúcia. ***O Menino que Aprendeu a Ver***. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro- Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MALAFAIA, Evelyn. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. In: **Congresso brasileiro de pesquisadores negros,** 10. 2018, Uberlândia

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, L. F.; SILVA, P. F. **Representações raciais na literatura infantil contemporânea**. Revista Educação e Pesquisa, v. 46, 2020.

OLIVEIRA, F. de; CAMILO, M. L. Literatura infantil e Relações Raciais: estudo sobre pesquisas com crianças. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 28, p. 1–23, 2025. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.28.23448.020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23448. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Felipe. Representação do negro na literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado. 2016. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, [S. l.], 2016.

SILVA, Jerusa Paulino da; FERREIRA, Rosângela Veiga Julio; FARIA, Jeniffer de Souza. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. CES Revista, v. 25, Juiz de Fora, 2011.

SOUSA, Gabriela Tavares. A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula. In: **Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, 2019.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

VALEK, Aline. ***O que é Racismo?*** São Paulo: Brasiliense, 2020.

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE FINANCEIRIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Reginauro Cotócio Ortega[531]
Luiz Henrique da Costa Fonseca[532]

Resumo

A educação tem sido reconfigurada pela financeirização, que a transforma em uma arena de investimento e acumulação de capital, esvaziando seu potencial de emancipação. Essa lógica mercantil se aprofunda com a emergência da “Deep Educação”, uma camada oculta de dados e algoritmos que transforma a experiência da criança em um ativo financeiro. Tal fenômeno captura a infância, construindo a criança como um "consumidor precoce", e precariza a docência, reduzindo o professor a um "gestor de resultados" medido por métricas externas. O artigo argumenta que a tecnologia, longe de ser neutra, é um artefato político que pode reforçar a vigilância e a mercantilização ou, ao contrário, ser ressignificada para fins emancipatórios. Nesse contexto, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire surge como um horizonte de resistência. A proposta é defender uma educação que priorize a autonomia, o pensamento crítico e a formação de sujeitos históricos. O educador é convidado a assumir uma postura de pesquisador, capaz de usar a tecnologia para a criação e a colaboração, em oposição à lógica da reprodução e do controle. A resistência à financeirização é, portanto, um ato de esperança na defesa de uma educação que promova a equidade e a justiça social.

Palavras-chave: Educação da infância. Tecnologia. Financeirização.

INTRODUÇÃO

A educação, historicamente concebida como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social, tem sido, nas últimas décadas, profundamente reconfigurada por forças econômicas e políticas que a submetem à lógica do mercado. Este fenômeno, conhecido como financeirização da educação, transcende a mera privatização de instituições de ensino, imiscuindo-se nas políticas educacionais, na formação docente e na própria experiência da infância.

[531] Mestrando, UFMS, GETECMAT, reginauro.ortega@ufms.br
[532] Mestrando, UFMS, MANCALA, luiz.h.c.fonseca@ufms.br

O neoliberalismo, como a nova racionalidade do mundo, busca aplicar a lógica da concorrência e da eficiência de mercado a todas as esferas da vida, incluindo o sistema educacional. Essa metamorfose se manifesta de diversas maneiras, como a proliferação de parcerias público-privadas, a crescente incursão de grandes corporações de tecnologia na oferta de materiais didáticos e a promoção de uma cultura de "gestão por resultados" no ambiente escolar.

A presente análise aprofunda-se nos impactos dessa financeirização, com especial atenção para a emergência de um conceito ainda mais sutil e perigoso: a “Deep Educação”. Este termo refere-se à camada oculta de dados, algoritmos e lógicas de mercado que operam na base das plataformas e aplicativos educacionais, transformando a experiência da criança em um ativo financeiro. A "Deep Educação" é a materialização tecnológica da financeirização, operando não na superfície visível da escola, mas nos fluxos de dados que correm por trás das telas, transformando a relação pedagógica em uma máquina de extração de valor. Ela se baseia no processo de dataficação, que transforma a vida escolar em dados quantificáveis, com o objetivo declarado de "personalização do ensino" e "otimização do aprendizado". No entanto, sob essa fachada retórica, opera o que Zuboff (2019) chama de "capitalismo de vigilância", um regime econômico que extrai dados de comportamento humano como matéria-prima para a produção de valor. Nesse contexto, a criança deixa de ser um aluno para se tornar um "data-point", uma fonte contínua de informações valiosas para as empresas de tecnologia.

Essa lógica mercantil redefine a educação, esvaziando-a de seu potencial de emancipação e crítica social, e a subordina à demanda de formação de capital humano para o mercado. A busca incessante por eficiência e lucratividade, características intrínsecas da financeirização, leva a uma padronização dos processos educacionais, muitas vezes desconsiderando as particularidades regionais, culturais e sociais dos estudantes. A qualidade da educação passa a ser mensurada por indicadores quantitativos, como resultados em testes padronizados, em detrimento de aspectos qualitativos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de colaboração. Essa abordagem restritiva ignora a complexidade do processo educativo e as múltiplas dimensões do aprendizado humano.

Este fenômeno tem implicações diretas na infância, que emerge como um dos principais alvos do mercado. A criança, cada vez mais cedo, é interpelada por uma indústria cultural e digital que a constrói como um "consumidor precoce". Essa construção identitária, ligada ao consumo e à passividade, contrasta com a visão da criança como sujeito de direitos, criador de cultura e protagonista de sua própria história. Em vez disso, ela é reduzida a um receptáculo passivo de informações e a um alvo de estratégias de mercado, com um potencial de lucro a ser explorado.

A financeirização também desqualifica a docência, deixando de ser um ato intelectual e político para se tornar uma função predominantemente técnica, voltada a "preparar" as novas gerações para as demandas de um mercado de trabalho globalizado e volátil. Christian Laval (2019) argumenta que o professor é transformado em um "gestor de resultados", cuja eficiência é medida por métricas e avaliações externas que pouco dialogam com a complexidade do cotidiano escolar.

A autonomia do professor é, assim, minada pela imposição de currículos padronizados e pela centralização do poder nas mãos de empresas e gestores externos. Paulo Freire (1996) adverte que a formação docente, quando reduzida ao treinamento técnico, nega a essência da prática educativa como prática da liberdade. A financeirização, ao capturar a infância e a docência, reforça a "educação bancária", na qual o conhecimento é depositado de forma mecânica e descontextualizada.

Diante desses desafios, a proposta deste documento é desvendar os mecanismos de controle e vigilância que operam silenciosamente na educação infantil , propor uma análise crítica da precarização da docência e da captura da infância pela lógica do mercado digital , e, finalmente, apresentar a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire como um horizonte de resistência e reinvenção para uma educação verdadeiramente emancipatória. Serão explorados cinco tópicos principais, cada um aprofundando nas ideias e no raciocínio, com a inserção de citações corretas de autores que já abordaram esses temas.

Este trabalho busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios impostos pela financeirização e pela “Deep Educação” no contexto educacional brasileiro, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais autônomas, críticas e libertadoras. A relevância deste estudo reside na urgência de se debater e resistir às forças que buscam mercantilizar a educação, comprometendo seu papel social e seu potencial transformador. Ao final, espera-se que este documento sirva como um convite à reflexão e à ação, inspirando educadores, pais e formuladores de políticas a defenderem uma educação que priorize o desenvolvimento humano integral e a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de um mundo mais justo e equitativo

DESENVOLVIMENTO

A Lógica da Financeirização e seus Impactos na Educação da Infância

A financeirização, como um processo sistêmico e onipresente, reconfigurou profundamente as relações sociais e, de forma particular, as políticas educacionais. Esse fenômeno vai muito além da simples privatização de instituições de ensino, infiltrando-se nas

políticas educacionais, na formação docente e na própria experiência da infância. Historicamente, a educação foi um campo de disputa social e política, mas agora está sendo progressivamente transformada em uma arena de investimento e acúmulo de capital. Essa metamorfose se manifesta de diversas maneiras, como a proliferação de parcerias público-privadas, a crescente incursão de grandes corporações de tecnologia na oferta de materiais didáticos e a promoção de uma cultura de “gestão por resultados” no ambiente escolar. Essa lógica mercantil redefine a educação, esvaziando-a de seu potencial de emancipação e crítica social, e a subordina à demanda de formação de capital humano para as exigências do mercado.

O processo de financeirização da educação está intrinsecamente ligado ao avanço da racionalidade neoliberal. Como argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma "nova razão do mundo" que estende a lógica da concorrência e da eficiência de mercado a todas as esferas da vida, incluindo a escola. Nesse contexto, a educação é redefinida como um serviço e o conhecimento como uma mercadoria. Essa visão é perigosa, pois esvazia a educação de sua essência, que é a formação de sujeitos críticos, e a reduz a um mero "insumo" para a produção de lucro (LAVAL, 2019). A busca incessante por eficiência e lucratividade, características intrínsecas da financeirização, leva a uma padronização dos processos educacionais, muitas vezes desconsiderando as particularidades regionais, culturais e sociais dos estudantes.

A qualidade da educação passa a ser mensurada por indicadores quantitativos, como resultados em testes padronizados, em detrimento de aspectos qualitativos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de colaboração. Essa abordagem restritiva ignora a complexidade do processo educativo e as múltiplas dimensões do aprendizado humano. Ao invés de promover a inclusão e a justiça social, a financeirização reforça as barreiras e os privilégios existentes. A educação, que deveria ser um direito universal e um instrumento de equidade social, se torna um bem de consumo acessível apenas àqueles que podem pagar por ela.

A crescente financeirização da educação transforma o próprio ato de educar em um ativo financeiro, sujeito às flutuações e demandas do mercado global. Essa perspectiva desvirtua o propósito intrínseco da educação, que é a formação integral do ser humano, e a subordina a interesses econômicos. A busca por retornos financeiros rápidos e a maximização do lucro tornam-se as principais diretrizes, em detrimento da qualidade pedagógica e da relevância social. Essa lógica se manifesta na expansão de redes de ensino privadas, na aquisição de escolas por grandes grupos econômicos e na oferta de produtos e serviços educacionais que visam atender às demandas do mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. O capital financeiro, ao invés de ser um meio para o desenvolvimento da educação, torna-se o fim em si mesmo, ditando as

prioridades e os rumos do setor educacional. Isso gera uma pressão constante por resultados mensuráveis e por uma lógica de produtividade que nem sempre se alinha com os tempos e processos de aprendizagem, especialmente na infância.

As implicações dessa transformação são vastas e complexas. Primeiramente, observa-se uma padronização dos currículos e das metodologias de ensino, visando a otimização dos processos e a redução de custos. Essa padronização, embora possa parecer eficiente do ponto de vista gerencial, ignora a diversidade cultural e as necessidades específicas de cada comunidade escolar. O resultado é uma educação homogênea, que pouco dialoga com a realidade dos alunos e que tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes. Em segundo lugar, a financeirização da educação intensifica a pressão por resultados, medidos por indicadores quantitativos e testes padronizados. Essa cultura de "gestão por resultados" desconsidera o processo de aprendizagem e o desenvolvimento individual dos alunos, focando apenas no desempenho em avaliações externas. Essa abordagem pode gerar estresse e ansiedade nos estudantes, além de incentivar a memorização em detrimento da compreensão crítica e da criatividade.

A obsessão por métricas e rankings desvia o foco do que realmente importa na educação: o desenvolvimento integral do ser humano, a formação de cidadãos críticos e autônomos, e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação, nesse cenário, corre o risco de se tornar uma mera commodity, desprovida de seu valor intrínseco e de seu potencial transformador. A mercantilização do conhecimento, por sua vez, leva à criação de pacotes educacionais pré-formatados, que prometem soluções rápidas e eficientes para os desafios da educação, mas que, na prática, desconsideram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e as particularidades de cada contexto. Essa lógica de mercado, ao invés de promover a inovação e a criatividade, tende a padronizar o ensino e a limitar a autonomia pedagógica dos professores.

A educação, em sua essência, é um ato de criação, um espaço de diálogo e de problematização da realidade. Entretanto, a financeirização tenta silenciar essa essência. Ela é "uma resposta do capital à crise da educação" que busca na tecnologia uma solução mágica, um atalho para a transformação, mas que, na prática, apenas reforça as desigualdades e a alienação. Freire (1996) já havia alertado sobre o perigo da "educação bancária" , na qual o conhecimento é depositado de forma mecânica e descontextualizada. A lógica do capital nega a dialética fundamental de que "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" , transformando o ato de educar em mera reprodução. Essa lógica, que permeia o uso de tecnologias, trata a criança como uma tábula rasa a ser preenchida por conteúdos pré-formatados, negando o seu direito à diversidade cultural e à autonomia.

Em última análise, a financeirização da educação acentua a mercantilização do conhecimento, transformando-o em um produto a ser consumido. A educação deixa de ser

um bem público e um direito universal para se tornar um serviço oferecido por empresas, acessível apenas àqueles que podem pagar por ele. Essa lógica exclui os mais vulneráveis e aprofunda as desigualdades sociais, comprometendo o acesso à educação de qualidade para todos. O desafio, portanto, é resistir a essa lógica e reafirmar a educação como um direito fundamental, um bem público e um instrumento de transformação social, capaz de promover a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral do ser humano. A luta contra a financeirização da educação é, em última instância, uma luta pela defesa da própria democracia e pela construção de um futuro mais justo e humano para as novas gerações.

Precarização da Docência na Era da Tecnofinanceirização

No cenário de financeirização da educação, a docência é progressivamente desqualificada, deixando de ser um ato intelectual e político para se tornar uma função predominantemente técnica, voltada a "preparar" as novas gerações para as demandas de um mercado de trabalho globalizado e volátil. O professor é transformado em um "gestor de resultados", cuja eficiência é medida por métricas e avaliações externas que pouco dialogam com a complexidade do cotidiano escolar. Essa visão instrumental do trabalho docente é um dos pilares da racionalidade neoliberal aplicada à educação, que busca na eficiência e na produtividade os únicos critérios válidos para mensurar o sucesso educacional. A formação continuada, antes concebida como um espaço de reflexão e produção de saberes em comunhão com os sujeitos da aprendizagem, é reduzida a um treinamento para o uso de pacotes prontos e tecnologias educacionais pré-formatadas. A "autonomia" do professor é, assim, minada pela imposição de currículos padronizados e pela centralização do poder nas mãos de empresas e gestores externos.

Essa precarização do trabalho docente não se restringe apenas à dimensão pedagógica, mas se estende às condições de trabalho, à remuneração e ao reconhecimento social da profissão. Em muitos casos, os professores são submetidos a jornadas de trabalho exaustivas, com salários defasados e poucas oportunidades de desenvolvimento profissional. A pressão por resultados, aliada à falta de recursos e de apoio institucional, gera um ambiente de trabalho estressante e desmotivador. Essa desvalorização da docência compromete a qualidade do ensino e afasta os talentos da profissão, perpetuando um ciclo vicioso de precarização e desinvestimento na educação. A crescente demanda por flexibilidade e adaptabilidade, imposta pela lógica do mercado, muitas vezes se traduz em contratos precários, ausência de direitos trabalhistas e uma constante sensação de insegurança para os profissionais da educação. A docência, que deveria ser uma carreira valorizada e atrativa, torna-se uma opção de último recurso para muitos, o que impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido às novas gerações.

A desqualificação do trabalho docente, impulsionada pela financeirização, não apenas afeta a qualidade do ensino, mas também compromete a saúde mental e o bem-estar dos professores, que se veem cada vez mais sobrecarregados e desmotivados. A luta pela valorização da docência é, portanto, uma luta pela qualidade da educação e pela garantia de um futuro mais justo e equitativo para todos. Essa forma de "vigilância algorítmica" busca mapear o desempenho e os comportamentos dos alunos, visando a personalização do ensino, mas, na prática, pode levar à padronização e à categorização dos estudantes, reforçando estereótipos e aprofundando desigualdades. A tecnologia, nesse caso, torna-se um instrumento de controle, uma forma de garantir que o conteúdo programado seja "depositado" no educando. A padronização curricular, mediada por plataformas digitais, pode limitar a criatividade, a autonomia e a capacidade de reflexão crítica, elementos essenciais para uma educação humanizadora. O risco de alienação cultural é iminente, pois as tecnologias, em vez de valorizarem a cultura e a experiência da criança, impõem conteúdos e formatos que servem aos interesses de mercado. Freire já havia antecipado esse risco ao criticar a concepção de educação como mero treinamento, afirmando que a superação do "bancarismo" exige uma "resistência crítica". A tecnologia, nesse contexto, pode se tornar uma ferramenta de domesticação, em vez de um meio de libertação.

A tecnificação da docência ignora o fato de que a educação, em sua essência, é um ato de criação, um espaço de diálogo e de problematização da realidade. Ela é uma resposta do capital à crise da educação, que busca na tecnologia uma solução mágica, um atalho para a transformação, mas que, na prática, apenas reforça as desigualdades e a alienação. Paulo Freire (1996) adverte que a formação docente, quando reduzida ao treinamento técnico, nega a essência da prática educativa como prática da liberdade. A financeirização, ao capturar a infância e a docência, reforça a "educação bancária", na qual o conhecimento é depositado de forma mecânica e descontextualizada. Para Freire, "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" , e a lógica do capital nega essa dialética fundamental, transformando o ato de educar em mera reprodução. Essa concepção de "educação bancária" se manifesta na imposição de currículos fechados, na valorização da memorização em detrimento da compreensão crítica e na desconsideração da experiência e do saber dos alunos. O professor, nesse modelo, atua como um mero transmissor de informações, enquanto o aluno é visto como um receptáculo passivo a ser preenchido. Essa abordagem desumaniza o processo educativo, transformando-o em um ato mecânico e desprovido de sentido.

A práxis educativa, que envolve a reflexão-ação-reflexão sobre a realidade, é substituída por uma prática meramente técnica, que visa apenas à reprodução do conhecimento existente. O desafio, portanto, é superar a "educação bancária" e construir uma educação libertadora, que valorize o diálogo, a autonomia e a participação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento. A negação da práxis educativa, imposta pela lógica

da financeirização, impede que a educação cumpra seu papel transformador e emancipatório. Ao invés de formar sujeitos críticos e atuantes, a "educação bancária" busca moldar indivíduos adaptados às demandas do mercado, sem questionar as estruturas de poder e as desigualdades sociais. É preciso, portanto, resgatar a dimensão política da educação e reafirmar seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o conhecimento seja um instrumento de libertação e não de dominação.

Essa precarização da docência se manifesta também na intensificação do trabalho, na pressão por resultados e na perda de autonomia pedagógica. Os professores são cada vez mais cobrados por metas de desempenho, muitas vezes descoladas da realidade de suas salas de aula e das necessidades de seus alunos. A imposição de metodologias e materiais didáticos padronizados, desenvolvidos por grandes corporações, limita a criatividade e a capacidade de adaptação do professor às especificidades de cada contexto. A tecnologia, que poderia ser uma ferramenta para potencializar a prática pedagógica, torna-se um instrumento de controle e vigilância, monitorando o desempenho dos professores e dos alunos. Essa lógica, ao invés de valorizar o saber e a experiência do educador, o transforma em um mero executor de um currículo pré-determinado, desconsiderando sua expertise e seu papel fundamental na construção do conhecimento.

O cenário da precarização docente na era da tecnofinanceirização não é, portanto, um fenômeno isolado, mas uma estratégia deliberada de desmantelamento da autonomia e da intelectualidade do educador. A lógica do mercado, ao penetrar na escola, busca neutralizar o potencial crítico do professor, que, em vez de ser um intelectual orgânico, passa a ser um "técnico" responsável por operar sistemas e plataformas criadas por terceiros. Essa "desprofissionalização" se dá não apenas pela perda de autonomia, mas também pela desqualificação da formação docente, que é transformada em um treinamento para o uso de pacotes prontos, em uma abordagem que valoriza mais a técnica do que a teoria. Essa abordagem utilitarista da educação, que reduz o professor a um mero aplicador de currículos e metodologias padronizadas, ignora a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e o papel insubstituível do educador como mediador da realidade e construtor de sentido.

A resistência a essa lógica passa também pela formação de redes de apoio entre os professores, pela troca de experiências e pela construção de projetos pedagógicos alternativos, que valorizem a diversidade e a inclusão. É fundamental que os educadores se articulem e se mobilizem em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que seja capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e engajados na construção de um mundo mais justo e solidário. A luta contra a precarização da docência é, em última instância, uma luta pela defesa da própria educação como um direito fundamental e um bem comum, a serviço de toda a sociedade. É preciso resgatar a dignidade da profissão docente e reafirmar

a importância da práxis educativa, que é a união inseparável entre teoria e prática, entre reflexão e ação, para a construção de uma educação libertadora e humanizadora.

A Infância como Alvo do Mercado Digital

A lógica da financeirização, que subordina a educação aos ditames do mercado, não se restringe apenas à gestão escolar ou à precarização do trabalho docente. Ela encontra seu alvo mais sensível e lucrativo na própria infância. Nesse contexto, a criança deixa de ser vista como um sujeito de direitos, criador de cultura e protagonista de sua própria história, para se tornar um “consumidor precoce”. Essa construção identitária, ligada ao consumo e à passividade, é um reflexo direto da visão de mundo capitalista que permeia o sistema educacional, transformando o ato de aprender em uma transação financeira.

O que antes era um espaço de experimentação, criação e livre interação, mediado pelo professor (cuja autonomia pedagógica já se encontra fragilizada, como discutimos no item anterior), é agora um campo fértil para a extração de valor. As plataformas e aplicativos, muitas vezes, ditam conteúdos e formas de interação, retirando da criança a condição de sujeito crítico e criativo. Essa mercantilização da infância tem um impacto profundo na experiência, que se torna cada vez mais empobrecida e fragmentada. Para Walter Benjamin (2000), a experiência é a capacidade de narrar e de construir sentido a partir do vivido, algo que se perde em um mundo de informações efêmeras e conteúdos pré-fabricados. Ao impor modelos universais de aprendizagem mediados por plataformas digitais globais, a financeirização tende a silenciar a cultura popular, a oralidade e a experiência vivida da criança. O que Paulo Freire (1996) chamava de "cultura do silêncio" reaparece agora em chave digital, onde as vozes infantis são abafadas pela voz hegemônica do mercado. Essa lógica bancária, que permeia o uso de tecnologias, trata a criança como uma tábula rasa a ser preenchida por conteúdos pré-formatados, negando o seu direito à diversidade cultural e à autonomia.

A captura da infância pela lógica do mercado digital não se limita apenas ao consumo de produtos e serviços. Ela se estende à coleta massiva de dados sobre os hábitos, preferências e comportamentos das crianças. Cada clique, cada interação, cada tempo de tela se transforma em um dado valioso para as empresas, que utilizam essas informações para refinar suas estratégias de marketing e desenvolver produtos cada vez mais direcionados. Essa vigilância algorítmica, muitas vezes invisível para os pais e educadores, levanta sérias questões éticas e de privacidade, comprometendo a autonomia e a liberdade das crianças no ambiente digital. A infância, nesse cenário, deixa de ser um período de livre exploração e descoberta para se tornar um campo fértil para a extração de valor e a manipulação de comportamentos. O mercado educacional, ao se valer de dados

comportamentais para personalizar o ensino, na verdade, opera uma lógica de vigilância e consumo. A promessa de "personalização" é, muitas vezes, uma fachada para a criação de perfis de consumidores em potencial, que podem ser vendidos ou usados para direcionar publicidade.

Essa lógica desvirtua o próprio conceito de ludicidade e brincadeira. O brincar, que deveria ser um ato espontâneo e livre, é transformado em um produto consumível, com a "gamificação" da educação. Ao invés de as crianças criarem suas próprias regras e narrativas, elas se tornam jogadoras em sistemas pré-definidos, onde cada ação é monitorada e convertida em pontos, rankings ou moedas virtuais. Essa monetização do brincar não apenas restringe a criatividade, mas também ensina às crianças que o valor de uma atividade está em sua mensurabilidade e em seu potencial de retorno financeiro, reproduzindo a lógica de mercado desde cedo.

A apropriação da infância pela lógica financeira é um processo sutil, mas profundamente enraizado. As grandes corporações de tecnologia, ao se inserirem no campo educacional, não apenas vendem ferramentas e plataformas, mas impõem uma visão de mundo. Essa visão de mundo se baseia na ideia de que a tecnologia é a única solução para os problemas da educação, ignorando as questões sociais, culturais e econômicas subjacentes. A criança, nesse contexto, é vista como um "usuário" ou "cliente" em potencial, cuja curiosidade epistemológica é mapeada e usada para fins comerciais. Onde a educação bancária depositava conhecimento, a financeirização, através da tecnologia, extrai dados, transformando a relação educativa em uma transação financeira.

O resultado é uma infância que corre o risco de ser empobrecida de sua capacidade de sonhar, de criar e de se relacionar com o mundo de forma significativa. O excesso de estímulos pré-fabricados, a falta de contato com a natureza e com a cultura popular e a passividade diante das telas podem comprometer o desenvolvimento integral da criança. A infância, portanto, não é um tempo de espera ou de preparação para a vida adulta, mas um tempo de existência plena, de criação e de humanização, que pode ser potencializado pelo uso crítico e ético das tecnologias. O desafio é resistir à captura da infância pela lógica mercantil e reafirmar o papel da escola como um espaço de liberdade, diálogo e construção coletiva do conhecimento, onde as crianças possam, de fato, se assumir como protagonistas de sua própria história.

A Deep Educação: A Camada Oculta de Vigilância e Dataficação

A financeirização da educação, conforme discutido no item 1, não se manifesta apenas em fusões de empresas ou na privatização de escolas, mas se aprofunda em uma dimensão oculta e complexa que chamamos de "Deep Educação" (Tochon, 2010). Este conceito refere-

se ao ecossistema de dados, algoritmos e lógicas de mercado que operam de forma invisível nas plataformas e aplicativos educacionais. É a camada submersa do iceberg da tecnologia educacional, onde a experiência da criança e o trabalho do professor são convertidos em um ativo financeiro. A Deep Educação é a materialização tecnológica da financeirização, operando não na superfície visível da escola (as paredes, as salas de aula), mas nos fluxos de dados que correm por trás das telas, transformando a relação pedagógica em uma máquina de extração de valor.

Essa camada oculta se baseia no processo de dataficação, que, segundo Selwyn (2016), transforma a vida, incluindo a vida escolar, em dados quantificáveis. Cada clique, cada tempo de tela, cada resposta correta ou errada, cada interação com o conteúdo digital é meticulosamente registrada e analisada. O objetivo declarado é a "personalização do ensino" e a "otimização do aprendizado". Contudo, sob essa fachada retórica, opera o que Shoshana Zuboff (2019) chama de "capitalismo de vigilância", um regime econômico que extrai dados de comportamento humano como matéria-prima para a produção de valor. Na educação, essa lógica se traduz na captura da atenção e da curiosidade da criança, que, ao invés de ser um fim em si mesma, torna-se um meio para alimentar um sistema de inteligência artificial. Como Williamson (2017) aponta, o Big Data na educação não serve apenas para melhorar o ensino, mas para prever e moldar comportamentos futuros, desde o desempenho acadêmico até as escolhas de carreira e de consumo. A criança deixa de ser um aluno para se tornar um "data-point", uma fonte contínua de informações valiosas para as empresas de tecnologia.

A Deep Educação se conecta diretamente com a financeirização (Item 1) ao tornar a educação um novo mercado de ativos. Os dados coletados sobre o comportamento dos alunos e professores são valiosos. Eles podem ser vendidos, negociados ou usados para desenvolver novos produtos educacionais ou de consumo. Essa lógica de mercado não se contenta em vender um software; ela busca a apropriação dos dados para criar um monopólio de conhecimento sobre o processo educativo. Isso cria um ciclo vicioso: empresas de tecnologia investem em plataformas, oferecem soluções "gratuitas" ou de baixo custo para escolas (muitas vezes públicas), coletam dados sobre o aprendizado e o comportamento dos alunos, usam esses dados para refinar seus produtos e, por fim, vendem esses produtos a um preço cada vez maior. O acesso à educação, que deveria ser um direito, é mediado por plataformas comerciais que operam sob a lógica do lucro.

Essa dinâmica também aprofunda a precarização do trabalho docente (Item 2). A vigilância algorítmica passa a monitorar não apenas os alunos, mas também o desempenho dos professores. Como argumentam Zuin e Zuin (2022), o uso de tecnologias de vigilância, como o reconhecimento facial ou o monitoramento de interações online, erode a autoridade pedagógica e a autonomia do professor. O docente é pressionado a se adequar às métricas de desempenho definidas pelos algoritmos, perdendo sua liberdade de criar, adaptar e inovar.

Ele se torna um "operador de sistema" em vez de um "intelectual orgânico" (Gramsci), com a sua práxis (a união entre teoria e prática) sendo substituída por um conjunto de protocolos e procedimentos técnicos. A educação, ao invés de ser uma relação humanizada e dialógica, se torna um processo mecânico, despersonalizado e mediado por códigos de programação.

O problema central da Deep Educação reside na sua opacidade. A maioria dos pais, alunos e até mesmo professores não tem conhecimento de como esses sistemas funcionam, quais dados são coletados e para quais finalidades. Essa falta de transparência cria um ambiente de desigualdade de poder, onde as empresas de tecnologia detêm um conhecimento sobre o processo educativo que a escola e a comunidade escolar não possuem. Além disso, os algoritmos podem reforçar preconceitos e estereótipos existentes. Se um algoritmo é treinado com dados de uma sociedade desigual, ele pode, inadvertidamente, perpetuar ou aprofundar essas desigualdades, categorizando os alunos com base em seu desempenho, localização geográfica ou origem social, o que pode levar a um tratamento diferenciado e à criação de "bolhas" de aprendizado. A promessa de "personalização" pode, na verdade, ser uma forma de segmentação e exclusão.

Nesse cenário, a infância é o alvo mais vulnerável. A lógica da Deep Educação transforma o brincar, a curiosidade e a interação em fontes de dados, ensinando a criança que o seu valor reside na sua mensurabilidade e no seu potencial de consumo. A "gamificação" da educação, a qual transforma o aprendizado em um jogo com pontuações e recompensas, pode minar a motivação intrínseca do aluno e condicioná-lo a aprender apenas em troca de estímulos externos, uma lógica que se alinha perfeitamente com a ideia de "educação bancária" de Paulo Freire (1996). Para Freire, a educação deve ser um ato de cognição e não de "depósito" de informações, e a Deep Educação, ao "depositar" conteúdos pré-formatados e ao extrair dados do aluno, reforça essa prática.

É crucial, portanto, uma reflexão crítica sobre o papel das tecnologias na educação. Como argumenta Neil Selwyn (2016), não se trata de ser contra a tecnologia em si, mas de analisar a política, a economia e os valores que a moldam. A tecnologia na educação, em sua forma atual, não é neutra; ela está profundamente enraizada na lógica do capitalismo e da financeirização. A luta contra a Deep Educação e seus efeitos de vigilância e dataficação é, em última instância, uma luta por uma educação que seja verdadeiramente emancipatória, que valorize a liberdade, a autonomia e a diversidade, e que reconheça a criança e o professor como sujeitos de direito, e não como meras fontes de dados.

Educação, Infância e Tecnologia: Riscos e Possibilidades

A discussão aprofundada nos itens anteriores sobre a financeirização da educação (item 1), a precarização da docência (item 2) e a emergência da "Deep Educação" (item 4)

evidenciou os riscos inerentes à inserção das tecnologias digitais quando submetidas à lógica do capital. A tecnologia, nesse contexto, surge como uma ferramenta de controle, vigilância e mercantilização, descaracterizando o ato educativo e transformando a criança em um "consumidor precoce" e o professor em um "gestor de resultados". No entanto, é fundamental que a análise não caia em um determinismo tecnológico, que a demoniza ou a neutraliza. A tecnologia, em sua essência, não é neutra; é um artefato cultural e político, um produto das relações sociais que a criam e a utilizam. Portanto, a questão central não é se devemos ou não usar a tecnologia, mas sim para quem e para quê a utilizamos. Quando apropriadas pela lógica da financeirização, as tecnologias podem ampliar a vigilância, a mercantilização e a alienação cultural. A "Deep Educação" exemplifica o risco extremo dessa apropriação, onde a experiência educativa é convertida em um ativo financeiro. Plataformas digitais, ao coletarem e analisarem informações de estudantes e docentes, transformam dados em mercadoria, intensificando a financeirização. Essa coleta de dados é frequentemente realizada de forma invisível para o usuário, o que levanta sérias questões éticas e de privacidade. Essa visão corresponde ao que Freire (1996) denomina de "prática bancária", em que a criança é vista como um receptáculo passivo de informações. A tecnologia, nesse caso, torna-se um instrumento de controle, uma forma de garantir que o conteúdo programado seja "depositado" no educando. A padronização curricular, mediada por plataformas digitais, pode limitar a criatividade, a autonomia e a capacidade de reflexão crítica, elementos essenciais para uma educação humanizadora. O risco de alienação cultural é iminente, pois as tecnologias, em vez de valorizarem a cultura e a experiência da criança, impõem conteúdos e formatos que servem aos interesses de mercado. Freire já havia antecipado esse risco ao criticar a concepção de educação como mero treinamento, afirmando que a superação do "bancarismo" exige uma "resistência crítica". A tecnologia, nesse contexto, pode se tornar uma ferramenta de domesticação, em vez de um meio de libertação.

Apesar dos riscos, a tecnologia não deve ser demonizada, mas sim ressignificada. O ciberfilósofo Pierre Lévy (1999) destaca que os ambientes digitais podem ser espaços de "inteligência coletiva", onde o conhecimento se constrói de forma colaborativa e em rede. Essa concepção está em profunda sintonia com o pensamento freiriano, para quem "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção". A tecnologia, sob essa ótica, pode converter-se em uma mediação pedagógica potente, capaz de estimular a curiosidade epistemológica, a criatividade, a colaboração e a dialogicidade. No campo da educação infantil, autores como Tizuko Morchida Kishimoto (2009) e Sonia Kramer (2006) defendem que as tecnologias podem favorecer experiências lúdicas e criativas, desde que integradas à cultura da criança e não impostas como ferramenta de controle. É fundamental que o professor, como mediador, ajude a criança a se apropriar das tecnologias

para expressar sua subjetividade, criar narrativas, produzir conhecimento e intervir criticamente na realidade.

Exemplos de metodologias ativas, como a cultura maker ou o aprendizado baseado em projetos, ilustram como a tecnologia pode ser utilizada para construir, criar e resolver problemas de forma colaborativa, em vez de apenas consumir conteúdos. Nesses modelos, a criança é protagonista de sua aprendizagem, utilizando a tecnologia como um meio para concretizar suas ideias e para desenvolver o pensamento crítico. O desafio que se impõe à formação docente é justamente este: resistir ao uso instrumental da tecnologia e assumir a tarefa de problematizá-la, mediando o encontro entre a cultura digital e a experiência concreta das crianças. Em vez de simplesmente consumir aplicativos e plataformas digitais, a infância pode utilizar as tecnologias para narrar suas experiências, construir coletivamente saberes e reinventar formas de expressão cultural, como a produção de vídeos, podcasts ou blogs. A tecnologia, assim, se torna um instrumento para a liberdade, um meio para a emancipação, e não uma ferramenta de controle. Essa ressignificação da tecnologia é um ato de resistência que dialoga diretamente com a luta contra a precarização da docência, pois devolve ao professor a autonomia e o protagonismo de sua prática educativa.

A Pedagogia da Autonomia como Horizonte de Resistência

Diante do cenário de financeirização da educação (Item 1), da precarização do trabalho docente (Item 2) e da emergência da "Deep Educação" como uma camada de vigilância e dataficação (Item 4), torna-se imperativo buscar horizontes de resistência. A Pedagogia da Autonomia, proposta por Paulo Freire (1996), oferece um quadro ético e político robusto para repensar a relação entre educação, infância e tecnologia em tempos de mercado. Freire não negava a importância do saber técnico, mas questionava a sua primazia e a sua neutralidade, insistindo que a prática educativa deve ser, acima de tudo, uma prática da liberdade. Essa perspectiva convida o educador a assumir uma postura de resistência e de reinvenção da sua práxis, em comunhão com os educandos.

A pedagogia da autonomia atua como um contraponto direto à lógica do mercado. Enquanto a financeirização busca transformar o conhecimento em um ativo e a educação em um serviço, Freire resgata a educação como um ato de esperança e humanização. Para ele, educar não é treinar para o mercado, mas formar sujeitos históricos capazes de ler o mundo de forma crítica e de atuar sobre ele para transformá-lo. "Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos [...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar" (FREIRE, 1996, p. 29). Essa citação sintetiza o projeto freiriano: a educação deve

formar sujeitos com agência, que não se submetem passivamente à realidade, mas que a questionam e buscam reinventá-la.

Essa visão se choca frontalmente com a precarização da docência discutida no Item 2. Enquanto a lógica de mercado busca reduzir o professor a um "gestor de resultados", um mero executor de currículos pré-formatados, Freire o eleva à condição de intelectual e de pesquisador. O professor, nesse sentido, não é um consumidor de pacotes tecnológicos, mas um crítico deles, capaz de avaliar quais recursos ampliam a autonomia das crianças e quais reforçam a alienação. A docência, na perspectiva da autonomia, é uma práxis, ou seja, a união indissociável de reflexão e ação. O professor reflete sobre a sua prática, age sobre a realidade e, novamente, reflete sobre a sua ação. Esse ciclo de pensamento-ação é a negação do modelo técnico-instrumental que a financeirização tenta impor, pois o educador deixa de ser um "aplicador" e se torna um "autor" de sua própria prática pedagógica (FREIRE, 1996).

A Pedagogia da Autonomia oferece também um caminho para resistir à captura da infância pela lógica da Deep Educação (Item 4). Se a "Deep Educação" transforma a criança em um ponto de dados e sua curiosidade em matéria-prima para o lucro, a pedagogia freiriana a reconhece como um sujeito de direitos, com uma cultura e uma história próprias. Ela defende que a tecnologia deve ser utilizada para empoderar a criança, para que ela possa narrar sua própria história, valorizar sua cultura e interagir com o mundo de forma significativa. O ciberespaço, nesse sentido, pode ser um campo de luta pela emancipação (LÉVY, 1999), onde as vozes infantis, muitas vezes silenciadas pela voz hegemônica do mercado digital, podem ecoar e se fazerem ouvir. A escola tem um papel fundamental como mediadora da apropriação dos recursos digitais, incentivando a produção de conteúdos que reflitam a realidade e as experiências das crianças, em vez de apenas consumir o que é produzido pela indústria cultural (KISHIMOTO, 2009).

O respeito à identidade cultural da criança, central na pedagogia freiriana, é um desafio constante frente à padronização digital. Como lembra Saviani (2019), a educação deve formar sujeitos históricos, não apenas capacitar indivíduos para as demandas do mercado. Apropriar-se criticamente da tecnologia significa permitir que a criança utilize os recursos digitais para reinventar o mundo, um ato que Freire considerava fundamental para a humanização (FREIRE, 1996). A pedagogia da autonomia, ao possibilitar que as crianças se assumam como protagonistas no espaço digital, resiste à financeirização e reafirma a educação como prática da liberdade, como um ato de esperança e de transformação. A infância, portanto, não é um tempo de espera ou de preparação para a vida adulta, mas um tempo de existência plena, de criação e de humanização, que pode ser potencializado pelo uso crítico e ético das tecnologias.

Em suma, a Pedagogia da Autonomia não é uma solução mágica, mas um horizonte a ser perseguido. É a negação da instrumentalização do ser humano e a afirmação de seu

potencial criador e transformador. É um convite para que educadores, pais e a sociedade em geral se engajem na defesa de uma educação que priorize o diálogo, a colaboração, o pensamento crítico e a construção de um mundo mais justo e equitativo. A luta pela autonomia na educação é, em essência, a luta pela democracia e pela dignidade humana em um mundo cada vez mais mercantilizado (DARDOT; LAVAL, 2016).

O Professor pesquisador em Tempos Digitais: da Técnica à Práxis

A superação da lógica de mercado que precariza a docência e instrumentaliza a tecnologia na educação passa, necessariamente, pela ressignificação do papel do professor. Como contraponto à figura do "gestor de resultados" imposta pela financeirização (Item 1) e à sua desqualificação técnica (Item 2), a Pedagogia da Autonomia (Item 6) eleva o educador à condição de intelectual e de pesquisador. Essa postura investigativa e reflexiva é o cerne da resistência, pois rompe com a passividade e o mero consumo de ferramentas e saberes pré-formatados, característicos da "Deep Educação" (Item 3).

O professor pesquisador, em essência, não é apenas um usuário de plataformas ou um consumidor de pacotes tecnológicos. Ele se assume como um crítico dessas ferramentas, capaz de questionar suas origens, suas finalidades e suas lógicas subjacentes. Em vez de simplesmente aceitar que a tecnologia é a solução para todos os problemas educacionais, o professor-pesquisador investiga se e de que modo um recurso digital amplia a autonomia dos alunos ou se, ao contrário, reforça a alienação e a vigilância. Ele entende que a tecnologia, como um artefato cultural, é carregada de valores e interesses, e cabe a ele desvendá-los para garantir que seu uso seja verdadeiramente a serviço da educação e da humanização (Item 5).

Essa concepção de professor pesquisador dialoga com a tese de que a formação docente é uma construção coletiva e investigativa, e não uma mera atualização técnica ou a assimilação de novos manuais. O educador se torna um intelectual crítico, capaz de analisar a realidade social e de atuar sobre ela para transformá-la. Em vez de ser um mero aplicador de técnicas, ele é um autor, um criador de sua própria prática pedagógica. A tecnologia, nesse contexto, pode ser utilizada como uma ferramenta para a reflexão crítica e a criação de novas metodologias. Por exemplo, o professor pode usar recursos digitais para registrar projetos, criar portfólios digitais que capturem a jornada de aprendizagem dos alunos ou construir espaços virtuais de diálogo que promovam a colaboração e a co-criação de saberes.

O compromisso com a pesquisa-ação na própria sala de aula é o que permite ao educador ir além da superficialidade e enfrentar a lógica de mercado que permeia as tecnologias. Ele investiga a realidade de seus alunos, seus saberes e suas culturas, e a partir desse diagnóstico, planeja e implementa intervenções pedagógicas significativas, utilizando

as ferramentas digitais como mediadoras desse processo. Essa práxis, que é a união da reflexão com a ação, é o antídoto mais potente contra a desprofissionalização e a instrumentalização da docência. Ao se reconhecer como pesquisador, o professor não apenas recupera sua autonomia, mas também reafirma o papel político e ético da sua profissão, garantindo que a tecnologia seja um meio para a liberdade e não uma ferramenta de controle.

Infância, Identidade Cultural e Emancipação no Ciberespaço

O respeito à identidade cultural da criança, central na pedagogia freiriana, é um desafio constante frente à padronização digital imposta pela lógica de mercado. Como lembra Dermeval Saviani, a educação deve formar sujeitos históricos, não apenas capacitar indivíduos para as demandas do mercado. Essa afirmação se choca com a visão da infância como alvo do mercado (Item 3), onde o digital, ao invés de ser um campo de expressão, impõe uma cultura de consumo homogênea. Para Freire, a educação não pode ser um processo de "invasão cultural", onde a cultura do educador se sobrepõe à do educando. Nesse sentido, o ciberespaço, ao invés de silenciar a voz da criança com conteúdos pré-formatados, deve ser um campo onde essa voz pode ecoar. Apropriar-se criticamente da tecnologia significa permitir que a criança utilize os recursos digitais para narrar sua própria história, valorizar sua cultura, interagir com o mundo de forma significativa e reinventar o mundo. A escola tem o papel de mediar essa apropriação, incentivando a produção de conteúdos que reflitam a realidade e as experiências das crianças, em vez de apenas consumir o que é produzido pela indústria cultural. Essa abordagem empodera a criança como protagonista, um sujeito que age sobre o mundo, em contraste com a passividade da "educação bancária" e da "Deep Educação" que a trata como um ponto de dados a ser mapeado e usado para fins comerciais. A luta contra a financeirização da infância, portanto, passa pela valorização da diversidade cultural e pela reafirmação do direito da criança de ser quem ela é, com sua história e seu contexto, no ambiente digital e fora dele.

Metodologias Ativas e a Recriação da Experiência

A resistência à mercantilização e à vigilância na educação não é apenas teórica, mas se manifesta em práticas pedagógicas concretas. Em oposição à lógica da padronização e do treinamento, a Pedagogia da Autonomia (Item 6) encontra nas metodologias ativas um campo fértil para a sua materialização. Essas abordagens pedagógicas, como a cultura maker ou o aprendizado baseado em projetos, ilustram como a tecnologia pode ser utilizada para construir, criar e resolver problemas de forma colaborativa, em vez de apenas consumir conteúdos. Nesses modelos, a criança é protagonista de sua aprendizagem, utilizando a

tecnologia como um meio para concretizar suas ideias e para desenvolver o pensamento crítico.

A cultura maker, por exemplo, incentiva o "fazer" e o "colocar a mão na massa", resgatando a essência da experiência benjaminiana. A experiência, para Benjamin, é a capacidade de construir sentido a partir do vivido, algo que a simples exposição a informações efêmeras das plataformas digitais não consegue proporcionar. Ao invés de ser um receptáculo passivo de informações, a criança se torna um construtor de conhecimento, utilizando as ferramentas digitais para criar, projetar e compartilhar suas invenções. Essa abordagem resgata a dimensão lúdica da aprendizagem, que, como Kishimoto (2009) e Kramer (2006) defendem, é fundamental para o desenvolvimento infantil. O professor, nesse cenário, deixa de ser um mero executor de um currículo pré-determinado (Item 2) e assume o papel de mediador, de facilitador e de parceiro na jornada de aprendizagem dos alunos.

A Educação como Ato de Esperança e Transformação Social

A reflexão sobre a financeirização da educação e a emergência da "Deep Educação" não deve nos levar ao desânimo, mas sim a uma atitude de esperança crítica. Paulo Freire (1996) nos ensina que a esperança não é uma espera passiva, mas a certeza de que é possível agir sobre o mundo para transformá-lo. A luta para defender uma educação que priorize o desenvolvimento humano integral e a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de um mundo mais justo e equitativo é, em última instância, uma luta por um futuro mais humano.

A Pedagogia da Autonomia (Item 6) oferece um farol para essa jornada. Ao nos guiar para uma apropriação crítica da tecnologia, que valoriza o diálogo, a colaboração e a curiosidade epistemológica, ela nos capacita a resistir à lógica que busca reduzir a educação a uma mera transação financeira. A infância, portanto, não é um tempo de espera ou de preparação para a vida adulta, mas um tempo de existência plena, de criação e de humanização, que pode ser potencializado pelo uso crítico e ético das tecnologias. O ciberespaço, nesse sentido, pode ser um campo de luta pela emancipação, onde as vozes infantis, muitas vezes silenciadas, podem ecoar e se fazerem ouvir. É preciso, como insiste Freire, "propiciar as condições em que os educandos [...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico". A educação, ao se reafirmar como prática da liberdade, torna-se um ato de esperança e de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permitiu evidenciar que a financeirização da educação impacta de maneira significativa a educação da infância, impondo uma lógica de mercantilização que tende a reduzir a docência a um treinamento técnico e a infância a um espaço de consumo precoce de conteúdos digitais. Nessa perspectiva, a tecnologia é frequentemente apresentada como uma solução neutra e inevitável, esvaziando-se de sua dimensão cultural, política e emancipatória.

Contudo, ao analisarmos a questão sob a ótica da Pedagogia da Autonomia, compreendemos que a tecnologia não deve ser recusada nem naturalizada, mas problematizada em seu uso e significado. A docência crítica e investigativa pode transformar os meios digitais em recursos pedagógicos que favoreçam a dialogicidade, a criatividade e a leitura crítica do mundo, contribuindo para a formação de crianças como sujeitos históricos e culturais. Assim, reafirma-se que a formação docente precisa ser concebida como práxis — a união de ação e reflexão — capaz de enfrentar a lógica financeirizada e de promover uma apropriação crítica da tecnologia. A educação da infância, longe de ser mero espaço de adaptação às demandas do mercado, deve ser lugar de humanização, esperança crítica e construção coletiva do conhecimento. A luta contra a financeirização da educação é, em última instância, uma luta pela defesa da própria democracia e pela construção de um futuro mais justo e humano para as novas gerações. É preciso reverter a lógica que subordina a educação ao capital e reafirmar seu papel central na construção de uma sociedade mais solidária e emancipatória.

Diante do exposto, permanecem questões urgentes para o nosso presente e futuro:

1. Como podemos, de fato, defender o caráter público da educação em um cenário onde o setor privado avança com um discurso de "eficiência" e "inovação" mediado pela tecnologia?
2. De que forma a família e a escola podem criar, em conjunto, estratégias de resistência à captura da infância por plataformas de vigilância algorítmica, garantindo o direito à privacidade e à livre exploração do mundo?
3. Qual o papel dos formuladores de políticas públicas na regulamentação das tecnologias educacionais para que sirvam à autonomia e à liberdade, e não à lógica de mercado?

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, n. 34, p. 305-322, 2023.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**: sobre o poder e o tempo nas relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BUCKINGHAM, D. Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. **Revista de Comunicação e Mídia**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2012.

CHAVES, V. L. J. Ensino Superior no Brasil e a Financeirização da Educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/18489. Acesso em: 20 ago. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOWBOR, L. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

FAGGION, A. A educação como mercadoria. **Mises Brasil**, 28 jun. 2013. Disponível em: https://mises.org.br/artigos/1455/a-educacao-como-mercadoria. Acesso em: 20 ago. 2025.

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

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, 2009, Brasília. Anais eletrônicos [...]. Brasília: MEC, 2009.

KRAMER, S. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 2006.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999.

MACIEL; NETO. In: GENTILI, P. apud MACIEL; NETO. Neoliberalismo e os impactos na educação e formação docente. In:

Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 205-218, 2009.

PENTEADO, V. O. (Org.). **Educação e tecnologia**: a dimensão política do uso de tecnologias na escola. São Paulo: Edições SESC, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SELWYN, N. **Education and Technology**: Key Issues and Debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SOUZA, F. M. **A mercadoria educação**. Empório do Direito, 13 out. 2017. Disponível em: https://emporiododireito.com.br/leitura/a-mercadoria-educacao-por-felipe-montiel-da-silva-1507898553. Acesso em: 22 ago. 2025.

TOCHON, F. V. Deep Education. **Journal of Educational Technology & Training**, [S. l.]. Disponível em: https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/479/365. Acesso em: 25 ago. 2025.

WILLIAMSON, B. **Big Data in Education**: The Digital Future of Learning, Policy and Practice. London: SAGE Publications, 2017.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

ZUIN, V.; ZUIN, A. A. S. A autoridade pedagógica diante da tecnologia algorítmica de reconhecimento facial e vigilância. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 111-125, 2022.

CRIANÇA, BRINCAR E CULTURA INFANTIL: O TENSIONAMENTO COM AS CONCEPÇÕES ESCOLARIZANTES NA PRÁTICA DOCENTE

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido[533]
Laura de Almeida[534]

Resumo

O presente estudo é uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, cuja problemática surge acerca das concepções que professores e professoras apresentam sobre criança e infância, tal como o impacto dessas concepções nas práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil. O objetivo principal deste estudo é analisar, com base nos Estudos Sociais da Infância e na Sociologia da Infância, as concepções de criança e infância e as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da Educação Infantil (EI). Os resultados obtidos indicam que, apesar dos avanços legais e teóricos, muitos(as) docentes ainda desenvolvem práticas que não valorizam a participação da criança em seu processo de desenvolvimento, tampouco o brincar como elemento essencial para a construção das culturas infantis. Como conclusão, defende-se a formação inicial, continuada e em serviço como um processo crucial para transformar a Educação, até então marcada por práticas consideradas tradicionais que visam preparar as crianças da educação infantil apenas para o ensino fundamental. Isto posto, para a construção de práticas dialógicas e críticas, é fundamental que os(as) docentes desenvolvam abordagens pedagógicas que transcendem a mera memorização de conteúdos, priorizando, sobretudo, a humanização do ato de educar e o brincar e as interações como eixo estruturantes das práticas pedagógicas na EI. Dessa forma, será possível garantir um ambiente educacional mais acolhedor, efetivo, libertador, sensível e transformador, quando é garantido às crianças o direito ao brincar e de agência.

Palavras-chave: Concepções de professores(as). Brincar. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A infância constitui o período da vida em que se formam os valores que estruturam a personalidade. Ademais, ao respeitamos as crianças, a sua singularidade, cultura, sentimentos e pensamentos, contribui-se para construir uma sociedade mais justa e respeitosa. Mesmo assim, pesquisas demonstram que os(as) docentes se sentem desafiados(as) pela categoria infância, reproduzindo práticas que tendem a não valorizar e respeitar as crianças (Lima, Moreira e Lima, 2014). Esse contraste entre o reconhecimento

[533] Doutora em Educação pela FTC/UNESP, docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil -GEPICEI, e-mail para contato: geisa.orlandini@uenp.edu.br
[534] Graduada em Pedagogia pela UENP, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil- GEPICEI, e-mail para contato: pedagoga.lauraalmeida@gmail.com

teórico da infância e as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil (EI) que motivou a realização desse trabalho.

A partir dessa observação, propomos uma reflexão sobre o cenário educacional, no qual as crianças passam grande parte do seu tempo. Observa-se que, muitas vezes, os espaços e tempos institucionais da Educação Infantil não têm assegurado a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tampouco, e as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Quando esses princípios, defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), documento de caráter normativo, não orientam as práticas pedagógicas junto às crianças deste segmento, levanta-se a problematização de que as concepções dos(as) docentes sobre infância podem contribuir para explicar a desvalorização do brincar e o assistencialismo nesse contexto educacional. Destarte, delineou-se como o objeto de estudo deste estudo “as concepções de docentes sobre criança e infância e seus impactos nas práticas educativas no contexto da Educação Infantil”.

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou responder ao objetivo geral “analisar, com base nos Estudos Sociais da Infância e na Sociologia da Infância, as concepções de criança e infância e as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da Educação Infantil (EI).

A fundamentação teórico-metodológica da análise conta com as contribuições dos estudos de Ana Gama e Catarina Tomás (2011) Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010), Corsaro (2011), Catarina Tomás (2014), Catarina Tomás e Natália Fernandes (2013), Manuel Jacinto Sarmento (2003), Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (1997) e Sônia Kramer (2000, 2006). análise.

Neste artigo, propomos debater, estudos que abordam as teorias socias da infância, para a compreensão da infância enquanto categoria social e histórica. Na sequência, são apresentados os desafios enfrentados pela infância no contexto da Educação Infantil brasileira, abordando desde a persistência de uma visão assistencialista e as políticas públicas voltadas para esse segmento. Por fim, na sessão dos resultados, com base na revisão bibliográfica realizada, são analisadas pesquisas que abordam as concepções de docentes da Educação Infantil sobre criança e infância, e o seu impacto nas práticas pedagógicas por eles(as) desenvolvidas nesse contexto educativo.

DESENVOLVIMENTO

A Infância como construção histórica e social

Esta seção pretende abordar, a partir do escopo teórico dos estudos sociais da infância, a construção social e histórica da criança e infância. Ademais, compreender a construção histórica da infância possibilita reconhecer que as formas contemporâneas de tratar e compreender as crianças são resultantes de processos sociais, culturais, políticos e econômicos historicamente constituídos. O currículo implementado nos contextos institucionais da Educação Infantil, assim como as políticas públicas voltadas para esse segmento, também é constituído pelas concepções de infância vigentes. Uma compreensão crítica da infância permite que essas políticas valorizem o brincar, a escuta, o cuidado, a diversidade e os direitos da criança, ao invés de priorizar apenas a escolarização precoce ou o assistencialismo.

Ariès (1981), historiador, se debruçou sobre o estudo da história social da criança e da família, na defesa que o sentimento da noção da infância surgiu a partir do século XVII. Segundo o autor, na Idade Média parecia inexistente o sentimento de infância; entretanto, isso não significava que as crianças fossem negligenciadas, desprezadas ou abandonadas. Vale destacar que nessa época ainda não havia sido formulado o conceito de "desenvolvimento infantil" ou "singularidade infantil", ou seja, "infância". Assim, as crianças, no momento em que atingiam certa autonomia física, eram inseridas na sociedade dos adultos (Ariès, 1981).

Na iconografia medieval, Ariès (1981) observa que até meados do século XII, eram raras as aparições infantis e, quando apareciam, a criança era representada como um "adulto em miniatura", sendo o tamanho a forma de as distinguir. Ainda, o autor observa que a representação das crianças começou a refletir ao seu sentido moderno por volta do século XIII, tendo representações como anjo e como menino Jesus. No século XV, surgiram duas novas formas de representações: o retrato e o *putto* (criança nua).

O autor sustenta que a mudança do sentimento de infância foi perceptível na representação da criança através da arte. Inicialmente a retratava como um adulto em miniatura e, posteriormente, passou a diferenciá-la dos adultos por meio de traços e trajes específicos. "Essa especialização do traje das crianças [...] numa sociedade em que as formas exteriores e o vestuário tinham grande importância, é uma evidência da mudança na atitude em relação às crianças" (Ariés, 1981, p.157).

Ariès (1981) identifica dois sentimentos de infância: o primeiro foi caracterizado pela paparicação e surgiu no meio familiar; o segundo, semelhante ao atual, surgiu entre moralistas e homens da lei, preocupados com os costumes e negligências da época, pois enxergavam as crianças como criaturas frágeis de Deus que precisavam ser preservadas e disciplinadas.

Corsaro (2011) afirma que Ariès foi de suma importância para constituir a história da infância, ao chamar a atenção para as mudanças nas concepções de infância ao longo da história. No entanto, alerta que os elementos utilizados pelo autor são questionáveis, visto

que considerar essa mudança no sentimento de infância como algo positivo é um equívoco; é explícito que ele não acreditava que tais mudanças tenham gerado alguma melhoria na vida das crianças.

Heywood (2004) complementa e problematiza a tese de Ariès. O autor argumenta que, mesmo na Idade Média, havia consciência das diferentes etapas do desenvolvimento infantil. O latim medieval dividia a infância em três etapas: a *infantia* que ia do nascimento até os sete anos; a *puerítia*, que abrangia dos sete aos doze anos para as meninas, e para os meninos dos sete aos quatorze anos; e *adolescentia*, que ia dos doze aos vinte e um anos.

Saindo da perspectiva apresentada por Ariès (1981) sobre as concepções de Infância na Idade Média, a infância no Iluminismo foi fortemente influenciada pelas propostas de Jean-Jacques Rousseau que (apud Wendt; Dalbosco, 2012, p.238) que defendia que a criança não deveria ser vista como um adulto em miniatura e buscava pela reinvenção do conceito de infância por meio de sua proposta de educação. Portanto, a partir do Iluminismo, a noção de infância se consolida, rompendo com a ideia de criança como adulto em miniatura.

De acordo com Wendt e Dalbosco (2012), Rousseau antecipou um dos pilares da pedagogia contemporânea, sendo o de tomar as potencialidades das crianças através da educação natural, onde o princípio era respeitar o mundo das crianças, considerando os seus aspectos biológicos e cognitivos, “isto por si só demonstra a ruptura clara com os alicerces da pedagogia tradicional reinante” (Wendt, Dalbosco, 2012, p.238).

Em síntese, segundo Wendt e Dalbosco (2012), Rousseau buscava através dos livros I e II de Emílio, uma educação para a primeira infância que reconheça as necessidades e os cuidados que os adultos devem ter com as crianças, cuidados esses que devem se modificar de acordo com o amadurecimento da mesma, para que os cuidados exercidos pelos adultos não as viciem.

Considerando que Rousseau apresentou concepções que buscavam respeito pelas particularidades da criança, a Revolução Industrial, por sua vez, evidenciou questões emergentes da Infância, como o trabalho e a exploração infantil.

A Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX, introduziu mudanças significativas para as crianças e as mulheres. Heywood (2004) pontua que com a crescente industrialização e a introdução de maquinários possibilitaram que mulheres e crianças realizassem tarefas que antes eram reservadas apenas a homens adultos. A escolha da mão de obra das crianças era “uma oportunidade para garantir uma força de trabalho barata e submissa” (Heywood, 2004, p.172).

Heywood (2004) aponta que a fase inicial da Revolução Industrial, especificamente os séculos XVIII e XIX, provocou uma enorme dependência da mão de obra infantil sendo a vulnerabilidade social das famílias o maior impulso para o trabalho infantil. As famílias dependiam do trabalho infantil para sobreviver.

Reformadores e filantropos da época questionavam se o trabalho excessivo não era prejudicial à integridade das crianças, no entanto, não se colocavam contra o trabalho infantil em si. Alguns defensores da indústria, na época, argumentavam que a pobreza das famílias prejudicava mais a saúde das crianças do que o trabalho em si (Heywood, 2004).

Nesse contexto, a Revolução Industrial se mostrou fundamental para a construção da concepção de infância, visto que, a entrada das crianças no mercado de trabalho demonstrava que as crianças não tinham suas infâncias respeitadas, e a família, ao se preocupar com o seu desenvolvimento moral e educacional, demonstrava estar entendendo que as condições em que as crianças estavam não eram favoráveis ao seu desenvolvimento. Assim, a sociedade começou a se mobilizar para garantir leis de proteção as crianças. A retirada parcial das crianças no mercado de trabalho foi um passo decisivo para reconhecer a infância como um período de desenvolvimento, aprendizado e cuidado (Heywood, 2004).

Mais adiante na história, na modernidade, o conceito de infância foi novamente tensionado. Manuel Jacinto Sarmento (2008) discute sobre a reinstitucionalização da infância. O autor apresenta a ideia de que a infância está inserida em uma “sociedade de risco”, marcada por questões ambientais, conflitos regionais e desigualdade social, que estão ligados ao processo de modernização. E esses fatores se enquadram como riscos centrais para as crianças.

Sarmento (2008) afirma que os pilares que moldam a sociedade contemporânea são a globalização e o individualismo institucional. A globalização, na perspectiva do autor, é uma estrutura econômica, política e simbólica que organiza os recursos em nível global. A individualização institucional, por sua vez, se refere a ação individual dentro dessa estrutura. Por fim, a regulação social, se refere ao conjunto de regras e normas que regulam a interação entre indivíduos, sendo construída pelos próprios indivíduos. No entanto, nesse processo de construção de regras e normas, existem diferenças de poder, ou seja, nem todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades de participar da construção das regras e normas que permeiam a sociedade. Segundo Sarmento (2008, p.6), “a globalização opera a diferentes níveis e em distintas escalas, mas pode afirmar-se que ela incide sobre dois vectores essenciais”, sendo; a difusão da ideia do ‘melhor interesse da criança’, baseada nas concepções modernas ocidentais formalizada na definição dos ‘direitos da criança’, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), e o crescimento da indústria de produtos infantis, como brinquedos, roupas, objetos, entre outros; e a disseminação dos produtos da indústria voltados para a criança, que acabam moldando o imaginário infantil.

Porém, Sarmento (2008) afirma que a globalização também traz riscos para a criança, que estão ligados aos fatores da “sociedade de risco”, como mencionado anteriormente. Para o autor:

> [...] o aumento da desigualdade social, que engloba o desemprego parental, riscos biológicos e de desenvolvimento associados à poluição ambiental e às catástrofes naturais potenciadas pelas alterações climáticas, sinistralidade inerente à motorização dos transportes, situações decorrentes das guerras e do conflito mundial, etc (Sarmento, 2008, p.6).

Outro aspecto citado por Sarmento (2008) que afeta a infância, é a individualização, um processo característico da modernidade, que em síntese, é um processo que desvincula o indivíduo das estruturas institucionais, organizando a sua vida de forma autônoma, mas sob controle e pressões sociais. Basicamente, a individualização é um processo que responsabiliza o indivíduo por sua própria vida; por exemplo, o fracasso em qualquer aspecto da vida é responsabilidade do indivíduo e não resultado das condições sociais que o permeiam.

No entanto, Sarmento (2008) chama a atenção para uma possível contradição diante do processo de individualização: o fracasso do indivíduo é de fato responsabilidade dele, mesmo que as condições para isso sejam criadas externamente? É importante se atentar que embora os direitos tenham se expandido, a desigualdades geradas pela globalização impedem que crianças exerçam esses direitos plenamente, privando-as de que cheguem ao sucesso e empurrando-as para o fracasso.

Segundo Sarmento (2008), entender a infância na modernidade, exige estudar as crianças excluídas e marginalizadas pela sociedade, pois elas refletem as desigualdades sociais que foram ampliadas pelo processo de globalização e representam a individualização. O autor traz o conceito de “não criança”, que surgiu como um conceito diagnóstico a partir de estudos realizados no Brasil. Esse conceito adota uma postura crítica em relação aos padrões modernos “do que é ser criança”, principalmente em relação às crianças excluídas e invisibilizadas, como as crianças de rua. Na modernidade os direitos das crianças foram reconhecidos, no entanto, também se consolidou uma normatividade sobre a infância.

Conforme apresentado por Sarmento (2008), a infância, na modernidade, está relacionada ao cumprimento de papeis e normas sociais determinados, como o “de ser filho", "de ser aluno”. No entanto, esses papeis sociais determinados não consideram todas as crianças, como as crianças de rua, que não têm oportunidades de exercer as normas sociais da infância.

As crianças em situação de rua, conforme Sarmento (2008), fogem da normalidade imposta pela modernidade, ao que é ser criança e do que é infância, o que as tornam um problema social, pois não se enquadram na definição moderna de infância, mas também não são adultas. São, portanto, penalizadas e marginalizadas e, por isso, vistas de maneira pejorativa pela sociedade. A categoria “não criança” é uma crítica a realidade moderna, visto que as crianças em situação de rua são privadas dos seus direitos e penalizadas por não se

enquadrarem nas definições do que é ser criança, mesmo não tendo condições para viver de acordo com os padrões sociais esperados.

Na perspectiva apresentada pelo autor, a infância na modernidade é excludente, as crianças em situação de rua não são reconhecidas enquanto crianças, e por isso sofrem tantas punições, tanto policiais quanto de cidadãos. No entanto, Sarmento (2008) enfatiza que o termo não-criança é um termo teórico, as crianças em situação de rua existem!

A categoria não criança é um reflexo de que a modernidade é excludente (Sarmento, 2008). As crianças em situação de rua por se encontrarem em uma situação de vulnerabilidade social não desfrutam da infância que a modernidade concebeu. A infância concebida pela modernidade deveria levar em consideração que o acesso às oportunidades é desigual. As diferentes infâncias existentes na sociedade contemporânea evidenciam que o conceito moderno de infância deve ser revisto, pois não considera todos os contextos dentro da sociedade e de experiencias das crianças. A infância não é universal, apesar do conceito moderno não considerar esse fator.

Em síntese, os autores citados trouxeram importantes contribuições acerca das transformações históricas e sociais da infância. Mas, é necessário ter em mente que apesar de parecer inexistente, a infância sempre existiu, o que muda é o fato de que a experiência da infância na Era Medieval foi diferente da experiência de infância na contemporaneidade. Portanto, a infância que conhecemos hoje é um reflexo da trajetória histórica que contribuiu para o que ela é atualmente. A infância sempre existiu, e se há um certo estranhamento ao que ela foi no passado, é importante entender que ela reflete a valores da sociedade em diferentes épocas. A infância, com toda a sua complexidade, se constitui como um fenômeno, e é necessário levar em consideração o contexto que a criança está inserida, pois diversos fatores moldam a experiência da criança, tais como: sociais, culturais, históricos e políticos.

Teorias sociais da infância

Por muito tempo, as crianças e a infância eram ausentes nas pesquisas devido a marginalização que sofriam no campo das Ciências Humanas e Sociais. No campo da Sociologia, essa ausência se dava ao fato de as crianças ocuparem um lugar de subordinação na sociedade, vistas em uma perspectiva de incompletude, de futuros adultos que se tornarão (Corsaro, 2011). A etimologia latina de infância (in-fans), que se refere a “aquele que não tem a palavra”, citada por Sirota (2001), evidencia a posição de subordinação imposta a criança. Com isso, observa-se que a infância é marcada por invalidação e silenciamento.

Sarmento (2007) traz a reflexão de que as crianças são invalidadas somente por serem crianças, já que não são consideradas como seres sociais plenos, somente serão quando forem educadas por instituições sociais, como a família, a qual influencia na construção da

personalidade e caráter da criança. Ou seja, a infância é vista pela sociedade como um período de incompletude e dependência da ação adulta, como seres em devir, de vir a ser um ser humano. Essa concepção invisibiliza as perspectivas das crianças e legitima práticas adultocêntricas.

Segundo Corsaro (2011) a partir do século XX, houve um ressurgimento do interesse pela infância que trouxe novas ideias que reconsideram, desafiam, refinam e transformam teorias tradicionais sobre crianças e infância. Especificamente no campo da Sociologia, surgiram novas formas de conceituar as crianças, decorrentes das perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas. As perspectivas interpretativas e construtivistas não enxergam as crianças como seres passivos da cultura criada pelos adultos, mas sim como seres ativos que contribuem para a construção social da infância. Por outro lado, as teorias tradicionais subestimam a capacidade da criança de dar sentido às suas ações e contexto, enxergam as crianças como seres incapazes de construir suas próprias experiências sociais e culturais.

Ainda, Corsaro (2011) identifica dois modelos de socialização: determinista e construtivista. O primeiro, dá a criança um papel de passividade: ela é vista como um aprendiz, que possui capacidade para contribuir para a manutenção da sociedade, mas antes precisa ser moldada pelos adultos. O segundo, enxerga a criança enquanto um sujeito ativo, um aprendiz ávido, que constrói o seu mundo e o seu lugar nele.

O autor aponta que as teorias dominantes da Psicologia contribuíram para os estudos sociológicos sobre a socialização, porém “essa concepção de socialização limita o envolvimento das crianças na participação e reprodução cultural quando ignora as contribuições infantis para o refinamento e a mudança cultural” (Corsaro, 2011, p.22).

As abordagens utilizadas pelos sociólogos determinavam para a criança um lugar de passividade, onde os adultos moldavam de acordo com seus interesses, entretanto, muitos psicológos do desenvolvimento passaram a enxergar a criança como um ser ativo na “apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização, e construindo sua própria interpretação do mundo” (Corsaro, 2011, p.22).

Para alcançar um modelo que incorporasse uma criança realmente ativa em seu próprio desenvolvimento, o construtivismo ascendeu (Corsaro, 2011). O construtivismo propõe que o conhecimento é construído através de experiências da criança com o meio. Com base nessa perspectiva construtivista, é possível relacionar as contribuições de psicólogos do desenvolvimento que aprofundaram estudos sobre a aprendizagem infantil e o papel da criança nesse processo.

Piaget defende que a criança passa por quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório-formal, apresenta a ideia de que as crianças são seres ativos em seu próprio desenvolvimento, elas constroem seu próprio conhecimento

explorando e interagindo com o meio. No entanto, a sua teoria do desenvolvimento infantil é universalista e não considera a pluralidade das infâncias e os aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos neste processo.

Vygotsky foi um psicólogo russo que trouxe uma perspectiva complementar com sua abordagem sócio-interacionista, defendia a importância do ambiente e da interação cultural para o desenvolvimento cognitivo. Desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real – o que já se domina -, e o nível de desenvolvimento potencial – o que pode ser feito com a ajuda de um mediador.

Em contraposição a ideia universal e determinista da socialização das crianças, Corsaro (2011) propõe a noção de reprodução interpretativa, que abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O autor, ao propor esse conceito, defende a ideia de que as crianças, ao interagir entre si e com adultos, não apenas internalizam valores; elas dão o seu próprio sentido, criando assim, as culturas de pares.

A noção de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2011) é um conceito central para compreender o conceito de culturas infantis proposto por Sarmento (2021), que defende que as crianças são protagonistas de seus próprios sistemas organizados, ou seja, as culturas infantis, no qual as crianças transformam coletivamente as normas e valores transmitidos pelos adultos. As culturas infantis não são homogêneas: elas são influenciadas de acordo com o contexto das crianças. Portanto, a interpretação não deve ser feita de maneira isolada, e sim analisada de forma criteriosa, considerando o contexto social em que a criança está inserida, de que forma vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. Reconhecer as culturas infantis implica aceitar que as crianças não são meros receptores da cultura adulta, mas agentes que produzem e ressignificam saberes, é essencial ter esse olhar para as culturas infantis para conseguir adotar abordagens mais sensíveis as necessidades e especificidades das crianças e as suas infâncias.

As teorias sociais apresentadas nesta seção possuem implicações diretas para a Educação, e quando abrangem as contribuições da Sociologia da Infância, possibilitam que a sociedade reconsidere as formas de ver e pensar as crianças e as infâncias. Os conceitos analisados trouxeram contribuições que oferecem uma compreensão mais completa da infância e ajudam as pessoas a se relacionarem com as crianças as reconhecendo como seres com capacidade, especificidades e direitos próprios.

As perspectivas apresentadas por Corsaro (2011) e Sarmento (2021) evidenciam a importância de reconhecer a criança como o cidadão ativo que é e trazer para dentro da sala de aula as experiências e culturas infantis, para que assim, o aprendizado se torne significativo para a criança. A partir das propostas dos autores apresentados, nessa seção, a escola deve ser um espaço de interação e reconhecimento das culturas das crianças. Como apontam Lima, Moreira e Lima (2012) intervenções pautadas nos eixos das culturas da infância

possibilitam “o compartilhamento de experiências, gerando o desenvolvimento da socialização, da capacidade de resolução de conflitos, cooperação e respeito mútuo” (Lima, Moreira e Lima, 2012, p.107).

Nessa perspectiva, a prática exercida na escola deve mediar essas trocas e interpretações das crianças com seus pares, uma forma de isso ser trabalhado é através de práticas que englobam a ludicidade a fantasia do real, que conforme Lima, Moreira e Lima (2012, p.107) “a ludicidade e a fantasia do real, caracterizadas nas brincadeiras, favoreceram a reprodução interpretativa, a criatividade, a comunicação e a expressão por meio de diversas linguagens”. Abranger a Sociologia da Infância nas práticas pedagógicas é ampliar o olhar para a criança, significa reconhecê-la naquilo que ela já é, mas que por muito tempo foi impedida de ser pela ação adulta. A escola é um espaço que deve proporcionar para a criança momentos de brincadeira, expressão, interação e reflexão sobre o mundo que a cerca, integrando as culturas e interpretações infantis e a valorização das suas vozes no processo educativo, para que o aprender tenha significado para a criança.

Por fim, para o desenvolvimento das teorias sociais da criança no contexto escolar é de fundamental importância que as especificidades da infância sejam respeitadas e que a escola seja um espaço onde as crianças participem, ativamente, da construção do seu conhecimento, assim, protagonizando a sua própria história e exercendo a sua agência enquanto ator social.

Desafios e reflexões sobre a Infância na Educação Infantil Brasileira

Durante séculos, a responsabilidade de educar a criança era exclusivamente da família. As crianças aprendiam as normas, valores e tradições de suas culturas pela convivência com adultos e outras crianças. No entanto, esse cenário mudou com o impacto que a Revolução Industrial trouxe ao mundo, que, ao substituir o trabalho humano pelo trabalho maquinário, possibilitou a entrada da mulher para o mercado de trabalho (Paschoal; Machado, 2009).

De acordo com Fuly e Veiga (2012, p.87) “no Brasil os discursos sobre o cuidado à criança começaram a surgir por volta do século XIX”, quando apareceram as primeiras creches, que tinham como finalidade cuidar dos filhos de mulheres trabalhadoras. No entanto, transformações políticas e sociais posteriores provocaram mudanças nas políticas voltadas à infância, sendo a Constituição Federal de (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (1996), Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

A Constituição Federal de 1988 foi uma conquista para a educação de crianças de 0 a 6 anos, pois a partir dessa lei a educação de crianças pequenas passou a se configurar

como direito do cidadão e dever do Estado. Além de assegurar a proteção integral da criança, como dever da família, da sociedade e do poder público. Ainda, explicita que a educação da criança não deve deixar de lado o cuidar, sendo essa uma parte da função social da creche.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDB) foi essencial para evidenciar a importância da Educação Infantil, estabelecendo a mesma como a primeira etapa da Educação Básica, um marco para a Educação Infantil, pois trouxe reconhecimento para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, colocando o em uma dimensão mais ampla no sistema educacional. A finalidade da Educação Infantil passa a ser desenvolver às crianças integralmente em seus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais. Também, é responsável por estabelecer uma concepção que vincula o educar e cuidar, entendendo que para que a criança se desenvolva integralmente, essas práticas são indissociáveis no processo educativo.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil de 1998, elaborado a partir das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, pela necessidade de um documento comum para orientar as práticas pedagógicas no cenário brasileiro. Uma das principais orientações do RCNEI (1996) para a Educação Infantil é estabelecer a brincadeira como uma das principais atividades para o desenvolvimento da criança, tais como a identidade, autonomia, atenção e imaginação da criança.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012) têm caráter mandatório e constituem-se na doutrina sobre orientações, fundamentos, princípios e normas que a educação nacional deve seguir. As DCNEI (2012) garantem o desenvolvimento integral da criança, enfatizando que devem seguir como os eixos norteadores as interações e brincadeiras, e determinam às crianças como sujeitos de direitos que, aprendem e constroem suas identidades e culturas através das interações, relações, nas brincadeiras, fantasias e imaginação.

Faria e Angotti (2010) observam que às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram elaboradas para garantir qualidade nas práticas docentes. As autoras apresentam que as diretrizes estabelecem que o currículo na Educação Infantil deve integrar às experiências, saberes e culturas da criança, visando que as atividades desenvolvidas sejam significativas para as elas.

Em 2017, entrou em vigor a Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo que se constitui referência nacional para a elaboração dos currículos e redes escolares de todo o país. Na etapa da Educação Infantil, apresenta os direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, e também os campos de experiências. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento constituem se em: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, tendo como eixos estruturantes às interações e brincadeiras. Também estabelece cinco campos de experiências, que

possibilitam oportunidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem integralmente, sendo: O eu, o outro e o nós (EO); Corpo, gestos e movimentos (CG); Traços, sons, cores e formas (TS); Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET). Os campos de experiências estruturam os currículos das creches com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem das crianças (Brasil, 2017).

Apesar desses avanços, persistem desafios. Kramer (2006) aponta que a formação de professores é um dois principais desafios para a consolidação de uma Educação de qualidade. Os desafios citados pela autora, incluem: dificuldade em estabelecer interações com as crianças e desenvolver linguagem, escrita e leitura apropriada.

Campos (2018) complementa que a formação continuada não é o único ponto a ser analisado para garantir qualidade no trabalho docente, devem ser considerados também: a formação inicial, o currículo da escola, a organização da sala de aula, o número de crianças por professora, os recursos disponíveis e a gestão da instituição. A autora ainda argumenta que em um país marcado por desigualdade social, a democratização do acesso à educação é recente e ainda há muitas lacunas a serem superadas, principalmente para grupos historicamente excluídos e que fazem parte da primeira geração do seu grupo social a ter acesso à educação formal. Portanto, não seria realista acreditar que seria fácil a consolidação de uma educação de qualidade, por envolver uma série de fatores históricos a serem superados.

O currículo é outro ponto sensível. Campos (2018) defende que o currículo na Educação Infantil deve ser elaborado considerando as especificidades que essa modalidade de ensino traz, considerando que o educar e cuidar são práticas indissociáveis e que o brincar constitui-se como elemento fundamental para o desenvolvimento pleno da criança.

No entanto, há um estigma na elaboração dos currículos das instituições de Educação Infantil, muitas ainda priorizam práticas escolarizantes. Sendo que, conforme apresentado por Gomes (2017), o currículo na Educação Infantil sendo construído a partir de uma perspectiva escolarizante deixa de ser democrático, pois estará desconsiderando às necessidades de crianças pequenas, que precisam da ludicidade, das interações e brincadeiras e os momentos de descoberta para se desenvolver. O currículo engloba toda a qualidade do trabalho na Educação Infantil, considerando isso, a sua elaboração deve ser fundamentada a partir de um olhar humano que considere todas as necessidades e especificidades das crianças, garantindo o desenvolvimento pleno da mesma.

Nessa perspectiva, Cerisara (1999) reforça a importância de se atentar que a inclusão da Educação Infantil no ensino básico deve considerar que às creches e pré escolas não devem seguir o mesmo modelo de escolas de ensino fundamental. O trabalho na Educação Infantil deve atender todas às necessidades das crianças que inclui cuidados de higiene e

alimentação, necessidades essas que são básicas para garantir o bem-estar das crianças em seu processo de desenvolvimento.

As reflexões sobre a infância e criança na Educação Infantil, no Brasil, revelam que, historicamente a Educação Infantil surgiu com caráter assistencialista, mas as transformações políticas e sociais trouxeram reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Na atualidade, a Educação Infantil integra o educar e cuidar como práticas indissociáveis e às interações e brincadeiras como os eixos estruturantes nessa modalidade de ensino, visando a concretização de uma educação de qualidade que respeite e atenda às necessidades da criança para que elas se desenvolvam plenamente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo qualitativo e se desenvolveu mediante revisão bibliográfica. Conforme Gil (2008), pesquisas bibliográficas baseiam-se em materiais existentes – livros, artigos, documentos – possibilitando analisar um tema sob uma outra ótica. Marconi e Lakatos (2003, p.45)) advertem que revisão bibliográfica "não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

Para tal, utilizou-se de uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2013), se preocupa com o nível de subjetividade da realidade, da história, dos significados, crenças, valores e atitudes dos atores sociais. Esta pesquisa é do tipo exploratória que, segundo Gil (2008, p.27), "são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato".

O critério utilizado de seleção foi selecionar pesquisas de campo que abordam as concepções de professoras sobre crianças e infâncias, no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de estabelecer conexões para problematizar as práticas pedagógicas dos docentes. Inicialmente, o levantamento bibliográfico foi realizado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, e na Scientific Electronic Library Online, Scielo, com os seguintes descritores: "concepções de infância", "professores", "educação infantil", "práticas pedagógicas". No entanto, as bases não apresentaram pesquisas suficientes acerca da temática, sendo necessário consultar o Google Acadêmico. A partir dessa busca, foram selecionadas quatro pesquisas acadêmicas, no entanto, uma das pesquisas não contemplou todos os requisitos necessários para a análise.

RESULTADOS

O presente estudo pretendeu responder ao objetivo principal de “analisar, com base nos Estudos Sociais da Infância e na Sociologia da Infância, as concepções de criança e infância e as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da Educação Infantil (EI)”.

Para tal, foram selecionadas pesquisas com enfoque nas concepções de docentes sobre infância e criança, partindo do pressuposto que essas concepções orientam as suas práticas educativas junto as crianças.

A primeira pesquisa analisada foi a de Janaina Nogueira Maia (2012). Esta apresentou como análise as concepções de professoras da Educação Infantil acerca de criança e infância. A autora observou que, durante as entrevistas, muitas docentes associaram criança a felicidade, sonhos e imaginação. A professora Elza, compreende a criança como um sujeito sem preocupações, que brinca e imagina; a professora Adail relaciona a criança a liberdade; já para a professora Delmira, ser criança é ter sonhos e o papel do professor é instruir.

Maia (2012, p.66) aponta que “em nenhuma resposta dessas professoras foi dito que a criança é um ser social, ativo, em pleno desenvolvimento, produtor de cultura”.

Tomás e Fernandes (2013) defendem que a ação pedagógica deve ser pautada no reconhecimento das culturas e saberes infantis, visando que o processo educativo reafirme a condição das crianças como atores, dessa forma, combatendo a situação de exclusão a qual as crianças estão sujeitas.

Maia (2012) observa que a fala da professora Delmira está pautada em uma ação pedagógica que se assemelha a uma visão tradicional de educação, pois considera a sua função enquanto educadora em instruir e ensinar.

Tomás e Fernandes (2013) apontam que a educação de crianças ainda está muito profundamente enraizada pela imagem da criança como objeto de conhecimento. Nesse sentido, a ação pedagógica dessa professora precisa se renovar em seu sentido mais amplo, considerando a criança mais do que um objeto depositário de conhecimento, mas sim como um ser ativo, construtor e produtor de conhecimentos.

O estudo de Maia (2012) destacou que apesar das professoras considerarem o brincar uma ação importante, o colocavam em segundo plano, dando ênfase às práticas escolarizantes e disciplinadoras. Portanto, às concepções das professoras desconsideram todos os direitos de aprendizagem garantidos às crianças, que determinam o brincar uma ação essencial para o desenvolvimento da criança.

> Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papeis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil (Wajskop, 1995, p.67).

Maia (2012) aponta que as concepções que as professoras tinham de infância eram reflexo das suas experiências pessoais, e como uma fase fantasiosa ou etapa de vida, desconsiderando a infância como uma categoria social do tipo geracional. Pinto e Sarmento (1997) afirmam que a infância não é universal, há uma variedade de infâncias, por conta da diversidade das condições sociais que cada criança vivencia. Os autores ressaltam a importância que é olhar para o todo, que inclui a etnia, gênero e cultura, que são fatores que influenciam, por exemplo, os processos de socialização e valores das crianças. Portanto, se basear em suas próprias experiências para definir o que é a infância é um equívoco, pois desconsidera as singularidades que fazem parte dos contextos em que cada criança está inserida e que influenciam diretamente os comportamentos e interações infantis.

A segunda pesquisa analisada foi realizada por Conceição Gislene Nóbrega de Salles (2012), em um centro municipal de Educação Infantil. Salles (2012) coletou discursos de professoras que atuavam com crianças de 0 a 5 anos. As entrevistas revelaram que, para muitos docentes, a infância é uma etapa da vida que prepara para a vida adulta: “a criança é a fase para ser adulto. Representa o início da vida [...] (Professor 12) (Salles, 2012, p.451).

Kramer (2000) enfatiza que a infância não deve ser reduzida a uma etapa biológica ou como uma preparação para o futuro. Em vez de ser reduzida a um estado de menoridade, ela deve ser reconhecida e valorizada pelas suas singularidades, como a imaginação, fantasia e criatividade.

Salles (2012) ainda trouxe uma concepção de criança e infância pouco mencionada, a criança como promessa de um futuro melhor. Essa concepção se aproxima de teorias tradicionais de socialização, nas quais as crianças são objetos de formação.

Em suma, as concepções de infância reveladas na pesquisa de Salles mostram que, embora diversas, convergem para a desvalorização das crianças como sujeitos ativos. Essa desvalorização se expressa na crença de que a criança reproduz conhecimento ou simplesmente se prepara para ser adulta. Para Tomás (2014), a transformação das práticas pedagógicas começa na forma de pensar: é preciso superar a ideia de criança dependente e reconhecer sua agência e as culturas que produz.

O terceiro e último estudo realizado foi desenvolvido por José Milton de Lima, Tony Aparecido Moreira e Márcia Regina Canhoto de Lima (2014), realizada em uma instituição de Educação Infantil, sendo motivada pela direção da escola que procurou a equipe universitária para a parceria. Os resultados demostraram que as concepções das professoras sobre criança e infância evidenciaram a desvalorização das vozes e culturas infantis, e que desenvolviam as suas práticas a partir dos anseios dos adultos, com um alto nível de disciplinamento, ou seja, revestidas de uma perspectiva adultocêntrica (Gama; Tomás, 2011).

A pesquisa de Lima, Moreira e Lima (2014) contava com visitas semanais que buscavam por formação profissional e construção de práticas mais próximas aos anseios e

expectativas das crianças. A equipe universitária identificou que as professoras eram resistentes a mudanças, as práticas educativas davam ênfase à antecipação do Ensino Fundamental, não dando liberdade para as crianças para que suas culturas ressoassem.

Lima, Moreira e Lima (2014) evidenciaram um importante discurso a ser analisado, o discurso de uma professora que relatava que estava cada vez pior ser professora de criança. Os autores relataram que a fala revela uma profissional que se sente desafiada pela categoria infância.

Os desafios que muitos profissionais da Educação Infantil sentem na atualidade se deve ao fato de que, conforme apresentado por Sarmento (2013), a ideia de criança dependente do adulto, submissa e eternamente obediente aos adultos, incapaz de produzir suas culturas e participar ativamente da construção do seu conhecimento; essa ideia de criança faz parte do passado. Com a modernidade, outra imagem de criança se apresentou, uma criança ativa, cidadã, portadora de direitos, produtora de culturas e influente na sociedade.

O trabalho da equipe universitária consistia em desenvolver, semanalmente, atividades lúdicas que integrassem as culturas infantis. Os universitários escutavam as professoras para entendê-las melhor, constatando que elas também percebiam que suas práticas precisavam ser renovadas, pois havia um abismo entre os interesses da escola e os interesses das crianças, no entanto, demonstravam dificuldades de sair da rotina já estabelecida (Lima, Moreira e LIma, 2014).

Aos poucos, Lima, Moreira e Lima (2014) constataram que as professoras começaram a conceber mais tempo para as brincadeiras e trouxeram a escuta atenta das falas das crianças e as culturas infantis em suas práticas pedagógicas. Uma das professoras entrevistadas destacou: “essas atividades, esse olhar para as crianças, não faz bem só para elas, mas pra gente também que ensina! É uma aula mais prazerosa e significativa pra todos, precisamos mais disso na Educação Infantil!” (Lima, Moreira e Lima, 2014, p.107).

A pesquisa de Maia (2012) e Salles (2012) se assemelham, ao constatarem, a ausência nas concepções das professoras de compreender as crianças como “sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas objetos passivos deste processo de qualquer outro” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p.42).

Em relação a concepção de infância apresentadas pelas professoras, Maia (2012) evidenciou que estas se limitam ao referencial de infância com base em suas próprias experiências, desconsiderando outras vivências, o que é um equívoco, já que existe uma pluralidade de infâncias, tais como: a infância da criança em situação de vulnerabilidade social, a infância da criança órfã, da criança cigana, da criança indígena, entre muitas outras.

Por fim, a pesquisa de Lima, Moreira e Lima (2014) obteve resultados satisfatórios, pois demonstrou que quando há uma prática voltada para a formação em serviço, que estabelece diálogos a partir das vivências e experiências docentes em sala de aula, pode trazer resultados positivos e possibilidades de mudanças já que, aos poucos as professoras foram alterando as suas práticas pedagógicas, pautando-as nos eixos das culturas infantis e no respeito mútuo, tornando os momentos com as crianças mais significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, o presente estudo bibliográfico constatou que, ainda nos dias atuais, prevalece a visão da criança como um adulto em miniatura, dependente da instrução adulta para se tornar completa, sendo considerada um ser incompleto e ainda em desenvolvimento. As práticas pedagógicas analisadas, nessa perspectiva, em sua maioria eram práticas adultocêntricas. Práticas adultocêntricas são práticas silenciadoras que desconsideram as culturas, contribuições e experiências das crianças, somente por serem crianças.

As práticas pedagógicas não apresentavam como eixo estruturante as interações e as brincadeiras e desvalorizavam as crianças, já que desde a sua elaboração já eram determinadas a partir do que os adultos julgavam importante. Na execução, às crianças não viam sentido no que estava sendo proposto, pois a ênfase era dada a conteúdos escolares e ao disciplinamento, carecendo de um tempo onde pudessem ter liberdade para brincar e produzir cultura. As aulas também eram monótonas e desinteressantes para as crianças, já que suas contribuições eram desconsideradas.

No entanto, houve uma reinterpretação das práticas pedagógicas executadas pelos docentes participantes da pesquisa de Lima, Moreira e Lima (2014). A partir de diálogos e encontros estabelecidos pela equipe acadêmica, às professoras renovaram suas práticas educativas. Portanto, as formações continuadas e em serviço mostraram-se efetivas.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa de cunho bibliográfico e com enfoque nas concepções de docentes da educação infantil sobre criança e infâncias e o impacto destas nas práticas pedagógicas, destacaram a relevância de tratar desta temática no curso de Pedagogia, desde a formação inicial, na formação continuada e em serviço de professores(as), articulando a teoria à prática (Kramer 2006) e oportunizando aos/às professores a reflexão sobre as suas concepções sobre criança, infância e educação, as quais embasam e norteiam a prática docente junto às crianças no contexto institucional da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, Freire (1996) traz que é na formação permanente dos(as) professores(as), torna-se o melhor momento para refletir criticamente sobre suas práticas

pedagógicas, já que “é pensamento criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.17).

Esse estudo visa contribuir para debates para a formação em serviço e para a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio das disciplinas e do estágio, para que se possa problematizar práticas pedagógicas adultocêntricas, as quais desvalorizam a criança, precisam ser superadas, onde há a necessidade da promoção de práticas que valorizem e defendam a criança enquanto sujeito histórico e social, protagonista da sua própria história e produtor de culturas, para que a escola seja um espaço de inclusão e acolhimento, que valorize a agência da criança em seu processo de aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a importância de Políticas Públicas voltadas para as infâncias que sejam pensadas para garantir a participação das crianças em outros contextos, para além da escola, a fim de garantir os direitos socias das crianças. As práticas adultocêntricas excluem esse grupo social, o marginaliza, o invisibiliza e o destitui de usufruir o seu direito de cidadãs e de atuar na sociedade em igualdade com os outros grupos.

Nessa perspectiva, o brincar constitui-se mais do que como um eixo estruturante da Educação Infantil, constitui-se principalmente como um ato de resistência ao adultocentrismo. Ao brincar, a criança se diverte, mas mais do que isso – ela cria, ela investiga, ela se expressa e constrói conhecimentos acerca dela e do mundo que a cerca. É no brincar que a criança se reafirma enquanto sujeito produtor de culturas e protagonista de sua própria história, e além, é nesse momento que ela exerce plenamente sua cidadania e os direitos de sua infância. Portanto, é essencial garantir tempo e espaço para o brincar, somente assim a educação estará sendo acolhedora, efetiva, libertadora, sensível e transformadora.

Por fim, compreende-se que ao escolher educar, assume-se também o desafio para toda a vida, pois a docência carrega consigo um compromisso com a vida de um modo geral. Escolher a Pedagogia é escolher tocar outra vida e afetar-se por ela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. D. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM**), v. 35. n. 1, p. 39-52, 2010.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARIOSI, C. M. F.; GARRIDO, G. O. C.; DA SILVA, A. P. **Por uma escola que respeite**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, v.2, 1998.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em revista**, v. 4, p. 9-22, 2018.

CERIZARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 11-21, 1999.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE SALLES, C. G. N. L. Infância e Educação Infantil: O que dizem os professores? **Infância & Filosofia,** v. 8, p. 443-458, 16 de jul-dez 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, p. 12-18, 1996.

FULY, V. M. S. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional**. Interfaces da Educação**, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora ATLAS S.A, 2008.

GOMES, J. F. **Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil**: Análises e Realidades**.** João Pessoa, p.32, 2017.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade.** Campinas. v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S**. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Brasil: Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século, 2000.

LIMA, J. M. DE; OLIVEIRA, T. A.; CANHOTO DE LIMA, M. R. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, v.14, n.1, p. 95-108, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. O. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico-Cientifica do IFSC**, p. 284-289, 2012.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr** on-line, v.9, n.33, p. 78-95, 2009.

PENA, A. C. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação e Formação**., v. 2, n. 4, p. 72-86, 2017.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Culturas Infantis/Culturas Infantis. Conceitos chave em Sociologia da Infância. **Perspectivas Globais**. Braga: UMinho, pág. 179-185, 2021.

SARMENTO, M.J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, p. 1-25, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n. 122, p. 07-31, 2001.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, v. 26, p. 417-434, 2016.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. p. 25-48, 2007.

WENDT, C. E.; DALBOSCO, C. A. Iluminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau. **Educação UFSM**, v. 37, n. 02, p. 229-240, 2012.

PSICOPEDAGOGIA: CONCEITUAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICOPEDAGOGO

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Caroline Elizabel Blaszko [535]
Nájela Tavares Ujie[536]

Resumo

A Psicopedagogia é fundamental para compreender e intervir nos processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano. Objetiva-se, a partir do aporte teórico, apresentar a conceituação da Psicopedagogia, bem como aspectos relacionados à formação e à atuação profissional do psicopedagogo. A problemática norteadora do estudo consiste em compreender o que é a Psicopedagogia e qual a formação necessária para atuar em seus diferentes âmbitos. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica. A pesquisa esta respaldada em Visca (2010) e entre outros estudiosos da área. Conclui-se, com base na Associação Brasileira de Psicopedagogia e no aporte teórico da área, que para atuar como psicopedagogo e desempenhar suas diversas atribuições, o profissional necessita de formação específica, adquirida por meio de curso de graduação e/ou pós-graduação em Psicopedagogia. O psicopedagogo possui um amplo campo de atuação, abrangendo a educação, unidades hospitalares e clínicas de saúde, asilos, empresas, entre outros contextos. Mais que produzir o trabalho, espera-se que este estudo provoque inquietações acerca da Psicopedagogia, mobilizando interessados a produzirem novos estudos que possam contribuir para o contínuo desenvolvimento da área no Brasil.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscou-se refletir sobre o conceito da Psicopedagogia, a formação do psicopedagogo, a atuação do profissional nos diversos âmbitos enfocando a importância do serviço psicopedagógico seus contributos para a aprendizagem.

Objetiva-se, a partir do aporte teórico, apresentar a conceituação da Psicopedagogia, bem como aspectos relacionados à formação e à atuação profissional do psicopedagogo.

[535] Doutorado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, e-mail: carolineblaszko2020@gmail.com

[536] Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí), no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1242945275956878. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3405-4894 E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

A problemática norteadora do estudo consiste em compreender o que é a Psicopedagogia e qual a formação necessária para atuar em seus diferentes âmbitos.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, realizada a partir de referenciais teóricos nacionais, com o objetivo de compreender a conceituação da Psicopedagogia, bem como aspectos relativos à formação e à atuação profissional do psicopedagogo. Segundo Gil (2010, p. 44) explica que a "pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

O trabalho está organizado em dois momentos: no primeiro, aborda-se a definição da Psicopedagogia, incluindo aspectos relacionados à formação e à atuação profissional do psicopedagogo; no segundo, apresenta-se o aporte teórico contemplando o objeto de estudo da Psicopedagogia, a aprendizagem.

PSICOLOGIA: DA CONCEITUAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No primeiro momento Silva e Hübner (2016) explicam que é necessário desfazer o equívoco de que a Psicopedagogia é resultado da fusão da Pedagogia com a Psicologia, pois ela vai além dos conhecimentos específicos dessas áreas, fato que se esclarece quando Visca (2010, p. 13) afirma:

> A Psicopedagogia nasceu como um fazer empírico pela necessidade de atender as crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela Medicina e pela Psicologia. Com o transcurso do tempo, o que, inicialmente, foi uma ação subsidiária dessas disciplinas, foi se perfilando como um conhecimento independente e complementar, possuidor de um objeto de estudo (o processo diagnóstico, corretores e preventivos próprios).

Deste modo, o conceito de Psicopedagogia é definido pelas Diretrizes da Formação do Psicopedagogo no Brasil como: "uma área de conhecimento, atuação e pesquisa, que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão" (ABPp, 2013b, p. 1).

Destaca-se que o conceito de Psicopedagogia apresentado é resultado da evolução dos estudos e discussões que ocorreram ao logo da trajetória histórica visto que, inicialmente, a Psicopedagogia focava o olhar nas dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar e, atualmente, tem como objeto o estudo do processo de aprendizagem humana.

Segundo Portilho (2003, p. 125), a Psicopedagogia é uma "ciência que estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer". Nesse sentido, a Psicopedagogia busca obter uma visão global do

aprendiz e constitui-se em uma área de estudos direcionada para o processo do aprender humano.

Assim, o psicopedagogo precisa desenvolver um olhar para o aprendiz, objetivando identificar as capacidades de cada sujeito e as possibilidades existentes de aprendizagem em qualquer situação, a fim de planejar e criar condições para que o aprender ocorra e seja ressignificado.

Para Almeida e Silva (2018, p. 59), a Psicopedagogia é uma área que tem por objeto de conhecimento "o ser cognoscente e por objetivo fundamental facilitar a construção da individualização e da autonomia do eu cognoscente identificando e clarificando os obstáculos que impedem que esta construção se faça".

Ainda, de acordo com a autora, o ser cognoscente não é considerado um ser pronto e acabado, mas que está em constante processo de construção e contínuo vir a ser. Desta forma, para a autora, o ser cognoscente é considerado uma unidade de complexidade, formado pelas dimensões relacional, racional e desiderativa que possuem especificidades próprias, as quais se completam e são regidas pelo princípio do desejo e o princípio da realidade e se articulam na dialética da autonomia e determinação.

Conforme Almeida e Silva (2018), na dimensão relacional interpessoal o processo de construção de conhecimentos ocorre pelas relações que o ser cognoscente estabelece com os outros sujeitos. Na dimensão racional, o processo de construção do conhecimento acontece pela estruturação e ação do sujeito sobre o objeto. Na dimensão desiderativa o processo de construção do conhecimento é determinado por um saber inconsciente, instituído por moções do desejo.

Desse modo, as três dimensões do ser cognoscente supracitadas se articulam de modo dinâmico abrangendo "autonomia e determinação, unidade e diversidade – em uma ação que organiza e modifica o meio. Essa ação do sujeito possibilita a construção do conhecimento e [...] do próprio sujeito cognoscente" (ALMEIDA E SILVA, 1998, p. 41).

A formação em Psicopedagogia habilita o profissional a lidar com os processos de aprendizagem e suas intercorrências, atuando com o ser cognoscente, aos grupos, às comunidades, às instituições, buscando contribuir para a aprendizagem de todos os seres humanos.

O profissional com formação em Psicopedagogia é denominado psicopedagogo ou especialista da Psicopedagogia que, conforme Bock et al. (2001, p. 11), é um "profissional que tem habilidades e conhecimento para, a partir de uma atividade aparentemente simples, poder fazer uma leitura abrangente a respeito da relação da criança com o saber e com o processo de aprendizagem". Desse modo, o psicopedagogo precisa desenvolver a "escuta" e o "olhar" para as habilidades, potencialidades, demandas e dificuldades de cada aprendiz, intervindo de acordo com cada caso.

A ABPp (2019a, p. 1) explica com clareza que o profissional psicopedagogo não é um mero técnico ou profissional “espontaneísta” visto que sua ação implica refletir em relação às situações-problemas que surgem e em “indicar alternativas para a tomada de decisão construída em seu processo de formação pessoal e acadêmica visando à transformação da pessoa rumo à qualidade de vida e enfrentamento de suas dificuldades”.

Com relação à Psicopedagogia como área de atuação, Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) explicam que esta é uma práxis psicopedagógica sustentada por referenciais teóricos em que a formação profissional ocorre em cursos de especialização oferecidos em instituições de ensino superior, além de ser uma área reconhecida pelas produções científicas materializadas em publicações organizadas pela ABPp e outros órgãos.

Segundo o Código de Ética do Psicopedagogo (ABPp, 2019b, p. 1), a Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar e “ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural”. Dessa forma, a ação interdisciplinar ocorre a partir de uma relação dialógica entre sistemas, instituições e profissionais de diversos âmbitos, os quais possuem conhecimentos distintos, utilizando-se de procedimentos e instrumentos próprios de cada área em prol de um objetivo em comum, buscando contribuir para o desenvolvimento e aprendizado do discente.

Para tanto, o psicopedagogo precisa desenvolver um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, estabelecendo aproximações com outros profissionais que atendem o educando, buscando dialogar, discutir e refletir sobre as potencialidades e dificuldades, construindo estratégias e ações que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Destaca-se que, no campo da Psicopedagogia, é necessário que o psicopedagogo reflita primeiramente sobre cada caso atendido, que estabeleça contato com pares idênticos, ou seja, profissionais com formação no campo da Psicopedagogia e com especialistas de distintas áreas, tais como: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, psiquiatra, assistente social, otorrino, entre outros, que atendem o educando. Ressalta-se que o trabalho interdisciplinar exige envolvimento e comprometimento de todos os profissionais visando ao melhor atendimento do discente.

Para atuar como psicopedagogo e desempenhar as diversas atribuições do cargo, o profissional necessita de formação específica que se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação em Psicopedagogia (ABPp, 2019b).

Porém, em diversos estados brasileiros ainda não é oferecida graduação na área pelas instituições de nível superior, e os profissionais que desejam atuar no campo da Psicopedagogia precisam cursar a especialização.

Destaca-se que os cursos de graduação em Psicopedagogia têm duração de quatro anos, compostos por no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídos da seguinte forma: 300 horas de carga horária dedicada ao estágio supervisionado, 100 horas de atividades complementares em áreas específicas e 2.800 horas abrangendo atividades formativas, incluindo fundamentação teórica e intervenção psicopedagógica (ABPp, 2013b).

Conforme o conjunto de indicadores e orientações apresentados na reunião com os coordenadores de cursos no Pré-Congresso do IV Simpósio Nacional de Psicopedagogia, o qual objetivou a atualização das Diretrizes da Formação de Psicopedagogos no Brasil (2018/2019), definiu-se "a carga horária mínima de 450 horas para o curso lato sensu, sendo sugerida a distribuição da seguinte forma: 360 horas, no mínimo, de conhecimentos específicos – referências teórico-práticas dentro da área de conhecimento e 90 horas, no mínimo, de atividades de intervenção.

Segundo o Parecer do CNE/CP 28/2001, a atuação supervisionada é compreendida como tempo de aprendizagem, é intrinsicamente articulada com a prática e atividades de trabalho acadêmico, acompanhado por um profissional com experiência comprovada em Psicopedagogia (CNE, 2002).

No entanto, é oportuno pontuar que os futuros profissionais da área da Psicopedagogia busquem formações e cursos de aprimoramento profissional em instituições devidamente reconhecidas e que tenham respaldo acadêmico competente, primando pela formação qualificada dos profissionais psicopedagogos.

Nesse sentido, "a formação deve garantir a especialização em aprendizagem humana e a integração dos diferentes contextos nos quais ela acontece" (PORTILHO et al., 2018, p. 16). Desse modo, o psicopedagogo tem o compromisso de desenvolver ações voltadas para a aprendizagem no campo coletivo, sistêmico e organizacional da instituição e da aprendizagem do sujeito.

Além da graduação e da especialização, o psicopedagogo precisa tomar consciência do próprio processo de aprendizagem e da necessidade do aperfeiçoamento contínuo, objetivando desenvolver práticas integradoras e transformadoras para intervir com qualidade no processo de aprender do outro.

A formação continuada é importante para o desempenho profissional do psicopedagogo, sendo necessária a participação em encontros, eventos, cursos, grupos de estudos, para construir novos saberes, firmar as referências teóricas, refletir sobre a ação, questionar, levantar hipóteses, pesquisar e construir a identidade e profissionalidade.

Segundo Scoz (2000, p. 21), "a construção da identidade é uma questão de aprendizagem. Precisamos sempre nos perguntar quem queremos ser e a partir da possibilidade de perguntar, faz-se presente a possibilidade de aprender", ou seja, como

psicopedagogo, necessita-se questionar constantemente sobre o que aprendemos e o que precisamos aprender, buscando sentidos e significados para evoluir a nível profissional.

Cumpre destacar também que o êxito na atuação psicopedagógica não depende somente do número de instrumentos utilizados ou cursos realizados, mas da competência, sensibilidade e reflexividade do psicopedagogo sobre seus conhecimentos articulados a sua própria prática.

Conforme Rubinstein, Castanho e Noffs (2004, p. 237), “o fundamental é desencadear a consciência do compromisso com a formação continuada do profissional”. É importante destacar que a formação não deve estagnar após a finalização da especialização em Psicopedagogia: é necessário que o profissional busque o aperfeiçoamento e a formação continuada objetivando compartilhar saberes e construir novos conhecimentos relevantes para atender as demandas e necessidades da população atual.

Sendo assim, a formação profissional é um processo contínuo que envolve vivências, experiências, construção de novos conhecimentos teóricos e práticos que contribuem na formação da profissionalidade e identidade. Nesse sentido, quando se pensa na identidade do psicopedagogo, é necessário conhecer e refletir sobre: Quem é esse profissional? Qual a sua formação e como o habilita para atuar no campo da Psicopedagogia? E o que realiza nos âmbitos em que atua?

Profissionalmente, a Psicopedagogia apresenta um campo vasto de atuação, mas a insuficiência de produções teóricas e estudos provoca o desconhecimento das possíveis modalidades de atendimento e de âmbitos em que o psicopedagogo pode atuar. Nesse enfoque, indicam-se as possíveis áreas de atuação psicopedagógica, tais como: Educação, unidades hospitalares e clínicas de saúde, asilos, empresas, entre outros. Abaixo seguem algumas considerações sobre tais áreas:

Educação – O profissional psicopedagogo, gradativamente, está conquistando espaços dentro das instituições educacionais, buscando desenvolver um trabalho em conjunto com os professores, as famílias, a comunidade escolar e os especialistas que atendem os discentes. É relevante que, no contexto escolar, sejam realizados momentos que oportunizem o esclarecimento aos professores, à equipe pedagógica e aos pais sobre a importância do psicopedagogo, suas atribuições e seu papel na escola.

Nesse sentido, conforme Farias (2017, p. 48), a importância do psicopedagogo é apresentada e discutida no contexto escolar, sendo que a “reunião do conselho de classe, reunião de pais e do Projeto Político Pedagógico (PPP) são excelentes oportunidades de discutir o papel e a atuação desse profissional imprescindível na escola”.

O esclarecimento das atribuições e do papel do psicopedagogo no contexto escolar é primordial para que o profissional desenvolva seu trabalho com maior segurança, respeitando e seguindo os princípios legais para a atuação profissional com o respaldo da escola. É

importante também que o psicopedagogo esclareça suas limitações para evitar que sejam designadas funções que não fazem parte do seu cargo e campo de atuação.

As escolas que possuem psicopedagogos atuando no cargo específico necessitam também realizar uma revisão no PPP, incluindo informações sobre o perfil profissional, o papel e as atribuições do psicopedagogo e as possíveis contribuições para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo nas escolas, segundo Weiss (1992, p. 6), “busca a melhoria das relações com a aprendizagem assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e professores”. Assim, o psicopedagogo trabalha com o processo de aprendizagem, buscando contribuir para a potencialização e construção de novos conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento e avanço nos níveis de escolarização, preservado a criança da estigmatização e do insucesso escolar.

O psicopedagogo “pode favorecer significativamente os processos de aprendizagem escolar por meio das técnicas de avaliação, diagnóstico e intervenção” (BRUM; PAVÃO, 2014, p. 117). Conforme os apontamentos dos autores, pode-se afirmar que a atuação psicopedagógica na área da educação implica ações diagnósticas, interventivas, preventivas e de assessoramento, considerando quem ensina e quem aprende.

Masini (2003) enfatiza que o psicopedagogo precisa investigar os saberes prévios dos educandos e as possibilidades de aprendizagem; para tanto, faz-se necessário criar condições que oportunizem ao aluno realizar um exercício metacognitivo e avaliar sua aprendizagem, compreender o que errou e reelaborar seus conhecimentos.

Nessa dimensão, o psicopedagogo precisa investigar todo o processo de aprendizagem do educando e considerar a totalidade dos fatores nele envolvidos, como o estilo singular de cada sujeito aprender, os aspectos cognitivos, biológicos, psicológicos, sociais, além da influência do professor, das práticas pedagógicas, da família e da comunidade escolar e social em que o aluno está inserido.

Teixeira e Freitas (1993) explicam a necessidade dos psicopedagogos não restringirem o trabalho somente aos sintomas apresentados pela criança. O ideal é que desenvolvam um trabalho mais amplo com as instituições e professores, podendo relacionar as diferenças variáveis redimensionando as causas e consequências e buscando alternativas mais eficazes que contribuam para a aprendizagem. Portanto, é importante que o psicopedagogo realize aproximações, diálogos, orientações, que ofereça suporte e ações individualmente ou coletivamente aos professores, equipe diretiva, pedagogos, pais e comunidade escolar. Além disso, conforme Farias (2017, p. 47), no contexto escolar “a atuação do psicopedagogo começa na escuta do professor, seguindo por revisar o processo de ensino, discutindo com o professor as maneiras significativas, interessantes e adequados à faixa etária do aluno”.

Nesse contexto de discussão, Carlberg (2000) explica que há duas categorias de contribuição psicopedagógica para as instituições escolares: uma se refere ao profissional contratado para atuar na função de psicopedagogo, e outra voltada para uma ação psicopedagógica via assessoramento. Ambas as categorias, segundo a autora, apresentam especificidades díspares, mas possuem objetivos em comum, pois procuram articular uma visão de ensino à aprendizagem considerando o aprendiz como sujeito dinâmico e capaz de aprender.

Complementando a abordagem em questão, é relevante relacionar as funções e ações dos psicopedagogos no contexto escolar: 1) Desenvolver o trabalho psicopedagógico em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem do discente. 2) Possibilitar momentos de integração do aluno com o grupo. 3) Promover a cooperação entre escola e família; 4) Planejar e desenvolver ações em prol da formação dos professores; 5) Participar e compor equipes multidisciplinares, compartilhando e construindo conhecimentos em conjunto; 6) Estabelecer aproximação com os professores visando desenvolver um trabalho em conjunto de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

Diante das funções e ações do psicopedagogo, cabe a ele analisar o espaço do ambiente escolar, realizando inclusive observações em sala de aula, com o objetivo de investigar os motivos que conduzem o desinteresse dos alunos pelas atividades, as dificuldades que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e também de compreender as necessidades dos alunos que precisam de intervenção psicopedagógica.

Hospitais, unidades e clínicas de saúde – Esses são outros espaços em que o psicopedagogo pode atuar. A atuação do psicopedagogo nesses âmbitos busca desenvolver a escuta e o olhar para a criança hospitalizada e suas possíveis dificuldades, considerando os sujeitos e todo o ambiente envolvido no processo de aprendizagem (LIMA; NATEL, 2010). Sendo assim, diante da impossibilidade da criança frequentar a escola durante o período de hospitalização, é importante que sejam realizados atendimentos psicopedagógicos, orientações e adequações de propostas didáticas, de acordo com o período de internação da criança, buscando contribuir para que o educando continue aprendendo, mesmo afastado do contexto escolar.

Durante o período de internação da criança, é importante que os profissionais atuantes no contexto hospitalar, tais como professores, pedagogos, psicopedagogos, estabeleçam contato com os responsáveis da escola de origem do paciente, buscando conhecer o seu respectivo nível escolar, solicitando informações sobre os conteúdos e possíveis materiais didáticos que possam nortear o trabalho pedagógico com o aluno no contexto hospitalar. Além disso, é fundamental também que o psicopedagogo desenvolva relações interpessoais com a criança, com a família, com a equipe diretiva, pedagógica e com os professores do ensino regular, visando contribuir para a aprendizagem e evolução do paciente.

Segundo Axelrud (2005, p. 204): “O hospital, na sua atual busca de humanização, pode – e deve – ser mais um lugar para contribuir e deixar fluir para que a aprendizagem venha a acontecer”. Assim, ao longo do período de internação, a criança deve ser acolhida e atendida considerando-se sua singularidade e primando-se pelo seu desenvolvimento e bem-estar.

Desse modo, o psicopedagogo precisa ter clareza e conhecimento sobre o nível de aprendizagem e sobre o estado de saúde do paciente, para que possa intervir desenvolvendo um trabalho psicopedagógico que respeite as necessidades dele e possibilite o seu desenvolvimento integral. No contexto hospitalar, é necessário que o psicopedagogo também desenvolva intervenções que levem a criança "a aprender sobre si mesmo [a], sobre como ajudar-se em sua cura, como e por que aceitar e fazer uso das medicações” (NASCIMENTO, 2004, p. 54). Dessa forma, o psicopedagogo busca contribuir para que o educando continue aprendendo ao longo do período de hospitalização, trabalhando com recursos, intervenções e acompanhamentos que possibilitem a sua reinserção na vida escolar após receber alta.

Segundo Noffs e Rachman (2007, p. 167), o psicopedagogo também “poderá contribuir para a formação e atuação do docente na classe hospitalar, levando a refletir sobre o seu papel”. Ainda, conforme as autoras, os professores devem considerar as particularidades dos alunos hospitalizados: alunos de níveis de ensino diferentes; alunos residentes em municípios e estados distantes; falta de constância e frequência precisas dos educandos; a temática planejada deve ser iniciada e finalizada durante o mesmo período; necessidade de se considerar as limitações apresentadas pelos alunos-pacientes, entre outros aspectos.

O atendimento psicopedagógico à criança hospitalizada possibilita a construção de novos horizontes e ameniza os déficits de aprendizagem relacionados ao período em que a criança não está frequentando a escola. Nesse sentido, o serviço psicopedagógico oferecido nas unidades hospitalares torna-se aliado ao desenvolvimento e à aprendizagem do educando, até que o aprendiz possua condições de retornar às instituições escolares.

No ambiente hospitalar, conforme Portela e Oliveira (2018, p. 250), o psicopedagogo poderá ser “um mediador entre as condições de adversidade, seja por pouco ou muito tempo, dependendo da internação, para oferecer ao paciente sua escuta e disponibilidade, sua sensibilidade no olhar [...]”.

Segundo as autoras, é necessário que o psicopedagogo busque atender as demandas e trabalhar com as necessidades do paciente, oferecendo suporte educacional e acompanhamento para que o aprendiz esteja em constante desenvolvimento e aprendizagem, mesmo estando ausente do ambiente escolar.

Asilos – Representam outra possibilidade de atuação do psicopedagogo, compreendidos como “regime de internato [...] ao idoso sem vínculo familiar ou sem condições de prover a própria subsistência de modo a satisfazer as suas necessidades de moradia,

alimentação, saúde e convivência social" (BRASIL, 1996a). É importante destacar que a possibilidade de atuação do psicopedagogo nesse espaço ainda é pouco explorada em razão da falta de esclarecimento da importância do atendimento psicopedagógico para a aprendizagem na terceira idade.

O psicopedagogo pode atuar com a população da terceira idade, inclusive dentro das instituições asilares. Nesse sentido, Bortolanza, Krahl e Biasus (2005, p. 162) pontuam que "atualmente, a psicopedagogia está voltada para a compreensão do ser humano, no seu processo de aprendizagem, nas diferentes etapas de sua vida, direcionando o seu olhar também para o idoso". Com base na afirmação das autoras, o ser humano está em constante aprendizado em todas as etapas da vida, as quais são permeadas por saberes, experiências e aprendizagens.

Constata-se que, atualmente, existe carência de pesquisas englobando o trabalho do psicopedagogo nos asilos e na área da gerontologia; assim, é necessário que o psicopedagogo, a partir dos conhecimentos construídos ao longo da formação e atuação profissional, busque compreender, discernir e desenvolver um trabalho de mediação, orientação, assessoria e atendimento aos idosos de forma singular ou coletiva.

Área empresarial – Nesse espaço, o psicopedagogo trabalha com a aprendizagem dos funcionários, colaboradores e gestores da empresa, buscando, dessa forma, conhecer a modalidade de aprendizagem, compreendendo como aprendem e utilizam dos conhecimentos no ambiente em que atuam.

O psicopedagogo é um especialista em aprendizagem humana e "tem papel fundamental nas organizações, pois trabalhará no sentido de criar condições de aprendizagem dos profissionais integrantes da instituição, levando em conta seus distintos departamentos de atuação, sua missão e metas" (RODRIGUES, 2012, p. 358).

O trabalho do psicopedagogo, na área empresarial, pode se desvelar de múltiplas formas e inclusive "na formação continuada dos profissionais, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e das habilidades criativas profissionais, visando à adaptação às condições de trabalho exigidas pela empresa" RODRIGUES, 2012, p. 358). Portanto, o psicopedagogo, atuando nessa área, precisa focar na aprendizagem do sujeito, estimular o desenvolvimento de vínculos e relações interpessoais, contribuindo para ampliar o olhar sobre a empresa e as possibilidades existentes para superar os obstáculos encontrados no contexto.

PSICOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

As reflexões em torno dos conceitos e abordagens sobre a aprendizagem neste artigo são importantes, pois a aprendizagem se trata do objeto de trabalho do psicopedagogo e do objeto de estudo da Psicopedagogia. Nesse sentido, é importante conhecer os conceitos e compreender como ocorre a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos.

A aprendizagem ocorre ao longo da vida e envolve maturação biológica, cognitiva, interações, afetividade, estímulos, entre outros aspectos, os quais serão apresentados neste capítulo. A aprendizagem é um fenômeno individual e está relacionada ao desenvolvimento e desempenho do sistema nervoso central, que tem como característica marcante a plasticidade, entendida como “capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes do ambiente externo e interno do corpo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 36). A função biológica e a plasticidade consistem na base da aprendizagem; assim, os estímulos contribuem para a reorganização neuronal e o aumento da capacidade de novas sinapses. À medida que o sujeito obtém novas experiências, desenvolve-se, aprende, busca, investiga e treina, podem ser criadas novas sinapses, facilitando o fluxo de informações e construção de novos conhecimentos.

Conforme Claxton (2005, p. 19), cada sujeito exige diferentes condições para aprender, sendo que:

> a aprendizagem acontece de inúmeras maneiras diferentes. Parecemos simplesmente absorver, muitas vezes, alguns tipos de aprendizagem através de nossos poros, uma vez que requerem pouco em termos de planejamento ou de deliberação consciente. Outros tipos de aprendizagem são extremamente organizados e estruturados. Alguns requerem muita reflexão; outros, nenhuma. Alguns parecem acontecer de repente; outros exigem muito esforço. Alguns são relativamente suaves e tranquilos; outros são acompanhados de muita emoção. Alguns parecem requerer livros e professores; outros necessitam da solidão e da ausência de estímulo externo.

Para compreender como cada pessoa organiza as informações e aprende, é necessário identificar, segundo o autor supracitado, a maneira preferida de cada pessoa, as estratégias e os estilos que utiliza na hora de aprender. Isso porque cada ser humano tem uma forma peculiar de construir saberes que, dependendo do objeto de conhecimento, demanda estímulos diferenciados.

A aprendizagem é entendida como um processo interno e recebe influências de estímulos externos que refletem na constante modificação dos saberes prévios e das representações elaboradas por cada sujeito, possibilitando a construção de novas aprendizagens. Assim, a aprendizagem deve contribuir para mudanças duradouras, para organizar, integrar e reestruturar os conhecimentos, num ciclo que envolve o processo contínuo de aprender-desaprender-aprender (POZO, 2002). Nesse sentido, ainda conforme o

autor, uma das características de uma boa aprendizagem é a capacidade de transferência do aprendido para novas situações e diferentes contextos.

Desse modo, a aprendizagem também depende do funcionamento de certos processos pelo ponto de vista das neurociências, definida por Luria (1981), como o estudo do cérebro e das estimulações neurológicas. Portanto, a aprendizagem está relacionada com o funcionamento das estimulações neurológicas para a construção das aprendizagens. Desse modo, as neurociências vêm contribuir para o campo da Psicopedagogia, demonstrando que a aprendizagem é aliada ao desenvolvimento do cérebro e que o ser humano pode aprender em diferentes etapas da vida.

Portanto, parece necessário que os profissionais atuantes na área educacional ampliem seus conhecimentos com relação às neurociências visto que o uso de estratégias diferenciadas e adequadas em um processo dinâmico e intencional pode contribuir para a ampliação de conexões sinápticas e, por conseguinte, para novas aprendizagens.

Com relação às neurociências, Chedid (2007, p. 300) aponta que “o psicopedagogo deve beneficiar-se das pesquisas recentes para enriquecer a sua prática clínica e institucional, visando sempre à qualidade de seu trabalho e sua eficiência na compreensão de cada indivíduo”. Ressalta-se que os avanços na área das neurociências vêm favorecer o aprofundamento dos estudos em torno da aprendizagem e a compreensão global do ser humano em processo de desenvolvimento.

É importante destacar que cada ser humano possui sua singularidade, apresenta estruturas cognitivas e formas de aprender diferentes, como aponta Cosenza e Guerra (2011, p. 38): “a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós”. Cada ser humano possui vivências, experiências que fazem parte de uma circunstância histórica, que influenciam na maneira de cada um pensar, agir, ser e aprender.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre de diferentes formas, sendo importante oportunizar situações que possibilitem ao sujeito reconhecer-se como ser aprendente, perceber de que maneira aprende e como utiliza os conhecimentos. A aprendizagem é um processo em constante evolução, é um produto inacabado e ocorre diferentemente no sujeito, como afirma Carvalho (1998, p. 10): “A aprendizagem não acaba nunca e se dá numa velocidade que é impossível fingir que não percebemos em todos os lugares, a todo o instante. Um segundo não será jamais igual e isso ilustra a rapidez de um conhecimento adquirido”.

Assim, ao longo do processo de escolarização, é importante que sejam possibilitados espaços para o aprendente interagir, questionar, investigar e aprender. É “por meio da aprendizagem que o ser humano desenvolve habilidades, raciocínios, atitudes, valores, vontades, interesses, aspirações, integração, participação e realização” (MASINI, 2000, p. 18).

Ainda, com relação à aprendizagem, Visca (2010) explica que existem quatro grandes níveis de aprendizagem: 1) A protoaprendizagem, que são as primeiras aprendizagens que ocorrem das primeiras relações vinculares que se estruturam na criança, como resultado da interação que se estabelece entre ela e sua mãe; 2) A deuteroaprendizagem, denominada pelo autor como concepção de mundo e da vida: são as aprendizagens que ocorrem a partir da interação da criança com o seu grupo familiar; 3) A aprendizagem assistemática, que envolve saberes informais construídos a partir da interação da criança com os adultos, com a comunidade, com os grupos e outras crianças; 4) A aprendizagem sistemática, que é aquela que ocorre pela interação da criança com as instituições educativas, mediadoras da sociedade como órgão especializado em transmitir o conhecimento, atitudes e habilidades, que a sociedade aponta como necessários para a sobrevivência e para que seja capaz de manter uma relação equilibrada entre a identidade e mudança.

Aprender a aprender, segundo Barbosa (2006, p. 20), é “instrumentalizar-se, mas sem esquecer que, embora a aprendizagem aconteça dentro de cada aprendiz, ela é possibilitada somente na interação deste aprendiz com o mundo no qual está inserido e com o conhecimento já estruturado”. O ser humano aprende em casa, na escola, na comunidade e em diversos ambientes que possibilitam a interação e o contato com novos saberes, os quais podem contribuir para a construção de novas aprendizagens.

Segundo Portilho (1992), a aprendizagem é um processo que evolui durante toda a vida do sujeito e acontece na constante interação deste com o meio social e cultural. Desse modo, é relevante que os profissionais possuam uma visão ampla do processo de aprendizagem para que possam intervir adequadamente diante dos aspectos que estejam interferindo no desenvolvimento do educando.

No campo da Psicopedagogia, a aprendizagem é discutida e conceituada por diversos autores, os quais trazem apontamentos diferentes, mas com o mesmo foco: compreender o ser que aprende. Visca (1991, p. 24), por exemplo, apresenta o conceito de aprendizagem como “uma construção intrapsíquica, com continuidade genética e diferenças evolutivas, resultante das precondições energético-estruturais do sujeito e as circunstâncias do meio”. Diante da afirmação do autor, evidencia-se que o ser humano está em constante processo de aprendizado, o qual envolve o desenvolvimento cognitivo e a interação do sujeito com o ambiente.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com base na Associação Brasileira de Psicopedagogia e no aporte teórico, que para atuar como psicopedagogo e desempenhar suas diversas atribuições, o profissional

necessita de formação específica, adquirida por meio de curso de graduação e/ou pós-graduação em Psicopedagogia

A pesquisa realizada com base no aporte teórico revela que entre as funções e ações dos psicopedagogos no contexto escolar estão: a) Desenvolver o trabalho psicopedagógico em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. b) Possibilitar momentos de integração do aluno com a turma. c) Promover a cooperação entre escola e família; 4) Planejar e desenvolver ações em prol da formação dos professores; 5) Participar e compor equipes multidisciplinares, compartilhando e construindo conhecimentos em conjunto; 6) Estabelecer aproximação com os professores visando desenvolver um trabalho em conjunto de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

Conclui-se que o psicopedagogo possui um amplo campo de atuação, abrangendo a educação, unidades hospitalares e clínicas de saúde, asilos, empresas, entre outros contextos. Espera-se que este estudo provoque inquietações acerca da Psicopedagogia, mobilizando interessados a produzirem novos estudos que possam contribuir para o contínuo desenvolvimento da área no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA E SILVA, Maria Cecilia. **Psicopedagogia**: a busca de uma fundamentação teórica. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil**. 2013b. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 20 ago. 2025

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil**. 2013b. Disponível em: https://www.abpp.com.br/ documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 20 ago. 2025

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Categorias de associados**. 2019a. Disponível em: https://www.abpp.com.br/seja_associado_categoria_de_associados.html. Acesso em: 20 ago. 2025

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética do Psicopedagogo**. 2019b. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 20 ago. 2025

AXELRUD, Fany Miriam. Contextualizando a vida: estudo sob o enfoque psicopedagógico com crianças e adolescentes pacientes de doenças hematooncológicas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 69, p. 203-214, 2005.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia e o momento do aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* Regulamentação da profissão de Psicopedagogo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 4-28, 2001.

BORTOLANZA, Maria Lourdes; KRAHL, Simone; BIASUS, Felipe. Um olhar psicopedagógico sobre a velhice. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 68, p. 162-170, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 1.948, de 3 de julho de 1996**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências. 1996a. Disponível em:https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109143/decreto-1948-96#art-3. Acesso em: 04 nov. 2023

BRUM, Franciélins Teixeira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Espaços psicopedagógicos na escola: legitimados ou urgentes? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 09-18, 2014.

CARLBERG, Simone. Psicopedagogia Institucional – uma práxis em construção. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 51, p. 16-19, 2000.

CARVALHO, Lígia Leitão de Moraes. Habilidades cognitivas – desenvolvimento do raciocínio e formação do educador. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 17, n. 44, p. 8-11, 1998.

CHEDID, Kátia A. Kühn. Psicopedagogia, educação e neurociências. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Penso, 2005.

FARIAS, Carla Jeane. A intervenção psicopedagógica e o processo de ensino e aprendizagem. **Revista Multitexto**, Minas Gerais, v. 5, n. 02, p. 44-50, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Michelle Cristina Carioca de; NATEL, Maria Cristina. A psicopedagogia e o atendimento pedagógico hospitalar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 127-139, 2010.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da USP, 1981.

MASINI, Elcie F. Salzano. Psicopedagogia & inclusão: o papel do profissional e da escola. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 61, p. 2-6, 2003.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Psicopedagogia na escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. 3. ed. São Paulo: Loyola & Unimarco, 2000.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do. A psicopedagogia no contexto hospitalar: quando, como, por quê? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 64, p. 48-56, 2004.

NOFFS, Neide de Aquino; RACHMAN, Vivian C. B. Psicopedagogia e saúde: reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 160-168, 2007.

PORTELA, Luciana Queiroz Bem; OLIVEIRA, Suely Fermon de Morais. Psicopedagogia institucional - para além dos muros da escola, outros campos e possibilidades. *In*: PORTELA, Luciana Queiroz Bem. **Psicopedagogia clínica e institucional**: a formação do psicopedagogo. Rio de Janeiro: Wak, 2018. p. 245- 262.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. *In*: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 124-131.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Formação do psicopedagogo na instituição. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 11, n. 24, p. 25-27, 1992.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut *et al*. **A instituição que aprende sob o olhar da psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Vanusa dos Reis Coêlho. O psicopedagogo nas organizações: a aprendizagem como estratégia competitiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 90, p. 356-362, 2012.

RUBINSTEIN, Edith; CASTANHO, Marisa Irene; NOFFS, Neide de Aquino. Rumos da psicopedagogia brasileira. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 225-238, 2004.

SCOZ, Beatriz. Os 20 anos da Associação Brasileira de Psicopedagogia: reflexões sobre a identidade do psicopedagogo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 52, p. 16-21, 2000.

SILVA, Andréia Aires da; HUBNER, Marcus. O perfil do pós-graduando em psicopedagogia: um olhar da trajetória de formação de um profissional peregrino. *In*: CAIRÃO, Iara; HICKEL, Neusa; KORTMANN, Gilca (Org.). **A psicopedagogia entre conhecimentos e saberes**: fazer pensar escrever. Rio de Janeiro: Wak, 2016. p. 64-75.

TEIXEIRA, Maria Luiza Gomes; FREITAS, Suely B. de. O trabalho do NOAP junto aos profissionais que atuam na escola. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 20-23, 1993.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. Tradução: Laura Monte Serrat Barbosa. 2. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Reflexões sobre a psicopedagogia na escola. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, p. 6-9, 1992.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O GRUPO 6

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Valdréia Aparecida de Camargo[537]
Maysa Pereira Chiarelli[538]
Silvana Alves da Silva Bispo[539]

Resumo

Este trabalho apresenta as experiências e reflexões do Estágio Obrigatório II, realizado pelas acadêmicas Maysa Pereira Chiarelli e Valdréia Aparecida de Camargo, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas. A vivência ocorreu na Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa, com crianças de cinco anos (G6), entre 05 de maio e 09 de junho de 2025, sob orientação da Profª Dra. Silvana Alves da Silva Bispo e supervisão da professora Mayka Moraes. O foco principal foi compreender e aplicar princípios teórico-metodológicos que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, articulando teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil. A questão central abordada foi como planejar e executar ações pedagógicas significativas para crianças de cinco anos, respeitando seus contextos socioculturais. A fundamentação teórica baseou-se em Paulo Freire (1996), defensor de uma educação libertadora e dialógica, e Lev Vygotsky (1988), que destaca a mediação social como essencial ao desenvolvimento infantil. Também foram consideradas as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. A metodologia adotada foi qualitativa, com observação participante, planejamento colaborativo e regência supervisionada. As atividades foram desenvolvidas em parceria com a professora regente, promovendo momentos de escuta, interação e avaliação reflexiva. Os principais resultados mostram que práticas pedagógicas intencionais e bem fundamentadas geram aprendizagens significativas, fortalecem vínculos afetivos e contribuem para a formação de educadoras críticas e sensíveis às realidades escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Estágio Obrigatório.

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objeto a prática pedagógica na Educação Infantil, vivenciada durante o Estágio Obrigatório II, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas. A experiência foi realizada pelas acadêmicas Maysa Pereira Chiarelli e Valdréia Aparecida de Camargo, na

[537] Graduanda do 6º semestre do curso de Pedagogia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas; email: valdreia.camargo@ufms.br
[538] Graduanda do 6º semestre do curso de Pedagogia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas; email: maysa.chiarelli@ufms.br
[539] Doutora, professora do quadro permanente do curso de Pedagogia (UFMS/CPTL), participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade - GEPES. silvana.bispo@ufms.br

Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa, situada no bairro Jardim Novo Oeste, em Três Lagoas – MS, com uma turma de crianças de cinco anos (G6), no período de 05 de maio a 09 de junho de 2025, sob orientação da Prof.ª Dra. Silvana Alves da Silva Bispo e supervisão da professora Mayka Moraes.

O objetivo geral deste trabalho é compreender e aplicar princípios teórico-metodológicos que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, articulando teoria e prática no cotidiano escolar. Os objetivos específicos incluem: planejar atividades significativas para crianças de cinco anos; avaliar e refletir sobre essas atividades em parceria com a professora regente; produzir uma análise crítica da experiência vivida; e elaborar um relatório reflexivo fundamentado teoricamente.

O problema central consiste em investigar como a atuação docente pode ser planejada e executada de forma significativa, respeitando os contextos socioculturais das crianças. A metodologia adotada foi qualitativa, com base na observação participante, planejamento colaborativo e regência supervisionada. A fundamentação teórica apoia-se em Paulo Freire (1996), que defende uma educação dialógica e libertadora; Lev Vygotsky (1988), que destaca a mediação social no desenvolvimento infantil, e Constance Kamii (1990), que enfatiza a autonomia intelectual e a construção ativa do conhecimento pelas crianças.

DESENVOLVIMENTO

Primeiros Contatos

A primeira etapa do estágio consistiu na retirada da carta de apresentação na Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas (SEMEC), autorizando a realização do estágio na instituição previamente escolhida pelas acadêmicas. Posteriormente, foi realizada a primeira visita à Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa, onde as estagiárias foram recepcionadas pelo segurança e pelo especialista em educação, professor Wesley Lino, que intermediou o contato com a gestora da escola. A diretora Ilda acolheu cordialmente as acadêmicas, prestando apoio imediato e apresentando a coordenadora Yasmine, das turmas de G6 e a professora a supervisionar o estágio, Maika Moraes, formada em Pedagogia pela UFMS e concursada na REME desde 2024.

Nos momentos seguintes, foram feitas visitas para reconhecimento da estrutura física da escola e caracterização da realidade escolar. As assinaturas necessárias foram realizadas virtualmente por meio do sistema gov.br. Todas as atividades foram acompanhadas e orientadas pela professora de estágio Silvana Alves da Silva Bispo.

Caracterização da Realidade

Imagem 1 – Fachada da Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa

Fonte: Arquivo pessoal

A Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa, localizada no bairro Novo Oeste, em Três Lagoas – MS, é uma instituição pública de ensino que atende cerca de 680 crianças, com faixa etária de 5 a 11 anos, distribuídas entre o grupo 6 da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Inaugurada em março de 2020, a escola homenageia a educadora Elaine de Sá Costa, figura marcante na educação local, que atuou como professora, gestora escolar, ocupando diversos cargos de grande importância educacional. Faleceu em 2019, aos 58 anos de idade.

Situada em uma região periférica conhecida como “predinhos”, a escola acolhe estudantes em situação de vulnerabilidade social. Diante desse contexto, a instituição busca garantir o acesso à educação de qualidade e à cultura historicamente produzida, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, conforme determinado no Art. 205 e 227 da Constituição Federal de 1988 e Art. 01, 03 e 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996.

A estrutura física da escola é ampla e bem equipada, contando com salas de referência e de aula, biblioteca, laboratórios de Ciências e Informática, auditório, refeitório, parque infantil, quadras esportivas, banheiros adaptados, sala dos professores, sala da gestão e coordenação, além de espaços externos gramados que favorecem atividades ao ar livre. A escola também dispõe de recursos tecnológicos como lousas digitais, computadores, projetores, rede de internet e notebooks para os docentes.

De acordo com leitura realizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ele é fundamentado em princípios éticos, inclusivos e democráticos, com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, Luria e Leontiev. Conforme consta no PPP, a proposta pedagógica valoriza o protagonismo estudantil, o pensamento crítico e a formação cidadã, articulando saberes diversos e promovendo práticas educativas que respeitem a diversidade, a empatia e a equidade. A escola também desenvolve ações de conscientização junto às famílias, reforçando a importância da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como direito e dever compartilhado entre escola, família e sociedade.

Sala de Vivência

A sala da turma G6 D da Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa é ampla, bem iluminada naturalmente por janelas grandes com vidros transparentes, e ventilada por aparelhos convencionais, já que não possui ar-condicionado. O mobiliário é adequado à faixa etária das crianças, com carteiras organizadas em duplas e uma mesa para a professora. Há três armários com materiais didáticos, uma prateleira com livros de literatura infantil de livre acesso e brinquedos de montar. A decoração é composta por produções das crianças, alfabeto, calendário e banners numéricos.

A turma é composta por 25 crianças com idade de cinco anos, incluindo uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) () nível 3, não verbal, doravante referenciada como Caio, ficticiamente, e outra com Transtorno Opositor Desafiador (TOD), esta doravante referenciar-se-á por José, ambas com laudo médico. São crianças comunicativas, cada uma a seu modo, participativas e afetivas. A professora supervisora, Maika Tassiane Oliveira Moraes, formada pela UFMS em 2018, atua no período vespertino e é concursada na REME desde 2024.

Trabalho Colaborativo

No primeiro dia de atividade colaborativa do estágio obrigatório II, com a turma do G6 D, sob supervisão da professora Maika Moraes, a recepção foi tranquila e o contato inicial com a professora ocorreu durante a hora-atividade, auxiliando-a na organização dos cadernos e conversando informalmente sobre o planejamento pedagógico. Em sala, observou-se a estrutura física adequada à faixa etária, incluindo apoio profissional especializado para Caio A rotina iniciou com acolhimento musical e poema dos dias da semana.

Música de acolhimento (com duas crianças à frente junto com ela):

"— Boa tarde coleguinhas, como vão? Boa tarde coleguinhas, como vão? Faremos o possível para sermos sempre amigos. Boa tarde coleguinhas, como vão?"

Poema dos dias da semana:

"— Segunda, terça, quarta, quinta e sexta feira, ir para a escola estudar." Sábado vou brincar, para domingo descansar!"

Após o retorno do segundo lanche, a professora trabalhou o calendário e realizou atividades de contagem com participação ativa das crianças. A vivência principal envolveu rimas, com diálogo, exemplos e uso da lousa digital para vídeos interativos. As crianças participaram com entusiasmo, criando frases rimadas e registrando em desenho, com

destaque a uma criança que superou dificuldades na escrita do nome, com apoio da estagiária Valdréia, demonstrando grande alegria ao conseguir escrever seu nome.*” — Tia, eu consegui!”*, disse toda entusiasmada. E de outra que, espontaneamente pediu à professora para recitar sua rima, que de imediato lhe permitiu pedindo a atenção da sala para o colega:

“— A Tereza pondo a mesa para a festa do tatu!”

Uma outra interviu:

“— Professora, o jacaré anda a pé!”

A professora o elogiou e seguiu com as rimas, sempre como brincadeira e sem imposição e encerrou-se o dia com atividades no laboratório de informática, utilizando-se jogos didáticos digitais.

No segundo dia de estágio, as estagiárias acompanharam a rotina da turma G6 D desde a chegada das criançasaté o encerramento das atividades. A professora iniciou com acolhimento, chamada e condução ao lanche, utilizando música como recurso de organização e socialização.

“*— Piau abacaxi, olha o chão pra não cair! Se cair vai machucar, e a mamãe não vai gostar!”* (Embora a professora peça para formarem fila, eles quase não permanecem nela, seguem livre quase sempre)

Em sala, foi realizada a escrita do nome completo com apoio de fichas individuais. Observou-se que muitas crianças apresentavam dificuldades motoras, por isso a importância de metodologias mais significativas e adaptadas à faixa etária. A aula foi interrompida pela visita da equipe do Programa de Educação Ambiental (PEA), que promoveu uma dinâmica prática de plantio de alface. A atividade envolveu as crianças de forma ativa e despertou interesse, inspirando as estagiárias a desenvolverem uma sequência didática voltada à Semana do Meio Ambiente. Finalizou-se o dia com brincadeiras livres, foi promovido o faz-de-conta com peças de montar, estimulando a criatividade. A interação afetiva entre Maysa e Caio, evidenciou a importância da escuta sensível e da construção de vínculos como estratégia inclusiva, gerando reflexões sobre formação docente e práticas de acolhimento.

Imagem intervenção Programa de Educação Ambiental (PEA)

Fonte: Arquivo pessoal

No terceiro dia, as estagiárias observaram a chegada das crianças e vivenciaram um momento de aproximação entre Valdréia e Caio, favorecendo o vínculo afetivo. A professora realizou a rotina seguida por atividades lúdicas, na qual a principal dinâmica foi a brincadeira “Seu mestre mandou”, utilizando balões com comandos relacionados aos conteúdos já trabalhados em sala, como lateralidade, contagem, formas geométricas, letras e rimas, e que também serviu como forma de avaliação lúdica e revisão dos conhecimentos. Em seguida foi realizado um ditado de números, com apoio das estagiárias no registro das crianças. As últimas aulas foram dedicadas à organização de materiais na sala dos professores. As crianças demonstraram comportamento mais tranquilo em comparação ao dia anterior.

Neste quarto dia, as estagiárias acompanharam a rotina da turma G6 D, marcada por momentos de descontração e aproximação com as crianças. Após a chamada e o primeiro lanche, a professora realizou a leitura deleite do livro *Severino faz chover*, de Ana Maria Machado, promovendo escuta atenta e envolvimento das crianças que estavam sentados em círculo no chão. Em seguida deu-se a escrita do nome, com contorno de fichas plastificadas e pontilhados, utilizando canetinhas, favorecendo o treino motor e a autonomia. As estagiárias auxiliaram as crianças com dificuldades e colaboraram na organização dos cadernos durante a hora-atividade.

Imagem de fichas para cópia de nomes, alfabetos e números, e outra para completar com alfabeto móvel.

Fonte: Arquivo pessoal

No segundo momento, a professora trabalhou o tema “história da música” com apoio de vídeo, porém o conteúdo não se mostrou adequado à faixa etária, gerando dispersão. A docente então adaptou a proposta, permitindo que as crianças escolhessem músicas para ouvir e realizar o registro por desenho. A participação de Caio foi especialmente significativa, demonstrando entusiasmo ao escolher e ouvir sua música preferida, o que evidenciou o potencial da musicalização como recurso inclusivo e afetivo. Ele dançou e brincou com as outras crianças.

O quinto dia iniciou com as rotinas. Após a primeira pausa de lanche, a professora propôs a construção de um jogo da memória com conteúdos já trabalhados, utilizando papéis e um modelo com desenhos sugestivos e leitura deleite, na sequência, a hora atividade em

que a professora participou de uma reunião com a coordenação. Nesse período, as estagiárias exploraram a biblioteca, conheceram os livros disponíveis para regência e conversaram com a gestora Ilda sobre os espaços escolares que poderiam utilizar. Ao retornarem, as crianças brincaram com massinha e materiais não estruturados, demonstrando criatividade e interação, como na construção de uma casa e de uma “super moto”, (fala da criança), finalizado com atividades no Laboratório de Informática, onde os alunos utilizaram jogos didáticos no computador.

Este penúltimo dia de regência, iniciou-se com as rotinas, seguida pelo primeiro lanche, e ao retorno foi realizada a leitura deleite do livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha. Nesse momento, as estagiárias aproveitaram para fotografar as crianças com o objetivo de confeccionar crachás personalizados com fotos e nomes, que seriam utilizados durante a regência. As crianças ausentes foram fotografadas posteriormente. A atividade principal envolveu uma experiência prática sobre cores primárias e secundárias com copos com água e anilina, demonstrando a mistura das cores primárias (vermelho, azul e amarelo), gerando as secundárias (roxo, laranja e verde). Durante a demonstração da mistura entre vermelho e azul, uma criança, encantada com o resultado, exclamou com entusiasmo: *“— Roxo! Tipo suco de uva!”* evidenciando a conexão espontânea entre o conteúdo aprendido e suas vivências cotidianas. Finalizando, as crianças escreveram seus nomes completos e o alfabeto e participaram de um momento de brincadeiras livres, escolhendo entre Tangram, quebra-cabeça e leitura de livros, promovendo autonomia, criatividade e interação.

No último dia da atividade colaborativa foram realizadas as rotinas e, em seguida, distribuídos os cadernos às crianças, com orientações sobre a escrita, incluindo o posicionamento da data, na lousa e o espaçamento entre palavras, utilizando recursos visuais e explicações práticas. As crianças realizaram atividades de escrita com fichas e alfabeto móvel. A aula seguinte hora atividade. No retorno à sala, a docente proporcionou um momento de brincadeiras livres, onde as crianças exploraram massinha de modelar, peças de montar e livros de história de forma autônoma.

As estagiárias interagiram com as crianças, conversando, observando e valorizando suas criações. Uma criança, por exemplo, construiu uma casa e narrou detalhadamente cada etapa da construção, desde o alicerce até a varanda. Paralelamente, a professora Mayka organizou uma atividade artística em um painel branco, convidando as crianças para pintarem suas mãos, reforçando o aprendizado sobre cores primárias e secundárias. Valdréia colaborou diretamente nessa atividade, encerrando o dia com interação, criatividade e expressão simbólica das crianças.

Concepção do Planejamento

Durante as atividades colaborativas, as estagiárias dialogavam constantemente com a professora Mayka sobre o perfil da turma e possíveis propostas pedagógicas. Desde o primeiro dia, foi acordado que haveria uma intervenção de regência, culminando em um planejamento próprio. A professora concedeu total liberdade para a elaboração do plano, adiando o dela para a semana seguinte.

Diante da proximidade com a Semana do Meio Ambiente, definiu-se como tema da sequência didática: *"A metamorfose da água, sua importância e preservação para manutenção da vida"*. As estagiárias realizaram pesquisas em diversas plataformas (Instagram, Google, Wikipédia, YouTube, entre outras) para desenvolver vivências e experimentos que abordassem a preservação da água, dos recursos naturais e o respeito à natureza e aos animais. Também foram planejadas vivências com recursos recicláveis e naturais, confecção de cartazes, crachás, saídas da sala de vivência explorando outros espaços da escola e ao ar livre, mapa de presença e livre registro, embasados nas técnicas Freinet e Movimento da Escola Moderna.

O planejamento foi estruturado conforme o modelo da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas-MS, incluindo todos os campos de experiências e contemplando experiências práticas e seguras, testadas previamente, em seguida enviado para correção. Após orientação e aprovação da professora Silvana, foi apresentado à professora Mayka e à coordenadora Yasmine, que deu devolutiva escrita com elogios e sugestões, enriquecendo ainda mais a proposta pedagógica.

A Docência

O primeiro dia de regência foi marcado por entusiasmo, nervosismo e expectativa por parte das estagiárias, que chegaram à escola com antecedência para organizar os materiais necessários, incluindo elementos naturais como pedra, areia e terra. A professora Mayka recebeu-as com acolhimento e confiança, cedendo o espaço da sala e oferecendo apoio contínuo durante toda a condução das atividades, o que foi de fulcral importância.

Iniciou-se com a organização da sala e a apresentação do plano de regência às crianças, explicando que ao longo de seis dias haveria experiências diferentes e interativas, com linguagem apropriada para um bom diálogo. Após o primeiro lanche, as estagiárias realizaram a rotina de costume da turma e distribuíram crachás personalizados com nome e foto, o que gerou grande encantamento. As crianças demonstraram curiosidade, ansiedade e pertencimento ao se reconhecerem nas fotos e interagindo: *"— E o meu, tia, eu não ganhei?"* e *"— Por que o meu está sem foto?"*. Alguns tentaram guardar os crachás na bolsa, como

uma criança, que só devolveu após a promessa de receber um para levar para casa no dia seguinte.

O cume do dia foi a construção de terrários com garrafas PET. Após explicações em sala sobre o funcionamento e importância do terrário, o grupo se dirigiu ao espaço gramado, onde os materiais foram organizados com ilustrações e instruções visuais. As crianças participaram ativamente, identificando os materiais e suas quantidades, com uso de copos. Durante o diálogo, uma delas demonstrou compreensão ao afirmar que "*o terrário precisa ficar fechado para manter a umidade e evitar que a planta morra*," revelando uma assimilação significativa do conteúdo.

Imagem da construção dos terrários, registro da intervenção, crachás e mapa de presença.

Fonte: Arquivo Pessoal

Voltando à sala, foi apresentado o Mapa de Presença com nomes e fotos das crianças, facilitando a identificação e promovendo o sentimento de pertencimento. Embora algumas tenham se aproximado espontaneamente para explorar o material, a professora interveio solicitando que permanecessem sentadas, o que gerou um momento de tensão, mas não impediu a continuidade da proposta que consiste na autonomia das crianças para registrar sua presença, compreendendo gradualmente a dinâmica.

Durante a hora atividade, as estagiárias fixaram etiquetas com nomes nos terrários e organizaram os materiais restantes. A última atividade foi o registro da vivência em papel kraft, onde as crianças desenharam seus terrários e escreveram a palavra "TERRÁRIO", com surpreendente precisão, após a professora Maysa intervir com a escrita colaborativa na lousa, indagando as crianças como se poderia escrever a palavra, mesmo aquelas que apresentavam dificuldades motoras. A escrita fluiu com significado, evidenciando a teoria de Vygotsky sobre a importância da contextualização para o desenvolvimento da linguagem escrita. Os registros foram expostos na parede externa da sala, mas infelizmente foram danificados pela chuva nos dias seguintes. O dia foi encerrado com a leitura deleite do livro *A*

Viagem da Sementinha, de Regina Siguemoto e com a despedida no hall de entrada junto aos responsáveis.

No segundo dia de regência, as estagiárias iniciaram entregando os crachás às crianças, promovendo o reconhecimento da escrita de seus nomes e incentivando a identificação entre colegas. Esse momento gerou curiosidade e entusiasmo, com crianças ansiosas por encontrar seus crachás e interagir com os nomes e fotos dos amigos. Após o primeiro lanche, foi realizada a primeira observação dos terrários construídos no dia anterior. Cada criança recebeu seu terrário e foi convidada a observar possíveis mudanças. Embora ainda não houvesse germinação das sementes, muitas notaram as gotículas de água nas paredes internas das garrafas. Esse detalhe despertou perguntas e comentários, e as estagiárias explicaram que aquela umidade era essencial para manter a planta viva e permitir a germinação. A reação das crianças foi de surpresa e encantamento ao perceberem que o ambiente fechado gerava um "clima" próprio para a vida vegetal.

Em sala, o registro no Mapa de Presença foi feito com autonomia. As crianças localizaram seus nomes e realizaram o registro com interesse, demonstrando envolvimento com a proposta. A leitura deleite do dia, *A Pequena Gotinha*, de Melanie Joyce, foi especialmente significativa. As crianças participaram ativamente, relacionando o conteúdo do livro com suas vivências cotidianas. Uma delas, ao ouvir sobre o processo de evaporação, compartilhou espontaneamente: *"— Minha mãe foi fazer recheio de pastel e saiu fumaça!"* — demonstrando compreensão sobre a transformação da água em vapor durante o cozimento. Durante o diálogo, outras crianças comentaram sobre o arco-íris e a casa da toupeira, conectando os elementos da história com conhecimentos prévios e hipóteses próprias. Esses momentos evidenciaram que, quando escutadas e valorizadas, as crianças se tornam protagonistas do processo de aprendizagem, construindo sentido a partir daquilo que vivenciam, como proposto na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS.

A vivência planejada para esse dia — uma pesquisa sobre receitas de geladinhos — precisou ser adiada devido à realização de uma palestra promovida pela Prefeitura sobre cuidados com o lixo e preservação ambiental, o que também contribuiu para ampliar o repertório das crianças sobre o tema da Semana do Meio Ambiente. O dia encerrou com a hora atividade. Apesar da mudança de planos, o dia foi marcado por descobertas, escuta ativa e conexões significativas entre teoria e prática.

Ao terceiro dia de regência, as estagiárias conduziram duas vivências intensas e interligadas, neste dia, aproveitando o tempo com agilidade e organização. Logo na entrada, explicaram às crianças que o dia seria mais dinâmico, o que gerou atenção e colaboração por parte delas. Após a rotina inicial e o primeiro lanche, o grupo seguiu para o laboratório de informática para realizar uma pesquisa sobre receitas de geladinho.

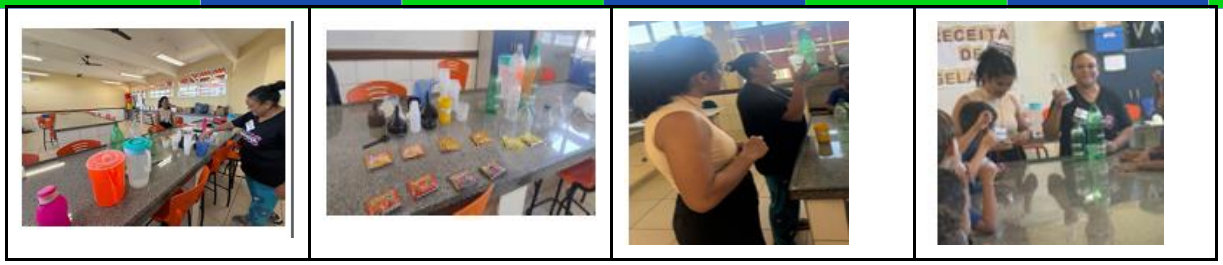
A proposta foi apresentada com o apoio de um cartaz colorido e ilustrado, com a escrita “RECEITA DE GELADINHO” em letra bastão e desenhos sugestivos e uso de um alfabeto móvel com letras grandes. As crianças se mostraram curiosas e engajadas, cada uma em seu computador, digitando as letras com auxílio visual e verbal das estagiárias. Algumas precisaram de apoio mais próximo, mas a maioria conseguiu realizar a tarefa com autonomia, escolhendo vídeos explicativos no YouTube. A atividade despertou entusiasmo e senso de descoberta, com crianças comentando sobre os ingredientes e modos de preparo. Percebe-se que a atividade foi novidade para as crianças, pois a sala de informática costumeiramente é utilizada para jogos didáticos no computador. Inclusive a responsável pela sala questionou se as crianças conseguiriam fazer as atividades propostas.

Imagem: Pesquisa de receita de geladinho na sala de tecnologia.

Fonte: Arquivo pessoal

Em seguida, no laboratório de Ciências, foi introduzida a vivência sobre unidades de medida em litros, conectando o conteúdo à receita pesquisada. As crianças participaram ativamente, manipulando garrafas de medida, garrafas PET e copos com diferentes marcações. Quando questionadas sobre qual recipiente comportava mais líquido, surgiram falas espontâneas que revelaram hipóteses e raciocínio lógico. Ao serem questionadas sobre se caberia mais água no recipiente de 500ml ou de 1000ml, uma criança afirmou: *“— 500 caberia mais que em 1000, porque 5 é maior que 1”,* e após a demonstração visual, reformulou sua resposta dizendo: *“— Agora é o 1000, porque tem um zero a mais que 500.”* Outra criança, no momento em que foram indagadas sobre 1 litro caber em uma garrafa de 2 litros, respondeu: *“— Vai caber porque 1 litro é 1000 e 2 litros é 2000, então cabe dois desse.”* (apontando para a garrafa de 1 litro. Essas falas evidenciam concordância com Kamii (1990), sobre a construção ativa do conhecimento com autonomia intelectual e a importância da mediação pedagógica, proporcionando a aprendizagem pela ação da criança, que compara, formula hipóteses e reorganiza informações.

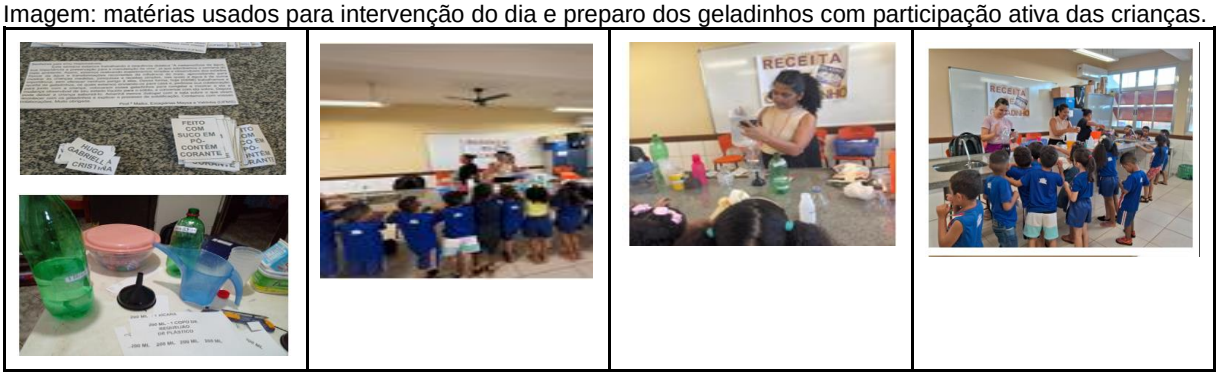
Imagem: Organização e intervenção. Trabalhando unidades de medidas e receita.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na etapa final, as crianças participaram da produção dos geladinhos. Ao perceberem a ausência de leite e leite condensado, questionaram, e várias se manifestaram dizendo que não podiam consumir leite, demonstrando consciência sobre suas restrições alimentares e explicando umas às outras. A compreensão coletiva foi imediata e respeitosa. Durante a preparação, as crianças despejaram o líquido nos saquinhos com auxílio de funis, derramando, estourando em alguns momentos, mas sempre com alegria e envolvimento. Algumas beberam o conteúdo antes mesmo de congelar, outras derrubaram os saquinhos, e novas unidades foram feitas para que todas pudessem levar para casa. Caio participou ativamente da vivência, interagiu com a turma e com as estagiárias. Na hora de colocar o suco no saquinho de sorvete, preferiu pegar o copo e bebê-lo, balançando a cabeça que não gostou. A sua profissional de apoio, ficou muito feliz ao vê-lo sorrindo durante a interação. A experiência foi encerrada com o envio de bilhetes explicativos aos responsáveis, abordando o processo de mudança de estado físico da água e alertando sobre o corante contido nos sucos utilizados. E, mesmo com pequenos imprevistos, o que é normal, o dia foi marcado por vivências significativas, participação ativa, construção de saberes e momentos de encantamento que fortaleceram o vínculo entre as crianças e as estagiárias e empolgação de saberem o que seria feito no dia seguinte.

Imagem: matérias usados para intervenção do dia e preparo dos geladinhos com participação ativa das crianças.



Fonte: Arquivo pessoal.

O quarto dia da regência, foi iniciado com a entrega dos crachás e o registro no Mapa de Presença, seguido pelo primeiro lanche. Antes de retornar à sala, as estagiárias conduziram as crianças ao local dos terrários, onde imediatamente perceberam mudanças: as sementes de alface e alpiste haviam germinado. As reações foram de surpresa e

encantamento, com falas como: *“— Quando chove as plantas crescem”*, *“— A semente virou plantinha e a água ajudou a crescer”*, e até uma tentativa de contagem animada: *“— Flor muito grande, um dois, três, quatro, cinco, nove, dez”* — demonstrando envolvimento e construção de sentido a partir da observação.

Retornando à sala, foi realizada a contagem das crianças com apoio de desenhos simbólicos (bolinhas e corações) na lousa. José, espontaneamente, iniciou o “jogo dos papéis”, imitando Maysa registrando ícones na lousa, e atribuindo significado à atividade, revelando compreensão do papel docente e interesse pela dinâmica da sala. Em seguida, foi exibido o filme *A Era do Gelo 2* na lousa digital, com pipoca e refrigerante, como forma lúdica de abordar o aquecimento global e seus impactos. As crianças assistiram com atenção e, ao final, participaram de um diálogo reflexivo sobre o conteúdo. Suas falas revelaram entendimento e preocupação: *“— O gelo derrete por conta do sol”*, *“— O gelo estava derretendo e o mundo acabando”*, *“— Os animais, o pinguim e o urso são prejudicados”*. Uma criança, em especial, demonstrou inquietação e curiosidade com perguntas profundas: *“— Isso está acontecendo hoje?”*, *“— Onde ficam essas calotas polares de gelo?”*, *“— Se esse gelo derreter vai dar enchente na terra toda?”*, *“— Se a água cobrir toda a terra nós vamos morrer?”*. Após os questionamentos, ela permaneceu pensativa, evidenciando o impacto emocional e cognitivo da atividade. Diante disso (inesperado), as estagiárias se comprometeram a levar um globo terrestre no dia seguinte para localizar as calotas polares e ampliar a compreensão geográfica e ambiental das crianças.

Imagem: Registro do Mapa de Presença, criança imitando Maysa na contagem das crianças presentes (jogo de papéis), observação do terrário e filme “A Era do Gelo 2”.

Fonte: Arquivo pessoal.

As estagiárias iniciaram o quinto dia de regência, organizando o Laboratório de Ciências, preparando materiais como pedra, areia, carvão, terra, garrafas PET, algodão e copos de medida. A professora Mayka esteve presente com as estagiárias, auxiliando-as. Também levaram o globo terrestre para esclarecer dúvidas sobre as calotas polares, surgidas no dia anterior. Cartazes ilustrativos foram utilizados para apoiar as explicações, promovendo uma abordagem lúdica e interativa. A regência deste dia foi acompanhada pela professora de Estágio da UFMS Dra Silvana Alves da Silva Bispo.

Após as rotinas iniciais — calendário, contagem, crachás e mapa de presença — e o segundo lanche, as crianças foram levadas para observar os terrários. Encantadas com o

crescimento das plantas, pediram ajuda para contar as mudas, demonstrando envolvimento e alegria. Uma delas compartilhou que ajudava o avô na horta, conectando a vivência escolar com sua realidade familiar. Seguindo para o laboratório, iniciou-se a explicação sobre as calotas polares com o globo terrestre despertou curiosidade e perguntas como: *"— Onde nós moramos?"*, *"— Onde fica o Brasil?"*, *"— Eu moro aqui?"*. As crianças apontavam diferentes continentes e se corrigiam entre si, demonstrando interesse e senso de localização espacial.

Imagem: Intervenção com o globo terrestre. Observação do terrário. Demonstração de transição dos estados físicos da água. Materiais visuais explicativos. Filtro de água. Suco Arco-íris e densidade da água. Prof.ª Mayka com a Prof.ª Silvana, acompanhando de perto e participando do nosso estágio.

Fonte: Arquivo pessoal

A primeira experiência científica do dia foi sobre a passagem da água do estado líquido para o gasoso, utilizando uma panela elétrica. Uma criança afirmou: *"— Tia, aquela fumaça é vapor de água, ela evapora e vira fumaça"*, revelando compreensão do fenômeno. Outra, ao observar o vapor corporal durante uma brincadeira, exclamou: *"— Eu vi saindo fumaça da cabeça do fulano outro dia!"*, o que levou à explicação sobre a evaporação da água do corpo humano e a importância da hidratação. Na sequência, foi realizada a condensação da água com um refratário de vidro e pedras de gelo, simulando a formação da chuva. As crianças observaram com atenção o surgimento das gotículas e se surpreenderam com o resultado.

Antes de continuar, pediram para comer os gelos, e foram atendidas para que a atividade pudesse prosseguir com tranquilidade.

A explicação sobre o ciclo da água foi feita com apoio de um cartaz, relacionando os estados físicos da água com os experimentos realizados. As crianças participaram com entusiasmo, levantando hipóteses e fazendo conexões com o cotidiano. Foi explicado o fenômeno com o terrário. Na construção do filtro de água, mesmo com pequenos acidentes e ajustes, todas conseguiram montar seus filtros e se surpreenderam ao ver a água suja se tornar limpa. Uma criança antecipou a explicação ao dizer: *"— Tia, a água suja tem germes e se bebermos água com germes ficaremos doente"*, demonstrando compreensão sobre saúde e higiene. Durante toda a interação, José, se envolveu diretamente e espontaneamente, auxiliando as estagiárias. Para encerrar, foi realizada a experiência de densidade da água com o "suco arco-íris", utilizando gelatina colorida, água e açúcar. As crianças acompanharam o processo e, ao final, experimentaram o suco com entusiasmo. O dia foi finalizado com registros livres das vivências, revelando o quanto cada atividade despertou curiosidade, aprendizado, descobertas e encantamento, com muita reflexão e participação.

O sexto e último dia de regência foi marcado por emoção, descobertas e vínculos fortalecidos. As atividades começaram com a entrega dos crachás, o registro no mapa de presença e a contagem da turma, com participação ativa das crianças. Em seguida, foi realizada a análise do calendário, explorando o tempo, dias da semana, meses e ano de forma lúdica e significativa.

A vivência principal do dia foi a experiência "Gelo Surpresa", que abordou a transformação da água do estado sólido para o líquido. Cada criança recebeu um copo com gelo contendo um animal em miniatura congelado, e com o auxílio de um secador de cabelo, descongelaram a sua "surpresa". A cada descoberta, as crianças reagiam com entusiasmo, curiosidade e alegria, associando o animal encontrado à palavra escrita na lousa. Maysa, a cada novo animal, era a escriba indagando a criança como se escrevia o nome do animal. Neste momento, as crianças também pegaram canetões e registraram na lousa, com conexões entre o jogo de papéis e a necessidade da escrita emergindo. Essa associação entre o concreto e a necessidade da escrita resultando no registro, favoreceu a construção de significados, conforme os princípios da abordagem analítica de Vygotsky. Houve momentos de negociação entre colegas que queriam trocar os animais, mas conseguiram chegar a acordos respeitosos.

Imagem: Intervenção Gelo Surpresa e entrega das lembrancinhas.

Fonte: Arquivo pessoal.

Um momento marcante foi a chegada de uma criança que não havia comparecido durante todo o período de estágio. Ao perceber que seu nome estava sem foto no crachá e no mapa de presença e que não tinha um terrário, chorou dizendo que não vinha porque estava frio e a mãe o mandava ficar dormindo. Sensibilizadas, as estagiárias tiraram uma foto dela e pediram para a professora incluí-la depois. Ao receber um terrário extra — que era o modelo das estagiárias — ela abraçou com gratidão e o levou para casa, emocionada por finalmente participar. Durante uma crise de frustração por não conseguir desenhar como os colegas, essa mesma criança foi acolhida pela professora Mayka, que se aproximou com carinho, sussurros e gestos afetuosos, conseguindo acalmá-la. A relação afetiva entre professora e criança foi essencial para restaurar o equilíbrio emocional.

Foi feita a pausa das vivências para a hora atividade e José, permaneceu sentado próximo à sala dos professores, demonstrando apego às estagiárias e perguntando repetidamente: *"— Tia, você não vai embora agora não, né? Cadê sua bolsa? Vai ter mais coisa hoje?"*, revelando o vínculo construído ao longo da regência. Ao retornar, foi realizada uma conversa sobre o processo de liquefação e a importância do calor na transformação da água, retomando conceitos abordados em dias anteriores e concluindo com registros espontâneos das vivências que mais gostaram. Os desenhos foram diversos: desde personagens como Peppa Pig até representações detalhadas de uma enfermeira cuidando dos terrários. A escrita emergiu fortemente, especialmente com o apoio dos crachás. Crianças que antes não conseguiam escrever seus nomes passaram a construir suas letras com autonomia, orgulho e autoconfiança de que são capazes.

As lembrancinhas foram distribuídas com os nomes fixados nas embalagens, e as crianças se empenharam em identificar as suas. Uma criança que havia pegado a sua antecipadamente, ao ver os colegas procurando pelos nomes, colocou a sua de volta para participar da dinâmica coletiva, fazendo de conta que não sabia onde estava a sua. Ao final,

os crachás foram recolhidos pela professora Mayka, que afirmou que adotaria o uso permanente dos crachás e do mapa de presença, reconhecendo o impacto positivo dessas ferramentas na aprendizagem e na autonomia intelectual das crianças.

Auto avaliação

O Estágio Obrigatório II na Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa, com o grupo 6, proporcionou uma experiência rica e significativa no contato direto com o cotidiano da Educação Infantil. Apesar dos imprevistos que exigiam constante reorganização, o que faz parte do cotidiano docente, as estagiárias vivenciaram intensamente o processo de planejamento, regência e avaliação, reconhecendo a importância da flexibilidade diante das necessidades e expectativas das crianças.

Durante a regência, foi possível perceber que o planejamento pedagógico deve ser adaptável, sensível às especificidades de cada criança e ao contexto da turma promovendo constantemente a inclusão. Essa escuta ativa e observação constante permitiu compreender as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, protagonistas de suas aprendizagens, perspectiva fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky (1988), que defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e da interação com o ambiente.

As vivências propostas foram pensadas com base em metodologias lúdicas, colaborativas e significativas, valorizando o conhecimento prévio das crianças e promovendo a construção de novos saberes. A prática revelou que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando está conectada ao cotidiano, à curiosidade e à experimentação, conforme os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, quando Saviani (2021, p.42), afirma que a educação, não pode ignorar o mundo vivido pelos educandos, uma vez que *"a prática social é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo".* A experiência também evidenciou que a escrita e a leitura não devem ser impostas como processos mecânicos, mas sim como construções de sentido, como propõe Vygotsky (1988), ao afirmar que a linguagem é instrumento de apropriação da cultura e de humanização. A organização dos espaços e das atividades buscou respeitar esse princípio, oferecendo às crianças oportunidades reais de expressão, criação e autonomia.

Por fim, o estágio permitiu às estagiárias reconhecerem a potência da criança como produtora de cultura e conhecimento, reforçando a importância de práticas pedagógicas humanizadoras, que considerem o brincar, a escuta sensível, o afeto e a liberdade como elementos essenciais para o desenvolvimento integral. A articulação entre teoria e prática foi fundamental para consolidar a ação docente, revelando que o olhar pedagógico deve sempre considerar o mundo pela perspectiva da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Obrigatório II, realizado na Escola Municipal Professora Elaine de Sá Costa, sob orientação da Prof.ª Dra. Silvana Alves da Silva Bispo e em colaboração com a professora regente Mayka Moraes, representou uma etapa decisiva para a formação docente das estagiárias. A vivência prática permitiu compreender, de forma concreta, os desafios e as potencialidades da atuação pedagógica na Educação Infantil, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica e humanizadora.

Ao longo dos treze dias de atividade colaborativa e regência, ocorreu o enfrentamento de situações inesperadas, reformulação de estratégias, o aprendizado da escuta e observação das crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e saberes. A cada intervenção, buscou-se promover experiências significativas, respeitando o cotidiano da criança e partindo de sua prática social — como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, "A educação escolar, como mediação entre o saber sistematizado e a prática social, deve possibilitar aos educandos a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados" (SAVIANI, 2021, p. 45).

Os resultados obtidos demonstram que a escuta sensível, o planejamento flexível e a valorização da curiosidade infantil são elementos fundamentais para uma prática pedagógica transformadora. As crianças reagiram com entusiasmo, formularam hipóteses, expressaram sentimentos e se engajaram nas atividades, revelando o potencial da educação como espaço de construção de sentidos e de formação integral.

Conclui-se, portanto, que o estágio e as vivências, não apenas aproximou as estagiárias da realidade escolar, mas também as instigou a pensar criticamente sobre o papel do professor na formação de sujeitos conscientes, criativos e capazes de transformar o mundo. A sensação de dever cumprido é acompanhada pela certeza de que estamos no caminho certo e que a prática, quando fundamentada teoricamente e realizada com afeto e intencionalidade, é capaz de gerar aprendizagens profundas e duradouras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
Acesso em: 30 ago. 2025.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELAINE DE SÁ COSTA**. Projeto Político-Pedagógico – PPP 2023.** Três Lagoas, MS: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2023. Disponível em: https://www.treslagoas.ms.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2025.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto à criança de 4 a 6 anos. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teoria da educação, política educacional e prática pedagógica. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TRÊS LAGOAS - MS. **Orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas: identidade, direitos de aprendizagem e metodologias – Educação Infantil.** Três Lagoas, MS: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2019. Disponível em: https://treslagoas.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/CADERNO-ED.-INFANTIL-2019-versao-preliminar.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025, às 19h40.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, SP: Ícone, 1988.

O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO RECREIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESTUDOS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido[540]
Allyson Fernando Martins Alvino de Lima[541]

Resumo

Este artigo analisa as relações de gênero entre crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as interações e brincadeiras realizadas no tempo e espaço do recreio escolar. Partindo da compreensão de que gênero é uma construção social e que a infância é uma categoria histórica e social, investigou-se como as identidades e relações de gênero se manifestam e se produzem nesse momento privilegiado de sociabilidade infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, adota o método de revisão bibliográfica. Os resultados parciais apontam que o recreio configura-se como espaço ativo de produção e negociação de papéis de gênero, marcado por disputas simbólicas, conflitos, práticas corporais, linguagem e reorganização de regras. Observa-se a presença de agrupamentos que atuam como mecanismos de regulamentação das interações e reforço de normas de gênero, mas também como espaços de resistência e transgressão. As análises evidenciam que as práticas e interações no recreio reproduzem, mas também ressignificam, estereótipos de gênero, revelando a agência infantil na construção de suas culturas e relações sociais. Conclui-se que compreender essas dinâmicas é fundamental para a formação docente, possibilitando intervenções pedagógicas que rompam com padrões discriminatórios e promovam a diversidade e a equidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Gênero. Recreio Escolar. Culturas Infantis.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo as relações de gênero entre crianças e seus pares e os adultos, observadas por meio das interações e brincadeiras realizadas no tempo/espaço do recreio de escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que o recreio é um momento privilegiado da vivência escolar, no qual as crianças interagem com relativa autonomia em relação às estruturas formais da sala de aula, compreende-se que ele constitui um espaço propício para a manifestação das culturas infantis e para a produção e reprodução das identidades e relações de gênero.

[540] Doutora em Educação pela FTC/UNESP, docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil -GEPICEI, e-mail para contato: geisa.orlandini@uenp.edu.br
[541] Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI). E-mail: allyson.lima@discente.uenp.edu.br

A pesquisa parte dos seguintes pressupostos: que as relações de gênero não são inatas ou determinadas biologicamente, mas sim construídas socialmente, sendo continuamente performadas nas interações cotidianas entre os sujeitos. A infância, por sua vez, é entendida como uma categoria social e histórica, cujos sujeitos participam ativamente da produção cultural e simbólica do mundo em que vivem. Nesse sentido, o recreio se revela como um momento/ambiente de manifestação das brincadeiras, interações sociais e performances de gênero, possibilitando observar como essas dimensões se articulam no cotidiano escolar.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta esta investigação é: *c*omo as relações de gênero são construídas e manifestadas pelas crianças no tempo/espaço do recreio escolar? Como as brincadeiras e as interações entre as crianças, seus pares e os adultos refletem e contribuem para a constituição de identidades de gênero?

Como objetivo geral, este estudo propõe-se a realizar uma pesquisa bibliográfica sobre estudos que investigam as relações de gênero estabelecidas entre crianças e seus pares e os adultos, por meio de interações e brincadeiras no recreio, no contexto institucional de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar tal objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: investigar as relações de gênero e as produções das culturas infantis no recreio escolar; destacar a importância das brincadeiras durante o tempo/espaço do recreio como elemento essencial das relações de gênero e da produção de cultura entre as crianças.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, sendo estruturada por meio do método de pesquisa descritiva. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade dos fenômenos sociais, voltando-se ao universo dos significados, motivações, valores e atitudes dos sujeitos. Nesse mesmo sentido, Severino (2007) argumenta que a pesquisa descritiva não se limita ao registro e análise dos fenômenos, mas busca também compreender suas causas e significados, por meio de métodos qualitativos de interpretação.

A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica com ênfase nas manifestações de gênero entre crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto do recreio escolar. O levantamento de dados foi realizado nas plataformas SciELO (Scientific Electronic Library Online) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando os descritores “gênero” e “recreio”. A busca inicial identificou 06 estudos na base SciELO e 33 na base CAPES. Após o processo de refinamento, com base na pertinência temática e na qualidade dos textos, foram selecionados 12 trabalhos, dos quais 3 foram incluídos na revisão final.

A análise dos estudos selecionados está fundamentada nas contribuições teóricas e metodológicas a partir do escopo teórico da Sociologia da Infância e dos estudos de Gênero,

com base em autores e autoras como Ariès (1981), Scott (1990), Sarmento (1997; 2005), Thorne (1997), Louro (1997; 2008), Cruz (2004; 2012), Wenetz (2006), Corsaro (2011), Felipe (2016), Garrido (2017), Alves e Ferreira (2022; 2024), entre outros, cujas reflexões acerca da infância, gênero, brincadeiras e culturas infantis sustentam as análises aqui desenvolvidas.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é um espaço privilegiado onde se constroem e se (re)produzem significados sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo, incluindo as concepções de gênero que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, compreender o conceito de gênero e sua articulação com a constituição das identidades infantis é essencial.

Segundo Scott (1990) o gênero é uma categoria útil de análise histórica, porque permite entender como as diferenças entre os sexos são construídas historicamente, socialmente e culturalmente, constantemente reproduzindo estruturas, ou seja o gênero "como uma forma primária de dar significado às relações de poder" (Scott, 1990, p. 91).

Para além das características atribuídas a homens e mulheres, o gênero se refere também às estruturas simbólicas que organizam essas distinções, configurando-se como uma estrutura que orienta as expectativas sociais sobre os comportamentos, funções e identidades associadas a homens e mulheres.

> (...) não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente. (Louro, 2008, p. 18)

Desse modo, a concepção de gênero apresentada por Louro (1997) propõe romper com a lógica que, insistentemente, associa papéis fixos e naturais a cada gênero. Essas dinâmicas são continuamente produzidas e reproduzidas, especialmente, no ambiente escolar, espaço em que normas de gênero são ensinadas, reforçadas ou tensionadas.

> A escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino (Louro, 1997, p. 89).

Sob essa perspectiva, a instituição escolar pode ser compreendida como um espaço no qual os sujeitos, nas suas relações, com seus pares e os professores, constituem suas identidades, sendo o gênero um dos marcadores centrais nesse processo.

Segundo Felipe (2007) a escola pode ser considerada como um dos principais espaços de convivência social, exercendo um papel fundamental na construção e na reprodução de expectativas relacionadas aos gêneros e às identidades sexuais. Nesse

ambiente, “as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos” (Felipe, 2007, p. 79).

Essas dinâmicas podem ser percebidas em expressões comuns no interior das escolas, como: “meninos não choram”, “isso não é coisa de menina”, “meninas não são boas de bola” ou “meninos não têm sentimentos”. Todas essas frases reforçam os padrões de comportamento atribuídos a cada gênero e se manifestam nas interações entre as crianças. Nesse sentido, o recreio surge como um espaço/tempo essencial para a análise das relações de gênero

O recreio escolar, possivelmente o momento mais esperado pelas crianças, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde configura-se como um dos poucos espaços em que as brincadeiras ainda se manifestam. Além disso, este momento é, como afirmam Wenetz e Stigger (2006) ocupado majoritariamente pelas crianças, com pouca ou nenhuma supervisão dos adultos.

> É um momento que acontece todos os dias, dentro da rotina escolar e com inumeráveis regras, nem sempre explícitas - embora a sua forma de funcionamento seja conhecida por todos que nele estão inseridos. (Wenetz e Stigger, 2006, pág. 66)

Nesse espaço aparentemente espontâneo, dinâmicas simbólicas de comportamento e relacionamento são constituídas e aprendidas pelas crianças. Essas dinâmicas criam, segundo Wenetz e Stigger (2006) dentro do contexto escolar, especialmente no recreio, uma cultura particular marcada por características próprias, como por exemplo, os agrupamentos por afinidade, as dinâmicas de socialização que se estabelecem entre as crianças ou ainda, a forma como os espaços são negociados.

Durante o recreio, é comum que meninos e meninas se separem, formando grupos compostos por pares do mesmo gênero. As crianças “tendem a escolher grupos de pares do mesmo gênero, utilizando, por vezes, o gênero como pretexto para se juntarem e associando-o a determinadas atividades” (Alves; Ferreira, 2024, p. 13).

Percebendo essa configuração, Thorne (1997), ao observar crianças entre 6 e 10 anos em escolas públicas urbanas nos Estados Unidos, desenvolveu o conceito de “*borderwork*” para relatar as interações que constroem, reproduzem ou ressignificam as fronteiras entre meninos e meninas. Segundo a autora, "As fronteiras de gênero são constantemente trabalhadas através das atividades infantis, especialmente nas brincadeiras, em que o gênero é tanto reforçado quanto contestado" (Thorne, 1997, p. 64). Isso significa que as relações entre os gêneros não são fixas, mas sim socialmente construídas e negociadas no cotidiano escolar.

Em relação às interações das crianças no recreio, Cruz (2012) percebe que, mesmo diante das constantes transformações dessas relações, é possível identificar maneiras recorrentes de sociabilidade. A autora organiza essas interações de dois modos, sendo um deles denominado de “sociabilidade de conflito”.

Cruz (2004) ao observar o recreio de crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental aponta que, essa forma de interação se manifesta por meio dos conflitos motivados pelo interesse de aproximação, que despertam nas crianças uma diversidade de respostas. Os desdobramentos dessas interações são influenciados tanto pelo contexto em que ocorrem quanto pelo nível de agressividade presente nas brincadeiras.

Entre os meninos, a pesquisadora observa que as “lutinhas” configuravam-se como a forma mais comum de interação, destacando que em alguns desses casos, “a forma de participar das lutinhas envolvia uma agressividade mais controlada, lúdica, e para outros tinha um peso de identidade masculina coletiva e aparecia associada a ser forte e a suportar a dor, o que ampliava o potencial agressivo da ação” (Cruz, 2004, p. 79).

De forma semelhante, Garrido (2017) observando o recreio de crianças de 4 e 5 anos, apontou que as “lutinhas” se apresentam como a brincadeira mais recorrente entre os meninos, destacando que, em muitos casos, essas interações apresentavam um caráter mais agressivo do que lúdico. Também no que se refere aos meninos, Thorne (1997) observa que eles frequentemente invadem os grupos de meninas, apresentando o seguinte relato:

> No parque das duas escolas eu vi várias vezes meninos individualmente ou em grupos perturbando deliberadamente as atividades dos grupos das meninas. Meninos atrapalhavam jogos em curso de pular corda, por exemplo, correndo por debaixo da corda girando e interrompendo o fluxo das pulantes ou colocando um pé na corda para parar o seu ímpeto”. (Thorne,1993, p. 76)

Quanto às meninas, Cruz (2004) relata:

> (...) as manifestações de proximidade através de empurrões, tapas ou puxões de cabelos eram raras, e o mais comum era a troca de lanches e bilhetes, mãos dadas ou manifestações de cuidado para com a outra no pentear os cabelos, arrumar o vestuário ou pegar no colo quando eram menores. (Cruz, 2004, p. 86)

Confirmando essa análise, Alves e Ferreira (2022) ao analisarem os possíveis conflitos de meninas de 10 anos durante o recreio de uma escola do 1º ciclo obtiveram “a constatação que num total de 153, a maioria decorreu de modo não conflitual” (Alves; Ferreira, 2022, p. 14).

As autoras, porém, relataram que, no restante das meninas, as interações eram marcadas pela presença central de conflitos, ou seja, surgiam durante o início, o desenvolvimento ou a resolução das interações. Em outros casos observados, “os conflitos

foram pontuais e entremeados com interações de grande reciprocidade e cooperação" (Alves; Ferreira, 2022, p. 14).

Nas duas formas de interação observadas entre os grupos, pode-se perceber que enquanto entre os meninos a proximidade se dava por meio de práticas corporais mais intensas, associadas à virilidade e ao enfrentamento físico, entre as meninas, salvo alguns exemplos, predominavam gestos de afeto, cuidado e solidariedade.

O segundo modo de sociabilidade identificado por Cruz (2012) refere-se à organização das crianças em grupos só de meninos, só de meninas ou mistos, nomeados de "clubinhos" onde "as crianças estabeleciam relações tranquilas e de comum acordo" (Cruz, 2012, p. 69).

Conforme aponta a autora, os "clubinhos" apresentam regras próprias de entrada e permanência, uma estrutura simbólica particular e vínculos marcados por um sentimento de pertencimento, "ser de um clube significava participar de atividades comuns, como jogar, conversar, ocupar um mesmo espaço físico de modo protegido e até namorar" (Cruz, 2012, p. 70)"

Analisando essas formas de interação, percebe-se que o recreio não é apenas um momento de lazer, mas também um espaço social com múltiplas complexidades, onde as crianças demonstram suas habilidades de convivência, passam a se reconhecer como parte do coletivo, manifestam conflitos e tensões, e reafirmam ou contestam normas sociais.

> Os clubinhos começavam a partir dos sete anos e, com maior frequência, iniciavam-se separados por sexo (eventualmente permitindo a entrada temporária de integrantes de outro sexo); mesclavam-se, de fato, a partir das 3ª e 4ª séries, tendo o crescente interesse sexual como um fator de aproximação. (Cruz, 2012, p. 70)

Diante disso, percebe-se que, à medida que as crianças crescem, as barreiras inicialmente estabelecidas entre os gêneros começam a se flexibilizar, dando espaço para o surgimento de grupos mistos.

> No clube misto, as características de gênero perdiam também em importância e permitia-se a expressão das diferentes masculinidades e feminilidades, sendo a pedra angular a submissão à disciplina coletiva, à qual eram acrescidas amizades, afinidades e características pessoais. (Cruz, 2012, p. 70)

Se nos "grupinhos" formados apenas por meninos ou meninas o sentimento de pertencimento surge, num primeiro momento pelo reconhecimento do mesmo sexo, nos grupos mistos essa ideia é rompida, abrindo espaço para novas formas de identificação e convivência entre os gêneros. Thorne (1997) ao abordar a relação entre os gêneros, ressalta que, "embora o contato, por vezes, enfraqueça e reduza um sentido ativo de diferença, os grupos podem também, por meio da interatividade com o outro, fortalecerem suas fronteiras" (Thorne, 1993, p.65).

Nesse cenário, em que as fronteiras de gênero se tornam mais flexíveis, Garrido (2017) observou que a brincadeira de “pega-pega” se configurava como uma prática que possibilitava a participação igualitária de meninos e meninas.

Wenetz e Stigger (2006) relatam que, no que se refere à ocupação e negociação dos espaços no recreio, essas interações eram atravessadas por marcadores como a idade e o gênero, revelando dinâmicas complexas nas formas de socialização infantil. Ao analisarem crianças da 2ª e 3ª série, os pesquisadores apresentam o seguinte relato:

> O grupo de meninas que estava brincando era de primeira série. Quando apareceram as garotas maiores com uma bola de vôlei querendo ocupar o espaço, perceberam que as meninas menores estavam na quadra. Uma das adolescentes aproximou-se e perguntou: "vocês poderiam brincar atrás da quadra? Assim, a gente joga bola". As meninas menores concordaram e, imediatamente, foram para trás da quadra e continuaram brincando, liberando pacificamente o espaço para as adolescentes. (Wenetz e Stigger, 2006, p. 67)

Esse episódio ilustra como a ocupação dos espaços não acontece de maneira aleatória, mas é mediada por códigos simbólicos que regem as interações infantis no recreio, neste caso associado às questões geracionais. As meninas mais novas, sem apresentar resistência, cedem espontaneamente o espaço às mais velhas e continuam sua brincadeira em outro local. No caso dos meninos, os autores relatam um comportamento diferente:

> O grupo de adolescentes começou a chegar na quadra e foi ocupando o espaço. Em nenhum momento os adolescentes perguntaram alguma coisa ou se dirigiram aos meninos menores, já que muitos deles saíram imediatamente do lugar. Mas um deles não gostou da invasão. (Wenetz e Stigger, 2006, p. 68)

Diferentemente das meninas, nesse caso, o espaço não foi cedido sem resistência. A reação do menino que se opôs à presença dos adolescentes indica que, por mais que normas de convivência implícitas existam, nem sempre são aceitas passivamente. Isso mostra como os conflitos também fazem parte das dinâmicas no recreio, sobretudo quando há disputas de território entre grupos de diferentes idades ou gêneros.

A partir dos exemplos apresentados pelos autores, é possível compreender como as ações das crianças durante o recreio, bem como a ocupação dos espaços, são fortemente influenciadas pelas relações de gênero. Esse momento do dia escolar, muitas vezes visto como desorganizado, revela, na verdade, a existência de regras implícitas e práticas normativas que orientam as interações infantis, “se constitui como um momento que parece ser um caos, mas pode-se observar nele certas regras e práticas normativas” (Wenetz; Stigger, 2006, p. 74).

AS BRINCADEIRAS E A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NO RECREIO

As crianças foram historicamente colocadas em posição de subalternidade em relação ao mundo adulto, sendo percebidas como seres em formação, incompletos ou simples miniaturas dos próprios adultos. Entretanto, a Sociologia da Infância, rompendo com essa perspectiva, passa a reconhecer as crianças como sujeitos sociais de direito, capazes de produzir significados, estabelecer relações e atuar na construção da vida social.

De acordo com Sarmento (2004), tanto a concepção de infância quanto sua preocupação social são construções relativamente recentes. Na Idade Média, por exemplo, as crianças não possuíam autonomia, tampouco reconhecimento de um papel social específico, ou seja, embora as crianças sempre tenham existido “nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (Sarmento, 2004, p. 11).

Da mesma maneira, Ariès (1891) analisando fontes iconográficas, registros históricos e práticas sociais, observa que, naquele momento, as crianças participavam precocemente das atividades dos adultos, e que não havia uma cultura infantil separada. Ele argumenta que tanto nas representações artísticas quanto nos costumes “a criança medieval era considerada como um adulto em miniatura” (Ariès, 1981, p. 41).

A representação infantil nas pinturas, por exemplo, apresentava corpos pequenos com feições e atitudes adultas, o que revela a falta de um olhar diferenciado para essa fase da vida. Nesse período, a infância ainda não era objeto de atenção ou preocupação, a sociedade medieval “não se preocupava com a infância, não lhe atribuía uma importância particular” (Ariès, 1981, p. 15).

Conforme argumenta Sarmento (2004), a “institucionalização da infância” ocorre apenas com o início da modernidade, resultado do produto de diversos fatores sociais, culturais e históricos. Alguns dos fatores que contribuíram para a institucionalização da infância são, por exemplo, a criação da escola como espaço próprio para as crianças, o aumento da responsabilidade das famílias no cuidado dos filhos, o surgimento de conhecimentos especializados sobre a infância e a construção de uma imagem simbólica da criança na sociedade.

De acordo com Ariès (1981), a partir da valorização da vida privada e da reorganização das estruturas familiares, emergiram “novos sentimentos em relação à criança, uma nova sensibilidade, que corresponde à invenção da infância” (ARIÈS, 1981, p. 173). A infância passou a ser vista como uma etapa a ser protegida, educada e moralmente conduzida, o que se refletiu na crescente institucionalização da escola e na vigilância familiar.

A partir dessa institucionalização, a infância passa a ser reconhecida como uma etapa distinta da vida, com necessidades, direitos e formas específicas de socialização. Contudo, esse reconhecimento não elimina as desigualdades nas formas como a infância é vivida nas

diferentes culturas e contextos históricos. Assim, a Sociologia da Infância, ao compreender a infância como uma categoria social, estabelece:

> (...) uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (Sarmento, 2005, p. 271).

Sarmento (2005) compreende a infância como uma categoria social historicamente construída, situada no tempo e espaço em que se insere. Dessa forma, o conceito de infância não é fixo ou universal, mas plural e variável, assumindo diferentes significados dependendo de seus contextos. As crianças, dentro dessa perspectiva, são reconhecidas como sujeitos sociais com agência, ou seja, com a capacidade de agir sobre o mundo e interpretá-lo a partir de suas vivências e referências próprias.

Assim, analisar a infância a partir da Sociologia da Infância exige compreender as crianças como sujeitos de direitos, com competências e saberes próprios, e reconhecer que suas experiências são fundamentais para a construção da sociedade. As crianças não são apenas socializadas ou reprodutoras de uma cultura dominante que lhes é externa, ao contrário, elas são protagonistas na produção de suas próprias culturas, criando formas singulares de comunicação, atribuindo significados ao mundo, desenvolvendo práticas sociais próprias e constituindo sua identidade, logo:

> A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. (Sarmento, 2005, p. 20).

Nesse sentido, os conceitos de interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração configuram-se como “eixos estruturadores das culturas da infância” (Sarmento, 2005, p. 23). Esses elementos correspondem aos modos específicos pelos quais as crianças interpretam, agem e constroem significados no mundo, representando dimensões fundamentais de sua experiência e de suas culturas próprias.

Para Sarmento (2005), a “interatividade” refere-se ao contato das crianças com as variadas realidades do mundo, a partir do qual elas desenvolvem atributos que contribuem para a formação de sua identidade. Por meio dessa interatividade, as crianças estabelecem padrões de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que produzem e compartilham com seus pares.

A “ludicidade”, por sua vez, é configurada por Sarmento (2005) como um elemento essencial na produção dessas culturas, destacando o brincar como um dos “primeiros elementos fundacionais da cultura da infância” (Sarmento, 2005, p. 25). O ato de brincar é compreendido como condição indispensável para os processos de aprendizagem e sociabilidade.

Quanto à “fantasia do real”, trata-se de um conceito que descreve a forma como a criança constrói a sua visão de mundo e atribui significado às coisas. Não se refere a uma fantasia no sentido de algo irreal ou impróprio, mas sim a um modo criativo de transformar o real imediato e de reconstruir o imaginário, reinterpretando situações, eventos e personagens fictícias presentes no seu cotidiano. Essa concepção rompe com a dicotomia tradicional entre fantasia e realidade, uma vez que “a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência” (Sarmento, 2005, p. 27).

A “reiteração”, por sua vez, de acordo com Sarmento (2005), refere-se à não linearidade do tempo da criança, que se caracteriza como recursivo e continuamente revisitado. O tempo infantil não é marcado por um fluxo cronológico e linear, mas por um movimento constante de regresso e retorno, no qual passado e futuro são permanentemente convocados ao presente.

Esses fluxos organizam-se a partir de rotinas, ações estabelecidas e protocolos de comunicação, reforçando as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos. A competência interativa é adquirida por meio da repetição e da variação. As crianças alternam papéis nos jogos, desenvolvem sinais cifrados para a vida em grupo e constroem seus próprios passos.

Esse processo de reiteração manifesta-se tanto na repetição contínua de situações e rotinas quanto na transmissão de brincadeiras e jogos, assim como nas novas criações elaboradas pelas próprias crianças. Assim, a reiteração não se configura como mera reprodução, mas como um processo constante de inovação e inclusão, no qual tudo o que é reiterado é também reinventado e recriado.

Também relativo às culturas infantis, Corsaro (2011), propõe o conceito de “reprodução interpretativa” para explicar como as crianças, ao interagir com o mundo adulto, não apenas internalizam normas e valores, mas também os ressignificam, reinterpretam e transformam em suas práticas sociais cotidianas. Ou seja, as crianças “não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (Corsaro, 2011, p. 32). Dentro dessa perspectiva, Corsaro apresenta ainda o conceito de “cultura de pares”, que aponta que:

> (...) as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla (...) É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente. (Corsaro, 2011, p. 94).

Ao interagir com seus pares, criam suas próprias normas, linguagens e práticas, constituindo uma forma única de entender e agir no mundo. Nesse processo, as crianças se tornam agentes culturais, contribuindo tanto para a cultura infantil, quanto para a cultura adulta mais ampla. Essa dinâmica evidencia como a infância não é uma fase passiva, mas sim um

momento de intensa produção e negociação de significados, com implicações essenciais para compreender a infância como uma categoria social ativa, capaz de produzir significados e participar da construção cultural.

A consideração das crianças como “actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (Sarmento; Pinto, 1997, p. 20).

Reconhecer as crianças como atores sociais significa compreender que elas não apenas participam da sociedade, mas são também capazes de produzir cultura. Assim, as crianças são vistas não como sujeitos passivos, mas como protagonistas ativos na construção da vida social, com representações próprias e formas específicas de compreender e agir no mundo.

No interior dessas culturas, as relações de gênero aparecem de forma significativa. Meninos e meninas não apenas absorvem os discursos de gênero estabelecidos pela sociedade, mas também os reconfiguram, negociam, até mesmo resistindo a eles em seus próprios termos. Isso se evidencia, por exemplo, nas dinâmicas dos grupos de brincadeiras, nos jogos simbólicos e nas disputas por espaços no recreio. Esses momentos são essenciais para a construção das identidades infantis e revelam uma lógica própria de organização e significação do mundo.

> (...) ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades. Ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento. (Corsaro, 2011, p. 165)

Na escola, o recreio é um espaço significativo de observação dessas construções. De modo geral, as meninas tendem a se agrupar em brincadeiras mais comunicativas e colaborativas, enquanto os meninos são incentivados, ou até mesmo cobrados, a participarem de atividades mais competitivas, como esportes. Essas divisões, porém, não são naturais, são construídas socialmente e refletem as expectativas normativas impostas pela sociedade quanto ao comportamento associado a cada gênero.

Entretanto, a Sociologia da Infância convida a uma análise mais complexa dessas práticas, considerando a agência das crianças inclusive na forma como vivenciam e expressam o gênero. Utilizando mais uma vez o conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011) podemos compreender como as crianças desenvolvem estratégias próprias para negociar essas normas, seja por meio da adesão seletiva, seja por meio da contestação.

Assim, é possível observar meninas que desafiam os papéis de gênero ao participarem de jogos considerados “de menino”, ou meninos que manifestam sensibilidade e

afeto em contextos de interação, contrariando a ideia de que "meninos não choram". Essas práticas infantis desafiam as compreensões essencialistas e biologizantes do gênero, e colocam em questão o papel da escola como agente de reprodução ou transformação dessas normas.

A escola, nesse sentido, tanto pode reforçar estereótipos de gênero, por meio de práticas pedagógicas e curriculares marcadas por uma lógica heteronormativa, quanto pode se configurar como um espaço de reflexão, acolhimento e valorização das múltiplas formas de ser criança. Isso exige dos profissionais da educação uma escuta atenta e uma postura crítica diante das manifestações infantis, reconhecendo nelas não apenas traços da cultura adulta, mas também saberes, desejos e formas próprias de compreender e viver o mundo.

A valorização das culturas infantis e da agência das crianças, aliada à reflexão crítica sobre gênero, permite vislumbrar uma educação mais equitativa, que respeite a diversidade e promova a justiça social desde a infância. Como propõem Sarmento e Pinto (1997), é preciso pensar a infância como um campo de pluralidade e potência, e não como um estado de carência ou de preparação para a vida adulta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo teve como objetivo analisar as relações de gênero entre crianças, tanto com seus pares quanto com os adultos, por meio das interações e brincadeiras ocorridas durante o tempo e espaço do recreio em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram selecionadas pesquisas que contribuíssem para responder à proposta deste estudo bibliográfico, com foco na construção das relações de gênero, identidades de gênero e culturas infantis. Apesar de partirem de referenciais teóricos distintos, as pesquisas de Cruz (2004), Wenetz (2005) e Marques (2019) convergem em destacar o recreio como um espaço de sociabilidade infantil marcado por disputas simbólicas, organização autônoma das crianças e manifestações de gênero.

Cruz (2004), motivada pela curiosidade em compreender o universo infantil, especialmente no que diz respeito às relações de gênero, realizou um estudo de natureza etnográfica em uma escola estadual localizada na zona oeste de São Paulo. A instituição atendia crianças do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 120 alunos nas turmas de 3ª e 4ª séries observadas.

A pesquisa de Cruz (2004) insere-se no movimento de valorização da criança como sujeito legítimo de estudo sociológico, reconhecendo-a como ator social ativo, capaz de produzir cultura e significados, partindo do pressuposto de que as crianças “participam

ativamente, construindo espaços de autonomia na sociedade à qual pertencem" (Cruz, 2004, p. 12).

O recreio foi identificado como um espaço privilegiado onde a cultura escolar se manifesta de forma intensa. Estudar o recreio "revelou a existência de um pulsante universo infantil, de risos e lágrimas, de invenções e tradições, de disputas e submissões, que me permitiu (re)conhecê-lo como um intenso espaço de vivência das relações de gênero" (Cruz, 2004, p. 172).

A investigação concentrou-se no papel do conflito como "peça-chave para compreender o que levava à separação ou à aproximação entre os sexos" (Cruz, 2004, p. 11). A autora analisa as ações agressivas entre meninos e meninas como uma "necessidade de as crianças reequacionarem as relações de gênero na escola" (Cruz, 2004, p. 58). Ela diferencia "ludicidade" de "violência", destacando que brigas e atividades lúdicas sempre fizeram parte da vivência de crianças e adolescentes.

As "lutinhas" configuravam uma forma "frequente de interação entre os garotos" (Cruz, 2004, p. 77), frequentemente carregadas de ludicidade. Quando essas interações se tornavam ambíguas, os meninos "atribuíam às meninas que observavam estas brincadeiras o papel de juízas" (Cruz, 2004, p. 83).

Cruz (2004) desafia a visão estereotipada de "meninos agressivos e meninas boazinhas", a autora constantemente observou "meninas lançando mão de ações agressivas e meninos resistindo a elas" (Cruz, 2004, p. 51). As meninas utilizavam "tapas" como forma de interação, e os meninos, embora se considerassem fisicamente mais fortes, criticavam tal atitude como excesso de força. Em certos momentos, as meninas "utilizavam-se deste argumento 'da fragilidade feminina' para se livrarem de punições junto à direção da escola" (Cruz, 2004, p. 147).

Apesar de a literatura internacional apontar para uma acentuada separação entre meninos e meninas durante o recreio, Cruz (2004) identificou uma "relativa aproximação" na escola analisada. As meninas participavam de jogos de futebol, e "jogos de perseguição" (como pega-pega) eram percebidos como neutros do ponto de vista de gênero, sendo praticados por ambos os sexos, muitas vezes em grupos mistos.

A pesquisa também observou a existência de "clubinhos" que se assemelhavam às "trocinhas" (grupos de meninos) e "trempas" (grupos de meninas) descritas por Florestan Fernandes na cidade de São Paulo da década de 1940. Esses agrupamentos atuavam como mecanismos de "regulamentação das relações de gênero" (Cruz, 2004, p. 98).

Wenetz (2005), fundamentando-se nos Estudos Culturais e de Gênero alinhados ao pós-estruturalismo de Michel Foucault, desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de compreender como são atribuídos significados de gênero que instituem modos diferenciados

de ser menino e menina. O estudo foi realizado em uma escola estadual localizada na zona sul de Porto Alegre (RS), com turmas de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

A autora investigou como os significados de gênero são atribuídos ao corpo infantil no recreio, analisando de que forma ele se torna alvo de discursos que evidenciam certas representações em detrimento de outras. O foco está nas práticas corporais vivenciadas nesse espaço e na forma como elas disciplinam ou resistem nos corpos de meninos e meninas, proporcionando um aprendizado particular de ser masculino ou feminino. Como afirma a autora:

> Busco pensar de que forma, nesse contexto, o corpo torna-se alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem em corpos de meninas e meninos, proporcionando um aprendizado particular de ser feminina e de ser masculino. (Wenetz, 2005, p. 25).

Assim como Cruz (2004), Wenetz (2005) entende o recreio como espaço fundamental de manifestação das culturas infantis, mas amplia essa perspectiva ao discutir o corpo como espaço discursivo de construção de gênero. Ambas reconhecem a importância dos "clubinhos" e subgrupos infantis como dispositivos de normatização das relações de gênero.

Wenetz (2005) também amplia, ainda, o conceito de educação, que não se restringe apenas à família e à escola, mas abrange os meios de comunicação, as artes, a música, a informática, os brinquedos, os filmes, entre outros artefatos culturais, que contribuem para ensinar modos de ser.

Nesse contexto, a cultura é compreendida como um campo de disputas simbólicas, no qual o gênero é estruturado por diversas instituições sociais. De acordo com Wenetz (2005, p. 35), "exigências sociais que se estabelecem através de mecanismos de poder colocam-se também para meninos e meninas dentro do ambiente escolar".

Além disso, embora o recreio possa aparentar ser, à primeira vista, um espaço de liberdade, Wenetz (2005) revela que esse momento é atravessado por dinâmicas simultâneas de organização e desorganização. A autora afirma:

> Tanto a ordem quanto a desordem são produzidas simultaneamente, já que, por um lado, estão todas as crianças fazendo diferentes atividades e movimentando-se em distintas situações e, por outro, é possível observar alguns traços comuns. (WENETZ, 2005, p. 115)

Essa perspectiva dialoga com a análise de Marques (2019), que caracteriza o recreio como uma "ordem na desordem", destacando que, apesar da aparente espontaneidade e liberdade, há padrões reconhecíveis nas práticas infantis, ainda que constantemente mediados pela criatividade e pela agência das crianças.

Wenetz (2005), assim como Cruz (2004), identificou o domínio espacial masculino exercido sobretudo pelo futebol. Entretanto, vai além ao abordar as resistências femininas e

as estratégias de transgressão das normas de gênero, como meninas que jogam futebol ou meninos que preferem interações com meninas.

Nesse sentido, a autora destaca um caso de um menino que “nunca brincava de futebol, sempre ficava com as meninas e não realizava nenhuma atividade com os meninos, nem na sala de aula, nem fora dela” (WENETZ, 2005, p. 156). Ele era rotulado como homossexual pelos colegas, o que a pesquisadora atribui à forte associação entre a prática do futebol e a heterossexualidade masculina.

> Este menino, que não brinça de futebol, é considerado homossexual devido a algumas características em relação a expressões e interesses. A prática do futebol parece ser colocada aí quase como uma obrigação para um menino que pretende ser heterossexual; do contrário, poderá ser classificado como desviante. (WENETZ, 2005, p. 162)

Wenetz (2005) questiona se tais expressões de João não seriam uma estratégia para manter sua liderança entre as meninas, mais do que uma demonstração de interesse sexual:

> Será que ele não conserva todas as suas expressões (sejam gritos, o jeito de se movimentar e o interesse em brincar com as meninas) para manter uma liderança entre elas mais do que por demonstrar algum interesse sexual propriamente dito? (WENETZ, 2005, p. 164)

Segundo a autora, os significados atribuídos à homossexualidade oscilavam entre aspectos negativos “bicha” e positivos “usa gel, tem luzes, é rico, inteligente, está na moda”, revelando uma mescla de referências adultas e infantis que tornam difícil a delimitação entre esses dois mundos (WENETZ, 2005, p. 164).

A pesquisa, assim como Cruz (2004), também identificou a presença de “clubinhos” ou subgrupos no recreio, que funcionam como dispositivos de regulamentação das relações de gênero., destacando que “nesses subgrupos, regras, significados ou negociações não-oficiais e não-intencionais são ensinadas, aprendidas ou imitadas sem que isso seja o objetivo sistemático da escola” (WENETZ, 2005, p. 116).

A autora também destaca a erotização do corpo infantil, especialmente das meninas, por meio de coreografias inspiradas em músicas populares, aspecto não abordado diretamente por Cruz (2004) ou Marques (2019). Para Wenetz (2005), há um disciplinamento do corpo feminino mediado por expectativas sociais.

Marques (2019), em seu estudo etnográfico realizado em uma escola pública de Brasília (DF), investigou as interações de crianças no contexto do recreio escolar. A pesquisa teve como objetivo compreender a expressão linguística e a organização social das crianças nesse ambiente, reconhecendo o recreio como um espaço de autonomia e de dinâmicas sociais complexas.

Assim como Cruz (2004) e Wenetz (2005), Marques (2019) identifica o recreio como espaço de produção cultural e social pelas crianças. No entanto, seu foco recai sobre a

dimensão linguística e a negociação das regras, com destaque para a criatividade e maleabilidade nas interações infantis. A autora afirma que as crianças “mobilizam um repertório linguístico que lhes garante vantagem nas negociações, reinterpretações das regras e convivência social naquele momento” (Marques, 2019, p. 94).

A reorganização das regras no jogo de totó (pebolim) evidencia o domínio das crianças sobre suas interações. Assim como Cruz (2004), Marques (2019) também refuta a visão tradicional de meninas como menos capazes de compreender regras, demonstrando que elas dominam e reinterpretam as normas conforme seus interesses.

A autora mostra que meninas demonstravam pleno domínio das regras do jogo de totó (pebolim) e, justamente por isso, conseguiam reinterpretá-las, reorganizando a partida conforme sua conveniência. Segundo Marques (2019):

> Com relação às regras do jogo, percebi que mesmo as mais elementares podem ser modificadas durante as partidas. As regras demonstraram-se elementos relevantes e dinâmicos durante as interações, sobretudo pelo conteúdo de criatividade que as crianças acionavam para reinterpretá-las, burlá-las e até mesmo inventar novas” (p. 168).

Por fim, todas as autoras identificam que os xingamentos e agressões verbais, ainda que muitas vezes considerados “naturais” no cotidiano escolar, revelam disputas de poder, identidades e gênero. Em Marques (2019), as expressões depreciativas como “sua burra”, “seu lixo” e “quatro olhos” revelam tanto avaliações de desempenho quanto mecanismos de exclusão e dominação entre os pares (p. 164).

Em síntese, os estudos de Cruz (2004), Wenetz (2005) e Marques (2019) apresentam convergências importantes ao reconhecer o recreio como espaço ativo de construção das relações sociais e de gênero, mediado por linguagem, corporalidade, conflito e negociação. Cada autora, porém, aporta diferentes dimensões analíticas: Cruz com foco nas interações e conflitos, Wenetz com ênfase no corpo e nos discursos de poder, e Marques na linguagem e nas regras como instrumentos de organização social infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de cunho bibliográfico, ainda em andamento, possibilitou a construção de resultados parciais que contribuem para a compreensão das relações de gênero no contexto escolar e a expressão das culturas infantis. As análises realizadas até o momento, evidenciam que as interações entre as crianças, bem como as práticas pedagógicas cotidianas, carregam marcas de estereótipos e de desigualdades de gênero que se refletem nas formas de brincar, interagir e ocupar os espaços escolares.

Embora parciais, tais resultados reafirmam a relevância do tema para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que o reconhecimento e a problematização dessas questões podem orientar práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a equidade. Ao compreender como as identidades de gênero são construídas e reforçadas no cotidiano escolar, amplia-se a possibilidade de promover intervenções que rompam com padrões discriminatórios e incentivem a diversidade de experiências e vivências entre meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Elsa; FERREIRA, Manuela. Da violência aos conflitos e à participação no recreio escolar. **Revista Interacções,** v. 2, n. 1, p. 10–25, 2024.

ALVES, Elsa; FERREIRA, Manuela. **Meninas no recreio escolar:** dos conflitos ao aprender a negociar e a construir consensos para participar socialmente. Santa Maria: Educação UFSM, v. 47, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644470148.

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

CRUZ, Tânia Mara. Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 63–78, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/q5WSKNhZYJnJL4TCmbjL3wQ/.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. Campinas: **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, p. 77–87, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546.

GARRIDO, Geisa Orlandini. **Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Campinas: **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Rafaela Nunes. **“É tudo culpa do recreio”:** crianças em interação social. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MINAYO, Cecília. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: QVORTRUP, Jens et al. (org.). Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 173-212.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo:

Cortez, 2007.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, 1990.

THORNE, Barrie. **Gender play:** girls and boys in school. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1997.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59–80, jan./abr. 2006. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20264.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Eixo Temático: Educação, Infância e Tecnologia

Malci de Oliveira Lubas[542]
Janaína Nogueira Maia Carvalho[543]

Resumo

Este texto origina-se dos projetos de pesquisa e extensão da UFMS/CPAQ, intitulados “A Sociologia da Infância: mídias, escola, cinema, linguagens e diálogos interdisciplinares” e “A Sociologia da Infância e a Educação Infantil”, desenvolvidos no âmbito do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância). Ambos têm como objetivo favorecer a compreensão da infância como categoria geracional socialmente construída, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais ativos. A pesquisa parte do problema: de que forma a Sociologia da Infância pode contribuir para compreender as crianças como atores sociais a partir de experiências acadêmicas e extensionistas. Fundamenta-se em autores como Corsaro (2011), Sarmento (2007) e Kramer (2007), que entendem a criança como produtora de cultura e participante ativa nas relações sociais. A metodologia adota abordagem qualitativa, com análise de obras literárias e artigos científicos, associada a práticas extensionistas realizadas no CMEI José Rodolfo Falcão, envolvendo crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades propiciaram momentos de exploração, investigação, criação e interação, integrando diferentes materialidades e linguagens. Os resultados evidenciam que tais experiências potencializam o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional das crianças, ao mesmo tempo em que reafirmam seu protagonismo. Constatou-se que a integração entre práticas pedagógicas e investigação sociológica amplia as possibilidades de compreender a infância em suas múltiplas formas de vivência, fortalecendo o campo da Sociologia da Infância no contexto acadêmico e escolar.

Palavras-chave: Criança. Infância. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Sociologia da Infância, na contemporaneidade, configura-se como um campo de conhecimento no âmbito das ciências sociais que evidencia a subjetividade e a agência das crianças, compreendendo a infância como uma estrutura social. Este campo científico e teórico apresenta-se, de forma crescente, como diversificado e atualizado, incorporando, nos últimos anos, novos conceitos e abordagens que constroem uma visão renovada da sociedade e possibilitam avanços culturais e sociais no que concerne à infância.

[542]. Acadêmica do Curso de Pedagogia-UFMS/CPAQ, do 6º Semestre-PIBIC (Programa de Iniciação Científica), GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância UFMS/CPAQ), malci.lubas@UFMS.br
[543] Professora efetiva do Curso de Pedagogia-UFMS/CPAQ, GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância-UFMS/CPAQ), janaina.maia@UFMS.br

Para Souza (2007, p. 07), “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Conforme a autora, as pesquisas com e sobre crianças e suas Infâncias destacam, atualmente, as interações cotidianas entre crianças, bem como entre estas e seus familiares. Tais investigações também se evidenciam nos discursos e reflexões teóricas provenientes de diferentes áreas do saber, como a antropologia histórica, a filosofia e a psicologia, emergindo dos olhares e papéis assumidos pelos adultos ao refletirem sobre as crianças e suas experiências.

Nesse sentido, salienta-se que a constituição de qualquer ciência está fundamentada em questões socioculturais, estando, portanto, sujeita a múltiplas influências decorrentes das concepções singulares defendidas por seus pesquisadores. No caso específico da Sociologia da Infância, observa-se uma pluralidade de interpretações e perspectivas oriundas de estudiosos de diferentes contextos linguísticos, culturais e sociais, o que resulta em distintas formas de compreender a infância.

Assim, a Sociologia da Infância apresenta-se como uma crítica relevante à sociologia tradicional, contrapondo-se à concepção de que a criança deve ser apenas socializada pelo adulto (Sirota, 2001; Montandon, 2001). Essa perspectiva recusa a noção de que a criança necessita ser treinada para manter o equilíbrio da coletividade e adaptada aos valores hegemônicos da sociedade.

Este texto emerge do Projeto de Pesquisa da UFMS/CPAQ, intitulado “A Sociologia da Infância: mídias, escola, cinema, linguagens e diálogos interdisciplinares”, e das discussões realizadas no GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância – UFMS/CPAQ).

Esse grupo também integra o Projeto de Extensão “A Sociologia da Infância: uma possibilidade de compreender a criança, a infância e a educação Infantil”, desenvolvido com ações extensionistas no CMEI José Rodolfo Falcão projetos mencionados têm como objetivo central fomentar a compreensão da infância como uma categoria geracional socialmente construída, reconhecendo as crianças como atores sociais.

Almeja-se, ainda, evidenciar os avanços e inovações no campo da Sociologia da Infância por meio de produções acadêmicas realizadas por estudantes de Pedagogia, bem como por profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Aquidauana/MS.

Além disso, tais iniciativas promovem a análise de obras literárias e de artigos científicos com vistas a ressaltar aspectos relacionados à Sociologia da Infância, identificando contextos, temporalidades e temáticas que consolidam este campo de estudo. Busca-se, igualmente, caracterizar a investigação sociológica como um exercício reflexivo e abrangente sobre as crianças e suas infâncias, abordando as relações sociais e elementos essenciais para a interpretação sociológica da vida e do mundo.

Para a concretização das ações, desenvolvem-se, no âmbito da Extensão, atividades com crianças pautadas no protagonismo infantil, utilizando diversas materialidades. Durante essas práticas, as crianças investigam, criam e interagem, favorecendo o desenvolvimento de aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais, além de serem estimuladas à exploração, à descoberta e à experimentação.

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: TEORIA E PRÁTICA DE VIVÊNCIAS NA SOCIEDADE

A Sociologia da Infância, enquanto base teórica, sustenta todos os projetos mencionados neste texto e tem como objetivo geral possibilitar a compreensão da infância como uma categoria geracional, socialmente construída, considerando as crianças como atores sociais. Nesse contexto, desenvolve ações em parceria com acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ, contribuindo para a sociedade por meio da ampliação do tema. Essa ampliação ocorre com a produção de novos conhecimentos, envolvendo tanto os acadêmicos de Pedagogia quanto os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Aquidauana/MS.

O Projeto de Pesquisa da UFMS/CPAQ, intitulado "A Sociologia da Infância: mídias, escola, cinema, linguagens e diálogos interdisciplinares", abrange atividades como palestras e mediações de temas voltados à "escuta" das crianças, bem como ações realizadas por meio da Extensão, envolvendo tanto profissionais da Educação quanto crianças que frequentam instituições públicas. Ressalta-se que a criança desempenha um papel social ativo em seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo ao seu redor. Como destaca Sarmento (2004, p. 20): “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a Sociologia da Infância define como cultura infantil”.

Figura 1 - Palestra " A importância da Leitura e Contação de História”.
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Figura 2 - Palestra “A BNCC e as múltiplas linguagens”
Fonte: Acervo das autoras, 2025

A Sociologia da Infância estabelece um espaço próprio para a infância no campo sociológico, enfatizando a subjetividade e a agência das crianças, bem como compreendendo a infância como uma estrutura social. Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer que esse campo teórico tem se consolidado de maneira contínua, sobretudo nos últimos anos, por meio da incorporação de novos conceitos e abordagens que fomentam reflexões culturais e sociais acerca da infância na contemporaneidade.

Figura 3 - Ação do Projeto via "Meet".”
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

O GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância – UFMS/CPAQ) contempla de forma abrangente o referencial teórico da Sociologia da Infância, promovendo um diálogo diversificado e enriquecedor. Entre suas atividades, destacam-se estudos dirigidos, levantamento bibliográfico e debates que favorecem o desenvolvimento de novas perspectivas no âmbito das pesquisas sobre a Sociologia da Infância. Esses encontros, realizados quinzenalmente durante os períodos letivos, ocorrem tanto de forma presencial quanto em formato híbrido (via Google Meet), nas dependências da UFMS/CPAQ.

Participam dessas reuniões acadêmicos do curso de Pedagogia, professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Aquidauana e docentes da UFMS, os quais colaboram e orientam as ações do projeto, contribuindo para o fortalecimento e a expansão desse campo de estudo.

Figura 3 – "*Ação* grupo de estudo (GEPCI)"
Fonte: Acervo das Autoras, 2025.

O Colóquio da Sociologia da Infância: diálogos emergentes e reflexivos ocorre anualmente durante três dias, sempre no mês de maio, e é realizado na UFMS/CPAQ (Auditório – Bloco B), com certificação de 40 horas para os participantes.

Os estudos são conduzidos por meio de palestras ministradas por pesquisadores da área, críticos e teóricos que abordam temas relacionados ao universo da Sociologia da Infância. As atividades são desenvolvidas com foco na compreensão, reflexão, interpretação e diálogo, possibilitando o desenvolvimento de

novas concepções a partir dos estudos contemporâneos sobre a Sociologia da Infância. O colóquio destaca a importância de ampliar o conhecimento sobre as crianças e suas infâncias, direcionando-se especialmente a docentes da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e acadêmicos do curso de Pedagogia.

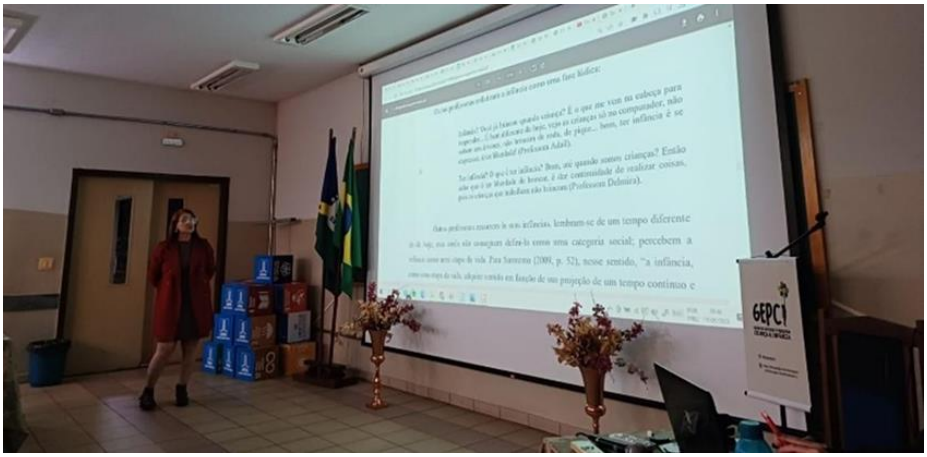


Figura 4 - "1° Colóquio da Sociologia da Infância - UFMS/CPAQ"
Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Figura 5 - "2° Colóquio da Sociologia da Infância - UFMS/CPAQ"
Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Figura 6 - "2° Colóquio da Sociologia da Infância - UFMS/CPAQ"

Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Figura 7 - “3° Colóquio da Sociologia da Infância - UFMS/CPAQ”
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância tem como objeto de investigação as infâncias, entendidas como construções sociais que se transformam ao longo do tempo e nos diferentes contextos. A partir dessa compreensão, é possível afirmar que existem diversas infâncias (Sarmento, 2005).

Ao se referir à infância, Sarmento (2005) afirma: "A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade." Assim:

> [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Desse modo, acreditamos que a concepção teórica da Sociologia da Infância, que compreende a criança como um ser histórico, cultural e social, rompendo com a ideia de uma infância única e universal, contribui de forma significativa para um olhar que reconhece a criança como uma pessoa que produz cultura, possui direitos e atua ativamente no processo de socialização.

Nesse contexto, destaca-se a Educação Infantil, uma área que se entrelaça com as discussões aqui realizadas, por ser um espaço público destinado às crianças de 0 a 5 anos, considerado um direito de todas as crianças brasileiras. Esse campo tem sido fortalecido por meio de nossos projetos, como será apresentado a seguir no âmbito das atividades de Extensão.

> [...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Reconhecemos o que é específico da infância: o seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência da cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (KRAMER, 2007, p.15).

Kramer (2007) afirma que as crianças são sujeitos sociais com Infâncias específicas, e a Sociologia da Infância coloca as crianças e a infância no centro do seu campo teórico. Essa área apresenta novos olhares sobre as crianças, rompendo com a ideia abstrata de um modelo universal de desenvolvimento. Nessa perspectiva, as crianças são entendidas como sujeitos sociais atravessados pela pluralidade e complexidade dos contextos sociais, além de serem produtoras de cultura.

A Sociologia da Infância, como campo de estudo emergente, foca na criança reconhecida como ator social e em sua capacidade de produzir cultura, promovendo reflexões e diferentes perspectivas sobre a infância. Esses aspectos contribuem para repensar a Educação Infantil, não apenas como um direito, mas também como um espaço que dá visibilidade à criança como sujeito de direitos, orientando novas possibilidades para a prática pedagógica nesse nível de ensino.

Figura 8 - "Abertura dos projetos de extensão - UFMS/CPAQ"
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Nesse contexto, o Projeto de Extensão justifica-se pelo avanço dos estudos na abordagem da Sociologia da Infância e pela necessidade de ampliar os conhecimentos sobre crianças e infâncias, tanto para docentes da Educação Infantil quanto para acadêmicos de Pedagogia. Sarmento (2005) ressalta que a educação da infância deve ser

organizada como um campo de possibilidades, sendo o espaço social da vida das crianças o local onde há um encontro de culturas.

O projeto fomenta a inovação na Sociologia da Infância, incentivando novas produções entre acadêmicos de Pedagogia e profissionais da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Aquidauana/MS. Dessa forma o projeto foi implementado ao longo de sete meses, de abril a novembro de 2025, por meio de reuniões periódicas, com o objetivo de promover a compreensão da abordagem teórica e realizar ações em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), envolvendo crianças de 2 a 5 anos.

Outros objetivos do projeto incluíram a análise de obras literárias e artigos para destacar tópicos relacionados à Sociologia da Infância e a realização de encontros entre docentes, acadêmicos e professores, promovendo diálogos e reflexões sobre crianças e infâncias na contemporaneidade. Esses encontros serviram para planejar as ações desenvolvidas no CMEI.

Além disso, as reuniões possibilitaram situar momentos, espaços/tempos e temas em que a Sociologia da Infância se constitui como campo de estudos das crianças e suas infâncias. Evidenciou-se a infância como categoria social e a criança como ator social, favorecendo reflexões sobre as articulações entre a homogeneidade e a heterogeneidade da infância.

Os estudos teóricos ocorreram de abril a junho de 2025, com leituras de obras de autores, críticos e teóricos. Posteriormente, estão sendo realizadas as ações práticas no CMEI José Rodolfo Falcão, com início em julho finalizando em novembro de 2025, sempre às segundas – feiras, no período matutino, compatibilizando com as aulas do curso de Pedagogia, realizadas no período vespertino no Campus CPAQ. Essa organização proporcionou uma experiência de articulação entre teoria e prática, promovendo um olhar fundamentado na compreensão, reflexão, interpretação e participação de acadêmicos de Pedagogia e professores da Educação Infantil da Rede Pública de Aquidauana/MS.

O cronograma se estabeleceu a partir da aprovação do Projeto em Edital de Extensão da UFMS/CPAQ e, seguiu a seguinte descrição:

***Tabela 1* - Cronograma do Projeto.**

ATIVIDADES	MÊS	Local/participantes
A1 = Estudos dirigidos: Abordagem da Sociologia da infância: Concepções de criança e infância e Educação Infantil	Junho e maio	UFMS/CPAQ Acadêmicos, Coordenação do Projeto, Direção, Coordenação e Professore/as da Educação Infantil
A2 = Pesquisa e estudos: Temáticas teóricas em relação ao ensino/aprendizagem referentes à criança e sua/s infância/s e pesquisa dirigida: Espaços/tempos e temas em que a Sociologia da Infância se torna campo de estudos para se estudar a/s criança/s e sua/s infância/s	junho e julho	CMEI Acadêmicos, Coordenação do Projeto, Direção, Coordenação e Professore/as da Educação Infantil
A3 = Ações dirigidas com as atividades planejadas junto ao cenário, materialidades com as crianças e os/as professores/as (Ed. Infantil) por meio de registro de textos e narrativas	Agosto a novembro	Crianças, professore/as e acadêmico/as de Pedagogia no CMEI.

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

A escolha pela modalidade da Educação Infantil justifica-se por ser esta a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ela atende crianças de dois a cinco anos, que estão iniciando seus primeiros contatos com a escola. Por essa razão, integra ensino e cuidado, funcionando como um complemento à educação familiar.

Dessa forma, o projeto destaca que a Educação Infantil é um espaço/tempo destinado às crianças, enquanto direito, e considera-se um aporte fundamental para a educação da infância. Ressalta também a importância primordial da brincadeira no desenvolvimento do bebê e da criança pequena. Quando o adulto prepara antecipadamente o ambiente, pensando nos elementos que compõem as materialidades e a estética, a criança se sente estimulada a pesquisar, explorar e experimentar.

Neste projeto, abordamos a criança e a infância sob uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença das crianças no estudo sociológico e o lugar da infância nesta área de pesquisa, que envolve diferentes pensamentos e abordagens sobre o processo de socialização, além dos modos de considerar as crianças e suas infâncias. Assim, as práticas pedagógicas, especialmente as ações extensionistas, têm o potencial de evidenciar a infância como categoria social e a criança como ator social. As atividades realizadas com as crianças do CMEI possibilitam a compreensão da infância como uma categoria geracional, socialmente construída, e as crianças como protagonistas desse processo.

O projeto na instituição teve início em julho de 2025, envolvendo crianças com idades entre 3 e 4 anos, nas turmas de maternal III A, maternal III B e maternal III C. As ações ocorrem todas as segunda - feiras, conforme o calendário do CMEI, no período matutino. Antes de realizar as ações, os/ as participantes do projeto preparam o cenário no pátio da instituição, de modo a proporcionar às crianças a oportunidade de experimentar as materialidades cuidadosamente pensadas e planejadas, visando possibilitar o contato com objetos que estejam relacionados às suas vivências.

Figura 9 - “Cenário na área do CMEI, com as materialidades”
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

O cenário é preparado para as crianças a partir de materialidades que elas encontram no cotidiano, como latas, potes, colheres, panelas, fuês, tampas, funis, peneiras, tampinhas de garrafas, lápis, giz, cartelas de ovos, papel, tinta guache, rolinhos, livros de contos, celular, teclado de notebook, calculadora, caixas, painel sensorial, lupa, sementes da região, cascas de árvore, diversos jogos e um painel sensorial produzido pelos participantes com o uso dessas materialidades.

Figura 10 - “Cenário na área do CMEI, com as materialidades”
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

A ação promovida proporciona à criança interação, reiteração, ludicidade e fantasia, elementos característicos das culturas infantis. Dessa forma, a brincadeira livre, mediada

pelas materialidades, permite que as crianças realizem suas próprias pesquisas e criem suas hipóteses dentro do contexto que vivenciam.

Figura 11 - "Cenário na área do CMEI, com as materialidades"
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Logo no primeiro dia da ação com a turma do maternal III A, ao saírem da sala, as crianças observam o cenário com olhares curiosos e atentos. Logo aos poucos começam a explorar as materialidades, produzindo regras nas brincadeiras.

Todas brincam em conjunto, dividem as materialidades, trocam ideias sobre o que conhecem e questionam umas às outras sobre as materialidades ali presentes. Durante a atividade, os professores do CMEI e os participantes do projeto não intervêm, permitindo que as crianças se expressem, questionem, experimentem e, principalmente, brinquem e produzem culturas em pares. Criar situações dentro do ambiente escolar é fundamental para possibilitar que as crianças explorem diferentes espaços e objetos, vivenciando novas experiências e possibilidades que despertam seus interesses, como manipular e observar. Isso contribui para o desenvolvimento da curiosidade, criatividade, habilidade motora e socialização. Na imagem, 1 criança do Maternal III B está brincando de "secretaria". A mesma faz anotações e atende telefone, dizendo a uma acadêmica, na qual participa do projeto, que está brincando de ser secretária, assim como sua mãe.

Figura 12 - “Ação no CMEI”
Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Figura 13 - “Ação no CMEI”
Fonte: Acervo das autoras, 2025

As brincadeiras das crianças durante o projeto são livres e observadas por acadêmicos/as do curso de pedagogia sob o olhar da professora regente e auxiliar da sala. As crianças de todas as turmas demonstraram interesse por todos os espaços: materiais tecnológicos, artísticos, natureza e jogos.

Figura 14 - “Ação no CMEI”
Fonte: Acervo das autoras, 2025

PARA CONCLUIR: PROJETOS EM ANDAMENTO E, CAMINHOS A PERCORRER

A Sociologia da Infância, em seu campo teórico-metodológico, considera as crianças como atores sociais e sujeitos produtores de sua própria cultura, inseridos e estruturados dentro de uma sociedade, onde a criança é compreendida como parte do processo. Essa é uma das principais discussões sobre o conceito de infância, que ainda é considerado relativamente novo.

Entender as crianças como atores sociais e protagonistas das culturas de pares exige uma mudança de pensamento em relação a elas e à infância. Segundo Corsaro (2011, p. 26), as crianças são: “agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de negociações com adultos e da sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças.”

Assim, este estudo, que apresenta diferentes iniciativas e, em especial, um Projeto de Extensão da UFMS/CPAQ, propõe uma reflexão e um novo olhar sobre a infância e sobre a criança como sujeito social, com direito à voz, à escolha e ao questionamento, rompendo com a concepção de que as crianças são apenas seres passivos, sem legitimidade para se expressar no universo adulto.

Desse modo, os estudos no campo da Sociologia da Infância emergem com o propósito de desconstruir paradigmas historicamente estabelecidos a respeito das crianças. Nesse contexto, a Sociologia da Infância investiga as múltiplas formas de vivenciar a infância

como construções sociais, compreendendo que a concepção de criança é historicamente produzida e varia conforme o período histórico e os diferentes grupos socioculturais. Com o tempo, consolidou-se o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e detentoras de direitos.

Tal reconhecimento tornou-se possível a partir das transformações sociais ocorridas ao longo da história, considerando que a criança sempre existiu e esteve inserida em um contexto social. O desenvolvimento do Projeto possibilitou estudar a Sociologia da Infância com profissionais da Educação Infantil e acadêmicos de Pedagogia, fomentando a formação de profissionais comprometidos com inovações, práticas pedagógicas planejadas e, sobretudo, com a adoção de novas concepções acerca da criança e de suas infâncias.

Também foi possível promover a formação de recursos humanos, fortalecendo a base científica das pesquisas no campo da Sociologia da Infância e consolidando grupos e redes de investigação da UFMS. Essa articulação contribuiu para aproximar a universidade do setor público municipal, promovendo a integração com profissionais da Educação Infantil e impulsionando o desenvolvimento tecnológico e a inovação na área.

Constata-se, portanto, que as crianças, ao interagirem com o cenário proposto, assumem papel de protagonistas, investigando, criando e interagindo de forma significativa. Tais experiências favoreceram o desenvolvimento de competências físicas, motoras, cognitivas, sociais e emocionais, além de incentivar a exploração, a descoberta e a experimentação.

REFERÊNCIAS

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1986.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: Brasil. Ministério da Educação**. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SARMENTO. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2009.

SARMENTO. **Visibilidade Social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 25-49.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR PAULISTA

Eixo Temático: Educação Inclusiva e Diversidade Sociocultural

Mirian Batista dos Santos Carvalho[544]
Ione da Silva Cunha Nogueira[545]

Resumo

Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Infâncias e diversidades vinculada dentro do Grupo de Pesquisa GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- CPTL e teve como objeto de estudo a inclusão de uma criança autista na Educação Infantil, com foco na percepção dos colegas sobre essa experiência de inclusão. O estudo buscou compreender como as crianças percebem a inclusão e de que forma essas percepções influenciam a convivência escolar, considerando aspectos como a relação com o colega autista, o acolhimento das crianças com necessidades especiais e a atuação do profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Adotou-se abordagem qualitativa, com pesquisa de campo baseada em observação participante e diálogos com crianças e professoras, permitindo analisar interações, práticas pedagógicas e estratégias de inclusão. Os dados revelaram que o AEE atua de forma restrita ao contraturno, limitando a mediação social e pedagógica na rotina da sala comum. Destacou-se, ainda, a importância da parceria escola-família e a capacidade das crianças de reconhecer e refletir sobre a diversidade, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e empático. O estudo conclui que a inclusão na Educação Infantil deve ir além do acesso físico, valorizando a escuta ativa das crianças como princípio ético e pedagógico, garantindo direitos, participação e respeito à singularidade de cada criança.

Palavras-chave: Crianças. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu da experiência acadêmica e pessoal da autora, como professora da Educação Infantil e mãe de uma criança autista diagnosticada em 2019. Essa vivência despertou a necessidade de aprofundar estudos sobre inclusão, especialmente no contexto da Educação Infantil.

[544] Mestre em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL), vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade, e e-mail: mirian.carvalho@ufms.br
[545] Doutora em Educação, Professora Associada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL). vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade, e e-mail: ione.silva@ufms.br

A pesquisa é fundamentada na Sociologia da Infância, que vê a criança como sujeito social ativo, com direito à escuta e participação. Defende-se a inserção precoce de crianças autistas na escola comum, não apenas pela matrícula, mas por meio de práticas pedagógicas adequadas às suas especificidades.

Apoiada no DSM-5, a autora discute o Transtorno do Espectro Autista como transtorno do neurodesenvolvimento, destacando a importância de uma educação inclusiva que garanta acolhimento, participação e desenvolvimento de todas as crianças, respeitando suas singularidades.

Nesse contexto, a problemática da pesquisa volta-se às indagações relacionadas à criança no Transtorno do Espectro Autista (TEA) da turma investigada e seus pares: Como é a relação da criança autista com os seus pares no contexto da Educação Infantil? A criança autista é inserida no ambiente escolar tendo suas especificidades respeitada? Como é o acolhimento das crianças do público alvo da Educação Especial na escola de Educação Infantil? Tais questionamentos referem-se ao contexto da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva e delimita-se, especificamente ao processo de ensino e aprendizagem, e de desenvolvimento de uma criança com TEA, na etapa da Educação Infantil de uma escola do interior paulista.

Para responder às questões, essa pesquisa teve como objetivo geral, identificar a maneira como crianças e adultos participam e reconhecem o processo de educação inclusiva na Educação Infantil em uma turma de pré-escola municipal do interior paulista, e como objetivos específicos:

- Entender o que as crianças na fase da Educação Infantil compreendem por Educação Inclusiva;
- Perceber como ocorre a Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil;

Com isso, a relevância da pesquisa está nas discussões e reflexões sobre o processo de inclusão escolar, levando em consideração as impressões de uma criança diagnosticada no Transtorno do Espectro Autista, das crianças que com ela convivem e dos adultos sobre suas vivências no contexto da Educação Infantil.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

Historicamente, pessoas com deficiência foram tratadas de forma segregada e marginalizada, refletindo uma visão social que as considerava incapazes e passíveis de institucionalização. A partir do século XVI, médicos e pedagogos começaram a questionar essas concepções, defendendo que mesmo aqueles considerados “ineducáveis” poderiam

aprender. No Brasil, essa trajetória de exclusão se refletiu na escola, que durante muito tempo foi privilégio de poucos, reproduzindo práticas que naturalizavam o fracasso escolar.

O acesso à educação para pessoas com deficiência foi conquistado de forma gradual, influenciado por movimentos sociais e pelo contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Até os anos 1970, prevalecia a segregação em classes ou escolas especiais, reforçada por legislações como a LDB nº 4.024/61 e a LDB nº 5.692/71, que ainda tratavam a Educação Especial como “tratamento especial”, sem plena integração. Organizações como APAE e Pestalozzi ajudaram a deslocar a deficiência do campo da saúde para a educação, evidenciando a necessidade de políticas públicas específicas.

A verdadeira mudança começou com a Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito de todos e introduziu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino, sendo reforçada pela Lei nº 7.853/89. Nos anos 1990, a LDB nº 9.394/96 estabeleceu a Educação Especial como modalidade preferencialmente inclusiva, exigindo currículos, recursos pedagógicos e formação docente adequados. Paralelamente, conferências internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana (1999), reforçaram o princípio da inclusão, pressionando o Brasil a alinhar suas políticas.

Apesar dos avanços legais e da consolidação da inclusão como princípio, persistem desafios práticos, como a falta de capacitação docente e a resistência de algumas instituições. O debate entre integração gradual e inclusão plena evidencia tensões históricas que ainda permeiam a implementação da Educação Inclusiva, revelando que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, que exige mudanças culturais, pedagógicas e estruturais.

No início do século XXI, a Educação Especial no Brasil consolidou a inclusão como princípio central, promovendo o acesso contínuo ao espaço comum da vida social e escolar, respeito à diversidade e equiparação de oportunidades (Parecer CNE/CEB 17/2001). As diretrizes nacionais reforçam que todos os alunos devem ser matriculados em classes comuns, recebendo serviços especializados quando necessário, incluindo desde a Educação Infantil, e destacam a necessidade de formação docente, adaptação de currículos e organização escolar inclusiva.

A década de 2000 trouxe avanços significativos, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que orientou a formação de professores para a Educação Inclusiva, e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que consolidou a exigência de capacitação docente, ensino de Libras e Braille, e garantia de um sistema educacional plenamente inclusivo. No Ensino Superior, portarias e decretos, como a Portaria nº 3.284/2003 e o Decreto nº 6.094/2007, reforçaram a acessibilidade, enquanto a Política Nacional de

Educação na Perspectiva Inclusiva (2008) estabeleceu adaptações estruturais e pedagógicas em prol da permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser central na promoção da inclusão, ofertado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, mas também integrado às salas comuns, contemplando conteúdos como Libras, tecnologias assistivas e orientação e mobilidade. O aumento das matrículas em classes comuns evidenciou avanços concretos (Censo Escolar, 2008), enquanto leis recentes, como a nº 12.764/2012 e a nº 13.409/2016, ampliaram direitos e acesso, incluindo cotas para o Ensino Superior.

Apesar do progresso legal e das políticas públicas, persistem desafios significativos: capacitação insuficiente de professores, infraestrutura inadequada, risco de retrocessos e práticas segregacionistas ainda presentes em algumas instituições. A inclusão escolar, conforme enfatizam Quiles (2011) e Mantoan & Lanuti (2018), não deve ser entendida apenas como matrícula ou adaptação, mas como filosofia educacional que garante participação efetiva, equidade, autonomia e desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Em síntese, a legislação brasileira avançou substancialmente em termos de acesso, serviços especializados e políticas inclusivas, mas a consolidação de uma Educação Especial efetivamente inclusiva ainda depende de mudança cultural, formação docente qualificada e eliminação de barreiras estruturais e pedagógicas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O TRANSTORO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que a educação inclusiva é um movimento político, social, cultural e pedagógico que busca garantir a participação de todos os alunos sem discriminação. Baseada nos direitos humanos, a inclusão combina igualdade e diferença, reconhecendo o contexto histórico da exclusão dentro e fora da escola. Ela propõe uma escola que respeite as habilidades e potencialidades individuais, oferecendo recursos e estratégias de acessibilidade sem substituir o ensino regular (Ropoli et al., 2010).

A inclusão não se limita ao acesso ou à permanência em classes comuns; exige compreender cada aluno como um ser singular. Classificações padronizadas e a criação de categorias como “aluno com deficiência” e “aluno sem deficiência” podem gerar exclusão mesmo dentro de práticas inclusivas (Ropoli et al., 2010; Ramos & Lanuti, 2023). Mantoan e Lanuti (2022) apontam que escolas frequentemente confundem inclusão com integração, baseando-se em laudos médicos ou expectativas seletivas, o que prejudica a plena participação e desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a verdadeira inclusão requer o reconhecimento da singularidade de cada estudante, evitando rótulos que reforcem desigualdades ou inferiorizem alunos com deficiência. O desafio está em criar políticas e práticas escolares que respeitem diferenças individuais, promovendo equidade real, participação plena e valorização da diversidade sem reforçar binarismos entre “com” e “sem deficiência”.

A Educação Especial no Brasil evoluiu historicamente da integração à inclusão, mas ainda enfrenta desafios conceituais e práticos. A categorização de alunos como “com deficiência” e “normais” tende a descaracterizar e, no caso da deficiência, inferiorizar estudantes, reforçando barreiras que dificultam o processo de aprendizagem e convivência escolar (Ropoli et al., 2010; Ramos & Lanuti, 2023). A verdadeira inclusão exige superar o binarismo, reconhecendo a singularidade de cada aluno e transferindo a responsabilidade das limitações para as barreiras do ambiente escolar e social, em vez de para o aluno (Ropoli et al., 2010; Mantoan & Lanuti, 2022).

Historicamente, a Constituição Federal de 1988 marcou o reconhecimento da Educação como direito de todos (art. 205), mas a inclusão ainda era inédita no início dos anos 1990, com políticas de integração condicionadas à capacidade do aluno de acompanhar o ritmo da classe regular (Política Nacional de Educação Especial, 1994). A LDB de 1996 utilizou o termo integração, representando um avanço, mas mantendo práticas que exigiam adaptação do aluno ao currículo padrão (Brasil, 1996).

Pesquisas indicam que o movimento global pela inclusão escolar teve origem mais focalizada nos Estados Unidos, expandindo-se mundialmente na década de 1990 (Mendes, 2006), e que, no Brasil, as políticas formais demonstram preocupações com a Educação para todos, mas ainda enfrentam limitações na implementação prática (Mazzotta & Sousa, 2000). A efetiva Educação Inclusiva requer investimentos metodológicos, curriculares, financeiros e formação continuada de docentes, para que as salas comuns e especializadas promovam inclusão real e equidade, superando a dicotomia entre alunos “normais” e “especiais”.

Em síntese, o desafio atual é transformar a legislação e as políticas educacionais em práticas concretas, garantindo que a inclusão não se limite ao acesso ou à presença física, mas respeite e valorize as diferenças individuais, promovendo um ensino de qualidade para todos os alunos.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva exige que a escola ultrapasse barreiras físicas, pedagógicas e sociais, garantindo a todos os alunos, com ou sem deficiência, acesso às mesmas oportunidades. A política nacional de educação especial enfatiza que a exclusão persiste quando os sistemas de ensino mantêm padrões homogêneos e segregam alunos considerados fora do “normal” (Brasil, 2008; Mazzotta & Sousa, 2000).

O AEE complementa ou suplementa a formação do aluno, promovendo autonomia e participação plena no ambiente escolar. Deve ser articulado com a escola comum, permitindo

troca de informações entre professores de AEE e da sala regular, garantindo uso de recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas adequadas (Ropoli et al., 2010; Mantoan & Lanuti, 2022).

O planejamento do AEE baseia-se no Estudo de Caso de cada aluno, envolvendo família, professores e, se necessário, profissionais da saúde, para identificar e eliminar barreiras, sem confundir o Plano de AEE com Planos Individualizados de Ensino (Mantoan & Lanuti, 2022). Apesar de avanços legais, a realidade brasileira ainda apresenta lacunas: falta de recursos, capacitação de profissionais e adequação de ambientes escolares dificultam a implementação plena da inclusão (Mantoan, 2001; Mazzotta & Sousa, 2000).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exemplifica a necessidade de estratégias individualizadas. O sucesso depende do reconhecimento das formas únicas de pensar e interagir desses alunos, demandando colaboração intensa entre escola, família e políticas públicas (Hewitt, 2005).

O acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil exige planejamento, compreensão e parceria entre família e escola. Durante a adaptação, é fundamental que o progenitor acompanhe a criança, enquanto os responsáveis pela recepção estejam preparados para receber uma criança que possa não demonstrar interesse imediato ou apresentar comportamentos considerados inadequados. O ambiente deve ser apresentado de forma acolhedora, com destaque para salas de aula, brinquedos e refeitório, criando confiança, tranquilidade e interesse na criança. Hewitt (2005, p. 18) recomenda que “uma criança pequena passeie e explore o novo espaço; isto oferece oportunidade para observar brinquedos ou atividades que interessam particularmente, que poderão, mais tarde, ser utilizados como incentivos ou recompensas”.

A construção de uma relação de parceria e confiança entre família e escola é essencial desde os primeiros anos da Educação Infantil, garantindo que a criança desenvolva autonomia e independência. A presença dos pais em sala deve ser ponderada, pois, embora bem-intencionada, pode dificultar a adaptação e a segurança emocional da criança. Estratégias como despedidas no portão, com acompanhamento e apoio da escola em caso de choro ou birra, contribuem para a adaptação e reduzem a ansiedade tanto da criança quanto dos pais (Hewitt, 2005).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica conforme a LDB 9394/96 (Art. 29), visa ao desenvolvimento integral da criança em aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Sanini e Bosa (2015, p. 175) destacam que esta etapa representa a entrada da criança em um grupo social, afastando-a da proteção familiar e expandindo experiências e repertório social, sendo um desafio duplo para o professor, especialmente na inclusão.

O trabalho pedagógico com crianças com deficiência, incluindo TEA, exige comprometimento e planejamento. O professor deve oferecer experiências significativas, respeitando as especificidades das crianças e promovendo interação, comunicação, desenvolvimento motor e emocional. A LDB 9394/96 reforça que crianças com necessidades especiais, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem ser matriculadas em escolas regulares, assegurando seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996).

A inclusão escolar deve ocorrer de forma gradual e consistente, apoiada por políticas públicas que garantam formação especializada para os profissionais da educação, recursos tecnológicos, acessibilidade nas salas de aula e ambientes confortáveis, promovendo a aprendizagem e o bem-estar das crianças. A comunicação clara e adaptada às peculiaridades da criança favorece o interesse e a participação nas atividades.

Sanini e Bosa (2015, p. 174) ressaltam que a aceitação do aluno pelo professor depende de fatores como formação, concepção de deficiência, políticas de inclusão e o tipo de relação que se estabelece: com os sintomas ou com a criança como indivíduo. A falta de formação adequada pode levar à prática baseada em tentativa e erro, sem segurança sobre a eficácia das estratégias pedagógicas (Sanini & Bosa, 2015, p. 178).

O Modelo Social da deficiência enfatiza que a limitação não está na pessoa, mas nas barreiras físicas, sociais e atitudinais existentes. A inclusão requer eliminação dessas barreiras e valorização das habilidades e potencialidades da criança. Ramos e Lanuti (2021) alertam que a categorização de estudantes em função da deficiência contribui para estereótipos e exclusão, reforçando a necessidade de reconhecer a singularidade de cada aluno e promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

O Modelo Social da deficiência propõe que a limitação não reside na pessoa, mas nas barreiras presentes no ambiente escolar e na sociedade. Ramos e Lanuti (2021) explicam que esta perspectiva incentiva a valorização das diversas formas de expressão, comunicação, locomoção e interação que se manifestam em alguns alunos com direito à educação especial, contrastando com normas desatualizadas que perpetuam a categorização de indivíduos fora do padrão considerado “normal”.

Uma escola inclusiva reconhece todos os alunos como sujeitos ativos cognitivamente e socialmente, sem comparar competências ou classificar estudantes com base em atributos específicos. “Ela não busca comprovar a competência dos estudantes com os quais trabalha e não os compara entre si, pois conta de antemão com a imensurável capacidade criativa que cada um deles tem, independente da categoria que, por alguma razão, lhes foi atribuída” (Ramos; Lanuti, sp, 2021).

Mantoan e Lanuti (2021) destacam que o Modelo Social ainda é pouco disseminado nas instituições de ensino, sendo comum atribuir a deficiência ao estudante, em vez de identificar e eliminar os obstáculos do ambiente. Adotar este modelo requer mudanças

profundas nas concepções escolares, incluindo: Abandonar a ideia de definir a capacidade do aluno por um atributo individual; superar a concepção biológica da deficiência; evitar comparações entre alunos e suas produções; garantir que todos os estudantes tenham oportunidades equivalentes, eliminando barreiras físicas, sociais e atitudinais (Mantoan & Lanuti, 2021).

Na prática, isso significa que barreiras escolares e sociais devem ser removidas para oferecer independência e oportunidades reais de aprendizado às crianças com TEA. Exemplos de recursos incluem: salas de autorregulação, materiais visuais e multissensoriais, treinamento de habilidades sociais e comunicação aberta entre escola e família.

É crucial que familiares e equipe escolar compreendam tanto o Modelo Social quanto o Modelo Médico da deficiência. O último tende a rotular os alunos pelos seus laudos médicos — “o autista”, “o que não aprende” — esquecendo suas habilidades e potencialidades. A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 reforça esses direitos, garantindo acessibilidade e independência às pessoas com deficiência (Brasil, 2015, art. 53).

O trabalho multidisciplinar é essencial, promovendo a criança como um ser social e não apenas como portadora de deficiência. Orrú (2003, p. 01) alerta que, sem este olhar integrado, o autista sofre estigmatização e tem seu desenvolvimento limitado por concepções pré-estabelecidas sobre suas supostas incapacidades.

A prática inclusiva deve contemplar: Apoio emocional, social, cognitivo e físico; participação ativa da família; colaboração contínua da equipe escolar; planejamento pedagógico que valorize a singularidade da criança; uso de estratégias adaptadas ao estilo de aprendizagem do aluno.

Dessa forma, a criança com TEA pode ser compreendida e respeitada, desenvolvendo seu potencial em um ambiente que valorize sua visão de mundo e seus direitos adquiridos, promovendo uma inclusão de fato e não apenas formal.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES: VALORIZANDO E RECONHECENDO A INFÂNCIA

A infância, enquanto fase da vida humana, é objeto de múltiplas concepções que refletem distintas abordagens científicas, culturais e sociais. Historicamente, a criança foi compreendida ora como um adulto em miniatura, ora como um ser em desenvolvimento, marcado por carências e dependências. Contudo, a emergência da sociologia da infância como campo específico de estudo tem contribuído para superar visões reducionistas, reafirmando a infância como uma construção social, histórica e cultural (Sarmento, 2005; Pinto, 1997).

Esta discussão propõe uma análise crítica das diferentes concepções sobre a infância, enfatizando as contribuições da sociologia da infância para o reconhecimento da criança como sujeito social e cultural ativo. Destaca-se, nesse contexto, a importância de considerar a voz das crianças na produção do conhecimento sobre suas experiências e, especialmente, no contexto da educação infantil, em que a escuta sensível se apresenta como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Pinto (1997) aponta que as concepções de infância oscilam entre a valorização da criança como sujeito presente e a ênfase no que lhe falta para se tornar um adulto. Essa dicotomia se reflete em modelos educacionais e sociais que ora buscam protegê-la do mundo adulto, ora aceleram sua inserção nesse universo. A sociologia da infância propõe compreender a infância como uma categoria social, cujas fronteiras e significados são historicamente mutáveis e culturalmente situados (Sarmento, 2005).

Segundo Sarmento e Pinto (1997), desde o nascimento a criança está inserida em redes sociais que lhe oferecem cultura, linguagem e interações, o que torna a infância uma construção cultural e histórica. Essa perspectiva rompe com a visão da criança como ser incompleto, posicionando-a como sujeito de direitos, com agência e capacidade de interagir com o mundo e de produzir cultura (Gobbi, 2010).

No contexto brasileiro, Quinteiro (2002) destaca que as condições desiguais em que muitas crianças vivem reforçam a necessidade de uma abordagem crítica, que reconheça seus saberes, memórias e práticas sociais. Tal abordagem também evidencia a urgência de escutar as vozes infantis, frequentemente silenciadas nos discursos científicos e institucionais (Sarmento, 1997 apud Quinteiro, 2002).

Corsaro (2011) apresenta dois modelos principais para entender a socialização infantil: o modelo determinista, que concebe a criança como passiva frente às normas sociais; e o modelo construtivista, que a entende como agente ativa na construção de seu mundo social. O modelo funcionalista, derivado do determinista, tem foco na preparação da criança para a manutenção da ordem social vigente. Já os modelos reprodutivistas acentuam as desigualdades estruturais no acesso aos recursos culturais e educacionais.

No modelo construtivista, a criança é concebida como sujeito ativo na produção e transformação da cultura. Ainda que ocupem uma posição social subordinada, as crianças são agentes sociais capazes de negociar sentidos, construir significados e modificar práticas (Corsaro, 2011). Essa compreensão amplia o reconhecimento da infância como categoria social e reforça a necessidade de incorporar a voz das crianças nos processos de pesquisa e formulação de políticas públicas (Müller; Hassen, 2009).

A definição da infância, além de histórica e culturalmente variável, está intrinsecamente ligada à concepção de direitos. Sarmento e Pinto (1997) discutem os limites etários da infância, que podem se estender desde o período pré-natal até diferentes marcos

legais e biológicos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como criança o indivíduo de até 12 anos completos (Brasil, 1990).

Qvortrup (2010) propõe compreender a infância como uma categoria estrutural da sociedade, cuja especificidade deve ser respeitada. Para o autor, é essencial garantir às crianças a possibilidade de vivenciar plenamente essa etapa da vida, sem antecipar exigências próprias da idade adulta. Nesse sentido, reconhecer a voz infantil, dar visibilidade à infância e respeitar sua singularidade são princípios fundamentais para o exercício de uma cidadania plena desde a primeira infância.

A sociologia da infância promove uma mudança paradigmática na forma de pesquisar com crianças. Corsaro (2011) ressalta que, ao invés de meros objetos de estudo, as crianças devem ser reconhecidas como participantes ativos nas pesquisas, capazes de expressar seus pontos de vista e contribuir para a produção de conhecimento sobre suas culturas e vivências.

Metodologias participativas, como a etnografia e a escuta ativa, são fundamentais para apreender a complexidade das práticas sociais infantis (Delgado; Müller, 2005). Müller e Hassen (2009) sintetizam os princípios fundamentais dessa abordagem: reconhecer a infância como categoria social autônoma; realizar pesquisas com crianças e não apenas sobre elas; questionar teorias tradicionais; valorizar a diversidade cultural da infância; e combater a exclusão das crianças do campo sociológico. Esses princípios orientam uma perspectiva crítica e inclusiva, que visa superar abordagens unilaterais e reducionistas.

A partir das contribuições da sociologia da infância, a educação infantil deve se estruturar com base na valorização das crianças como sujeitos históricos e culturais, capazes de produzir sentidos e culturas próprias. Isso implica garantir espaços de participação, escuta e diálogo, reconhecendo a agência infantil no cotidiano pedagógico (Gobbi, 2010; Sarmento; Pinto, 1997).

É imprescindível romper com práticas educativas que instrumentalizam a infância como fase preparatória para a vida adulta, desconsiderando suas especificidades. Em vez disso, é necessário desenvolver propostas pedagógicas que respeitem os tempos, saberes e experiências infantis, promovendo o direito das crianças a serem escutadas, compreendidas e valorizadas em sua pluralidade (Corsaro, 2011).

A sociologia da infância oferece uma contribuição essencial para a construção de uma nova compreensão sobre a infância, que rompe com os paradigmas tradicionais e reconhece as crianças como sujeitos sociais, culturais e históricos. Esse olhar é imprescindível para o delineamento de políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem os direitos das crianças e favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Compreender a infância como categoria social e estrutural implica, também, repensar a forma como as instituições e os adultos se relacionam com as crianças. A educação infantil, nesse cenário, assume papel estratégico na promoção de uma cultura de participação,

respeito e valorização da infância em sua diversidade e complexidade. A escuta qualificada, a participação efetiva das crianças e o reconhecimento de sua agência são condições indispensáveis para que se construa uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Considerar as crianças como atores sociais significa reconhecê-las como sujeitos ativos, capazes de construir cultura e contribuir para a produção social, e não meramente como objetos de estudo (Corsaro, 1997; Marchi, 2017). Nesse sentido, a escuta qualificada das crianças configura um princípio ético, epistemológico e político, possibilitando que suas experiências, perspectivas e significados próprios sejam efetivamente considerados na produção de conhecimento e na formulação de políticas públicas. Tal abordagem encontra respaldo no artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que assegura a expressão de opiniões e a participação em assuntos que as envolvam.

Fernandes e Marchi (2020) destacam quatro dimensões fundamentais para uma participação infantil efetiva: espaço, garantindo condições seguras e inclusivas; voz, respeitando as diferentes formas de comunicação; audiência, assegurando escuta significativa; e influência, incorporando seriamente as opiniões das crianças nas decisões. Estes princípios evidenciam a necessidade de métodos que valorizem a perspectiva infantil de forma autônoma, evitando interpretações adultocêntricas.

No contexto da pesquisa com crianças da Educação Infantil, a observação participante é uma metodologia particularmente adequada. Diferentemente de métodos distanciados, ela envolve a imersão do pesquisador no cotidiano infantil, promovendo vínculos de confiança, acesso a formas não verbais de comunicação e compreensão contextualizada das práticas sociais do grupo (Corsaro, 2011; Sarmento & Gouvêa, 2008; Provasi & Kishimoto, 2015). Ao articular observação e escuta qualificada, o pesquisador é capaz de captar significados e interpretações que enriquecem a compreensão da infância contemporânea, subsidiando práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades e singularidades das crianças.

Portanto, reconhecer as crianças como interlocutoras legítimas implica adotar abordagens éticas e metodologicamente rigorosas, que promovam a participação efetiva e respeitosa. A observação participante, quando conduzida com atenção ao assentimento, à privacidade e ao bem-estar infantil, configura-se como um instrumento poderoso para a construção de uma pesquisa democrática, plural e sensível às múltiplas vozes que compõem a realidade social infantil.

CONHECENDO O TERRENO: PERFIL DA TURMA E DA ESCOLA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa para compreender as percepções das crianças sobre o processo de inclusão escolar na Educação Infantil. A escolha metodológica justifica-se pela natureza subjetiva do fenômeno investigado, permitindo uma análise interpretativa das experiências, opiniões e interações das crianças, considerando a complexidade das relações sociais e educacionais relacionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Bogdan & Biklen, 1994).

A técnica principal utilizada foi a observação participante, que possibilita a inserção do pesquisador no contexto da sala de aula, permitindo a interação com crianças e educadores, e o registro detalhado do processo de ensino-aprendizagem e das relações sociais cotidianas. Tal técnica exige observação prolongada para captar os comportamentos e as dinâmicas sociais, privilegiando o uso dos sentidos para uma compreensão mais ampla do ambiente investigado (Corsaro, 2005).

As observações foram realizadas ao longo de quatro semanas, nos meses de março e abril de 2024, em uma escola municipal de Educação Infantil localizada no interior paulista. A escola atende a 276 crianças distribuídas em 13 turmas, com faixa etária entre 4 e 5 anos. Para o ingresso na etapa Pré I, a criança deve completar 4 anos até o dia 30 de março. A turma selecionada, no período matutino, conta com uma criança diagnosticada com TEA, o que possibilitou investigar a inclusão em um contexto real de diversidade.

A escola possui uma estrutura física que inclui áreas externas como gramado, jardim, parquinho e jardim sensorial, além de salas internas para direção, coordenação, professores e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Destaca-se que os banheiros infantis não possuem acessibilidade adequada para crianças com deficiência física, e o banheiro destinado ao banho necessita de reforma, apontando para limitações estruturais que impactam o ambiente inclusivo.

O quadro de profissionais é composto por diretora, vice-diretora, professoras da Educação Infantil, professor de Educação Física, professores de apoio, professora de AEE, auxiliares, merendeiras, vigia e estagiárias, compondo uma equipe multidisciplinar que atua na rotina escolar. A participação da família é incentivada por meio de reuniões e eventos, embora ainda haja desafios para garantir maior envolvimento familiar.

A aprovação ética da pesquisa foi obtida junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Parecer nº 6.973.586), além das autorizações da Secretaria Municipal de Educação, direção da escola, professoras e responsáveis pelas crianças.

O processo investigativo respeitou os princípios da Sociologia da Infância, reconhecendo as crianças como sujeitos competentes, capazes e ativos na construção do conhecimento (Campos, 2008; Rocha, 1999). A inserção da pesquisadora no contexto da sala de aula permitiu captar as impressões das crianças sobre a inclusão escolar por meio de registros em áudio, fotografias, rodas de conversa e anotações em diário de campo, garantindo uma análise fiel às vozes infantis.

EM CAMPO: OBSERVANDO E ESCUTANDO AS CRIANÇAS

A pesquisa de campo, conduzida por meio da observação participante, permitiu uma imersão no cotidiano da Educação Infantil, possibilitando compreender a Educação Inclusiva na prática, especialmente em relação a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aproximação inicial das crianças com a pesquisadora seguiu uma estratégia reativa (Corsaro, 2005), respeitando o espaço infantil e permitindo que os vínculos se construíssem de forma natural e gradual.

A observação das interações da criança Estrela evidenciou que a inclusão não se restringe à matrícula em classes comuns, mas envolve atenção às necessidades individuais, compreensão das formas próprias de comunicação e promoção de autonomia. Comportamentos como choros, afastamento ou inquietação não devem ser interpretados como inadequados, mas como estratégias comunicativas próprias, que exigem sensibilidade e adaptação pedagógica (Hewitt, 2006; Lanuti, 2022). A atuação das professoras, tanto no acolhimento afetivo quanto na mediação das atividades, demonstrou a importância de práticas pedagógicas centradas na criança, respeitando seu ritmo, interesses e particularidades.

As interações entre pares também se mostraram fundamentais: crianças demonstraram empatia e cooperação, evidenciando que a convivência cotidiana promove aprendizagem social, emocional e cognitiva. Essa experiência confirma a perspectiva de Mantoan (2014) e Corsaro (2011), segundo a qual a inclusão se realiza por meio de relações diárias, valorizando as diferenças, o respeito mútuo e a construção coletiva de estratégias de interação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), atende em contraturno, não apresentou acompanhar o processo de inclusão durante os horários de atividades pedagógicas nas salas comuns. A integração entre AEE, professores e profissionais que acompanham a criança com deficiência é essencial para consolidar práticas consistentes e promover a participação plena de todas as crianças.

Em síntese, a observação participante demonstrou que a inclusão na Educação Infantil deve ir além da presença física em classes comuns. Requer compreensão das formas

individuais de comunicação, acolhimento afetivo, autonomia da criança, interação entre pares e articulação profissional. A experiência evidencia que a construção de ambientes inclusivos depende de práticas intencionais, sensíveis e colaborativas, que reconheçam a diversidade como elemento central do desenvolvimento e da aprendizagem.

As observações durante o horário do parquinho, das refeições e da rotina escolar evidenciam a complexidade da inclusão na Educação Infantil, sobretudo em relação a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como Estrela, e crianças com comportamentos de inquietude, como Luz. Estrela demonstrou preferência por atividades solitárias, como permanecer dentro do túnel ou no armário de brinquedos, sem interagir ativamente com os colegas. Apesar do isolamento, não houve rejeição por parte do grupo; as demais crianças respeitaram seu modo de brincar, evidenciando aceitação naturalizada das diferenças individuais.

O comportamento de Estrela reforça que a inclusão não se limita à presença física em espaços comuns, mas exige respeito aos ritmos, interesses e limites da criança, criando condições sensíveis e progressivas para a socialização (Lanuti, 2010; Hewitt, 2006). Momentos como refeições, parquinho e atividades lúdicas apresentam grande potencial para a construção de vínculos afetivos e desenvolvimento social, mas exigem mediação cuidadosa para não se tornarem experiências isolantes.

As professoras demonstraram flexibilidade e empatia, adaptando estratégias pedagógicas às necessidades individuais de cada criança. O diálogo e as observações demonstram que as crianças percebem a escola como um espaço de afeto e pertencimento, valorizam brincadeiras e aprendizagem, reconhecem barreiras à inclusão e apresentam empatia e abertura à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as experiências e percepções de crianças sobre a inclusão de uma colega com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma turma de pré-escola municipal do interior paulista. A investigação, realizada por meio da observação participante, possibilitou apreender como as crianças percebem e vivenciam a inclusão, destacando seu papel como sujeitos sociais ativos, capazes de atribuir sentido às interações e refletir sobre a diversidade presente no ambiente escolar.

A análise da Sociologia da Infância contribuiu para uma compreensão ampliada da infância, rompendo com paradigmas tradicionais e reconhecendo as crianças como atores culturais, sociais e históricos. Esse olhar reforça a importância da escuta qualificada e da

participação efetiva das crianças na construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que respeitem sua agência, promovam pertencimento e valorizem sua singularidade.

As observações em campo revelaram que a inclusão efetiva depende de múltiplos fatores:

- Práticas pedagógicas: pequenas ações, como antecipação da rotina, uso de recursos visuais e linguagem clara, favorecem a participação e o bem-estar da criança com TEA.
- Atuação do AEE: a presença restrita do profissional no contraturno limita o suporte pedagógico e a mediação de interações sociais.
- Infraestrutura e acessibilidade: embora a escola apresente espaços enriquecidos para o desenvolvimento integral, a falta de banheiros acessíveis e condições adequadas de higiene ainda constitui um desafio.
- Parceria escola-família: apesar de existirem encontros e eventos, é necessária maior efetividade e frequência para consolidar a colaboração no processo inclusivo.

Os dados mostram que as crianças são capazes de perceber barreiras e potências do ambiente escolar e compreender que a verdadeira dificuldade não reside nos indivíduos, mas nas condições institucionais e sociais que limitam sua participação. A escuta ativa, realizada por meio de rodas de conversa e outras estratégias lúdicas, evidenciou sensibilidade e compreensão espontânea da importância da inclusão e do respeito às diferenças desde cedo.

A pesquisa também permitiu reflexões pessoais da pesquisadora, que, enquanto mãe de uma criança autista e docente, consolidou a própria prática pedagógica e amplificou a compreensão sobre inclusão. Essa experiência reforça que a inclusão escolar é um percurso contínuo, que exige formação, engajamento familiar, mediação adequada e atenção constante às singularidades das crianças.

Em síntese, os achados indicam que a Educação Infantil deve assumir papel central na promoção de uma socialização equitativa e inclusiva, oferecendo ambientes que reconheçam e valorizem a diversidade, respeitando os direitos, a agência e a participação das crianças. A escuta infantil não é apenas um recurso metodológico, mas um princípio ético indispensável para a construção de práticas pedagógicas efetivas, sensíveis e transformadoras.

Por fim, este estudo contribui para a compreensão da percepção de crianças, educadores, gestores e familiares sobre a inclusão escolar, evidenciando que a efetividade do processo inclusivo depende de ações articuladas, sensíveis à diversidade e comprometidas com a garantia do direito de todas as crianças aprenderem, brincarem e conviverem com dignidade e respeito.

REFERÊNCIAS

Arial Tamanho 11, alinhamento à esquerda, espaçamento simples. De acordo com as Normas ABNT NBR 6023/2018. Seguir ordenamento alfabético. Todos os autores expressamente citados no texto devem ser formalmente listados ao final do trabalho. Autores lidos, mas não incluídos no corpo do texto não devem ser listados nas referências.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, W. M. O direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. *Informa SUS- UFSCAR*, 2021. Disponível em: https://informasus.ufscar.br/o-direito-de-acesso-e-permanencia-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/. Acesso em: 29 mar. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, p. 47-53, 2006. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: junho. 2024.

BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186 de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/72631/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 22 de junho de 2016. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 1º out. 2020.

CAMPOS, M. M**.** Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31–50.

CAMPOS-RAMOS, P. C.; BARBATO, S. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, p. 189-199, jul./set. 2014.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*, 5 jun. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 ago. 2023.

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio/ago. 2018.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. In: _____. *Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja?* Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019. cap. 3, p. 63–85.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351–360, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 ago. 2024.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf. Acesso em: fev. 2024.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.

FLEURI, R. M. Observação participante: desafios e possibilidades para a pesquisa educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 169-176, 2004.

FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. Educação inclusiva para além da Educação Especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, NEWRA, T. R. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Jornal de Pediatria, Porto Alegre, v. 80, supl. 2, p. S83-S90, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/6s74mGB6tKzK7rMRbqmm6mR/. Acesso em: 04 jul. 2024.

HEWITT, S. *Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Coleção: Educação e Diversidade. Tradução: ALMEIDA, J. F. Porto: Porto Editora, 2005.

KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 1, n. 4.(1982): Pré- Escolar. Revista em aberto.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, v. 16, n. 41, p. 132–147, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830. Acesso em: fev. 2025.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. É. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. Polyphonia: Revista de Educação Inclusiva, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 14. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, preposições. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 10, p. 37-46, 2017.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar. Campinas: FE/UNICAMP, 2001.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. A escola que queremos para todos. Curitiba: CRV, 2022.

MARCHI, M. A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, p. 617-637, 2017.

MARQUES, M. H. DIXE, M. A. R. Crianças e jovens autistas: impacto na dinâmica familiar e pessoal de seus pais. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(2), p. 66–70. 2011. Disponível em < https://www.scielo.br/j/rpc/a/QmsKf77dCSYGzr73t8mcXLb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: set. 2024.

MAZZOTA, M. J.; SOUZA, S. M. Z. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007. Acesso em: 29 out. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial: História e políticas públicas/ Marcos José Silveira Mazzotta- 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2023.

MENDES, E. G. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. *Psicologia USP*, v. 21, n. 3, p. 627–645, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. *Psicologia USP*, v. 20, p. 465-480, 2009.

OLIVEIRA, A. A. de. As práxis inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil. 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2021/08/as-praxis-inclusivas-2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um saber-fazer: educação infantil, pesquisa e formação*. São Paulo: Ática, 2002. p. 15-30.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 11*. Brasília: OMS, 2018. Disponível em: https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/. Acesso em: 9 mar. 2022.

ORRÚ, M. A. Inclusão escolar: um olhar possível sobre o autismo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/310821126_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_A_EDUCACAO_DE_AUTISTAS. Acesso em: 10 jun. 2023.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PINTO, R. N. M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?format=pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

PROVASI, J. H. S.; KISHIMOTO, T. M. Brincadeira e cultura: a escuta das crianças em pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 412-431, maio/ago. 2015.

QUILES, R. E. S. Políticas públicas em educação especial: o conceito de inclusão em construção. *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina, 2011. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/334-2011.pdf. Acesso em: out. 2023.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. In: QVORTRUP, J. et al. (Org.). *Estudos da infância no Brasil*. p. 155-169, 2002.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, C. *A criança como pessoa social*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. In: MOREIRA, A. M.; MOREIRA, I. C.; LANUTI, J.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e281014, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023281014.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A. *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília/Fortaleza: Ministério da Educação. Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf . Acesso em: ago. 2024.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 20, n. 3, p. 173–183, jul./set. 2015. Disponível em < https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em julho. 2024.

SANTOS, A. R. Tipos de pesquisa científica. In: SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 26-32.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: KRAMER, S. (Org.). *A infância e sua singularidade cultural*. Campinas: Papirus, 2000. p. 21-44.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. *Pesquisa com crianças: perspectivas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, V. L. R. R. RUSCHEINSKY, A. Democratização do Ensino Superior às Pessoas com Deficiência/Necessidades Especiais: A Unioeste como Campo de Reconhecimento Social. *Revista Mediações*, 26(1), 2021, p. 201–218. 2021.

THOMPSON, T. *Conversa franca sobre autismo: guia para pais e cuidadoras*. Tradução: MARTINS, M. S. Campinas, SP: Papirus, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRINCANDO E APRENDENDO COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela de Souza Garcia Amódio Pereira[546]

Resumo

Este relato é fruto de uma experiência vivenciada pela autora em seu cotidiano da Educação Infantil, mas também, como consequência de seu aprendizado durante os estudos e discussões proporcionados pelos encontros do Grupo de Pesquisa Território das Crianças, coordenado pela profa. Debora Cardoso, ofertado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. A experiência foi desenvolvida com crianças de dois a quatro anos de idade, em uma instituição privada na cidade de Campinas/SP. O fundamento teórico para o planejamento e realização das vivências teve como base as Diretrizes Curriculares de Campinas (2013), Azevedo (2012), Barbosa e Horn (2008), Lorenzato (2018), Smole, Rocha, Cândido e Stancanelli (2007) e Kishimoto (2011), evidenciando o respeito à infância, bem como a importância das relações da linguagem matemática com o cotidiano das crianças na Educação Infantil. O objetivo da vivência foi trabalhar noção espacial, bem como resolução de problemas não convencionais. Por meio de contação de histórias, brincadeiras, pinturas e pesquisa, foi possível compreender que a linguagem matemática pode ser trabalhada de forma integrada com outras linguagens. Foi observado que, ao incentivar e provocar a curiosidade nas crianças, muitas aprendizagens aconteceram durante o brincar e explorar, utilizando caixas de papelão como recurso de exploração. Este relato de experiência demonstra a importância e potencialidade da formação continuada, principalmente por meio de grupos colaborativos, possibilitando discussões sobre a prática intencional, mas repleta de encantamento e respeito pelas crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Grupo Colaborativo; Educação Infantil; Linguagem Matemática; Contação de Histórias; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é resultado de um planejamento e desenvolvimento de vivências com/para crianças em uma escola privada na cidade de Campinas/SP. Todas as vivências aqui apresentadas, foram pensadas após estudos e discussões no Grupo de Pesquisa Território das Crianças, coordenado pela Profa. Débora Cardoso, ofertado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Nos encontros formativos, o grupo tem como foco principal, um aprofundamento sobre as práticas docentes com bebês e crianças da Educação Infantil, buscando reconhecer a importância do fazer docente e ao mesmo tempo, compreender a necessidade do respeito à infância em todo o tempo.

As vivências foram realizadas com/para crianças de dois a quatro anos de idade, que

[546] Espaço Crescer e Vencer. Danig.adm@gmail.com

demonstraram em suas falas e comportamentos, o interesse constante por brincar e explorar caixas de papelão, um material “não estruturado” que possibilitou o livre brincar com muita potencialidade por muitos dias na turma e que proporcionou muitos aprendizados neste período.

Neste sentido, alguns autores fundamentam a importância das questões aqui relatadas, como: importância da linguagem matemática na Educação Infantil, como Lorenzato (2008) e Azevedo (2012), a relação encantadora desta linguagem com contação de histórias, afirmado por Smole et al (2007), a importância da brincadeira no cotidiano da Educação Infantil, destacado por Kishimoto (2011) e, por fim e não menos importante, o reconhecimento da importância do fazer docente na prática, considerando a necessidade de uma formação continuada, buscando de forma constante, respeitar os processos de aprendizagem e a infância dos bebês e crianças da Educação Infantil, conforme os apontamentos de Campinas (2013) e Barbosa e Horn (2008).

Objetivos

As vivências desenvolvidas tinham como objetivo proporcionar uma experiência às crianças, relacionando a linguagem matemática com outras linguagens, tendo como conceito principal, as noções espaciais e resolução de problemas não convencionais, apresentados de forma lúdica, considerando as práticas cotidianas na/da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva de Lorenzato (2018), quando proporcionamos ambiente e materiais manipuláveis, possibilitando às crianças pequenas vivências diversificadas, possibilitamos situações de desenvolvimento de estratégias durante a resolução de desafios em suas brincadeiras. Neste sentido, a caixa de papelão, um recurso não estruturado, que proporcionava grande euforia nas crianças durante o brincar, foi um excelente disparador de observação e compreensão da presença da linguagem matemática presente ali.

Figura 1: Brincadeira livre com caixas

Fonte: Acervo da professora

Nesta sequência do livre brincar, podemos observar a exploração e diferentes estratégias que as crianças elaboraram para superarem os desafios, sejam eles de forma individual ou coletiva, buscando sempre a resolução da seguinte questão: *como entrar na caixa?*

Segundo Lorenzato (2018), algumas noções são fundamentais para a construção do conhecimento em torno da linguagem matemática, como exemplo: grande/pequeno, dentro/fora, maior/menor, para frente/para trás/ao lado, em cima/embaixo, alto/baixo e muitos outros.

Com a exploração das caixas e a alegria notória dos momentos de um “livre brincar”, recordamos a história “O homem que amava caixas” e a partir da leitura, novas explorações e aprendizados foram acontecendo de forma lúdica e com muito encantamento!

Inicialmente com brincadeiras livres, com a caixa em seu formato original, mas logo em seguida, com a sugestão das crianças, uma nova forma foi ganhando força, seja por meio de pintura ou colagem de papéis coloridos, relacionando assim, a linguagem matemática com outras linguagens como a corporal, artística, simbólica (faz-de-conta), entre outras.

Para que o professor atue com intencionalidade, se faz necessário uma formação constante, para que em suas observações, possa identificar a linguagem matemática ali presente e conforme Azevedo (2012), é importante que o professor identifique que matemática pode estar presente nos jogos e nas brincadeiras, para, assim, auxiliar a criança no seu processo de descobrir, entender e aprender aquilo que pertence à cultura da sociedade na qual ela vive.

Figura 2: Decorando e brincando com as caixas

Fonte: Acervo da professora

Segundo Smole (2003), quando um material adequado às necessidades do desenvolvimento da criança é oferecido a ela em seu cotidiano, é possibilitado que crie situações-problema, bem como hipóteses e possíveis resoluções para tal.

Neste sentido, além das brincadeiras com recursos não estruturados, a utilização de um livro ou a contação de uma história, torna-se potente para o desenvolvimento da linguagem matemática, integrando neste momento, com outras linguagens como a verbal, emocional.

Outros livros foram apresentados no decorrer do ano, mas dois deles foram significativos para as crianças, sendo um deles o “Bolinha vai à escola”, considerando que as crianças se identificaram com o personagem bolinha, pois no primeiro dia de aula, teve medo do desconhecido, seja do local ou de quem estaria por lá, mas logo descobriu que poderia se divertir e aprender nos espaços da escola. Uma das propostas foi apresentada pelo próprio “bolinha”, que chegou em nossa turma, alguns dias depois...

Figura 3: Bolinha chega na turma e confecção da casinha dele

Fonte: Acervo da professora

Smole (2003, p. 75), afirma que ao utilizar livros infantis, os professores podem provocar pensamentos matemáticos através de questionamentos ao longo da leitura, ao mesmo tempo que a criança se envolve com a história. Durante a confecção da “casa do bolinha”, muitos questionamentos apontavam para a linguagem matemática, mas também para outras, conforme o diálogo dos colegas:

- Criança 1: “Professora Dani, eu vou misturar o azul e amarelo pra ficar verde porque eu gosto de verde!
- Criança 2: Ah...Então você vai pintar na frente, porque eu quero azul atrás!
- Criança 3: Mas eu quero o rosa aqui, tá? No telhado pra ficar bonito. Eu não quero o vermelho, quero o rosa.
- Criança 2: Mas não tem rosa!
- Criança 3: A gente faz, ué? Lembra que mistura tudo e dá pra fazer cor?
- Criança 2: Que cor a gente vai misturar?
- Criança 5: E dentro? Como a gente vai pintar? O pincel não entra ali não!

Segundo Lorenzato (2018), a percepção de espaço está presente em qualquer atividade da criança, começando pelo processo de domínio espacial, usando o próprio corpo (olhares, gestos, movimentos, deslocamentos), surgindo noções de longe, alto, fora, debaixo, atrás, aqui, entre outras, todas em funções do espaço.

A conversa foi tão agradável, que levou mais de uma hora pintando a “casa do bolinha” e em meio a tudo isso, muitos aprendizados foram acontecendo e fazendo sentido para as crianças que participavam com muita tranquilidade e interesse pelo momento, usando pincéis ou as mãos para sentir, descobrir o que cabe ou não lá dentro e outras descobertas mais e concordando com Smole (2000, p.13), é possível compreender que enquanto brinca, a criança amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço e de como pode explorá-lo.

Durante as brincadeiras, crianças, puderam explorar as caixas e criaram histórias e casos engraçados, e segundo Kishimoto (2011, p.43-44), isso demonstra não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras, e que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores, adquiridas pelas crianças em diferentes contextos.

É importante destacar, conforme Campinas (2013, p.15-18), que na Educação Infantil, concebem-se conhecimentos como experiências vivenciadas por crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-adultos, às quais são atribuídos sentidos e os constituem enquanto sujeitos históricos, criadores de culturas e que há um "o que fazer" para o adulto, respeitando a infância plena a qual as crianças têm direito.

Da mesma forma, Barbosa e Horn (2008, p. 17), declaram que a função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades."

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As vivências demonstraram a importância da atuação docente, considerando o fazer com e para as crianças, de forma intencional, com significado e sentido, possibilitando aprendizados enquanto brincam, pintam, escutam uma história, exploram etc., e como essa relação se deu entre a linguagem matemática e as outras linguagens presentes na Educação Infantil.

Portanto, conforme aponta Campinas (2013, P. 15), se faz necessário assumir o papel de pesquisador, mediador, estudioso que escuta atentamente e considera as crianças nas suas múltiplas manifestações, que busca a ampliação do repertório cultural e que oferece às crianças possibilidades de sair do comum e entrar no surpreendente, no maravilhamento das diversas formas de expressão e sentimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

As vivências com contação de histórias e uso de recursos não estruturados, como as caixas utilizadas aqui, são apenas algumas das diversas possibilidades para um cotidiano repleto de vivencias lúdicas e cheias de encantamento, possibilitando aprendizados não apenas para a Educação Infantil, mas por toda a vida de que tiver acesso a esta riqueza de possibilidades!

Que por meio de formação inicial e/ou continuada, com troca de experiências nos grupos de pesquisa, como o Território das Crianças, muitas crianças sejam agraciadas com uma Educação Infantil que respeita as infâncias, contribuindo para o seu desenvolvimento de forma integral!

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SMOLE, Kátia Stocco (org.), DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patricia. **Coleção Matemática de 0 a 6.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na Educação Infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; ROCHA, Glauce Helena Rodrigues; CÂNDIDO, Patricia Terezinha; STANCANELLI, Renata. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil**. 6.ed. São Paulo, SP: IME-USP, 2007.

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Eixo Temático: Formação de Professores para as Infâncias

Maiara Aparecida Alves[547]
Laís Leni Oliveira Lima[548]

Resumo

Este trabalho é resultado de um projeto de pesquisa-ação, realizado em uma instituição pública de educação infantil, escola campo da Universidade Federal, que atende crianças de 4 meses a 3 anos e nove meses. As crianças são divididas em turmas, conforme a idade, em Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II. Este trabalho foi realizado em uma turma de Berçário II com crianças de 1 a 2 anos de idade. Partimos da seguinte problematização: É possível trabalhar as Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, com crianças do Berçário II? Este trabalho pode envolver a ocorrência de uma práxis pedagógica na turma e nas estagiárias, promovendo um processo de aprendizagem significativo para as estagiárias, docentes da turma e para os bebês? O objetivo geral do projeto foi promover às crianças do berçário experiências artísticas educativas que integrem as artes visuais, a música, o teatro, a dança, visando estimular a criatividade, a expressão individual e o desenvolvimento global dos bebês. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Segundo Franco (2005) é um exercício pedagógico que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. É possível concluir que as experiências artísticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças, além de promover a interação e a socialização durante as atividades desenvolvidas. Concluímos também a criação de momentos de troca, favoreceram a formação continuada das professoras, troca de experiências, consequentemente a integração ensino-pesquisa, contribuindo com nossa formação docente.

Palavras-chave: Artes Visuais. Experiências Artísticas. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é parte da formação curricular do estudante de Pedagogia é também a possibilidade de contato com a realidade à qual o estudante será inserido como profissional da educação, possibilitando que ele articule as diferentes concepções teóricas apreendidas no decorrer do curso e possa confrontá-las por meio da experiência prática (Godoy e Soares, 2014). Este componente curricular objetiva instrumentalizar o aluno do curso de Pedagogia construir sua práxis pedagógica, possibilitando ao graduando

[547] Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí. maiaraalves@ufj.edu.br
[548] Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí.lais_lima@ufj.edu.br

compreender as relações existentes no processo de constituição escolar e analisá-las de forma crítica colaborando para estabelecer transformações neste processo.

A formação profissional ocorre por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re)construção contínua de uma identidade pessoal, desse modo, o estágio se torna um momento de atividade teórico-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora. O estágio permite que os professores em formação possam realizar um trabalho em campo, integrando ensino e pesquisa, possibilitando que percebam os problemas e possibilidades de seu cotidiano, estes serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica. De acordo com Alves, Sanchez e Magalhães (2013, p.101), o estágio permite aos estudantes "a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho, em um movimento de transitar por entre o saber e o saber fazer, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática profissional".

Este trabalho objetiva apresentar a importância do Estágio Curricular Obrigatório I e II-Educação Infantil para a formação dos docentes que atuarão na educação da infância. Referindo as autoras ora citadas, para que tornássemos coautoras desse momento, precisávamos conhecer um pouco aquelas crianças, do que gostavam, quais suas preferências, como era a rotina da turma, o que elas faziam... Depois de realizarmos o diagnóstico da turma, o que envolveu 80 horas[549] de observação participante, ou seja, imersão no cotidiano escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), pensamos na elaboração de ações que pudessem contribuir com a instituição, especialmente da turma em que estávamos inseridas, pois, compreendemos que o estágio supervisionado, mais que detectar problemas, faz-se necessário comprometer com a instituição no processo de pensar ações que ajudem a superar as dificuldades encontradas.

Buscando superar as práticas de estágio enquanto prática instrumental e concebendo o estágio como campo de pesquisa de caráter formador tanto para nós estagiárias quanto para as docentes da instituição, buscamos programar ações que modificassem a realidade, bem como, contribuíssem com nossa capacidade de análise e síntese teórica para construção de nossa autonomia intelectual. Para que esse momento se constituísse como espaço de investigação e sobretudo para formação, fazia-se necessário pensarmos um projeto de pesquisa-ação, uma vertente de pesquisa dentre outras possíveis, mas que, como afirma Franco (2015), esta pesquisa é um exercício pedagógico configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. Nesse contexto de estudos, investigação e

[549] O Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil é um componente curricular do Curso de Pedagogia que envolve diretamente o estagiário no cotidiano escolar. A disciplina tem uma carga horária de 100 horas, dessas, 80 são destinadas ao trabalho em campo.

pesquisa, elaboramos um projeto que envolvesse participação e cooperação com as professoras da instituição campo e que as intervenções tivessem participações com atividades diversificadas e coletivas. Dessa maneira, intitulamos nosso projeto “Fazendo arte no berçário: a interdisciplinaridade artística no desenvolvimento de bebês”.

Partindo da importância do trabalho com Arte na Educação Infantil conforme fundamentado pelo Documento Curricular para Goiás - DC-GO (Goiás, 2018), por meio do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas; e considerando a importância da integração entre as diversas manifestações artísticas conforme explicitado por Schroeder (2012), partimos da seguinte problematização: é possível trabalhar a Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, com crianças do Berçário II? Este trabalho pode envolver a ocorrência de uma práxis pedagógica na turma e nas estagiárias, promovendo um processo de aprendizagem significativo para as estagiárias, docentes da turma e para os bebês?

Como já mencionamos, a metodologia desse projeto se assenta sobre os pressupostos da pesquisa-ação, um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos. Sendo a práxis social o ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento. O uso da pesquisa-ação se assenta sobre a metodologia de caráter formativo e emancipatório, onde a investigação contemple a prática educativa. De acordo com Franco (2005, p.489), a pesquisa ação deve realizar:

> a ação conjunta entre pesquisador pesquisados; a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas; a organização de condições de auto formação e emancipação aos sujeitos da ação; a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção; reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina; ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas; o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Assim, a prática da observação participativa, teve seu início no Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil. Este componente curricular, tem como objetiva geral, de acordo com o plano de curso

> Oferecer subsídios teóricos práticos que auxiliem a observar, identificar, problematizar e construir alternativas de intervenção da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados para a reflexão da realidade e de construção da autonomia docente para o exercício com crianças de zero a 5 anos, criando um espaço de estudo, pesquisa e construção de conhecimentos da profissão docente com base na realidade da Educação Infantil (EI). (Plano de curso, 2024, p. 1).

Este componente, visa a formação que respeite o conhecimento específico da educação para a infância, constituindo momento fértil para a produção de diferentes saberes à profissão docente. Como afirma no objetivo mencionado, esse momento propicia que o professor em formação realize diferentes atividades, visando aproximá-lo do seu futuro profissional. As observações permitiram o conhecimento do ambiente onde as práticas ocorreriam, isto é, o relacionamento com a turma e com as docentes e o o conhecimento das práticas educativas realizadas pela equipe do Berçário II, possibilitando oportunidades para que pudéssemos desenvolver um processo crítico-reflexivo sobre as atividades a serem abordadas na prática do Estágio Curricular Obrigatório II – Educação Infantil. Esse fato permitiu uma proposta de intervenção que pudesse ser articulada aos princípios da instituição, mas trazendo a possibilidade de conhecer e intervir na realidade pesquisada. No desenvolver da pesquisa-ação, há a ênfase na flexibilidade, nos ajustes progressivos aos acontecimentos, fortalecendo a questão da pesquisa com ação.

REGISTRANDO A EXEPERIÊNCIA DO TRABLAHO COM BEBÊS

Para a realização do Estágio Curricular Obrigatório II – Educação infantil, visando que nós estagiárias pudéssemos intervir de forma profissional, qualificada, reflexivo-crítica, permitindo a realização de uma práxis transformadora, foi materializado um projeto de intervenção, que objetivou promover para as crianças do Berçário II experiências artísticas educativas que integrassem as artes visuais, a música, o teatro, a dança, visando estimular a criatividade, a expressão individual e o desenvolvimento global dos bebês da faixa etária de 1 a 2 anos, da educação infantil. Essas experiências propiciaram a elas a oportunidade de se expressarem por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Em função da delimitação desse artigo, apresentaremos recortes que revelam um dos momentos vividos com a turma do berçário II.

Buscamos relatar e refletir sobre o estágio com foco na formação docente na educação da infância, de forma que, a partir das atividades desenvolvidas, possamos unir a reflexão crítica com a habilidade de desenvolver ações conscientes e eficientes, capazes de promover o trabalho de qualidade social em sala de aula. Sempre lembrando que na educação infantil o educar está relacionado a propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada para contribuir com o desenvolvimento das capacidades infantis e da formação docente.

A turma possuía 18 alunos com idade entre 1 e 2 anos. Uma professora titular e duas auxiliares, as quais nos acolheu e tratou com muita cortesia, carinho e respeito. Durante as observações em campo, observamos a necessidade de trabalhar com as crianças um tema que gerasse a possibilidade de desenvolver um trabalho criativo, com uma ação pedagógica que propiciasse às crianças situações de exploração, falas e interações. Então, o tema escolhido foi a Arte, visando a interdisciplinaridade das manifestações artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Para alcançarmos o objetivo geral do projeto de pesquisa-ação, já mencionado, elaboramos os objetivos específicos, quais foram: incentivar a criatividade e expressão artística das crianças por meio de atividades de artes visuais, música, teatro e dança; estimular a cooperação e o trabalho em equipe entre as crianças, promovendo a interação e a socialização durante as atividades desenvolvidas; proporcionar experiências sensoriais e emocionais que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças; explorar as potencialidades individuais das crianças em diferentes atividades artísticas, de modo a manipularem objetos, materiais e diversos sons; ampliar os conhecimentos das crianças para ajudar na identificação de objetos, cores e tintas. Os objetivos específicos se desdobraram nas materializações das aulas.

De acordo com Figueiredo (2022), a arte ao ser trabalhada na educação escolar, desperta a criatividade individual, contribuindo para a construção da visão de mundo e sua forma de expressão, permitindo que as crianças se expressem e se compreendam como seres humanos. O ensino de arte com as crianças desde a tenra idade ajuda a ampliar uma série de habilidades, dentre os benefícios que a arte proporciona estão: percepção dos sentidos; expressão verbal e corporal; desenvolvimento criativo; aprender a conviver em grupo; concentração; criatividade; visão; improvisação; comunicação; integração social e imaginação.

De acordo com o DC-GO (2018), ao propiciar as crianças conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, acarreta a elas a possibilidade de vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, essas experiências propiciarão oportunidade de se expressarem por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

Convivendo com diferentes manifestações artíticas, culturais e científicas no cotidiano da Educação Infantil

A partir da inserção no ambiente educacional infantil, percebemos como ocorrem as situações cotidianas da prática escolares, isso nos possibilitou analisá-las à luz dos referenciais teóricos estudados. Procuramos que, em todas as atividades desenvolvidas garantissem o desenvolvimento infantil, bem como focar nas construções interativas de maneira a valorizar e reconhecer a importância de promover práticas de educação e cuidado para as crianças dessa faixa etária.

O planejamento didático utilizado foi elaborado considerando a sequência didática quinzenal utilizada pelo CMEI, levando em consideração o calendário da instituição, os horários já pré-definidos para as rotinas das crianças, bem como as práticas pedagógicas previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e a Matriz Curricular do Município - Berçário II, seguidos na instituição. Nas regências foram materializados os planos de aula, elaborados por nós estagiárias, com a orientação de nossa professora da disciplina de estágio. Todos os planos tiveram o tema do projeto como gerador de aprendizagens, sendo realizadas observações e análises das aulas em campo, com a produção de um diário de bordo para registrar o desenvolvimento das aulas de regência, além do registro com fotos e vídeos.

Riscos e rabiscos: descobertas, desenhos e a criação de marcas de um momento

Chegamos ao CMEI para a regência do estágio curricular. A professora titular e as auxiliares educativas ainda não haviam chegado, entramos e guardamos os materiais, que utilizaríamos para a nossa aula na estante, que fica ao lado do banheiro. Logo as professoras chegaram e às 07 horas começamos a receber as crianças com entusiasmo e muito carinho no lidar com elas. Ficamos ao lado auxiliando na guarda das mochilas, pois as crianças ainda estavam um tanto receosas conosco no momento da entrada. Colocamos música para recepcionar as crianças e espalhamos alguns brinquedos pelo chão.

Figura 1 – Momento da entrada e brincadeiras em sala.
Fonte: Autoria própria Alves (2024).

Pimentel et al. (2021) afirmam que por meio da interação das crianças com outras crianças, existe a construção de laços de afeto e respeito, onde são evidenciadas as características individuais que compõe a identidade de cada uma. Outro fator importante, é que as relações de interação que ocorrem no ambiente escolar são um importante meio para se construir as aprendizagens. As crianças que estão inseridos em uma mesma faixa etária não possuem níveis de conhecimento iguais, cada uma tem seu próprio nível de saber, assim, quando o professor introduz vivências que a criança possa trocar conhecimentos com outras, tem-se construção de aprendizagens. À medida em que as crianças foram chegando iam sentando ao chão e brincando conosco. Ao mesmo tempo, tínhamos uma atividade aberta, porém, com intencionalidade. De acordo com Arce (2013, p. 3), ambiente educacional excelente para produzir desenvolvimento na criança é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidades de realização de atividades abertas, aonde a criança pode escolher livremente o que deseja fazer.

Depois do café da manhã levamos às crianças para a área do refeitório-solário e organizamos nosso trabalho do dia. Em uma parede, colocamos, com auxílio de uma fita crepe, diferentes materiais: folhas A4 sulfite nas cores branca, rosa, amarela e azul, folha de cartolina branca, verde, rosa, marrom e lilás, folha canson vermelha, preta, amarela e azul, cartolina nas cores branca, rosa e lilás; duas folhas A4 sulfite que foram cobertas com fita transparente, para que tivessem uma superfície riscante diferente.

No chão, além desse material mencionado, também foi colocada uma caixa de papelão aberta e folhas de papel kraft. Os riscadores foram carvão vegetal, canetinha hidrocor, lápis de cor, giz de cera, giz, pincéis, colocamos tinta em pratos descartáveis fundos, com quatro cores diferentes. Todos os riscadores usados não causavam nenhum dano a saúde das crianças, produtos atóxicos de com tamanhos maiores, para que não corressem o risco de colocar na boca e engasgarem. Ao verem os riscadores, elas pegaram primeiro os mais conhecidos, lápis de cor, giz de cera e canetinha, o giz comum e o carvão elas não conheciam, mostramos que eles também riscavam, e podiam serem usados para riscar, traçar.

Figura 2 – Organização dos materiais para a aula.

Figura 3 – explicação do trabalho às crianças.

Fonte: Autoria própria Alves (2024).

Inicialmente objetivamos que as crianças pudessem manipular os diferentes riscadores, utilizando as diversas folhas, com cores, tamanhos e texturas diferentes, no chão e na parede. Buscando incitar o processo de criatividade, expressão e desenvolvimento da autonomia ao utilizar os diferentes riscadores e realizar diferentes grafismos no momento de produção, bem como a utilização do movimento de pinça. De acordo com Pereira e Silva (2011) rabiscar, desenhar e escrever são importantes durante o desenvolvimento infantil, estas são expressões construídas pelo ser humano e por meio delas, um sujeito estabelece sua relação com o grupo do qual faz parte. Por meio dos movimentos gráficos o homem materializa um ato, tanto objetivo quanto subjetivo. Assim, pelo desenho a criança representa o seu universo interno, desempenha personagens e inventa regras, mantendo uma relação de propriedade com os seus desenhos.

As crianças ficaram muito animadas com a tinta. Com o auxílio de todas professoras, colocamos as crianças sentadas em volta do papel, quando viram os diferentes riscadores elas ficaram muito eufóricas, querendo pegar e usar o material. Nunes (2022, p.15) afirma que “aliado à infância há uma folha de papel, lápis de cor, canetinhas, ou até mesmo um giz e um chão pronto para receber as mais profundas expressões de um pequeno que vive sua infância em integralidade”. Ainda enfatiza que, crianças se expressam em suas produções simbólicas, assim, toda criança manifesta o ato de desenhar nas folhas de papel

ou qualquer outro lugar que lhes pareça propício é no desenhar que as crianças contam suas histórias, suas inquietudes e o faz de conta que representam suas visões próprias de mundo.

Pereira e Silva (2011) afirmam que este desenvolvimento ocorre de maneiras diversas. As crianças, ao verem alguém utilizando materiais como lápis, tinta, papel, entre outros, poderão tentar repetir o movimento que o outro está fazendo ou então poderão ter alguém que as oriente na utilização dos mesmos. Nesse sentido, buscamos mediar o aprendizado, pois as crianças não conheciam todos os riscadores e não sabiam como utilizá-los, assim as orientamos a usar os diferentes riscadores e realizarem os movimentos de forma espontânea. Pinto e Branco (2009, p.516) afirma que:

> As mediações do professor devem ser significativas e planejadas de modo intencional, uma vez que este deve potencializar, em seus alunos, desenvolvimentos psicológicos cada vez mais sofisticados e complexos, por meio da aprendizagem do conhecimento formal, culturalmente valorizado, assim como da promoção de objetivos socioafetivos, morais e relativos ao desenvolvimento pessoal de cada criança.

Em relação aos papéis, as crianças não apresentaram preferência por nenhum em específico, usaram todos de maneira indistinta, mais tarde notaram que podiam rasgá-los. Posteriormente entregamos os pincéis e as tintas. A utilização das tintas foi um momento de encantamento e muita alegria, elas estavam muito entusiasmadas para usá-las, sendo a atividade de um prato descartável, elas puderam manusear, pintaram seu corpo os braços, as pernas, passaram nos colegas, fizeram diversos riscos, rabiscos, linhas e círculos que mais gostaram. A maioria delas parecia nunca ter usado o pincel antes, pela forma de pegar e por não saber usá-lo, mas logo estavam pintando.

Figura 4 a 7 – Realização das atividades.
Fonte: Autoria própria Alves (2024).

Dentre os riscadores, a tinta foi a predileta, elas estavam muito interessadas em poder manuseá-las, sendo o ponto auge do trabalho. Então, após a entrega das tintas dentro.

Entregamos uma imagem de centopeia para que pintassem, mostramos como ela seria pintada, deixamos que escolhessem a cor, porém, nesse momento, elas já haviam misturado algumas cores das tintas no prato descartável.

As crianças produziram diversos riscos, círculos de forma desordenada, se caracterizando como a etapa da garatuja desordenada, que ocorre entre o primeiro e o quarto ano de vida, nessa fase a criança começa a rabiscar e se surpreende ao ver que um lápis em sua mão deixa marcas no papel, encontramos nessa fase o início da expressão que levará a criança ao desenho, e que reflete o prolongamento e o movimento rítmico de ir e vir (Nunes, 2022), movimentos estes que com o tempo segundo Melo (2010), transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

Figura 8 – Realização dos riscos e pinturas.
Fonte: Autoria própria Alves (2024).

Rabiscar, desenhar e escrever são importantes durante o desenvolvimento infantil, estas são expressões construídas pelo ser humano e por meio delas, um sujeito estabelece sua relação com o grupo do qual faz parte. Por meio dos movimentos gráficos o homem materializa um ato, tanto objetivo quanto subjetivo. Assim, pelo desenho a criança representa o seu universo interno, desempenha personagens e inventa regras, mantendo uma relação de propriedade com os seus desenhos (Pereira e Silva, 2011).

Algumas crianças usaram mais de dois riscadores, segurando um em cada mão, mostrando a utilização de ambos, de poder testá-los, experienciando todos. As crianças apresentaram dificuldade apenas em pintar a centopeia, devido à pouca habilidade em

manusear o pincel e por ser uma atividade que ainda não haviam realizado, hábito este que pode ser construído na mediação do conhecimento com a criança. Durante todo o momento da atividade colocamos músicas infantis que incluíam “Criança faz o mundo mais feliz; Aquarela; A roda do ônibus; Sopa” entre outras.

Próxima da finalização da atividade, começamos o momento da troca de fraldas e banho das crianças, enquanto algumas eram retiradas, as demais ficaram na área do refeitório-solário brincando com os riscadores. Enquanto ocorria o banho, outra colega estagiária organizava o local, realizando a limpeza, já arrumando as mesas para a hora do almoço. Esse processo do banho também pode ser considerado pedagógico, visto que, como afirma Arce (2013)

> O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além. (Arce, 2013, p. 6).

Quando o almoço chegou à sala, colocamos o prato servido em cada lugar na mesa, as crianças sentaram nas cadeiras, as crianças comeram calmamente.

Finalmente a sala foi organizada para a soneca, o ambiente estava com as luzes apagadas, as cortinas nas portas, a música de ninar estava bem tranquila em baixa tonalidade, ajudamos a acalentar as crianças para que elas dormissem, sentando ao lado, balançando levemente e suavemente a criança para ajudar a pegar no sono. Logo todas estavam dormindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de educação infantil devem fornecer às crianças um atendimento de qualidade social e garantir o seu direito de viver a infância; devendo equiparar as oportunidades de acesso e a participação delas na apropriação e produção de diferentes conhecimentos; conhecimentos estes de diferentes naturezas, assegurando assim, que toda criança tenha seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento garantidos (Goiás, 2018). Assim, o trabalho na educação infantil, deve incentivar na criança o desenvolvimento da sua autonomia e investigação, de forma que promova o seu protagonismo, acreditando na sua capacidade. O conforme indica o DC-GO (Goiás, 2018, p.126), nesse processo o professor

deve fazer o papel de mediador do aprendizado da criança, na “perspectiva de ampliar o modo de ver, experimentar, registrar e imaginar o mundo, desenvolvendo possibilidades criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão”.

Portanto, é fundamental que os direitos que as crianças têm de aprender de forma positiva e saudável sejam garantidos por meio dos direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, presentes nos campos de experiência da BNCC (2017), abordados no DC-GO (2018). Exploramos os diversos campos das manifestações artísticas com bebês do Berçário II, mediante a exploração das diferentes manifestações Artísticas – Artes visuais, Música, Teatro e Dança, visando promover nas crianças a sensibilidade e a criatividade.

Na etapa da educação infantil, explorar diferentes manifestações artísticas mediante o uso de diferentes atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para o desenvolvimento da criança, oportunizando a elas a exploração, o conhecimento, a brincadeira. O trabalho da arte com a criança na educação infantil permite explorar os sentidos, pois ela se encontra em pleno desenvolvimento, fazendo com que suas experiências sejam enriquecidas, assim, suas habilidades são estimuladas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a compreensão do mundo a qual ela vivencia, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade (Santos e Costa, 2016).

Para que ocorra o trabalho com arte no berçário de forma significativa para o bebê, visando que este aprenda, é necessário que o contexto de interação social favoreça experiências significativas para ele, a arte se apresenta como meio de expressão e comunicação. Desse modo, o trabalho com a arte no berçário pode resultar no desenvolvimento de linguagens nos bebês, permitindo que eles se comunicassem, possibilitando também que eles criassem, inventassem, imaginassem, de forma que propiciamos o máximo de oportunidades com desafios, brincadeiras e vivências.

De acordo com Schroeder (2012) toda forma de arte tem uma dimensão cognitiva (conhecimentos, técnicas, modos de fazer), afetiva (sentimentos, escolhas, intenções) e motora (gestual, mais explícito nas artes cênicas, ou mais implícito, como na música e nas artes plásticas). Conforme o contexto educativo pode ocorrer ênfase em um desses aspectos, mas todos estão sempre presentes de alguma maneira. Com crianças pequenas, o aspecto afetivo e motor são privilegiados em detrimento do cognitivo, mas isso não significa que este não deva ser considerado. Ainda para este autor, é primordial ocorrer uma integração entre as diversas linguagens artísticas, pois para as crianças em fase pré-escolar, ainda não há distinção clara entre as várias formas de arte, nem entre a arte e a brincadeira.

Foi possível concluir nas crianças, durante todas as atividades, o prazer, a alegria, o encantamento em poder desenhar, manusear os diferentes materiais e em experienciar esses materiais e suas texturas. Durante a atividade elas fizeram diversos riscos, rabiscos, linhas e

círculos de forma desordenada, se caracterizando como a etapa da garatuja desordenada, que ocorre entre o primeiro e o quarto ano de vida. Nessa fase a criança começa a rabiscar e se surpreende ao ver que um lápis em sua mão deixa marcas no papel, encontramos nessa fase o início da expressão que levará a criança ao desenho, o que reflete o prolongamento e o movimento rítmico de ir e vir, movimentos estes que com o tempo segundo Leal (2010), transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos. A criança ao desenhar nessa fase sente-se prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. Apesar das limitações (período do estágio), principalmente em relação ao tempo de pesquisa, essa pesquisa contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças, promovendo interação e socialização durante as atividades desenvolvidas. Concluímos também que na criação de diferentes momentos de troca, entre as professoras da escola campo e nós professoras em formação, houve favorecimento da formação continuada das professoras, a integração ensino-pesquisa, contribuindo com nossa formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, V.P.; SANCHEZ, A.B.; MAGALHÃES, C. O estágio supervisionado no curso de pedagogia: "e quem já é professor"? vivências e experiências da prática de estágio. Revista eletrônica pro-docência/uel, n. 4, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope Acesso em : 15 ago.2025.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? In: **Germina**l: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v.5, n.2, p. 5-12, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: MEC Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 16 ago.2025.

BRASIL. **Plano de Ensino:** Estágio Curricular Obrigatório I - Educação Infantil. Universidade Federal de jataí, Curso de Pedagogia, Jataí, 2024.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt Acesso em: 16 ago.2025.

FIGUEIREDO, C. F. B. Q. A importância da arte na educação. **Revista unificada - Fauesp**, v.4 n.11, 2022. Disponível em: https://revista.unificada.com.br/_files/ugd/235dad_525d37990fab4fd0bea831de4ceab38d.pdf Acesso em: 16 ago.2025.

GODOY, M. A. B.; SOARES, S. T. **Estágio e sua relação com a pesquisa**. In: Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. Unicentro Paraná, 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – **Documento Curriculares para Goiás** - Educação Infantil. Goiânia-Go, 2018. Disponível em /basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goias.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

LEAL. R.C.D. **O desenho infantil e suas etapas de evolução**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, Aracaju - SE, 2010. Acesso em: 17 ago. 2025.

JATAÍ. **Matriz Curricular Anual Berçário II**. Prefeitura Municipal de Jataí, Jataí, 2024. Impresso.

MELO, Lucimara Santos. O desenho infantil e suas etapas de evolução. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, Aracaju - SE, 2010. Disponível em: https://www.cursosprofec.com.br/escola/apostilas/basico-em-analise-e-interpretacao-de-desenho-infantil-pfc-1.pdf. Acesso em: 03 set. 2025.

PEREIRA, C. C. S.; SILVA, M. K. Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento. **Caderno de formação**: didática geral. São Paulo: Acervo digital da UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/449. Acesso em: 17 ago. 2025.

PIMENTEL, C.M; FREIRE, C.S.; BARROS, D.M.B.; PINHEIRO, F.V.; COSTA, I.S.; ALMEIDA, M.S.C.; BARBOSA, V.D.N. A socialização na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7, n.10. 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2904. Acesso em: 17 ago. 2025.

PINTO, R.G.; BRANCO, A.U. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p.511 – 525, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200020. Acesso em: 16 ago. 2025.

NUNES, A.L.S. **Da ponta do lápis à ponta do pé:** desenhos infantis e imagem corporal. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) –Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/30927. Acesso em: 16 ago. 2025.

SANTOS, M. A. A.; COSTA, Z. A arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. **In: XV Seminário Internacional de Educação**. Universidade Feevale, 2016. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf.Acesso em: 03 set.2025.

SCHROEDER, S. C. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura**: teoria e prática, v. 30 n. 58, 2012. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9. Acesso em: 16 ago. 2025.

A RELAÇÃO DO PNE COM OS PMEs: MAPEANDO A META 1 DE MUNICÍPIOS DO PIAUÍ

Eixo Temático: Currículo, Avaliação e Gestão

Fabricia Pereira Teles[550]

Resumo

Este trabalho tem a intenção de apresentar resultados parciais de uma pesquisa científica vinculada ao CNPq Edital Universal 2023, que vem sendo realizada sobre a relação do Plano Nacional de Educação e Planos Municipais do Estado do Piauí. Nesses termos, a investigação se propõe investigar os Planos Municipais de Educação de cidades da Planície Litorânea e Carnaubais quanto ao cumprimento da Meta 1 e suas estratégias comparadas com o Plano Nacional de Educação. Especificamente, I) verificar a expansão da educação infantil nos segmentos creche e pré-escola conforme definidos nos Planos Municipais de Educação na vigência do ano de 2015 (início do PME) e no ano de 2024 de cidades da Planície Litorânea; II) Analisar as estratégias previstas para o cumprimento das metas de expansão definidas nos PME; III) Fornecer para cidades do Território de Desenvolvimento Planície Litorânea e Carnaubais dados sobre a situação do atendimento à educação infantil tendo em vista a reelaboração dos novos Planos Municipais de Educação. A pesquisa usa uma abordagem quali-quantitativa, combinando análise de dados e interpretação qualitativa sobre os desafios enfrentados. A coleta de dados foi feita com censos educacionais de órgãos como o INEP e o IBGE, além de documentos dos Planos Municipais de Educação. Os resultados mostram avanços, mas os municípios ainda enfrentam dificuldades para atender à demanda, especialmente para crianças de 0 a 3 anos. Essa realidade pode estar relacionada a falta de planejamento e descaso na implementação de ações efetivas com base nos PMEs.

Palavras-chave: PNE. Planos Municipais de Educação. Educação Infantil. Piauí.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, instituído pela Lei n. 13.005, de dia 26 de junho de 2014, é constituído por 20 metas. A Meta 1 prevê a universalização da pré-escola até 2016, para as crianças de 4 a 5 anos, e a ampliação da oferta de creches, de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos, até o final do plano. Para a concretização dessa meta, o PNE (2014-2024) define 17 estratégias, dentre as quais estão as que tratam do atendimento, verificado a partir de dois indicadores: 1A-percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola e 1B-percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche. Das 17 estratégias, 07 delas tratam diretamente

[550] Doutora, Profa do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí e do Mestrado Profissional em Ensino de História, fabriciateles@phb.uespi.br

do planejamento da oferta, da construção de unidades de educação infantil e da equidade educacional.

As 20 metas do PNE serão cumpridas de acordo com as estratégias propostas que detalham a forma como as mesmas devem ser alcançadas ao longo dos 10 anos de duração. As estratégias visam, portanto, tornar possível o cumprimento das metas a fim de debelar os problemas educacionais ou, quando isso não for possível, pelo menos, diminuí-los.

Esse documento serviu de base para que os estados e municípios criassem seus próprios planos de educação, conforme exposto no Art. 8º, que diz que: os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 01) ano, contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014).

Em 17 de dezembro de 2015, foi aprovado através da Lei n. 6.733/17, o Plano Estadual de Educação (PEE), do estado do Piauí, contendo 20 metas e suas diretrizes e objetivos estão em conformidade com as do PNE, com as devidas adequações levando em conta o contexto do estado do Piauí.

Em seu Art. 8° o PEE/PI determina como os municípios do estado do Piauí deverão criar seus PME, que devem estar em consonância não só com ele, mas, também com o PNE. Para tanto, os PME deverão se atentar para princípios que:

> I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
> II- considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, ciganos e comunidades tradicionais locais asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
> III- garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Piauí, 2015, s/p).

Além disso, o PEE do estado do Piauí, em seu Art. 9º, determina que seus municípios deverão aprovar leis específicas para seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade, essas adequações devem ocorrer no prazo de dois anos contando a data da publicação da deferida lei, sempre presando pela colaboração e participação da sociedade

A elaboração dos planos subnacionais deve seguir as orientações do PNE e PEE e devem ter a participação da comunidade. Com duração de 10 anos, devem conter metas que possam ser exequíveis a curto, médio e longo prazo, e levando em conta a realidade local. Daí a importância de que sejam elaboradas metas para efetivamente serem cumpridas, por meio de estratégias que sejam factíveis.

Partindo desse pressuposto, os PME não devem se traduzir em documentos elaborados por pessoas alheias a realidade do município, nem devem ser feitos levando em conta apenas a gestão do município naquele momento, visto que o mesmo vai perpassar por, pelo menos, dois mandatos ao longo de sua vigência de 10 anos, por isso é necessário se ter visão longitudinal. Pensando na complexidade da elaboração de um PME que atenda às necessidades de todos do munícipio, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE) publicou, em 2014, um Caderno de Orientações que serviria de base para que os municípios elaborassem seus próprios PME.

Nesse caderno, a palavra-chave é intersetorialidade visto que a gestão pública parte do princípio que, somente com a colaboração entre os diversos setores, poderes e entes federados, é que se pode elaborar um PME que leve em conta as dificuldades a serem superadas e os objetivos a serem alcançados ao longo de sua vigência, fazendo valer o regime de colaboração, como reza o pacto federativo. O referido caderno destaca ainda, a importância da sociedade nesse processo, a fim de que a mesma possa ter voz ativa na construção dos PME de seus respectivos munícipios.

Uma vez aprovado o PEE, os 224 municípios que compõem o estado do Piauí, tiveram o prazo de um ano para criar ou adaptar seus PME, em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias dispostas no PEE/PI. De acordo com o PEE/PI os PME deveriam estabelecer estratégias que:

> I - assegurem articulação das políticas educacionais, com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo, e das comunidades indígenas, quilombolas, ciganas e comunidades tradicionais locais, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (Piauí, 2015, s/p).

Os PME se configuram, portanto, como importantes instrumentos de planejamento educacional, por meio do qual se possa conhecer e refletir a realidade da educação nos municípios com vistas à melhoria da qualidade da educação local. Nesse sentido, Sala, Caldas e Bittencourt (2022) asseveram que os PME são importantes instrumentos de gestão que expressam, por meio de legislação, o planejamento educacional se constituindo assim como um dispositivo legal indispensável para a efetivação das políticas educacionais.

A importância dos PME como instrumentos de efetivação das políticas educacionais na esfera municipal reforça o significado que tem o poder local nos espaços decisórios. Embora a noção de poder local na história brasileira, esteja vinculada ao patrimonialismo e

coronelismo no exercício do poder político, a aura democrática advinda da nova ordem constitucional trazida pela Carta Magna, de 1988, trazem novos olhares incorporando a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais que ressignificam as formas de articulação, fazendo com que o reconhecimento do município como “ente federativo requer novas aproximações acerca do papel das instâncias e sujeitos locais, sobretudo com o advento da legislação educacional posterior à promulgação da CRFB/1988, que delimita o papel do poder local em matéria educacional” (Oliveira; Fernandes; Scaff, 2021, p. 209).

Mas, a efetivação dos PME necessita de acompanhamento o que implica em se fazer um monitoramento continuo, pois é este processo que permitirá compreender a dinâmica de execução das políticas educacionais. A esse respeito, Cardoso (2015, p. 365), afirma que

> Sendo o monitoramento uma atividade que diz respeito ao processo de implementação, execução e gestão das ações de governo, necessita ser prática de natureza contínua, cumulativa e coletiva para viabilizar-se como atividade que agrega valor ao campo de compreensão das políticas públicas, respeitadas suas dinâmicas e especificidades. Por óbvio que possa ser, é importante esclarecer que ele é afirmado aqui como atividade de natureza contínua, pois precisa estar ancorado em processo de trabalho institucionalmente rotineiro, permanente.

O monitoramento dos PME, pode ser feito através de avaliações periódicas, realizadas pelos órgãos competentes, tais como Secretária Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, entre outros, os quais ficam incumbidos de elaborarem relatórios de acompanhamento e avaliação. Isso reforça a responsabilidade que os 224 munícipios do Piauí terão, traduzindo em seus PME os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica nas etapas e modalidades que são de sua competência. Para isso é necessário levar em conta as características socioculturais, ambientais, e a vocação e a perspectiva de futuro do município sempre articulando suas decisões com o PNE e PEE.

Sobre o assunto, este trabalho propõe apresentar resultados parciais de uma pesquisa científica financiada pelo CNPq Edital Universal-2023 que vem sendo realizada sobre a relação do Plano Nacional de Educação e Planos Municipais do Estado do Piauí. Dentre os 12 territórios de desenvolvimento que existem no Piauí, foram selecionados os Território de Desenvolvimento Planície Litorânea e Carnaubais, visto que a pesquisadora deste estudo mora e está institucionalmente vinculada por IES pertencente a um desses Território.

Nesses termos, a investigação tem por base à seguinte questão: Em que medida a Meta 1 e suas estratégias nos PMEs da Planície Litorânea e Carnaubais estão em sintonia com o exposto no PNE? A pesquisa tem por objetivo investigar os Planos Municipais de Educação de cidades da Planície Litorânea e Carnaubais quanto ao cumprimento da Meta 1 e suas estratégias comparadas com o Plano Nacional de Educação. Especificamente, I)

verificar a expansão da educação infantil nos segmentos creche e pré-escola conforme definidos nos Planos Municipais de Educação na vigência do ano de 2015 (início do PME) e no ano de 2024 de cidades da Planície Litorânea; II) Analisar as estratégias previstas para o cumprimento das metas de expansão definidas nos PME; III) Fornecer para cidades do Território de Desenvolvimento Planície Litorânea dados sobre a situação do atendimento à educação infantil tendo em vista a reelaboração dos novos Planos Municipais de Educação.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa vem usando uma abordagem quali-quantitativa, combinando análise de dados e interpretação qualitativa sobre os desafios enfrentados. A coleta de dados foi feita com censos educacionais de órgãos como o INEP e o IBGE, além de documentos dos Planos Municipais de Educação.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, aborda-se os dados educacionais dos municípios dos Territórios de desenvolvimento Planície Litorânea e Carnaubais, por meio de tabelas que revelam o número de matrículas em estabelecimentos de Educação Infantil que ofertam o ensino para as crianças que estão na faixa de 0 a 5 anos de idade, bem como as estratégias e indicadores apresentados nos planos municipais de educação, a fim de que com estas informações analisadas seja possível entender como contribuíram para o alcance da Meta 1 do Plano Nacional de Educação.

Território de desenvolvimento Planície Litorânea

O Plano Nacional de Educação definiu metas e estratégias que pudessem garantir o acesso e ensino de qualidade destas a fim de que as desigualdades fossem reduzidas, conforme o que é descrito na estratégia 1.16 da Meta 1 do PNE (2014):

> 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento (BRASIL, 2014).

Portanto, segundo o plano é dever do Distrito Federal e dos municípios com a colaboração de outras esferas o levantamento anual das matrículas nas escolas que atendam o público infantil, como também a publicação destes dados, assim, demonstrando a transparência de como está a situação do ensino na localidade.

Na tabela abaixo os dados dos municípios litorâneos foram organizados de modo que “C” se refere a Creche, “P” a Pré-escola, “M” as matrículas e “Pop” a população de cada

faixa etária. Os anos apresentados são de 2014, 2015 e 2024, os dados foram coletados a partir dos dados de matrículas do Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica e os números populacionais do Observatório da Criança e do Adolescente da Fundação Abrinq.

Tabela 1. Matrículas de Educação Infantil de municípios do Território de Desenvolvimento Planície Litorânea

MUNICÍPIO E ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL		ANO					
		2014		2015		2024	
		M	Pop	M	Pop	M	Pop
CAJUEIRO DA PRAIA	C	0	459	0	461	242	497
	P	207	244	206	245	254	230
ILHA GRANDE	C	14	627	9	630	94	525
	P	259	331	245	332	248	285
LUÍS CORREIA	C	338	2.001	349	2.011	412	1.711
	P	891	1.021	823	1.026	868	852
PARNAÍBA	C	890	9.146	1.076	9.174	1.480	9.053
	P	3.800	4.556	3.623	4.570	3.838	4.464

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A terceira estratégia da Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014) visa: “1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;” Essa ação é importante para o planejamento da oferta de vagas em creches nos municípios, uma vez que ao se fazer um mapeamento das crianças que estão nessa faixa etária, pode-se ter um balanço preciso da quantidade de vagas que os municípios precisam oferecer.

A tabela 1 acima revela desigualdades evidentes entre a demanda por vagas em escolas de Educação Infantil e o número de crianças matriculadas na mesma faixa etária. Isso

indica que nem todas as crianças têm acesso a essas escolas. Em 2014, os municípios apresentaram números baixos de matrículas em creches e pré-escolas, apesar de a oferta de vagas na segunda etapa não ter sido baixa quanto na primeira.

Essa desigualdade no acesso contradiz o terceiro inciso do segundo artigo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que visa “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Embora haja um aumento evidente de matrículas em 2015 em todos os municípios, ainda não se alcança a igualdade de acesso às escolas de Educação Infantil no município.

Em 2024, observou-se que apenas Cajueiro da Praia e Luís Correia alcançaram números de matrículas superiores à população na Pré-escola, indicando que esses dois municípios conseguiram universalizar essa etapa. No entanto, em relação às creches, apesar dos avanços, nenhum dos quatro municípios conseguiu ampliar a oferta de vagas para atender pelo menos metade da população na mesma faixa etária, conforme estabelece a Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014).

Quanto aos Indicadores dos PMEs que evidenciam as metas atingidas ou não no período de referência, para que fosse possível a implementação das metas do Plano Nacional de Educação, foram definidos indicadores e estratégias para cada meta, estes essenciais para que houvesse um melhor monitoramento e organização das metas; no entanto, conforme o artigo 8 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), os municípios poderiam adequar estes de modo que fosse conforme o que foi descrito no PNE.

Assim, os municípios adequaram e publicaram por meio de lei em 2015 estes Planos Municipais de Educação, onde continham as metas, mas também os métodos pelo qual estes iriam ampliar o ensino. Desse modo, além das próprias estratégias, estes seguiam indicadores que monitoram os dados educacionais. Na tabela abaixo é apresentado os dois indicadores relativos à Meta 1 do Plano Nacional de Educação, o primeiro relacionado ao atendimento na Pré-escola e o segundo referente à Creche.

Tabela 2. Indicadores da Meta 1 dos Planos Municipais de Educação do Território de Desenvolvimento da Planície Litorânea

	INDICADOR 1A PERCENTUAL DE ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS (PRÉ-ESCOLA)			INDICADOR 1B PERCENTUAL DE ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS (CRECHE)		
ANO	2014	2015	2024	2014	2015	2024
CAJUEIRO DA PRAIA	84,8%	84%	110,4%	0%	0%	48,6%

ILHA GRANDE	78,3%	73,8%	87,01%	2,2%	1,4%	17,9%
LUÍS CORREIA	87,2%	80,2%	101,8%	16,9%	17,4%	24,07%
PARNAÍBA	83,4%	79,3%	85,9%	9,7%	11,7%	16,34%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na tabela pode se notar que os índices em 2014 e 2015 representam uma queda e em 2024 podem haver um crescimento, em relação ao indicador 1A referente ao atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade, é notável que entre os anos de 2014 e 2015 os municípios tiveram uma diminuição na taxa que representava a oferta da Pré-escola. No mesmo período, sabe-se que os Planos Municipais de Educação, além do nacional, haviam sido aprovados e continham como uma das suas estratégias incluídas em todos PMEs a estratégia 1.16 que dizia:

> 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento. (BRASIL, 2014).

A estratégia refere-se ao dever do município, Estado e demais órgãos e instituições responsáveis pela educação do país em realizar a coleta e divulgação da quantidade de crianças na faixa etária correspondente à matrícula na Educação Infantil. Desse modo, é importante para o planejamento educacional dos municípios.

No ano de 2024, apenas Cajueiro da Praia e Luís Correia mantiveram a ampliação da oferta com um percentual acima de 100% de matriculados. Estes municípios também acrescentaram, em 2015, a estratégia 1.2 do PNE em seus planos que tem como objetivo:

> 1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo (BRASIL, 2014).

O texto comenta que ao final de 2024, ano de vigência do PNE, deve ser de 10% a desigualdade de acesso entre as crianças de diferentes níveis de renda familiar per capita mais baixo e o mais elevado; assim, a lei é relevante para reduzir as diferenças desproporcionais de acesso entre as aquelas mais pobres e mais ricas, e quando praticadas pode contribuir para o avanço educacional do município.

Em relação ao indicador 1B que trata sobre o acesso à Creche, entre os anos de 2014 e 2015, Luís Correia e Parnaíba tiveram um aumento do seu percentual de atendimento, enquanto Cajueiro da Praia e Ilha Grande apresentaram uma redução ou então uma oferta nula de acesso.

Cajueiro da Praia, nos dois primeiros anos o percentual era nulo, no entanto, ao retornar para a tabela 1 é possível associar este problema com a falta de oferta de vagas nos dois primeiros anos, visto que nos dados de estabelecimentos de Educação Infantil apresentado pelo Inep não havia escolas que ofertasse a creche para o município. Entretanto, em 2024 o município apresentou um percentual de 48,6% de crianças matrículas na Creche. Essa melhoria pode ser explicada por meio das estratégias que Cajueiro da Praia adotou:

> 1.21 promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos; 1.22 Os municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar o atendimento. [...] 1.27 Cobrar dos órgãos públicos o monitoramento e fiscalização das prefeituras e empreiteiras licitadas e responsáveis pela construção e/ou adequação dos prédios (creches e pré-escolas), garantindo o funcionamento dos prédios já construídos (CAJUEIRO DA PRAIA, 2015, p. 21-27).

As medidas adotadas no plano dizem respeito ao levantamento da demanda de crianças na faixa etária da Educação Infantil e a fiscalização da construção de escolas, a fim de que estas sejam ocupadas com a finalidade educacional. Na Tabela 2, o município possui em 2015 um total de nove escolas para o público infantil, apesar da diminuição em 2024, é importante destacar que no último ano a oferta de creches ocorreu em todas as escolas de Educação Infantil do município.

O indicador referente a Pré-escola não apresentou um número mais baixo que nos dois anos anteriores analisados visto que houve uma diminuição da população nessa mesma faixa etária em 2024. Desse modo, a quantidade de crianças matriculadas superava o indicador populacional. Ainda assim, é necessário que haja mais escolas que atendam ambas etapas a fim de que Cajueiro da Praia atenda a Meta 1.

Ao tratar sobre Ilha Grande, o Plano Municipal de Educação fala:

> 1.3 manter, ampliar, construir e reformar em regime de colaboração com o município, Estado e União, e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil. (ILHA GRANDE, 2015, p. 8).

A estratégia se refere a construção e reestruturação da escola, além da aquisição de equipamentos e melhoria e expansão da rede pública de ensino. Apesar do avanço registrado em 2024, com uma taxa de 17,9% de crianças matriculadas na creche, esse número ainda não atende, no mínimo, à metade da população na mesma faixa etária.

Quanto a Luís Correia e Parnaíba, ambos os municípios entre os anos de 2014 e 2024 tiveram um crescimento em seus dados. Em relação em como estava organizado as etapas, nos dois primeiros anos, havia uma oferta maior de escolas que ofertavam a Pré-escola do que aquelas que tinham a Creche.

Parnaíba, na sua lei municipal indicava que a quantidade de matrículas aumentaria de forma gradativa, como é descrito na estratégia 1.9 da Meta 1 do seu Plano Municipal de Educação (PARNAÍBA, 2015, p. 1): “1.9. Ampliar a oferta da educação infantil em creche para crianças de até 3 (três) anos, ampliando gradativamente o atendimento de forma a atingir os percentuais da meta 1 (um) do Plano Nacional de Educação”.

A estratégia fala sobre a ampliação do atendimento de crianças na faixa de até três anos em escolas de Educação Infantil. No entanto, nos dois primeiros anos a quantidade de escolas que ofertavam a Pré-escola era maior do que aquelas que ampliaram para atender as crianças menores de três anos. Em 2024, ainda que houvesse um progresso, ainda havia uma diferença de seis escolas que não ofertavam a creche; o que pode perceber pelos percentuais serem mais consideráveis no Indicador 1A do que no 1B.

Território de desenvolvimento Carnaubais

Diante desse acompanhamento dos indicadores, é apresentado a tabela a seguir com os dados de matrículas (M) de creches (C), pré-escola (P) e a população de crianças de 0 a 5 anos (Pop), em um recorte de dados de fontes como Inep e Fundação Abrinq dos anos de 2014, 2015 e 2024.

Tabela 3. Matrículas de Educação Infantil dos municípios do Território de Desenvolvimento Carnaubais

MUNICÍPIO E ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL		ANO					
		2014		2015		2024	
		M	Pop	M	Pop	M	Pop
CAPITÃO DE	C	180	692	203	694	291	555

CAMPOS	P	309	418	261	419	284	313
CASTELO DO PIAUÍ	C	271	1.208	222	1.187	333	967
	P	601	598	585	588	493	572
COCAL DE TELHA	C	117	258	101	259	102	213
	P	133	159	134	159	107	127
JATOBÁ DO PIAUÍ	C	74	285	75	286	82	158
	P	158	137	127	138	115	89
JUAZEIRO DO PIAUÍ	C	59	357	53	397	143	239
	P	150	162	141	181	107	109

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Conforme o artigo 7 da Resolução CNE/CEB nº 05/09 em que evidencia que as instituições de Educação Infantil precisam estar “IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”.

Isso significa que independentemente da origem da criança, seja social, econômica ou cultural, ela possui o direito do acesso à educação de forma igualitária. Esse direito garante que as crianças tenham acesso ao aprendizado e às oportunidades de vivenciar rotinas e atividades lúdicas presentes principalmente nessa fase.

Conforme observado na tabela 3 acima, o acesso à Educação Infantil ainda não é universalizado. Nos dois primeiros anos, o número de crianças matriculadas nas escolas era significativamente menor do que o número populacional da mesma faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, Castelo do Piauí e Jatobá do Piauí haviam universalizado, ou seja no mínimo 100%, o ensino pré-escolar em 2014, ano de criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2024, apenas Jatobá do Piauí permaneceu universalizando o acesso à pré-escola. Já em relação às creches, os municípios de Carnaubais, com exceção de Castelo do Piauí e Cocal de Telha, conseguiram atender a metade da população de crianças na faixa de 0 a 3 anos apenas em 2024, diferentemente do que ocorreu com os quatro municípios litorâneos analisados anteriormente.

A tabela 4 abaixo apresenta a taxa de matrículas líquidas relacionadas as duas etapas da Educação Infantil nos municípios de Capitão de Campos, Castelo do Piauí, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí e Juazeiro no Piauí nos anos 2014, 2015 e 2024; dividido entre Indicador 1A referente a Pré-escola e Indicador 1B relacionado a Creche.

Tabela 4. Indicadores da Meta 1 dos Planos Municipais de Educação do Território dos Carnaubais

	INDICADOR 1A PERCENTUAL DE ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS (PRÉ-ESCOLA)			INDICADOR 1B PERCENTUAL DE ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS (CRECHE)		
ANO	2014	2015	2024	2014	2015	2024
CAPITÃO DE CAMPOS	73,9%	62,2%	90,7%	26%	29,2	52,4%
CASTELO DO PIAUÍ	100,5%	99,4%	86,1%	22,4%	18,7%	34,4%
COCAL DE TELHA	83,9%	84,4%	84,2%	45,3%	39%	47,8%
JATOBÁ DO PIAUÍ	115%	92,2%	129,2%	26%	26,3%	51,8%
JUAZEIRO DO PIAUÍ	92,3%	78%	98,1%	16,5%	13,3%	59,8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em relação ao Indicador 1A, observou-se que diferentemente dos outros municípios, Castelo do Piauí e Jatobá do Piauí atendiam mais de 100% (cem por cento) da população de crianças na faixa dos 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, o que significa que a quantidade de matriculados ultrapassava a da população na mesma idade.

No ano 2015, ano em que os PMEs foram aprovados, os municípios apresentaram uma diminuição da taxa de atendimento da Pré-escola; Cocal de Telha teve um aumento de 2014 para 2015, mas ainda não representa o percentual que representa a universalização que a Meta 1 do PNE propõe. Nos PMEs a *estratégia 1.1* da meta mencionada anteriormente tem como objetivo a definição de metas de expansão das redes públicas de ensino, como mostra o trecho a seguir:

> 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais (BRASIL, 2014).

A estratégia 1.1 do Plano Nacional de Educação tem como finalidade expandir as redes públicas de ensino de forma com que estas estejam alinhadas com o padrão nacional de qualidade, ao mesmo tempo que essa ação deve ser de forma colaborativa entre o município e demais entes federados.

Analisando os planos municipais dos municípios citados anteriormente, apenas os três últimos municípios da tabela possuíam essa estratégia; Juazeiro do Piauí alterou o texto de forma que fosse mais específica (JUAZEIRO DO PIAUÍ, 2015, p. 72): "(1.1) Matricular todas as crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas até o segundo ano de vigência do PME e no mínimo 50% das de 3 (três) anos em creches até o final da vigência do PME (2025)".

Dessa maneira, tanto o documento X quanto o Y, específico do município, visam melhorar a oferta de vagas na Educação Infantil, apesar de que a primeira esteja relacionada na definição de metas de expansão enquanto a outra seja mais específica para o número de matrículas.

Observando a situação dos municípios até os dados de 2024, nas tabelas 4, 5 e 6 referentes ao Território de Desenvolvimento de Carnaubais, é notável que Jatobá do Piauí e Juazeiro do Piauí conseguiram universalizar o ensino da Pré-escola. Isso ocorreu tal qual descrito na estratégia 1.1 dos seus planos.

Cocal de Telha também havia adotado a estratégia. Porém, na tabela 5 é possível observar que o número de escolas do município diminuiu de 5 (cinco) para 4 (quatro), o que pode ter impactado de forma significativa sua taxa, que não chegou a atingir 100%.

Capitão de campos e Castelo do Piauí ficaram com taxas entre 90% e 100%, ainda que não possuíssem a estratégia 1.1 igual ou semelhante ao PNE em seus planos municipais, possuíam a estratégia 1.14 que se refere ao monitoramento e acompanhamento da oferta de matrículas na Educação Infantil:

> 1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (BRASIL, 2014).

A estratégia se refere em monitorar o acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos em Creches e Pré-escolas, de forma que esta ação envolve a família e os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância. Portanto, importante para entender sobre as razões pelo qual as crianças não estejam frequentando as escolas de Educação Infantil, assim como pode contribuir para que os municípios possam se planejar para a melhoria do ensino conforme a identificação das necessidades observadas.

Em relação ao Indicador 1B referente a creche, mais da metade dos municípios presentes na tabela acima conseguiram atingir a Meta 1 no ano referente ao final da vigência

do PNE. Capitão de Campos, Jatobá do Piauí e Juazeiro do Piauí avançaram de forma que conseguisse atingir o objetivo, nos seus PMEs havia a estratégia 1.3 que segundo o PNE (BRASIL, 2014) comenta que o município deve: “1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;”.

De acordo com a citação acima, o município deve planejar sua oferta de vagas nas creches de Educação Infantil por meio do levantamento do número populacional de crianças na faixa etária de 0 a 3 (três) anos. Deste modo, é importante para o atendimento educacional, uma vez que ao se ter uma noção da demanda é dado a oportunidade ao município em verificar se a oferta de vagas, quantidade de creches é suficiente para atender as crianças nessa faixa etária.

Cocal de Telha apesar de também ter o mesmo objetivo em seu plano municipal e avançado em sua taxa de atendimento, não conseguiu atingir a Meta 1 quanto o Indicador 1B. Outras estratégias também contribuem para a taxa de atendimento da Creche, como a 1.15 do PNE que descreve:

> 1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2014).

O trecho define que deve haver o incentivo na procura das crianças com idade referente a Educação Infantil, como também o PNE recorda do direito da família de optar por matricular ou não a criança de até três anos, lembrando que a Creche não é uma etapa obrigatória como definido pelo artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 4º): “[...] I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]”.

Desse modo, o direito da criança e da família é preservado, ao mesmo tempo que é feito essa procura por aquelas que podem estar matriculadas; entre os municípios que adotou tal medida em seu plano foram Castelo do Piauí, Cocal de Telha e Juazeiro do Piauí. Tal medida é importante, entretanto, isso indica que ao ser optativa, revela que a procura por vagas em creches será menor que a da Pré-escola, o que impacta diretamente em como será definido a oferta.

Em relação a Castelo do Piauí, onde teve uma queda em sua taxa de atendimento de 2014 para 2015 e avançou em 2024 de forma que no último ano teve um percentual de 34,4%. Ao observar o que este adotou e planejou em seu plano, é perceptível que além da estratégia 1.15, este possuía a 1.5 (BRASIL, 2014) que tratava sobre a construção e reestruturação de escolas de Educação Infantil, observando a tabela em relação apenas a

oferta de Creche, é notável na Tabela 5 que o número de escolas que ofertam essa etapa avançou no último ano.

No entanto, para uma demanda de 967 crianças na faixa de 0 a 3 anos, e apenas 34,4% delas matriculadas, pode significar que cerca de 65,6%, ou seja, a maioria não possui acesso à Educação Infantil. O Plano Municipal de Educação de Castelo do Piauí ao adotar a estratégia 1.14 (BRASIL, 2014) citada anteriormente, e em seu plano como estratégia 1.7 (CASTELO DO PIAUÍ, 2015, p. 36) esta comenta sobre o monitoramento e as medidas de permanência dessas crianças na escola, entretanto, percebe-se que apesar dos avanços não houve um cumprimento das medidas descritas no planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram avanços, mas os municípios ainda enfrentam dificuldades para atender à demanda, especialmente para crianças de 0 a 3 anos. Essa realidade pode estar relacionada a falta de planejamento e descaso na implementação de ações efetivas com base nos PMEs, visto que muitos desses documentos foram elaborados quase como copias do PNE, ou seja, sem reflexão e intencionalidade, traços de uma política municipal pouco comprometida com a educação de crianças nessa faixa etária.

A pesquisa conclui que houve progresso limitado na educação infantil no Piauí e que ainda existem muitos desafios a serem superados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 junho 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb002-18/file. Acesso em: 26 mai. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Municipal de Educação:** PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em:

https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 04 set. 2024.

CARDOSO JR., José Celso (org). **Planejamento Brasil século XXI**: inovação institucional e refundação administrativa - elementos para o pensar e o agir. Brasília: IPEA, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIAUÍ, Governo do. **Lei n° 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial. Teresina (PI), 21 de dezembro de 2015.

A TRAJETÓRIA E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Lacunas na Implementação, Formação Docente e Alinhamento Curricular com a BNCC

Eixo Temático: Didática, Metodologias de Ensino e Educação Sexual

Alisson Pereira Vanzela[551]

Resumo

Ao analisar os caminhos da educação contemporânea, percebe-se como as metodologias ativas vêm ganhando destaque como propostas pedagógicas inovadoras. Com o propósito de promover uma resposta às limitações do ensino tradicional, essas abordagens buscam superar o modelo transmissivo e promover aprendizagens mais significativas para cada aluno. Este estudo propõe reconstruir a trajetória histórica das metodologias ativas, desde suas raízes nos ideais da Escola Nova, fortemente influenciada por Dewey, até sua incorporação no Brasil nas primeiras décadas do século XX. O que antes se denominava Educação Progressista ou Métodos Ativos hoje se apresenta em novas roupagens, reformuladas teoricamente e recontextualizadas em práticas escolares diversas. Com base no materialismo histórico-dialético e dialogando com autores como Saviani e Gramsci, analisam-se os paradoxos da implementação contemporânea dessas metodologias no século XXI. Embora associadas à ideia de protagonismo estudantil, sua aplicação, alinhada a documentos oficiais como a BNCC e currículos pautados em abordagens neoinstitucionalistas, muitas vezes prioriza competências e habilidades voltadas ao mercado, esvaziando seu potencial emancipador. Em vez de promover sujeitos críticos e autônomos, observa-se uma tendência à formação de indivíduos moldados às exigências do capital. O estudo evidencia como essa apropriação técnica pode naturalizar desigualdades por meio da hegemonia, limitando a formação humana plena. Para isso, recorre-se à revisão bibliográfica e análise documental, com abordagem qualitativa e exploratória, visando mapear os desafios, lacunas e contradições da implementação das metodologias ativas na Educação Básica brasileira, especialmente no que diz respeito à formação docente e ao alinhamento curricular diante das metodologias ativas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. BNCC. Política hegemônica.

INTRODUÇÃO

Por meio da Resolução CNE/CP N°. 2, de 22 de dezembro de 2017, que estabelece e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da Resolução CNE/CP N°. 4, de 17 de dezembro de 2018, que amplia a BNCC para o Ensino Médio, a educação brasileira vivencia uma significativa reforma curricular, utilizando a chamada pedagogia das competências junto às habilidades transcritas pela BNCC, que tornam o ensino

[551] Alisson Pereira Vanzela, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, GForP, alisson.vanzela@ufms.br

mais tecnicista e preparam um indivíduo autônomo e empreendedor. Com esse cenário de mudanças nas políticas educacionais, impulsiona-se uma reflexão aprofundada sobre a forma de integrar as Metodologias Ativas de maneira verdadeiramente transformadora e não apenas instrumentalizada pelos princípios neoliberais. Com isso, torna-se essencial analisar a complexa trajetória histórica e ideológica dessas abordagens ativas que colocam o aluno no centro de sua aprendizagem, a fim de compreender sua gênese, o que contribui para uma educação que realmente promove a transformação social nas escolas.

A partir disso, é importante compreender que a ideia de que os alunos devem participar ativamente do processo de aprendizagem não é nova. Na verdade, as raízes desse pensamento são profundamente antigas. Sócrates, lá na Grécia antiga, já defendeu algo radical para sua época, em vez de simplesmente transmitir conhecimento, ele provocava seus discípulos com perguntas incômodas que os faziam pensar por si mesmos. Seu método dialógico, baseado no questionamento contínuo, era antes de tudo uma prática social e investigativa conhecida como Maiêutica (Azevedo, 2003). Quando começaram a estudar os escritos de Pestalozzi, Rousseau e Comenius, perceberam como esses pensadores, cada um à sua maneira, estavam revolucionando a educação. Enquanto a maioria das escolas ainda prendia alunos a carteiras para ouvir lições decoradas, esses visionários ousavam fazer com que a verdadeira aprendizagem só ocorresse quando o estudante vivenciasse e experimentasse dentro da sua realidade (Silva, 2006).

Porém, o verdadeiro impulso que levaria ao reconhecimento das metodologias ativas como as que conhecemos hoje só ocorreu no início do século XX. Nesse período, John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos, e outros representantes da Escola Nova na Europa estabeleceram as bases da pedagogia progressista. Foi nesse contexto que surgiram termos como "Educação Progressiva", "Escola Ativa" e "Métodos Ativos", que passaram a descrever uma abordagem educacional centrada em projetos, no desenvolvimento do pensamento crítico e social, e também na aprendizagem contextualizada e experimental. Com isso, essas ideias revolucionárias não apenas desafiaram as práticas educacionais da época, mas também abriram caminho para uma nova forma de entender o papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância da participação ativa e do engajamento dos estudantes (Mate, 2002).

Ainda sim, a trajetória das metodologias ativas não parou no tempo, muito pelo contrário, continuou a se expandir e a se diversificar ao longo das décadas se difundindo pelo mundo cada vez mais. Entre os anos 1960 e 1990, novas estratégias começaram a ganhar destaque, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Sala de Aula Invertida. Autores como Bonwell e Eison, em 1991, foram fundamentais ao sistematizar a importância da interação e da reflexão ativa dos alunos, mostrando que a aprendizagem vai muito além da simples compreensão de conteúdos. O final do século XX e o início do século XXI

assistiram à ampliação dessas abordagens, com contribuições de David Kolb (ciclos de experiência-reflexão) e autores como José Moran e Lilian Bacich, que enfatizaram o protagonismo estudantil e a integração das tecnologias educacionais dentro das metodologias de ensino. Nesse período, o termo "metodologias ativas" consolidou-se como um guarda-chuva para práticas que desafiam o aluno a pensar, criar e colaborar em cenários complexos, e foi a partir daí que as metodologias ativas se estabeleceram de vez na educação (Bacich e Moran, 2018).

No Brasil, a evolução das metodologias ativas é um reflexo de um caminho repleto de avanços e resistências. As ideias da Escola Nova chegaram ao país com os Pioneiros da Educação Nova nas décadas de 1920 e 1930, trazendo consigo a proposta de uma educação pública que fosse socialmente relevante. Essa abordagem se opôs ao tradicionalismo que dominava o cenário educacional da época. Contudo, a plena efetivação desses princípios sempre foi tensionada pelas estruturas educacionais e sociais da educação brasileira (Mate, 2002). Hoje, a discussão sobre metodologias ativas se torna ainda mais complexa, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em 2017. Embora o documento, em sua retórica, valorize as competências e o protagonismo dos estudantes, muitos críticos veem nela uma política que se alinha ao neoinstitucionalismo, baseada em uma educação voltada para o mercado. A crítica central é que, em vez de promover uma formação humana, integral e verdadeiramente crítica para toda a população, a BNCC acaba por instrumentalizar as metodologias ativas, direcionando-as para um ensino técnico que se adapte às demandas do capital e das classes privilegiadas. Essa perspectiva levanta questões importantes sobre o futuro da educação no Brasil e o papel que as metodologias ativas podem desempenhar em um sistema que ainda luta para ser inclusivo e transformador (Giareta, 2021).

Ao longo da minha pesquisa, venho acompanhando atentamente como as metodologias ativas se desenvolvem no cenário educacional. Desde as primeiras experiências inspiradas na Escola Nova até sua chegada ao Brasil nos anos 1920, essas abordagens se transformaram profundamente. O que começou como Métodos Ativos ou Educação Progressista hoje assume formas completamente novas, e que são reinterpretadas tanto na teoria quanto na prática escolar. Diante dessa problemática, o presente artigo propõe-se a analisar criticamente a trajetória histórica das metodologias ativas na educação básica, desde suas origens ideológicas até os desafios contemporâneos de sua implementação no Brasil. Na minha análise, utilizo o materialismo histórico-dialético como uma lente teórica que auxilia na compreensão da realidade brasileira dentro da educação. Saliento as contribuições importantes de Saviani e Gramsci, para entendermos os desafios atuais dessas metodologias ativas na educação.

Apesar de prometerem autonomia e protagonismo estudantil, na prática, especialmente quando se alinham com documentos como a BNCC e os novos currículos, elas acabam focando demais em habilidades para o mercado de trabalho. O que preocupa e gera inseguranças, pois se reduz todo o potencial transformador verdadeiro das metodologias ativas. Um ponto central que chama atenção é como essas metodologias, que poderiam formar cidadãos críticos, estão sendo usadas para criar profissionais adaptáveis ao sistema econômico (Santos, 2020).

Neste trabalho, pretendo mostrar como essa apropriação técnica pode limitar a formação integral dos estudantes. Para isso, é promovido um levantamento e uma revisão de literatura rígida sobre a literatura existente sobre as metodologias ativas e o os registros sobre uma educação mais ativas durante os séculos. O estudo utiliza métodos qualitativos e neoinstitucionalistas para identificar os principais problemas na implementação dessas abordagens nas escolas brasileiras, especialmente no que diz respeito à preparação dos professores e dos currículos, junto às políticas públicas. Pretende-se, assim, contribuir para um debate mais aprofundado sobre o verdadeiro papel das metodologias ativas na construção de uma educação que capacite os indivíduos para a reflexão crítica e a transformação social, transcendendo a mera preparação para o mercado de trabalho (Moran, 2018).

DESENVOLVIMENTO

A trajetória das metodologias ativas na educação básica é um caminho que, apesar de estar repleto de ideais de inovação e do protagonismo estudantil, enfrenta hoje sérias dificuldades provocadas pelas dinâmicas do capital e pelas políticas educacionais dominantes. A questão central que norteia esta pesquisa é a análise crítica de como essas metodologias ativas, desde suas origens, foram concebidas, e mais recentemente, instrumentalizadas em um contexto de educação externa para o mercado, especialmente sob a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2017. Este estudo busca entender como as metodologias ativas, que devem promover uma educação mais participativa e crítica, acabam sendo adaptadas para atender aos interesses do mercado. Ao explorar esses esforços, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda das implicações das metodologias ativas na formação dos estudantes e na construção de uma educação que realmente atenda às necessidades da sociedade.

A emergência das metodologias ativas, antes de se tornarem populares nos dias de hoje, marcou uma ruptura significativa com o paradigma do ensino tradicional que dominou a educação por séculos. Nesse modelo, a transmissão unilateral de informações e a

memorização passiva eram a norma regida dentro das salas de aula, com o aluno sendo visto como um mero recipiente a ser preenchido pelo conhecimento do professor, em paralelo a um depósito bancário (Fortes, 2022). Entretanto, as críticas a essa abordagem tradicional surgiram em meio a contextos de profundas transformações sociais e ideológicas, que buscavam por um novo tipo de sujeito e de educação. A necessidade de formar indivíduos mais críticos, criativos e capazes de interagir com o mundo ao seu redor tornou-se realmente evidente apenas nas últimas décadas e passaram a duelar contra uma lógica de mercado neoliberal que pretendia gerar indivíduos prontos para ocuparem a classe trabalhadora. Assim, as metodologias ativas surgiram a emergir como uma resposta a essa demanda por uma educação mais racional e humanizada, propondo uma educação que valorize a participação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Essa mudança não apenas desafia as práticas educacionais de muitas décadas dentro das escolas, mas também reflete um desejo mais amplo de transformação social, onde a educação se torna um espaço de empoderamento e desenvolvimento integral do ser humano (Moran, 2019).

Quando traçamos uma trajetória histórica das metodologias ativas precisamos analisar a gênese do pensamento de uma educação humanizada. Na Antiguidade e na Idade Média, já era possível observar o nascimento das práticas pedagógicas que se distanciavam da mera transmissão de conhecimento. Figuras como Sócrates, com seu método maiêutico, estimulavam o aprendizado por meio da investigação e do diálogo perante seus discípulos. Sócrates valorizou a construção do conhecimento a partir de questionamentos e práticas sociais, promovendo um ambiente onde o aluno era incentivado a pensar criticamente e a buscar respostas por si mesmo. Porém, é importante notar que essas práticas eram frequentemente restritas a círculos específicos, como os de filósofos e educadores que se reuniam em academias ou escolas particulares para refletirem sobre o mundo. Assim, embora representassem um avanço significativo em relação ao ensino tradicional da época, essas abordagens não se universalizaram como modelos educacionais amplamente adotados (Azevedo, 2003). A educação, nesse contexto, ainda era um privilégio de poucos, e as metodologias ativas, como as que conhecemos hoje, estavam longe de se tornar uma realidade acessível a todos. A partir dessa reflexão sobre as práticas pedagógicas do passado, conseguimos entender as raízes das metodologias ativas e a importância de sua evolução ao longo da história. Ao considerarmos esses primeiros esforços em direção a uma educação mais participativa, podemos valorizar ainda mais as transformações que ocorreram nas décadas seguintes e os desafios que permaneceram na busca por uma educação inclusiva e crítica.

Sendo assim, o verdadeiro impulso que podemos observar para a renovação pedagógica emergiu nos séculos XVIII e XIX, em meio às transformações provocadas pelas revoluções iluministas e industriais desse período. Ao analisar com rigor histórico as obras de

pensadores da época, percebemos como suas propostas emergiram como respostas das contradições de seu tempo. O Iluminismo do século XVIII, ao mesmo tempo que pregava a razão como instrumento de libertação, convivia com estruturas sociais profundamente enraizadas. Comenius (1592-1670), em sua Didática Magna, não apenas propunha métodos ativos, mas denunciava a hipocrisia de um ensino que servia à manutenção das desigualdades. Seu princípio de "ensinar tudo a todos" representava uma crítica radical à educação como privilégio de classe, um pensamento antigo e que permanece atual em nossos sistemas educacionais até a atualidade (Silva, 2006).

A obra de Pestalozzi (1746-1827) revela outra camada desta dialética histórica. Sua ênfase na educação integral cirúrgica num contexto de Revolução Industrial, quando o sistema produtivo começava a exigir novas qualificações. Paradoxalmente, sua pedagogia humanista, que valorizou a experiência concreta, foi sendo alinhada e distorcida para formar mão de obra disciplinada para as fábricas, processo que segundo estudiosos como Saviani, marca o início da dualidade estrutural na educação (Saviani, 1995). Rousseau (1712-1778) talvez represente uma contradição mais aguda, em que sua obra “Seu Emílio” idealizava uma educação natural e libertadora, mas era lida principalmente pela burguesia. Assim, surge uma tensão entre teoria e prática pedagógica que reflete as próprias ambiguidades do projeto iluminista, que prometia emancipação universal, mas estava profundamente enraizado nas estruturas de poder de sua época (Vieira e Giareta, 2023). Estas reflexões nos permitem entender que as raízes das metodologias ativas estão longe de ser um consenso histórico linear. Como demonstrou Dermeval Saviani em sua análise do sistema nacional de ensino, as pedagogias progressistas foram sendo constantemente reiteradas e ressignificadas pelos interesses dominantes em cada contexto histórico. Essa compreensão dialética é fundamental para não romantizarmos essas propostas pedagógicas, mas sim para entendê-las em toda sua complexidade e contradições (Saviani, 1995).

No final do século XIX e início do século XX as mudanças começaram a surgir efeito para o surgimento das metodologias ativas junto a um novo movimento pedagógico mais articulado, que ocorreu com o surgimento da Escola Nova, também conhecida como escolanovismo ou Educação Progressiva. Este período foi marcado por profundas transformações sociais e econômicas, impulsionadas pela industrialização e pela urbanização, que projetam uma reconfiguração do modelo educacional tradicional. As sociedades, cada vez mais complexas, clamavam por cidadãos ativos e críticos, capazes de participar de forma consciente na vida pública. Nesse contexto, o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) emergiu como o principal pensador da Escola Nova (Dewey, 1979).

Dewey defende que a educação deveria ser um processo dinâmico e interativo, onde o aluno não fosse apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na

construção do conhecimento. Sua visão de educação como uma experiência social e democrática reflete a necessidade de preparar os indivíduos para uma vida em uma sociedade em constante mudança. Dewey argumentou que a educação deveria ser enraizada na experiência concreta e na resolução de problemas, promovendo a reflexão crítica e a colaboração entre os alunos. Ele via a escola como um microcosmo da sociedade, onde os estudantes poderiam praticar a cidadania e desenvolver habilidades essenciais para a vida em comunidade. Essa abordagem não apenas desafiou o modelo tradicional de ensino, mas também buscou formar indivíduos que pudessem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Dewey, 1979).

Entretanto, a implementação das ideias de Dewey e da Escola Nova não ocorreu sem desafios. A resistência ao abandono do ensino tradicional, que ainda era profundamente enraizado nas práticas educacionais, foi significativa. Além disso, a apropriação de metodologias ativas por sistemas educacionais que priorizavam a eficiência e a produtividade, em vez da formação integral do ser humano, gerou uma série de contradições. A educação, que deveria ser um espaço de emancipação, muitas vezes se viu subordinada a interesses mercadológicos e a uma visão utilitarista do conhecimento. Assim, ao refletirmos sobre o surgimento das metodologias ativas, é crucial considerar não apenas suas contribuições para uma educação mais participativa e crítica, mas também as dificuldades e desafios que surgem ao longo de sua trajetória (Gadotti, 2005). A luta por uma educação que realmente promova a formação integral do indivíduo e a cidadania ativa continua a ser um tema central nas discussões educacionais contemporâneas, o que acaba exigindo um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas que adotamos hoje (Moran, 2018).

Ademais, a concepção dialética da educação compreende a aprendizagem como um atributo natural e dialético do processo de humanização. Essa abordagem permite que a espécie humana instrumentalize e transforme a partir de suas necessidades, o que só é possível pela mediação da educação. A educação, portanto, não é apenas um meio de transmissão de saberes, mas uma condição essencial para que os indivíduos possam produzir sua própria existência e se adaptar às demandas de um mundo em constante transformação, como vemos na atualidade. Essa visão dialética da educação nos leva a questionar as práticas pedagógicas atuais e a refletir sobre como podemos criar ambientes de aprendizagem que realmente promovam a participação ativa dos alunos (Berbel, 2011).

O escolanovismo, com suas raízes nas ideias de John Dewey, dinamiza práticas pedagógicas que se tornariam pilares das metodologias ativas contemporâneas. Entre essas práticas, destacam-se projetos, atividades práticas e experimentação, trabalho em grupo, estudo do meio e a busca por currículos flexíveis e interdisciplinares. Essas abordagens não visavam apenas desenvolver o intelecto, mas também buscavam cultivar as dimensões

sociais, emocionais e éticas do indivíduo, acompanhando a complexidade do ser humano em sua totalidade enquanto se desenvolve (Dewey, 1979).

Além disso, a busca por currículos flexíveis e interdisciplinares reflete uma compreensão mais conectada da educação. Em vez de compartimentar o conhecimento em disciplinas isoladas, essa abordagem mostra que as questões do mundo real são complexas e multifacetadas, exigindo uma integração de saberes. Essa interconexão entre diferentes áreas do conhecimento não apenas enriquece a aprendizagem, mas também ajuda os alunos a verem a relevância do que estão estudando em suas vidas cotidianas (Olivieri, 2024).

A recepção das ideias da Escola Nova no Brasil ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, marcando um período de efervescência intelectual e social que buscava transformar a educação no país. O movimento dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por figuras proeminentes e famosas, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, emergiu como uma resposta às demandas por uma educação mais inclusiva e democrática, inspirada nos princípios escolanovistas (Teixeira, 1968).

O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", publicado em 1932, clamava por uma educação que formasse cidadãos conscientes e participativos, promovendo a democracia e a cidadania. Esse manifesto não apenas denunciava o caráter elitista e tradicional do ensino brasileiro da época, mas também propunha uma visão de educação que fosse acessível a todos, independentemente de classe social, gênero ou origem. A universalização da educação pública, laica e gratuita tornou-se um dos pilares desse movimento, refletindo uma ambição de transformação social que ressoava com os ideais progressistas da época.

A implementação de escolas-modelo, como a Escola Parque situada em Salvador na época, representou tentativas concretas de aplicar esses ideais de um ensino mais ativo em contextos práticos. Essas instituições buscavam criar ambientes de aprendizagem que refletissem os princípios da Escola Nova, promovendo a aprendizagem ativa, a interdisciplinaridade e a formação integral do aluno. A Escola Parque, em particular, tornou-se um símbolo da inovação educacional, oferecendo uma proposta pedagógica que integrava teoria e prática, além de valorizar a experiência do aluno como parte fundamental do processo de aprendizagem (Teixeira, 1968).

Com tudo isso, essa corrente progressista derrotou a forte resistência das forças conservadoras e da estrutura educacional vigente naquele período. A inovação proposta pelos Pioneiros da Educação Nova era vista como uma ameaça aos privilégios de uma elite educacional que se beneficiava da realidade da sociedade. A resistência se manifesta de diversas formas, desde a crítica ideológica até a sabotagem de iniciativas que buscavam implementar mudanças significativas. Essa luta entre as forças progressistas e conservadoras na educação brasileira reflete um conflito mais amplo na sociedade, onde a tensão entre o controle e a emancipação continuam a ser relevantes e perduram até os dias de hoje.

Após a Segunda Guerra Mundial, o campo pedagógico passou por uma transformação significativa, enriquecido por contribuições de teorias construtivistas e sociointeracionistas. Pensadores como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) desempenharam papéis cruciais nesse processo, oferecendo novas perspectivas sobre a natureza do conhecimento e o papel do aluno no processo educativo.

Embora esses teóricos não tenham proposto metodologias práticas específicas, suas teorias forneceram um embasamento epistemológico fundamental para a compreensão de que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o meio físico e social. Piaget, por exemplo, enfatizou a construção do conhecimento por meio da interação do indivíduo com o objeto de conhecimento. Para isso, o aprendizado, de acordo com ele, ocorre em estágios, onde a criança desenvolve sua compreensão do mundo por meio de experiências diretas e de manipulação de objetos. Essa visão destaca a importância da atividade prática e da exploração, elementos que ocupam um lugar central nas metodologias ativas (Ianuzzi e Paula, 2020).

Por outro lado, Vygotsky trouxe à tona a importância da interação social e da mediação cultural no processo de aprendizagem. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sugere que o aprendizado é potencializado quando os alunos interagem uns com os outros, especialmente com aqueles que possuem mais conhecimentos ou habilidades. Essa perspectiva enfatiza a colaboração e o diálogo como componentes essenciais da educação, reforçando a ideia de que o conhecimento é um produto social e cultural (Gonçalves e Souza, 2020).

Essas concepções, embora distintas, convergiam a ideia de que o aluno não pode ser um receptor passivo de conhecimento, mas sim um agente ativo e construtor de seu próprio conhecimento. Essa visão transformou a maneira como os educadores pensam sobre o ensino, levando à necessidade de ambientes educacionais que estimulem a curiosidade, a investigação e a reflexão. A ênfase na aprendizagem ativa e na construção do conhecimento por meio da interação social e da exploração prática se tornou um dos pilares das metodologias ativas contemporâneas que dão força a toda essa ideia.

O termo "metodologias ativas" se consolidou como um campo de estratégias pedagógicas específicas a partir das décadas de 1960 e 1990, se intensificando no final do século XX e início do século XXI, incluindo abordagens como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL) e a aprendizagem cooperativa. Essas metodologias emergiram como respostas às necessidades de uma educação que não apenas transmitia conhecimento, mas que também preparava os alunos para um mundo em constante mudança e complexidade (Moran, 2019).

Autores como Bonwell & Eison (1991) foram pioneiros na sistematização dessas abordagens, enfatizando a importância do protagonismo do estudante. Eles argumentaram

que o envolvimento direto, participativo e reflexivo dos alunos em todas as etapas do processo educativo é fundamental para a construção do conhecimento. Essa visão é corroborada por estudiosos contemporâneos, como José Moran (2019) e Lilian Bacich (2018), que ressaltam a necessidade de que os alunos experimentem, desenhem e chorem, sempre com a orientação do professor. Essa relação dinâmica entre educador e aluno é essencial para fomentar um ambiente de aprendizagem ativo e colaborativo. Nesse contexto, as metodologias ativas são percebidas como essenciais para preparar os alunos para os desafios da modernidade.

Moran (2019) destaca que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se o objetivo é que os alunos sejam proativos, é imperativo adotar metodologias que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, nas quais eles tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, sempre com o apoio de materiais relevantes. Essa abordagem não apenas estimula a autonomia dos alunos, mas também os encoraja a desenvolver habilidades de autoavaliação e reflexão crítica sobre seu próprio aprendizado. Além disso, se o objetivo é fomentar a criatividade, os alunos devem ter a oportunidade de experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. Essa ênfase na experimentação e na inovação é fundamental para que os alunos se sintam empoderados em seu processo de aprendizagem, permitindo que eles explorem diferentes formas de expressão e resolução de problemas.

A partir da força pelo movimento para essa educação humanizadora, vemos que o processo de inserção das metodologias ativas nos documentos oficiais se deu de forma mais explícita com a BNCC, que adota a pedagogia das competências como base estruturante. A lógica da BNCC, ao propor o desenvolvimento de dez competências gerais, impulsiona a adoção de práticas pedagógicas centradas no protagonismo do aluno, na resolução de problemas, na interdisciplinaridade e no uso intensivo de tecnologias, elementos característicos das metodologias ativas (Giareta, et al. 2022).

Até aqui, a trajetória das metodologias ativas pode ser vista como uma evolução natural da pedagogia, buscando uma educação mais humana e eficaz. No entanto, é nesse ponto de sua popularização e institucionalização que se inserem as contradições e os desafios atuais. À medida que as metodologias ativas se tornam mais amplamente exigidas nas instituições de ensino, surgem questões críticas que precisam ser abordadas para garantir que essas práticas cumpram seu potencial transformador.

Um dos principais desafios é a resistência à mudança por parte de educadores e instituições que ainda se apoiam em modelos tradicionais de ensino. A transição para metodologias ativas requer não apenas uma mudança nas práticas pedagógicas, mas também uma reavaliação das crenças e valores que sustentam a educação. Muitos educadores se sentem inseguros ou despreparados para implementar essas novas

abordagens, o que pode levar a uma adoção superficial das metodologias ativas, sem a devida compreensão de seus princípios e objetivos. Além disso, a formação inicial e continuada de professores é um aspecto crucial para o sucesso das metodologias ativas. É fundamental que os educadores recebam o suporte necessário para desenvolver as competências e habilidades aplicadas por essas abordagens. Sem uma formação adequada, a implementação das metodologias ativas pode se tornar inconsistente e ineficaz, resultando em experiências de aprendizagem que não atendem às expectativas dos alunos.

Outro desafio significativo é a necessidade de recursos e infraestrutura adequada. A adoção de metodologias ativas muitas vezes requer ambientes de aprendizagem flexíveis e recursos tecnológicos que nem sempre estão disponíveis em todas as instituições. A falta de acesso a materiais e ferramentas pode limitar a capacidade dos educadores de implementar práticas inovadoras e impactantes.

Ademais, as expectativas em relação aos resultados das metodologias ativas também podem gerar prejuízos. A pressão por resultados mensuráveis e a padronização do ensino podem entrar em conflito com a natureza exploratória e individualizada das abordagens ativas que tornam o planejamento crucial para o processo. É essencial que as instituições reconheçam a importância de avaliar o aprendizado de forma mais abrangente, levando em consideração não apenas os resultados acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos e também a formação de cidadãos críticos e engajados, o que de certa forma promove um distanciamento da lógica neoliberal enraizada dentro do sistema de educação.

A popularização das metodologias ativas no cenário educacional brasileiro, embora aparentemente um avanço, deve ser analisada, especialmente na sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, ao adotar a pedagogia das competências, propõe a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida em sociedade. Essa ideia trazida pela BNCC possui uma lógica que atende a interesses específicos do capital, instrumentalizando as metodologias ativas para fins que transcendam seus ideais progressistas originais. A ênfase na formação de competências específicas para o mercado de trabalho pode levar a uma educação que prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Nesse sentido, as metodologias ativas, que devem promover a autonomia e a criatividade dos alunos, podem ser atraídas por uma visão utilitarista da educação, que busca moldar indivíduos adaptáveis às exigências do mercado, mas que possam também superar aspectos fundamentais da formação humana (Giareta, 2021).

Além disso, a implementação da BNCC e a adoção de metodologias ativas nas escolas podem gerar uma pressão por resultados que se traduzem em práticas pedagógicas superficiais. A busca por atender às demandas da BNCC pode levar educadores a adotarem

metodologias ativas de forma mecânica, sem a reflexão crítica sobre seus princípios e objetivos. Isso pode resultar em experiências de aprendizagem que não promovem o verdadeiro protagonismo do aluno, mas sim uma conformidade com as exigências curriculares. Assim, ao aprofundarmos esta análise crítica, é fundamental que continuemos a questionar e refletir sobre o papel das metodologias ativas na educação, garantindo que elas sejam utilizadas como ferramentas de transformação social e não como instrumentos de conformidade a um modelo educacional que pode perpetuar desigualdades e limitações (Vieira e Giareta, 2023).

Vemos que nesse contexto, a educação e as políticas curriculares, como a BNCC, atuam como aparelhos privados de hegemonia, instrumentalizados para produzir e reproduzir a hegemonia de uma determinada concepção de mundo, o Estado, então, não se configura como uma entidade neutra, mas sim como um organismo complexo, que opera tanto pela pressão quanto pelo consentimento. (Giareta, 2021).

A educação, segundo essa perspectiva, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um campo de luta ideológica onde diferentes visões de mundo competem por espaço e legitimidade. A BNCC, ao estabelecer diretrizes e competências que os alunos devem desenvolver, não apenas orienta o que deve ser ensinado, mas também molda a forma como os alunos percebem e interagem com a realidade. Assim, as políticas curriculares podem ser vistas como instrumentos que servem a interesses específicos, muitas vezes alinhados com uma agenda neoliberal que prioriza a formação de indivíduos adaptáveis ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória (Freitas, 2018).

A influência direta do mercado sobre a formulação da política curricular é um dos traços mais evidentes da instrumentalização da educação no Brasil. A reforma curricular da BNCC foi dirigida pelo autodeclarado Movimento pela Base, um grupo não governamental que reúne representantes de grandes empresas e instituições financeiras, como Itaú, Bradesco, Santander, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e Todos pela Educação. Esses atores privados atuam como uma espécie de interlocutores locais das ideias educativas de organismos multilaterais (como FMI, BIRD, BID, OIT, OCDE), exercendo uma hegemonia de mercado sobre a produção da política curricular (Martins, 2018).

Essa atuação do setor privado na formulação da BNCC não deve ser interpretada como um simples minimalismo estatal, mas sim como uma maximização da atuação empresarial de determinado modelo de Estado. Essa dinâmica garante a reprodução da racionalidade hegemônica neoliberal, que prioriza a eficiência, a competitividade e a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado (Santos, 2020).

Sendo assim, a educação se torna um campo de disputa onde os interesses do mercado se sobrepõem às necessidades e aspirações da sociedade. A BNCC, ao ser moldada por esses interesses, pode acabar promovendo uma visão de educação que não

apenas ignora, mas também desconsidera a diversidade cultural, social e econômica do Brasil. A ênfase em competências específicas para o mercado pode levar a uma formação que prioriza a conformidade e a adaptação, em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e da capacidade de questionar as estruturas sociais existentes (Freitas, 2018).

Além disso, a presença de grandes empresas e instituições financeiras na formulação da política curricular pode resultar em uma educação que atende mais aos interesses corporativos do que às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo. E essa relação entre o setor privado e a educação pública acaba levantando questões éticas e políticas sobre a natureza da educação e seu papel na formação de cidadãos críticos e engajados (Palumbo, 1998).

Esse disciplinamento da prática educativa se manifesta na própria concepção da pedagogia das competências veiculada pela BNCC. Essa abordagem, ao invés de buscar uma formação humana em sua totalidade, enfatiza a produção de um novo tipo de homem, adaptado psicofisicamente à nova estrutura produtiva, herdada do industrialismo americanizado e do fordismo, e agora moldado para administrar uma crise estrutural inerente ao Estado neoliberal, que naturaliza a exclusão trabalhista e social (Fortes, 2022).

Junto disso, as competências socioemocionais, que à primeira vista podem parecer uma adição progressista ao currículo, podem ser interpretadas como uma forma de ampliar a hegemonia de mercado. Eles assumem como ativos do capital o próprio perfil socioemocional dos sujeitos, transformando-os em “empreendedores de si” no contexto neoliberal. Essa transformação implica que os alunos não são apenas preparados para o mercado de trabalho em termos técnicos, mas também em termos de suas disposições emocionais e comportamentais, que devem ser moldadas para se adequarem às exigências de um ambiente de trabalho cada vez mais competitivo e terrível (Berbel, 2011).

A ênfase nas competências socioemocionais pode, portanto, ser vista como uma estratégia para garantir que os indivíduos se adaptem a um sistema que priorize a flexibilidade e a resiliência, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o Estado e as instituições sociais pela exclusão e desigualdade. Ao promover a ideia de que o sucesso depende da capacidade individual de se adaptar e superar desafios, essa abordagem pode obscurecer as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade e a exclusão (Moran, 2018).

Sendo assim, a pedagogia das competências, conforme veiculada pela BNCC, não reflete apenas uma mudança nas práticas educativas, mas também uma reconfiguração das relações de poder na sociedade. A educação, ao ser instrumentalizada para atender às demandas do mercado, corre o risco de se distanciar de seus objetivos emancipatórios, transformando-se em um espaço que prioriza a conformidade e a adaptação às exigências do capital (Giareta et.al. 2023).

A crítica de Saviani à pedagogia das competências corrobora essa instrumentalização da educação. Para ele, a função social da escola é a socialização do saber sistematizado, proporcionando acesso à cultura construída historicamente pela humanidade. No entanto, a BNCC, ao focar nas competências e habilidades, tende a promover um currículo restritivo que aprisiona o direito à formação. Essa abordagem reduz a educação a um conjunto limitado de habilidades práticas, em vez de oferecer uma formação integral que permite aos alunos desenvolverem uma compreensão crítica e abrangente do mundo (Saviani, 1984).

Essa restrição se traduz na desobrigatoriedade ou flexibilização da oferta de diversos componentes curriculares, com as obrigações explicitadas principalmente para a Língua Portuguesa e a Matemática, que são áreas vistas como mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos no mercado de trabalho. Essa priorização reflete uma visão utilitarista da educação, que valoriza a formação de indivíduos que possam atender às demandas imediatas do mercado, em detrimento de uma educação que promova o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de questionar as estruturas sociais existentes (Soares, 2021).

O controle sobre a prática educativa é outra manifestação significativa dessa instrumentalização da educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com sua incidência reguladora, acaba buscando incidir de forma direta até mesmo na prática educativa, na didática, no planejamento e na atuação dos professores. Essa intenção de controle se materializa, por exemplo, na Resolução N° 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que confere centralidade às matrizes de competências e habilidades na organização curricular. Essa centralização impacta diretamente a formação de professores, a avaliação da aprendizagem e a definição de recursos didáticos, moldando a prática educativa de acordo com diretrizes que muitas vezes priorizam a conformidade em detrimento da criatividade e da autonomia docente (Giareta, 2021).

O ideal de controle cresce no processo de implementação de políticas avaliativas externas à prática escolar, avaliações de larga escala e padronizadas, que definem o básico e subordinam as categorias do processo pedagógico aos interesses mercadológicos. Essas avaliações, ao estabelecerem padrões rígidos de desempenho, não apenas limitam a liberdade pedagógica dos educadores, mas também promovem uma cultura de competição entre escolas e alunos, que pode desvirtuar o verdadeiro propósito da educação, que é a formação integral e crítica de cada indivíduo dentro da sala de aula (Palumbo, 1998).

Esse controle se traduz em uma educação que se torna cada vez mais orientada por resultados mensuráveis, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais integralizada e que considera as diversas dimensões que existem por trás da verdadeira aprendizagem. A ênfase em competências e habilidades específicas, podem levar a uma superficialização do conhecimento, onde o que realmente importa é a capacidade de atender a critérios

estabelecidos por avaliações externas, em vez de desenvolver uma compreensão profunda e crítica de conteúdos, o que de certa forma pressiona os professores a seguirem o sistema.

A política de formação de professores, em particular, é parte central para o disciplinamento político-pedagógico dos docentes. A Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), busca uma aproximação obediente dos projetos de formação de professores à lógica da BNCC, configurando uma tentativa de modificar a formação de professores no Brasil. Essa abordagem reflete uma intenção clara de alinhar a formação docente às diretrizes da BNCC, promovendo uma homogeneização que pode comprometer a diversidade e a riqueza das práticas pedagógicas (Giareta, 2023).

Ao invés de fomentar uma formação que valorize a reflexão crítica, a criatividade e a autonomia dos educadores, a BNC-Formação impõe um modelo que priorize a conformidade com as diretrizes básicas, limitando a capacidade dos professores de desenvolverem suas próprias abordagens pedagógicas. Essa restrição resulta em um esvaziamento da autonomia dos profissionais de educação, cujas ações são restringidas para atender às necessidades do capital (Giareta et.al., 2023).

Nesse contexto, a formação de professores se torna um processo que não apenas ignora as especificidades locais e as realidades das salas de aula, mas também desconsidera a importância de uma formação que promova a cultura, a diversidade e a crítica. Com isso, observamos uma política de formação de professores, que se submete à lógica da BNCC, podendo contribuir para a perpetuação de um modelo educacional que não atende às necessidades da sociedade, mas sim aos interesses de um sistema que prioriza a conformidade e a adaptação. É fundamental que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais reflitam criticamente sobre as implicações dessa abordagem e busquem formas de garantir que a formação docente seja um espaço de reflexão e diálogo para que os alunos construam coletivamente seu conhecimento (Soares, 2021).

Para que as metodologias ativas cumpram seu papel emancipatório, é necessário que sejam inovadoras em um contexto que valorize a diversidade, a inclusão e a justiça social. A educação deve ser um espaço de resistência e transformação, onde os educadores possam exercer sua profissão com liberdade e responsabilidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados. A luta por uma educação realmente eficiente, desafia as llógicas de mercado que buscam instrumentalizar a educação em prol de interesses específicos. O desafio para o futuro, portanto, não é abandonar as metodologias ativas, mas sim transpor as barreiras impostas pela lógica do capital e ressignificá-las em razão de um projeto educacional verdadeiramente transformador. Assim, embora as metodologias ativas se apresentem como uma inovação pedagógica promissora, é necessário problematizar suas apropriações pelas políticas educacionais hegemônicas. Ao serem inseridas em um modelo

educacional neoliberal , que orienta as reformas curriculares recentes, essas metodologias ativas correm o risco de se transformarem em ferramentas de responsabilização individual do professor e do estudante, mascarando as desigualdades estruturais da escola pública (Olivieri, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma análise histórico-crítica aprofundada sobre a trajetória das metodologias ativas na educação básica, desde seus primórdios ideológicos restritos a elite até os complexos desafios de sua implementação na contemporaneidade brasileira, a qual podemos observar sob a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A investigação demonstrou que as metodologias ativas não são um fenômeno recente, mas sim o resultado de um longo e complexo percurso histórico-pedagógico dentro do sistema educacional. Essas abordagens vêm desde as inspirações na Antiguidade, passando pela oposição ao ensino tradicional nos séculos XVIII e XIX, e se consolidando com a Escola Nova e John Dewey no início do século XX, em que o ideal representava uma educação centrada no aluno, uma educação experiencial e promotora do pensamento crítico, que vem sempre se contrapondo à passividade e à mera transmissão de conteúdos. Termos como "Educação Progressiva", "Escola Ativa" e "Métodos Ativos" foram as denominações iniciais dessas abordagens, que valorizavam projetos, atividades práticas, trabalho em grupo e currículos flexíveis (Dourado, 2002). No Brasil, a chegada dessas ideias com os Pioneiros da Educação Nova representou um marco na busca por uma educação mais democrática e socialmente relevante, mesmo que permeada por tensões com as estruturas conservadoras. A evolução das teorias construtivistas e sociointeracionistas de Piaget e Vygotsky, por sua vez, forneceram o embasamento epistemológico para a compreensão da aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento (Gadotti, 2005).

Contudo, a pesquisa evidenciou que a popularização e a institucionalização das metodologias ativas no cenário atual, particularmente com a implementação da BNCC, transcendem seus ideais progressistas originais. A BNCC, pautada por membros da elite, ao definir competências e habilidades focadas na mobilização de conhecimentos, habilidades específicas a serem trabalhadas, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho, alinha-se a uma pedagogia que serve como um aparelho privado de hegemonia do Estado neoliberal (Carmo, 2024). A influência de grupos empresariais, como o "Movimento pela Base" e "Todos pela Educação", na formulação da política curricular, demonstra uma hegemonia de mercado sobre a produção da política curricular que instrumentaliza a educação para moldar um novo tipo de homem que se vê

adaptado às demandas do capital e à lógica da exclusão estrutural que está sempre buscando movimentar o sistema capitalista com mão de obra barata e qualificada (Santos, 2020).

A partir disso, a análise revelou que a pedagogia das competências desvirtua a função social da escola de socializar o saber sistematizado, um aprendizado essencial para a humanização e o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos. Ao promover um currículo restritivo, a BNCC reduz o acesso ao conhecimento elaborado e coerente, priorizando habilidades funcionais ao mercado de trabalho, o que se manifesta na flexibilização de diversos componentes curriculares em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Essa lógica do controle que observamos é reforçada por avaliações externas e pela mudança da formação docente através de normativas como a BNC-Formação, que visam uma aproximação obediente dos projetos de formação de professores à lógica da BNCC, cerceando a autonomia pedagógica e limitando a práxis social dos educadores (Giareta, 2021).

Diante desse quadro de desafios, a pesquisa aponta para a urgência de uma reorientação crítica e propositiva do uso das metodologias ativas. Reafirma-se que é crucial ir além da instrumentalização, visto que essas abordagens possuem um potencial emancipatório inquestionável que deve ser trabalhado dentro das salas de aula com o propósito de transformar o aprendizado de cada aluno. Compreendemos que a escola, sendo um campo de disputa, pode ser o palco para a construção de uma contra-hegemonia educacional. As metodologias ativas, nesse sentido, podem ser catalisadoras de uma aprendizagem transformadora, pois elas conseguem servir a objetivos diferentes, dependendo de como são utilizadas. Elas podem tornando o espaço escolar mais democrático, pois o professor deixa de ser o único detentor do saber e o estudante passa a participar ativamente das decisões sobre sua aprendizagem. Além de fazer com que os alunos não apenas aprendam conteúdos, mas também desenvolvam habilidades e consciência para questionar, analisar e agir sobre a realidade social, política e econômica em que estão inseridos (Giareta, 2021).

Por fim, este estudo reafirma que o verdadeiro potencial das metodologias ativas está em sua capacidade de desafiar o que já está previsto, de estimular a reflexão crítica sobre o mundo ao nosso redor e de promover ações que realmente transformem a realidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora sirva como um guia, não deve se tornar um obstáculo para uma educação que busca a plena humanização. A educação deve ser, acima de tudo, um ato político de resistência e construção. É nesse espaço que o protagonismo do estudante se transforma em protagonismo social, onde cada aluno é encorajado a se tornar um agente de mudança em sua comunidade e realidade (Soares, 2021).

Para que isso aconteça, é essencial que as metodologias ativas sejam aplicadas de forma a criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade, a inclusão e a justiça

social para todos, por isso é essencial termos formações que instruam sobre sua teoria e prática para elas não se tornarem metodologias rasas. Isso exige um esforço conjunto de educadores, gestores e toda a comunidade escolar, para que possamos construir espaços de diálogo e reflexão que permitam aos alunos se envolverem de maneira significativa no processo ensino-aprendizagem, e também para que os professores deixem de ter inseguranças para utilizá-las. Ao ressignificar as metodologias ativas, temos a oportunidade de garantir que a educação não se limite a reproduzir um modelo econômico, mas que realmente forme cidadãos críticos e engajados, prontos para agir de forma consciente e transformadora. Essa é a essência de uma educação que visa à emancipação e o desenvolvimento integral de todos, permitindo que cada indivíduo se aproprie de seu papel na sociedade e contribua para um futuro mais justo e solidário, garantindo um aprendizado que fique marcado, deixando um significado real na interpretação da realidade, que fica marcada na memória daquele aluno por apresentar um verdadeiro significado para sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Teresa Schiappa de. N. Da maiêutica socrática à maiêutica platónica. **Rev. Humanitas**, Coimbra, N° 55, p.265-281, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BONWELL, C.C.; EISON, J.A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. 1 ed. Washington: George Washington University Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

CARMO, J. C. Educação em Antonio Gramsci como práxis de emancipação dos subalternos. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024029, 2024. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2608.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4. Ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1979.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade,** v. 23, p. 234 -252, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A crítica da BNCC e o conservadorismo educacional. São Paulo: **Cortez**, 2018.

FORTES, O. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido. **EccoS – Revista Científica**, p. e15701, 29 mar. 2022.

GONÇALVES, Daniel Conceição; SOUZA, André Migliori de. Teoria sociointeracionista de Vygotsky e a aprendizagem baseada em problemas. In: FELGUEIRAS, Ana Cláudia Leal. (org). **Metodologias ativas e teorias de aprendizagem: uma relação de conceitos e práticas.** Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2005

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0734–0750, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16326. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021.

GIARETA, P. F.. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **CADERNOS DE PESQUISA,** v. 29, p. 339-356, 2022.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364.

GIARETA, P. F.. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **REVISTA DE ESTUDIOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA** ISSN 2409-3696, v. 6, p. 1, 2021.

IANNUZZI, Dayse de Jesus; PAULA, Fábio Narduchi de. Jean Piaget e o Construtivismo. In: FELGUEIRAS, Ana Cláudia Leal. (org). **Metodologias ativas e teorias de aprendizagem: uma relação de conceitos e práticas.** Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

MATE, Cecília Hanna. Tempos modernos na escola: **Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. EDUSC, 2002.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: **Editora do Brasil**, 2019.

OLIVIERI, Carlos Eduardo; ZAMPIN, Ivan Carlos. A importância das aplicações das metodologias ativas em sala de aula. **Revista Educação em Foco**, n. 16, 2024.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na

América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares.** Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

SANTOS, Karla de Oliveira. Políticas educacionais neoliberais, Base Nacional Comum Curricular e controle docente. In: **Anais do IX Coninter**, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Teorias e concepções pedagógicas. ***Revista Didática***, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7–27, jan./jun. 1995.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto,** v. 3, n. 22, 1984.

SAVIANI, D. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: **Autores Associados**, 2004.

SILVA, U. R. da. **Filosofia, educação e metodologia de ensino em Comenius**. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006, Santa Maria. Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educacão - confluências. Santa Maria: Editora da UFSM. 2006. v.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem.** 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

VIEIRA, M. G. ; GIARETA, P. F. . A Pedagogia da Hegemonia em Gramsci no contexto da Sociedade Capitalista Contemporânea: aproximações teóricas. **Revista Ensin@ufms**, v. 4, p. 15-28, 2023