

TEMAS EM EDUCAÇÃO

OLHARES DOS FUTUROS PROFESSORES

VOLUME I

ORGANIZADORES:

HILDEGARD SUSANA JUNG

JOSÉ LUCAS MARQUES DUARTE

JÚLIA MARIA MARQUES DUARTE



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T278 Temas em educação [recurso eletrônico]: olhares dos futuros professores / Hildegard Susana Jung, José Lucas Marques Duarte, Júlia Maria Marques Duarte, organizadores. – Dados eletrônicos. v. 1 – Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2025.

Livro eletrônico.

Modo de acesso: <<https://repositorio.unilasalle.edu.br>>.

ISBN: 978-65-01-81144-4

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Jung, Hildegard Susana. II. Duarte, José Lucas Marques. III. Duarte, Júlia Maria Marques.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

UNIVERSIDADE
LaSalle
Editora

PRILEI

Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação
da Formação Inicial e Continuada de Professores
com ênfase na Educação Integral

PREFÁCIO

Este e-book nasce do encontro entre sonhos, pesquisa e presença — presença no território, nas escolas, nas comunidades e, principalmente, na vida de cada sujeito que atravessou o percurso formativo destes(as) futuros(as) pedagogos(as). Aqui se reúnem vozes que aprenderam a olhar a educação não apenas como campo de estudo, mas como espaço vivo de relações, de construção coletiva e de compromisso ético.

Os textos que compõem esta obra são mais do que capítulos: são registros de travessias. Cada reflexão, cada investigação e cada relato de experiência traz consigo o brilho de quem viveu intensamente o processo de aprender e de ensinar, de escutar e de ser tocado(a) pelo outro. Como bolsistas do PRILEI, esses(as) estudantes puderam experimentar a potência de uma formação que articula universidade, escola e comunidade — e é dessa vivência ampliada que emergem as páginas que seguem.

Esta coletânea é um convite à sensibilidade. Um convite para enxergar a educação como prática humanizadora, que se reinventa nos gestos cotidianos e nas pequenas descobertas. Ao folhear este livro, você encontrará inquietações que movem, perguntas que fertilizam e práticas que inspiram. Encontrará também o afeto que sustenta a escolha profissional de cada autor(a): o desejo profundo de contribuir para um mundo mais justo, mais atento às diferenças e mais aberto ao diálogo.

Que este e-book seja, portanto, um lugar de encontro — entre ideias, histórias e esperanças. Que ele celebre não só o término de uma etapa, mas a continuidade de muitas outras que ainda estão por vir. E que cada leitor(a) possa sentir, em cada linha, a força criadora da educação quando vivida com compromisso, sensibilidade e amor.

Boa leitura!

Canoas, primavera de 2025.

Os organizadores, profes Hilde, Júlia e José Lucas

SUMÁRIO

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM.....	6
Caroline Queiroz Konrath.....	6
Fernanda Ludtke Longaray.....	6
Ingridy da Luz de Brito Zolin.....	6
REFLEXOS DA (NÃO) PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
Kelen Cristiane Ostroski.....	30
Aline da Silva Vuckovic.....	30
OS DESAFIOS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	41
Francine Sena Writzl.....	41
José Lucas Marques Duarte.....	41
RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL.....	58
Izabel Cristina Dias Silvano.....	58
Tânia Maria De Oliveira.....	58
O PAPEL DO PEDAGOGO COMO DESIGNER INSTRUCIONAL EM CONTEXTOS HÍBRIDOS E REMOTOS.....	75
Raíssa Maria Dias.....	75
Daniela Anderson Leivas.....	75
METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA DOS EDUCANDOS.....	85
Pollyana Cristina Kotz Rieth.....	85
Rosi Helena Bizogne.....	85
A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	97
Pedro Fabiano da Silva Souza.....	97
VIOLÊNCIA ESCOLAR BRASILEIRA: ASPECTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS.....	107
Maria Cristina de Moraes.....	107
Simone da Silva Dias.....	107
Viviane Ferrari dos Santos.....	107
GESTÃO ESCOLAR E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTOS DE ENCHENTES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE LITERATURA CIENTÍFICA E PROTOCOLOS EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO SUL.....	119
Luara Wiethoelter Lemos.....	119
Lucas Pillar.....	119
A GENTILEZA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	136
Karina de Barros Estivalet.....	136
LUDICIDADE E INVESTIGAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS:.....	145
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID.....	145
Eliane Maria Pansera.....	145
Marina Carmen da Silva.....	145
ACOLHIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	168
Mariane Martins Gonçalves.....	168
Elisa Bittencourt.....	168
O USO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA, IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO.....	178

Isabel Angélica Ribeiro.....	178
Noris Regina Vitoria Gomes.....	178
O BRINCAR HEURÍSTICO E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	192
Fernanda Oliveira Weber.....	192
Luciana dos Santos Vaz.....	192
O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR TECNOLÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA.....	205
Isadora Neves Flores.....	205
O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: AÇÕES PEDAGÓGICAS COMO FORMA DE PREVENÇÃO.....	213
Roberta Karling.....	213
Rosângela Souto.....	213
Simone Pons.....	213
A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	227
Stéfani Lima Rodrigues.....	227
POR UMA ESCOLA PARA TODOS: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	249
Roberta Oliveira Neves.....	249
Cildene Loecir Feliciano.....	249
A CAPELA DE MELÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA, MÚSICA E FOLCLORE APLICADAS À ALFABETIZAÇÃO.....	262
Aline Beatriz Haas.....	262
Joelma Escobar Ricori.....	262
Roxane Vieira Denck.....	262
ENTRE O CUIDADO E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	275
Vanessa de Souza Almeida.....	275
Sandra Barcelos.....	275
AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ARTE COMO CAMINHO FORMATIVO.....	288
Bianca Regina Neves da Silva.....	288
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE UMA ESTUDANTE COM EPILEPSIA NA FORMAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	303
Suellen Telles Serrano.....	303

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM

Caroline Queiroz Konrath¹
Fernanda Ludtke Longaray²
Ingridy da Luz de Brito Zolin³

1 INTRODUÇÃO

A infância pode ser compreendida como um período de intensas descobertas e aprendizagens, no qual a arte assume papel fundamental como forma de expressão e comunicação, como defendem Vecchi (2017) e Vygotsky (1998). Longe de ser uma atividade recreativa ou ilustrativa, a arte oferece à criança a oportunidade de manifestar ideias, sentimentos e interpretações de mundo, por meio de diversas linguagens. Essa abordagem amplia a compreensão da Educação Infantil (EI), deslocando a arte de uma posição secundária para o centro das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Vecchi (2017) e Dewey (1934) argumentam que a arte é uma linguagem essencial da infância e, portanto, uma metodologia de aprendizagem.

Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, a criança é concebida como sujeito competente, investigativo e criador (Malaguzzi, 1999). A arte, nesse contexto, não se limita à técnica ou ao produto final, mas é entendida como um processo contínuo de pesquisa, experimentação, formulação de hipóteses e interação com materiais, espaços e pessoas. Segundo Vecchi (2017), a presença do ateliê e do atelierista nas escolas infantis não se restringe ao ensino de habilidades artísticas, mas visa expandir as capacidades expressivas, estéticas e cognitivas das crianças, permitindo-lhes acessar e articular diferentes formas de linguagem. Tal concepção rompe com a fragmentação tradicional do ensino, reconhecendo que o aprendizado é um processo complexo, caracterizado por experiências sensoriais, estéticas e criativas.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância da arte como direito fundamental de aprendizagem e desenvolvimento na EI. Ao garantir que a criança tenha acesso a diversas formas de expressão, como música, dança, teatro, artes visuais e literatura. Desse modo, a BNCC se alinha à visão

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unilasalle. E-mail: caroline.202212575@unilasalle.edu.br

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unilasalle. E-mail: fernanda.202213296@unilasalle.edu.br

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unilasalle. E-mail: ingridy.202212612@unilasalle.edu.br

defendida por Vecchi (2017) No entanto, observa-se que, na prática, a arte frequentemente se limita a tarefas padronizadas, sem espaço para investigação e autoria.

Refletir sobre a presença da arte na infância implica, portanto, compreender seus efeitos no presente da criança, de acordo com Dewey (1934) a arte é experiência que transforma, forma percepção e influencia toda a vida. As experiências pedagógicas apontam que o contato com a arte favorece o desenvolvimento de competências como a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas complexos. Tais competências⁴, estimuladas desde os primeiros anos de vida, geram impactos duradouros na vida adulta, seja nas relações sociais ou na formação profissional.

À vista disso, esse estudo se guia pela seguinte questão problema: de que maneira as práticas artísticas, conforme proposto por Veia Vecchi, podem ser aplicadas na Educação Infantil em consonância a BNCC para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças? Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre o papel da arte na formação integral do ser humano e destacar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a infância como um período de criação, expressão e construção de sentidos.

2 METODOLOGIA

Este estudo corresponde a uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo revisão de literatura. Optou-se pela aplicação de um questionário online para fins de levantamento de dados e posteriormente compor a análise dos materiais bibliográficos. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2012), refere-se ao tipo de estudo que não se preocupa somente em quantificar, mas sim, com o tipo de realidade que os participantes vivenciam. Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo, compreender de que maneira as práticas artísticas, conforme proposto por Veia Vecchi, podem ser aplicadas na Educação Infantil em consonância a BNCC para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Para tanto, foi enviado um questionário contendo 13 questões, sendo 10 fechadas e 3 abertas (descritivas). O questionário de acordo com Gil (2011) é uma técnica de

⁴ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz 10 Competências Gerais que atravessam toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Na Educação Infantil, elas aparecem traduzidas nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiências. São eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. A análise levou em conta as orientações de Bardin (2011) no que diz respeito aos procedimentos da Técnica de Análise de Conteúdo, a saber, pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Fundamentação Teórica deste estudo é estabelecida a partir de um alicerce que busca superar a visão instrumental da arte na educação, posicionando-a como um eixo central para o desenvolvimento integral e a construção de conhecimento. A base teórica articula pensadores que veem a arte como linguagem e experiência transformadora, culminando na abordagem pedagógica de Malaguzzi, 1999 e na sua potência metodológica.

3.1 A arte como linguagem na educação

A arte, ao longo da trajetória da educação, conquistou um papel de centralidade progressiva, deixando de ser considerada apenas uma atividade recreativa ou acessória para se afirmar como dimensão essencial da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Atualmente, a compreensão ampliada da arte como linguagem e experiência estética consolidou seu valor nos processos educativos, fundamentando escolhas curriculares que promovam a formação integral das disciplinas.

Segundo Vecchi (2017), a arte oferece uma forma singular de conhecimento e expressão, que amplia o repertório comunicativo das crianças ao criar possibilidades para dialogarem com o outro e com o mundo. O processo artístico, nessa abordagem, supera a ênfase no produto final: valorizar-se a dimensão criativa, o percurso de elaboração simbólica, a mobilização da imaginação e dos sentimentos para ressignificar e interpretar a realidade. A experiência estética então é, antes de tudo, um campo de construção de sentidos, onde a criança explora subjetividades, emoções e narrativas próprias.

Vygotsky (1991) fundamenta que a arte desempenha papel decisivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ativando a memória, a

imaginação e a linguagem. A criação artística, segundo o autor, é processo de mediação cultural por excelência: desperta emoções, organiza afetos e amplia as formas de pensamento, além de permitir que uma criança se torne protagonista na produção de cultura e conhecimento, indo muito além da simples absorção de informações. Dewey (2010), por seu lado, defende a indissociabilidade entre experiência estética e experiência educativa, argumentando que uma vivência cultural da arte integra pensamento, ação e sensibilidade, permitindo ao indivíduo construir uma compreensão mais profunda da realidade e de sua própria subjetividade.

Eisner (2002) amplia esse entendimento ao destacar que a prática artística desenvolve a percepção, estimula a imaginação, favorecendo múltiplas interpretações e prepara o sujeito para lidar com a ambiguidade e a complexidade da vida social. Nessas experiências, são promovidas aprendizagens cognitivas, relacionais e afetivas: a convivência com o incerto, o diálogo com as emoções e o exercício da criatividade tornam-se recursos restritos ao desenvolvimento pleno.

No ambiente educacional brasileiro, Barbosa (2002) destaca a necessidade de compreender o ensino da arte como prática de leitura e escrita do mundo. Nesse cenário, a arte configura uma linguagem que dá acesso à produção e apropriação cultural, estimulando a criticidade, a expressão das subjetividades e a construção da identidade das crianças. A valorização do processo criativo potencializa o protagonismo infantil na aprendizagem, tornando as crianças autoras de suas próprias histórias.

Compreender a arte como linguagem implica reconhecê-la como um potente mediador cultural, capaz de criar espaços para a produção de sentidos, a expressão simbólica e a elaboração de narrativas singulares. A arte propicia autonomia, estimula a escuta sensível e permite que cada sujeito dialogue com a pluralidade das experiências humanas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e sensíveis. No contexto pedagógico, esse entendimento convoca educadores a estimular tanto o processo criativo quanto o resultado final, valorizando práticas educativas que fomentem a sensibilidade estética, o pensamento artístico e a expressão cultural diversificada.

A arte, ao longo da história da educação, deixou de ser vista apenas como uma atividade recreativa para assumir um papel central no processo de aprendizagem. Para Vecchi (2017), a arte é uma forma de conhecimento e expressão, capaz de abrir caminhos para a comunicação das crianças com o mundo. Nessa perspectiva, a produção artística não se reduz ao produto, mas envolve o processo criativo, no qual a criança constrói sentidos e interpretações.

Segundo Vygotsky (1991), a arte contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois envolve imaginação, memória e linguagem. Esse entendimento aproxima-se da concepção contemporânea da educação infantil, em que a criança é reconhecida como sujeito ativo, criador de cultura e produtor de conhecimento. Sob este ponto de vista, Barroco e Superti (2014, p. 31) descrevem que:

[...] a arte tem uma estruturação específica, diferenciando-se de outros objetos culturais, como a filosofia e a ciência, embora operando também com signos e significados. Diferencia-se por lidar de modo intencional e por colocar em movimento, sobretudo, as emoções e sentimentos, objetivados nas obras, cuja apropriação pode trazer transformações tanto para as funções psicológicas específicas, como para a consciência. Desse modo, a obra de arte, por sua estrutura específica e condição de objeto cultural, pode trazer nova organização psíquica ao indivíduo, considerando que oportuniza a vivência indireta de emoções, sentimentos e relações sociais.

A confirmação da arte como um objeto cultural estruturante, capaz de gerar uma “nova organização psíquica” (Barroco e Superti, 2014), valida e aprofunda as diretrizes da BNCC, 2017, especialmente nos Campos de Experiência da Educação Infantil. O desenvolvimento de Traços, Sons, Cores e Formas, e a expressão de “O Eu, o Outro e o Nós”, são diretamente beneficiados pela natureza da arte em objetivar subjetividades. Assim, o ensino da arte se consolida como uma prática curricular indispensável, pois não apenas estimula a criatividade, mas, fundamentalmente, instrumentaliza a criança com os recursos simbólicos e afetivos necessários para o exercício de sua plena cidadania.

3.2 A abordagem Reggio Emilia e a Centralidade da Arte

A experiência pedagógica de Malaguzzi, 1999, desenvolvida na Itália a partir do pós-guerra, tornou-se referência internacional por propor uma educação infantil centrada na criança, em que a arte ocupa um papel estratégico e estruturante no currículo. Diferentemente de concepções que veem a arte como atividade acessória ou recreativa, a abordagem de Reggio Emilia a reconhece como uma linguagem de investigação, de expressão e de construção de conhecimento. Para Vecchi (2017), pedagoga e ateliêrsta do projeto, a arte não é apenas uma forma de expressão estética, mas um direito da criança e um meio privilegiado de exploração e pesquisa, que permite múltiplas formas de comunicação e construção de sentido.

Segundo Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem, a criança possui “cem linguagens”, expressão que simboliza a multiplicidade de formas pelas quais o ser humano se relaciona com o mundo, expressa pensamentos e aprende. Essas linguagens não se restringem à fala ou à escrita; incluem movimento, desenho, pintura, modelagem, música, teatro, expressões corporais, relações sociais e experiências sensoriais. Nesse sentido, a arte surge como uma das linguagens centrais, integrando emoção, imaginação e raciocínio e permitindo que a criança organize percepções, sentimentos e experiências de forma articulada. A valorização dessas múltiplas linguagens evidencia a crença de que a aprendizagem infantil não se limita à aquisição de conhecimentos formais, mas envolve a construção de sentidos e significados a partir da experiência e da interação com o ambiente e com outros sujeitos.

O papel do ateliê e do ateliêrsta é fundamental nesse processo de construção de conhecimento. O ateliê é como um espaço de experimentação, escuta e diálogo, em que materiais, cores, texturas e objetos se tornam ferramentas de investigação. Esse espaço não se limita à produção de obras, mas favorece a exploração, a formulação de hipóteses e a criação de narrativas individuais e coletivas. O ateliêrsta atua como mediador sensível, que observa, documenta e oferece intervenções que estimulam a criatividade e ampliam a capacidade expressiva das crianças, sem impor caminhos ou resultados pré-determinados.

Vecchi (2017, p. 46-47) destaca que, na pedagogia de Reggio, “quanto mais rica e competente for uma linguagem, mais se consegue entrar em sinergia com as outras e acolhê-las. Isso significa que cada linguagem deve ser tratada pelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva”. Essa concepção reforça a ideia de que a aprendizagem não é apenas individual, mas social e colaborativa. Ao promover interações entre diferentes linguagens e permitir a negociação de significados, a abordagem amplia a compreensão das crianças sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as cerca.

Além disso, a centralidade da arte em Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999) evidencia uma concepção de criança como sujeito ativo e protagonista do próprio aprendizado. A prática artística oferece condições para que ela investigue, dialogue, crie hipóteses e construa soluções próprias, promovendo a autonomia, a criticidade e a capacidade de reflexão. Ao integrar diferentes linguagens em projetos e atividades, a abordagem favorece a interdisciplinaridade e a complexidade do conhecimento,

permitindo que percepções, sentimentos e raciocínios se entrelaçam e se potencializem mutuamente.

Portanto, a abordagem Reggio Emilia não entende a arte como atividade acessória, mas como linguagem estruturante e articuladora da aprendizagem infantil. O ateliê, os materiais, a documentação das experiências e a mediação sensível do ateliêrista configuram um conjunto de práticas que valoriza o processo criativo, a experimentação e a reflexão, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral. Dessa forma, a arte torna-se instrumento de investigação, expressão e construção de cultura, fortalecendo a criatividade, a capacidade de diálogo, a sensibilidade estética e a autonomia dos sujeitos em formação.

Além disso, a centralidade da arte em Malaguzzi, 1999, está relacionada à concepção de criança como sujeito ativo e protagonista do próprio aprendizado. A prática artística possibilita que ela experimente, investigue, dialogue e organize suas ideias, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao mesmo tempo, integra diferentes linguagens em projetos e experiências, a abordagem promove a interdisciplinaridade, permitindo que múltiplas formas de conhecimento dialoguem e se potencializem mutuamente. Nesse sentido, a arte não é apenas expressão, mas também mediação, pesquisa e conhecimento, revelando sua dimensão pedagógica profunda.

Dessa forma, a abordagem Reggio Emilia (Vecchi, 2017) apresenta a arte como linguagem estruturante e articuladora da aprendizagem infantil. Ao reconhecer a criança como pesquisadora e produtora de cultura, e ao valorizar a diversidade das linguagens, a prática pedagógica fortalece a criatividade, a autonomia, a capacidade de reflexão e a sensibilidade estética, oferecendo um modelo de educação em que aprender e criar caminham juntos, em constante diálogo com o mundo e com os outros.

A experiência de (Vecchi, 2017), na Itália, tornou-se referência mundial por integrar a arte ao currículo da educação infantil. Nesse contexto, Vecchi (2017), pedagoga e ateliêrista do projeto, defende a arte como “um direito da criança” e um meio de investigação e pesquisa, que possibilita múltiplas linguagens de expressão.

Segundo Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem, a criança possui “cem linguagens”, ou seja, diversas formas de se expressar e aprender. A arte, nesse sentido, é uma dessas linguagens fundamentais, permitindo que a criança articule pensamento, emoção e imaginação. O ateliê e o papel do ateliêrista são considerados essenciais no

processo, pois criam ambientes de escuta e experimentação. Neste sentido, Vecchi (2017, p.46-47, grifo original):

Quando, na pedagogia de Reggio, declaramos que a criança tem e “*fala cem linguagens*”, entendendo as muitas possibilidades comunicativas que a nossa espécie tem como herança genética, a nossa hipótese é de que acontecem processos de aprendizagem nos quais mais linguagens (disciplinas) podem interagir entre si. [...] quanto mais rica e competente for uma linguagem, mais se consegue entrar em sinergia com os outros e acolhê-los. Isso significa, que cada linguagem deve ser tratada pelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva.

Com base nessa visão, a abordagem se consolida como um modelo educacional que rejeita a fragmentação curricular e abraça a complexidade inerente ao desenvolvimento infantil. Ao tratar cada linguagem – da expressão artística à lógica, da emocional à relacional – com sua devida riqueza estrutural, como aponta Vecchi (2017), a escola assegura que a criança não apenas aprenda sobre o mundo, mas aprenda com ele, de forma integrada e significativa. O resultado é a formação de um sujeito dotado de múltiplos recursos para dialogar, questionar e criar, comprovando que a arte é, no contexto da educação infantil, o motor de uma aprendizagem verdadeiramente autônoma e integral.

3.3 A Arte como metodologia de Aprendizagem

Quando compreendida como metodologia, a arte transcende a ideia de ser apenas uma disciplina ou um recurso pedagógico. Ela se configura como uma forma de pensar e organizar práticas educativas que favorecem a autonomia, a criatividade, o protagonismo e a construção de conhecimento pelas crianças. Para Vecchi (2017), o fazer artístico não deve ser imposto, padronizado ou estereotipado, mas emergir da escuta atenta e da valorização das experiências e interesses das crianças, reconhecendo suas habilidades, subjetividades e formas de expressão.

No contexto da educação infantil brasileira, ainda é comum encontrar práticas em que o ensino das artes se restringe a atividades mecânicas, como colorir desenhos ou executar tarefas prontamente pré-definidas. Essas práticas, muitas vezes percebidas como passatempo ou *hobbie*, limitam o potencial expressivo e investigativo das crianças, negligenciando a dimensão exploratória e cognitiva da arte. A falta de profissionais especializados em artes em diversas instituições contribui para que o

ensino da arte seja reduzido a uma função recreativa, especialmente em uma fase em que o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética é mais crucial.

Ao mesmo tempo, observa-se avanços significativos em muitas escolas, nas quais educadores comprometidos desenvolvem atividades de arte de forma espontânea e integrada ao currículo. Nesses contextos, as quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro são exploradas como instrumentos de expressão, conhecimento e investigação. Por meio do corpo, da voz, da manipulação de materiais e da criação coletiva, as crianças desenvolvem a imaginação, a sensibilidade, a percepção estética, a concentração, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Essa perspectiva encontra respaldo na BNCC, 2017, que reconhece as artes como campos essenciais da educação infantil, destacando a importância da exploração estética e sensível para o desenvolvimento integral da criança. Ao trabalhar a arte como metodologia, o educador não se limita a ensinar técnicas ou conteúdos, mas cria oportunidades para que as crianças investiguem, experimentem, dialoguem e construam significados próprios. A prática artística, nesse sentido, torna-se um eixo estruturante da aprendizagem, articulando experiências sensoriais, cognitivas e afetivas e promovendo a integração entre diferentes linguagens e formas de conhecimento.

Entendida como metodologia, a arte extrapola a ideia de ser apenas uma disciplina ou recurso pedagógico. Trata-se de uma forma de pensar e organizar práticas educativas que favoreçam a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Para Vecchi (2017), o fazer artístico não deve ser imposto ou estereotipado, mas construído a partir da escuta e da valorização das experiências da criança. O que notamos na grande maioria das escolas de educação infantil, é o ensino das artes como um *hobbie*, um passatempo. Temos uma proposta de atividade, na maioria das vezes, uma folha com desenho para colorir, deixando de explorar as reais potencialidades que aquela criança tem. Muitas instituições não têm um profissional de Arte, e acreditamos que neste ponto estamos pecando, na fase em que as crianças mais precisam aflorar este lado, deixamos que esta forma de ensino, seja apenas, diversão.

Essa concepção dialoga com a BNCC, 2017, que reconhece as artes visuais, a música, a dança e o teatro como campos fundamentais da educação infantil, ressaltando a importância da exploração estética e sensível para o desenvolvimento integral. Assim, a arte assume papel de eixo estruturante da aprendizagem, pois possibilita que a criança explore, experimente e ressignifique o mundo. Da mesma forma que expressamos nossa

opinião de que o ensino da arte como metodologia ainda é falho, notamos um grande avanço também. Há inúmeros profissionais trabalhando diariamente, de forma espontânea e comprometida, as quatro artes em sala de aula, a dança, música, artes visuais e teatro com suas turmas, utilizando o corpo como meio de expressão e conhecimento, trabalhando a imaginação e criatividade, desenvolvendo um olhar sensível e proporcionando atividades cognitivas e sensoriais, dentre inúmeras outras.

A partir do que foi discutido, percebe-se que a arte tem um papel essencial na educação infantil. Ela não deve ser vista apenas como recreação, mas como uma linguagem e uma metodologia que contribui de forma direta para a aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991) e Vecchi (2017), a arte ajuda no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, permitindo que elas ampliem sua comunicação, imaginação e forma de compreender o mundo. A abordagem de Reggio Emilia reforça essa ideia ao reconhecer a arte como um direito da criança e como um meio de pesquisa e descoberta. O ateliê e o trabalho do ateliêrista mostram a importância de criar ambientes que estimulem a escuta, a criatividade e a valorização das diferentes formas de expressão infantil.

Quando entendida como metodologia, a arte vai além de uma disciplina isolada. Ela se torna integradora, estimulando a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil, em sintonia com o que propõe a BNCC, 2017. Apesar dos avanços, ainda existem desafios, já que muitas escolas ainda reduzem a arte a atividades repetitivas ou apenas recreativas. Por outro lado, também há experiências positivas, em que professores inserem as quatro artes no cotidiano escolar, oferecendo vivências que ampliam a sensibilidade e o repertório cultural das crianças.

Conclui-se, portanto, que a arte, quando reconhecida como linguagem e metodologia, torna-se um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem, unindo emoção, pensamento e imaginação, e contribuindo para uma educação infantil mais humana, criativa e significativa.

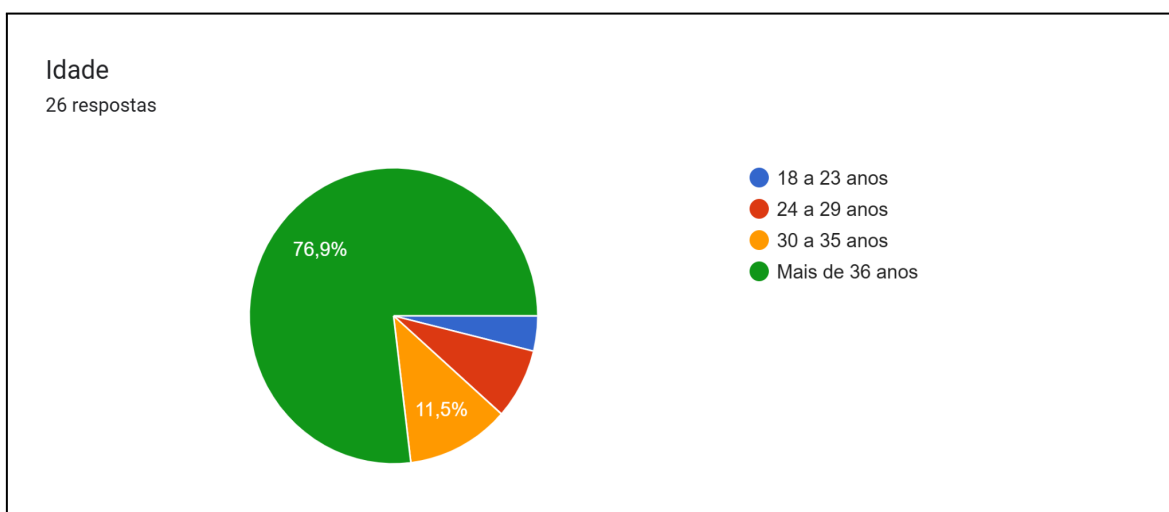
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção do estudo destina-se à análise e discussão dos dados coletados por meio do questionário online, aplicado a profissionais da área da educação, efetivos em escolas. O instrumento de coleta foi distribuído a uma amostra estimada de

aproximadamente cem (100) potenciais respondentes, resultando em vinte e seis (26) participações válidas.

Apesar de a baixa taxa de retorno limitar a estabilidade estatística e a generalização dos achados para a totalidade da população (Creswell, 2014), os 26 casos obtidos representam um conjunto de dados ricos e pertinentes. Conforme a perspectiva de Minayo (2012), a pesquisa qualitativa não se preocupa exclusivamente com a quantificação, mas sim com a compreensão aprofundada da realidade vivenciada pelos participantes. Neste sentido, o perfil e as percepções dos respondentes, detalhados a seguir na Figura 01, oferecem uma visão valiosa das práticas e dos desafios da Arte-Educação no contexto escolar.

Figura 1 - Idade dos participantes.



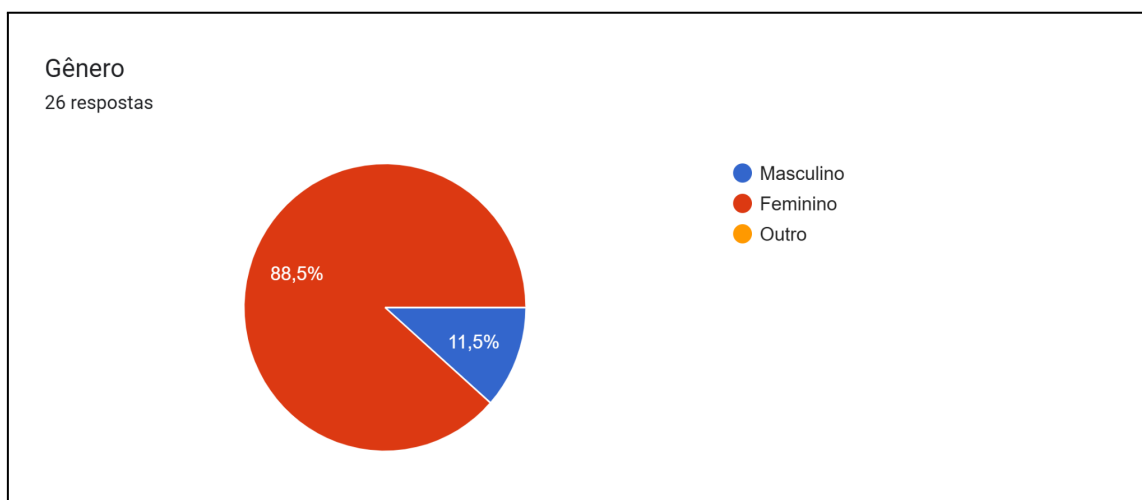
Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

A distribuição etária dos 26 respondentes revela uma assimetria acentuada e um claro viés de maturidade no perfil da amostra. A categoria modal e mediana é 'Mais de 36 anos', que concentra 76,9% dos participantes. As faixas mais jovens (18 a 29 anos) somam apenas 11,5% dos casos. Este perfil é crucial para a interpretação dos dados, pois sugere que as percepções coletadas são, majoritariamente, informadas por uma trajetória profissional consolidada. A experiência acumulada ao longo dos anos, a prática pedagógica e o entendimento institucional, um fenômeno amplamente estudado pela sociologia das profissões. Segundo Becker (1997), a 'carreira' em uma ocupação estabelece um olhar distinto sobre os desafios e as soluções de um campo. Portanto, os resultados tendem a refletir a visão de educadores com maior tempo de vivência escolar.

Do ponto de vista metodológico, as categorias minoritárias exigem cautela; Creswell (2014) orienta que a baixa representatividade de subgrupos limita a estabilidade estatística e a generalização de inferências comparativas entre faixas etárias.

A distribuição por gênero demonstra um forte predomínio de participantes que se identificam como 'Feminino' (88,5%), com a categoria 'Masculino' representando 11,5% e 'Outro' com 0%, como mostra a Figura 02, que segue.

Figura 2 - Gênero dos participantes.

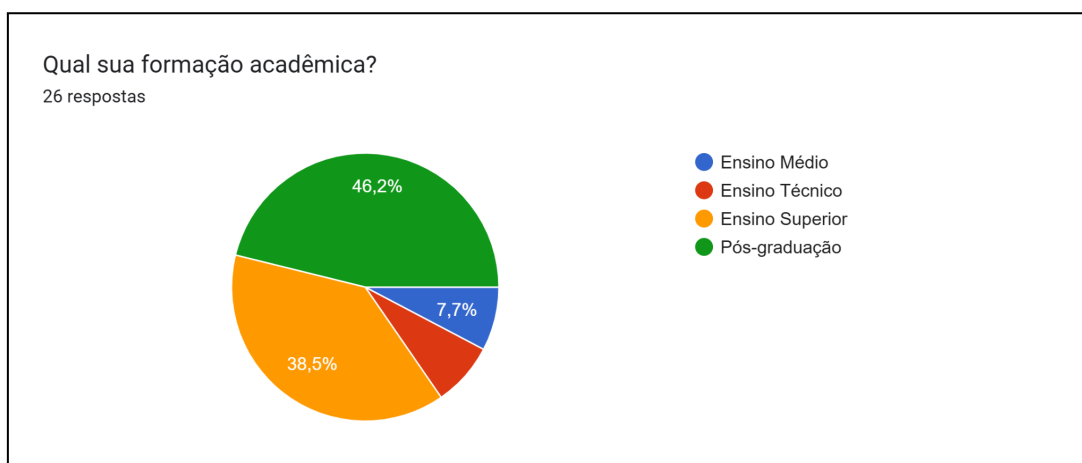


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Este achado está em total consonância com a feminilização histórica da profissão docente na educação básica, um fenômeno amplamente documentado na sociologia da educação. Dubar (2005), em seus estudos sobre identidades sociais e profissionais, aponta como o ensino, especialmente nos estágios iniciais, tem sido historicamente associado a atributos culturais e sociais delegados ao feminino, como cuidado e dedicação. A maciça representação feminina na amostra sugere que as percepções sobre a Arte na escola serão permeadas por essa perspectiva de gênero, que pode influenciar a priorização de valores pedagógicos como a afetividade, a expressão e o desenvolvimento integral da criança.

A amostra apresenta um elevado nível de qualificação formal, com 46,2% dos respondentes possuindo 'Pós-graduação' e 38,5% possuindo 'Ensino Superior', totalizando 84,7% com formação de nível superior ou acima. Apenas 7,7% e 7,7% possuem 'Ensino Médio' e 'Ensino Técnico', respectivamente. A Figura 3, na sequência, apresenta o gráfico com as informações.

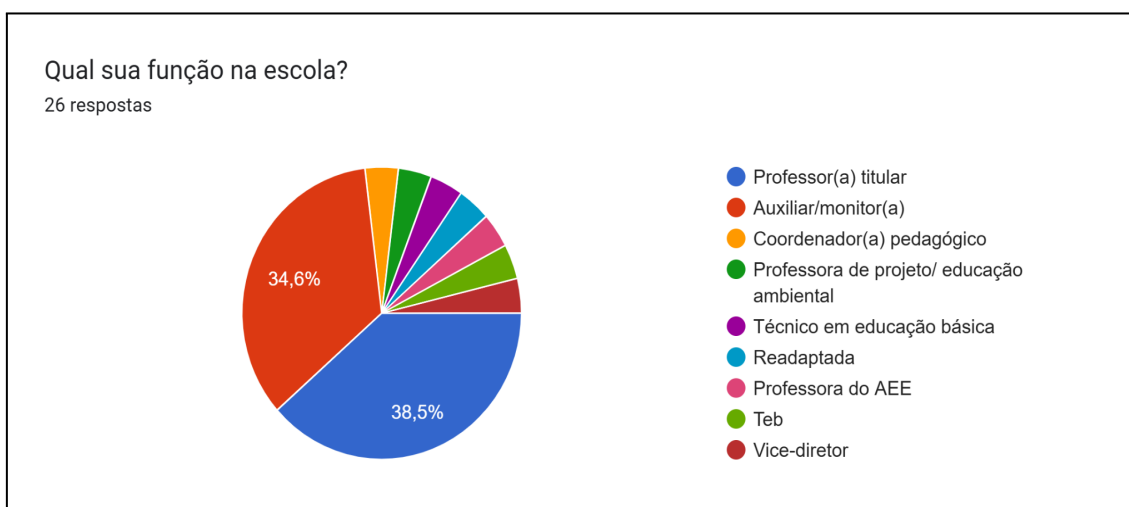
Figura 3 - Formação acadêmica dos participantes.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Esse dado sugere que os participantes possuem um forte embasamento teórico e acesso a debates acadêmicos sobre educação, o que é vital para o tema da Arte-Educação, frequentemente alvo de discussões curriculares e metodológicas avançadas. Tardif (2014), ao tratar dos saberes docentes, enfatiza que os saberes da formação profissional — especialmente aqueles adquiridos em nível superior e pós-graduação — são cruciais, pois fornecem o repertório teórico e disciplinar que fundamenta a ação didática e a compreensão do papel da Arte, distanciando-se de visões meramente instrumentais ou recreativas do ensino. A Figura 04, na sequência, ilustra a função desempenhada pelos(as) participantes.

Figura 4 - Função do participante da pesquisa, dentro da escola.

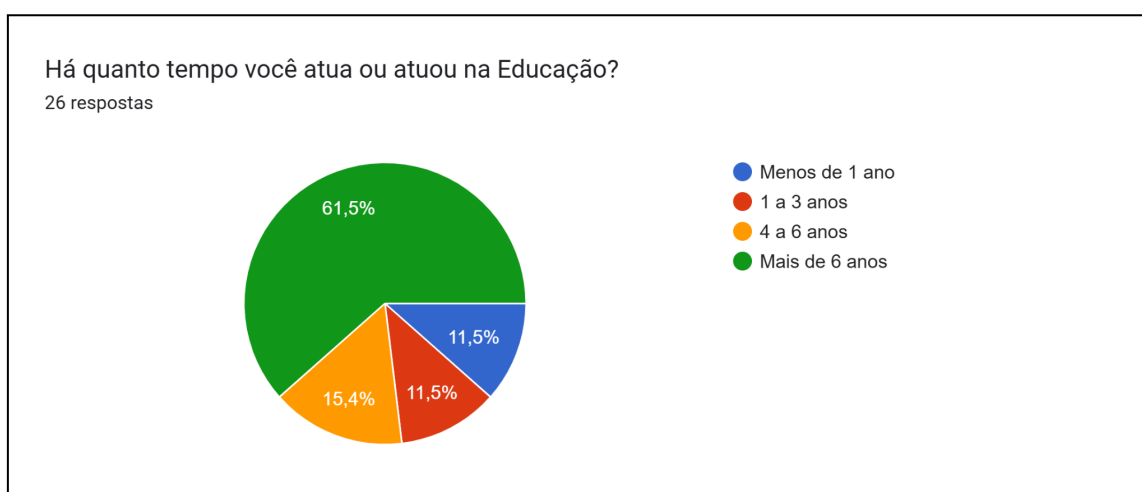


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Entre os 26 respondentes, predomina a atuação em sala de aula: 38,5% são professores titulares (10/26) e 34,6% auxiliares ou monitores (9/26), totalizando 73,1% do quadro. As demais funções aparecem de forma residual, com 3,8% cada, distribuídas entre coordenação pedagógica, professora de projeto ou educação ambiental, técnico em educação básica, readaptada, professora do AEE, TEB e vice-diretor (1/26 em cada caso). O perfil revela concentração em funções diretamente ligadas ao trabalho pedagógico diário, com representatividade limitada de gestão e serviços especializados, o que deve ser considerado na interpretação dos resultados. A predominância de professores titulares e auxiliares/monitores significa que a visão sobre a Arte na escola é primariamente a do chão da sala de aula. O trabalho do professor, como discutido por Nóvoa (1992), é o cerne da identidade profissional e do desenvolvimento curricular. Portanto, a análise se beneficia por refletir a realidade operacional da escola, em oposição a uma visão puramente administrativa.

O gráfico de tempo de atuação na Educação, na Figura 5, corrobora o perfil de maturidade encontrado na análise etária. O tempo de experiência é predominantemente elevado, com 61,5% dos respondentes indicando ter 'Mais de 6 anos' de atuação. Apenas 11,5% e 15,4% se situam nas faixas de 1 a 3 anos e 4 a 6 anos, respectivamente, e 11,5% em 'Menos de 1 ano'.

Figura 5 - Tempo de atuação dos participantes, na escola.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Este dado reforça a ideia de que a pesquisa está baseada em um corpus de educadores com vasta experiência e familiaridade com a cultura escolar. A longevidade

na carreira frequentemente implica maior conhecimento sobre a burocracia, o currículo e as resistências institucionais. A perspectiva da Sabedoria Prática de Schön (2000) sobre o profissional reflexivo indica que educadores experientes desenvolvem um repertório de conhecimento tácito que é essencial para navegar a complexidade das práticas pedagógicas e dinâmicas escolares, o que deve ser considerado ao avaliar as respostas sobre os desafios e as concepções da Arte.

O gráfico da Figura 6 demonstra uma alarmante escassez de infraestrutura dedicada ao ensino de Artes. A esmagadora maioria dos respondentes indicou 'Não' (88,5%) haver um espaço ou sala específica, contra apenas 11,5% que afirmaram 'Sim'. Este resultado expõe um grave descompasso entre o ideal curricular e a realidade material da escola.

Figura 6 - Existência de espaço específico para trabalhar artes na escola.

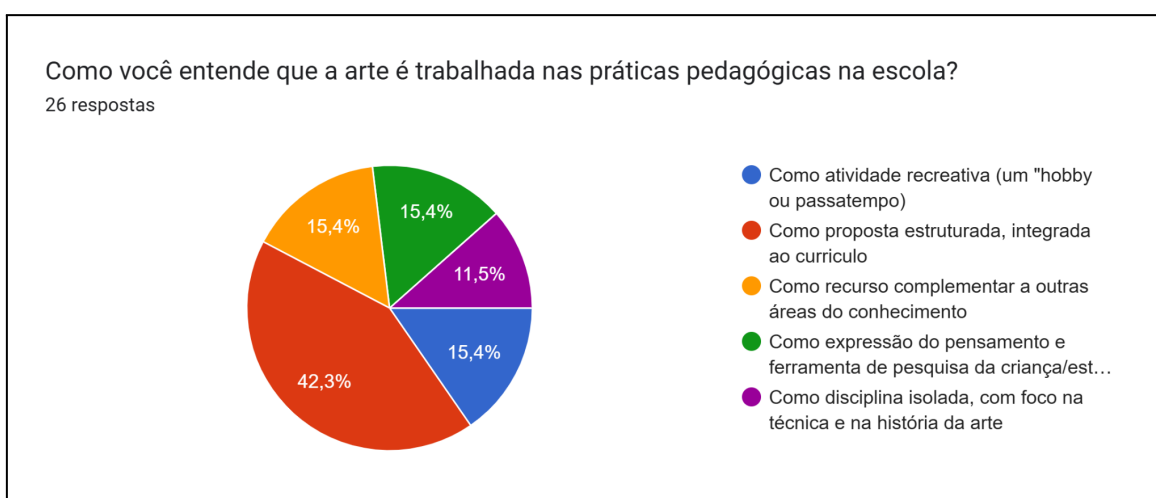


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

A falta de um espaço próprio, seja um ateliê ou uma sala de Artes, limita a prática e a qualidade do ensino. Barbosa (2005), uma referência na Arte-Educação brasileira, defende que o ateliê ou o espaço físico adequado não é um mero acessório, mas um território de investigação e de experiência criadora que influencia o processo de aprendizagem. A ausência desse espaço, conforme revelado pelo dado, força a prática da Arte a ser realizada em ambientes genéricos, restringindo o uso de materiais, o desenvolvimento de projetos de longa duração e a própria percepção da disciplina como um componente curricular central e valorizado.

A percepção sobre o trabalho com arte na escola é heterogênea, com predomínio de enquadramentos curriculares: 42,3% dos respondentes (11/26) a entendem como proposta estruturada e integrada ao currículo; 15,4% (4/26) como recurso complementar a outras áreas; e 15,4% (4/26) como expressão do pensamento e instrumento de investigação do estudante. Em menor proporção, 15,4% (4/26) a associam principalmente a atividade recreativa e 11,5% (3/26) a concebem como disciplina isolada, centrada em técnica e história da arte. A Figura 7 apresenta a visão dos participantes, de como a arte é trabalhada na escola.

Figura 7 - Visão dos participantes, de como a arte é trabalhada na escola.

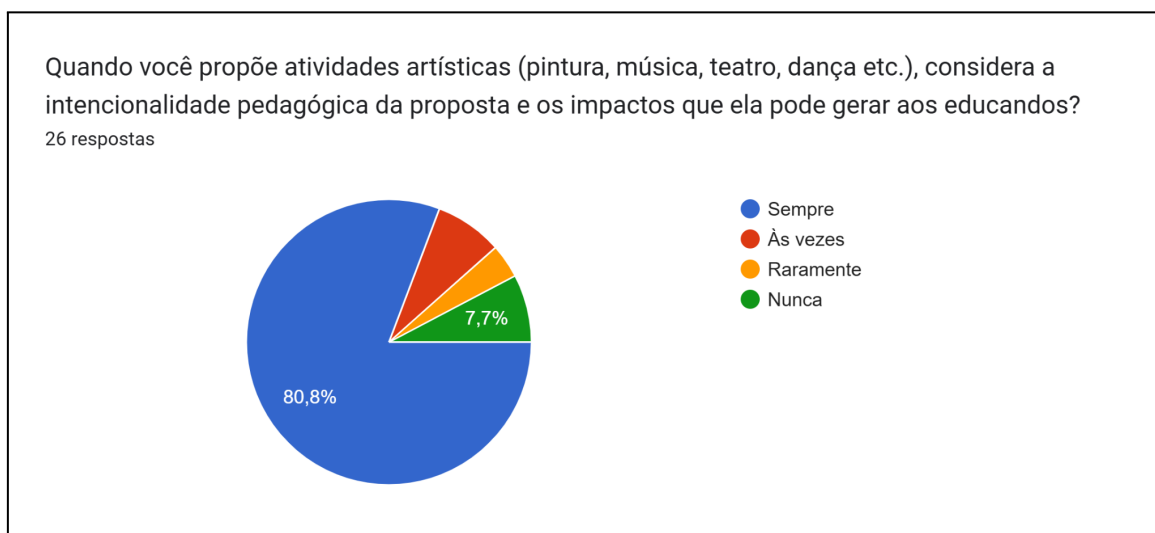


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Consideradas em conjunto, as leituras curriculares e investigativas somam 73,1%, sugerindo avanço em relação a uma visão estritamente lúdica; ainda assim, 26,9% situam a arte como recreação ou como disciplina segmentada, indicando coexistência de abordagens e possíveis assimetrias entre escolas e práticas docentes. Embora a maioria valorize a integração, o alto percentual de visões alternativas indica uma tensão epistemológica. A Arte-Educação contemporânea, fortemente influenciada pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2005), busca a arte como conhecimento, integrando o fazer, o apreciar e o contextualizar. A persistência de visões como 'atividade recreativa' reflete a visão assistencialista da arte, criticada por teóricos que veem a disciplina como campo de conhecimento específico e não apenas como lazer ou preenchimento de tempo, evidenciando que o discurso progressista sobre a integração curricular ainda não é hegemônico na prática dos educadores.

Entre os 26 respondentes, 80,8% (21/26) afirmam considerar sempre a intencionalidade pedagógica e os impactos das atividades artísticas; 7,7% (2/26) declaram fazê-lo às vezes; 3,8% (1/26) raramente; e 7,7% (2/26) nunca. A distribuição é fortemente concentrada no padrão “sempre”, indicando cultura de planejamento intencional; contudo, 19,2% revelam irregularidade ou ausência dessa prática, sugerindo oportunidades de formação continuada e de uso de instrumentos de planejamento (objetivos explícitos, critérios e evidências de aprendizagem). Dessa forma, a Figura 8, que segue, apresenta as considerações de intencionalidade pedagógica nas atividades artísticas.

Figura 8 - Considerações de intencionalidade pedagógica nas atividades artísticas.



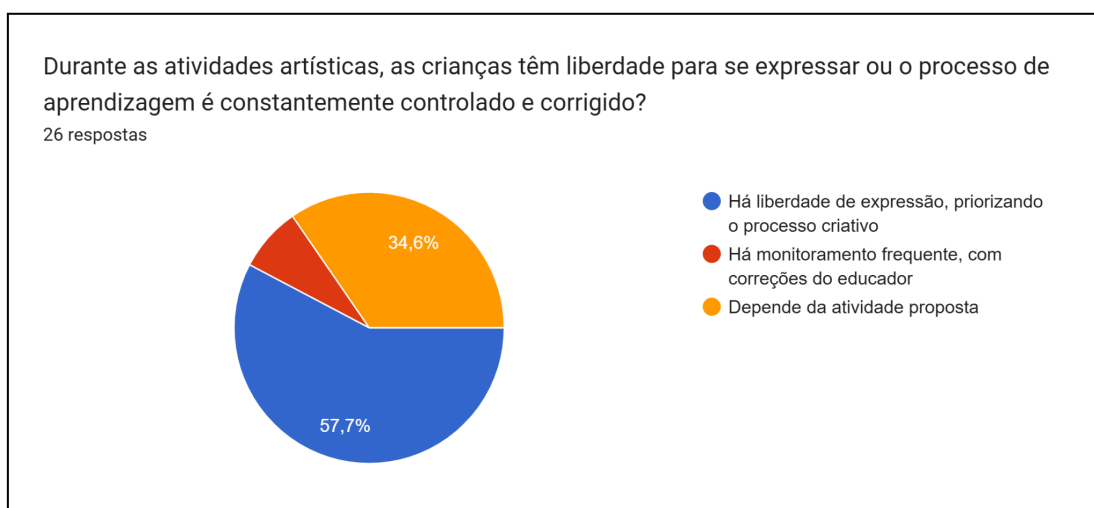
Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

A interpretação deve considerar possível viés de desejabilidade social, dado o caráter autorreportado. Este achado sugere que, no nível declaratório, a maioria dos educadores demonstra consciência da responsabilidade e do propósito formativo inerente ao ensino de Artes. A intencionalidade pedagógica é um pilar da didática e da formação docente. Libâneo (2013) destaca que a ação docente deve ser sempre intencional, visando a objetivos previamente definidos e a mediação da relação do aluno com o conhecimento. O alto percentual de 'Sempre' indica que, independentemente da função ou da formação, o grupo pesquisado se percebe como planejador reflexivo, que busca articular o fazer artístico com os objetivos de aprendizagem e o impacto no desenvolvimento integral do educando.

Entre os 26 respondentes, 57,7% (15/26) indicam garantir liberdade de expressão priorizando o processo criativo, 34,6% (9/26) afirmam que o grau de autonomia depende da atividade proposta e 7,7% (2/26) relatam monitoramento frequente com correções do educador. O predomínio de práticas centradas na autonomia sugere valorização do caráter exploratório da arte, embora mais de um terço condicione essa liberdade ao tipo de tarefa, o que indica coexistência de momentos mais dirigidos.

A leitura dos resultados, contidos na Figura 9, que segue, deve considerar possíveis variações por etapa de ensino e pelas condições de infraestrutura e materiais disponíveis, que tendem a modular o nível de controle docente. Este dado reflete um alinhamento majoritário para com o paradigma construtivista da Arte-Educação, que valoriza o processo criativo da criança.

Figura 9 - Modelo de condução de atividades artísticas.

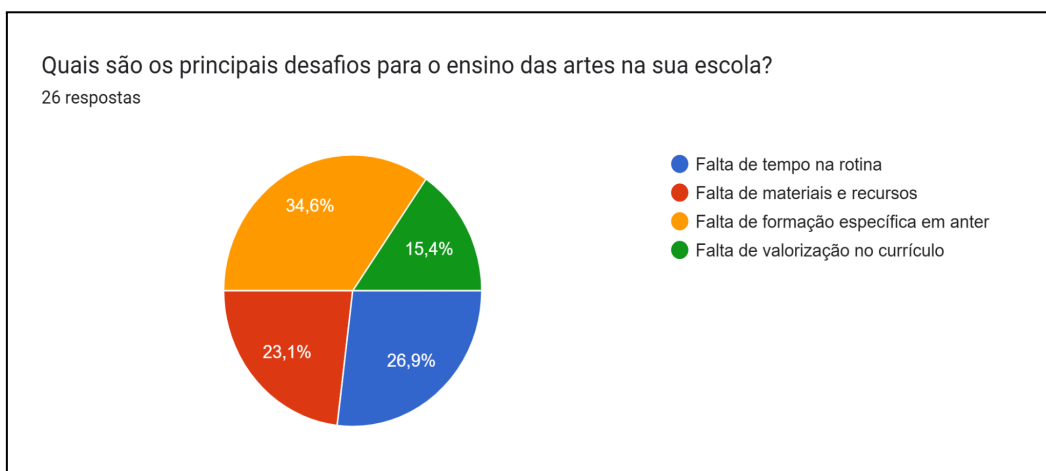


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

A defesa da livre expressão e do processo é o princípio central da educação moderna, defendido por autores como Dewey (2010), que colocam a experiência e a expressão como eixos centrais da aprendizagem. A valorização do processo sobre o produto final demonstra que a maioria dos educadores busca evitar o modelo tradicional, tecnicista e reprodutivo, que foca na correção e no controle. Contudo, o percentual de 34,6% ('Depende da atividade') sugere que muitos ainda oscilam entre a liberdade total e a necessidade de estruturação didática, uma tensão constante na prática pedagógica.

O principal desafio para o ensino de artes é a falta de materiais e recursos, com 34,6% das respostas (9/26). A falta de tempo na rotina aparece com 26,9% (7/26), a ausência de formação específica em arte, 23,1% (6/26) e a pouca valorização curricular com 15,4% (4/26).

Figura 10 - Obstáculos para o ensino da arte na escola, segundo os participantes.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Essa distribuição de prioridades reflete uma realidade amplamente discutida na área da Arte-Educação, na qual as restrições de ordem material e organizacional se manifestam de forma contundente no cotidiano escolar. A predominância da falta de materiais e recursos (34,6%), seguida de perto pela falta de tempo (26,9%), sugere que o professor de arte (ou arte-educador) se depara, primeiramente, com entraves estruturais e logísticos, que, conforme apontam estudos na área (como os de Duarte, 2012; Melo, 2018), dificultam a efetivação das propostas pedagógicas. A escassez de recursos básicos, por exemplo, exige que o docente adote estratégias de improvisação ou a utilização de materiais alternativos (Melo, 2018; Queiroz de Sousa, 2014), desviando o foco do planejamento teórico e da vivência estética mais aprofundada. A ausência de formação específica (23,1%) e a pouca valorização no currículo (15,4%) também se configuram como desafios cruciais, remetendo a questões históricas e políticas da disciplina no Brasil, como analisado por autores como Ana Mae Barbosa.

A qualificação deficitária, frequentemente apontada como uma herança das antigas licenciaturas polivalentes (Barbosa, 1989), impacta diretamente a capacidade do professor de mediar a leitura da imagem, a história da arte e o fazer artístico de modo consistente. A proximidade percentual entre os três principais desafios (materiais,

tempo e formação) sugere a coexistência de causas concorrentes, reforçando a visão de que os problemas no ensino de arte são multifacetados e interligados. Em linha com as reflexões de teóricos como John Dewey e Herbert Read, que defendem o papel essencial da arte para a formação integral (incluindo o desenvolvimento cognitivo e sensorial), a superação desses desafios exige a adoção de ações combinadas: a provisão de insumos adequados, a reorganização do tempo pedagógico para permitir o aprofundamento das vivências artísticas, a oferta de formação continuada qualificada e, fundamentalmente, a explicitação da centralidade da arte no currículo (Benites, 2021), reconhecendo-a não apenas como atividade, mas como área de conhecimento essencial para o desenvolvimento humano.

Com o intuito de obter uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas em arte, o questionário incluiu três questões de resposta aberta, permitindo aos participantes expressar suas percepções em profundidade. As questões centrais foram: **"Como você percebe o ensino das artes na escola em que atua hoje?"**, **"Em sua opinião a arte deve ser trabalhada desde qual idade? Justifique sua resposta"** e **"Em sua opinião, quais benefícios a arte traz para as crianças na Educação Infantil?"**. Para analisar a riqueza e a diversidade das 26 respostas em cada questão, foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que permitiu a emergência de categorias temáticas por similaridade de significado. Os resultados foram agrupados em três blocos de análise: **Percepção do ensino de artes na escola (Quadro 1)**, **Idade de início do trabalho com arte. (Quadro 2)** e **Benefícios da Arte na Educação Infantil (Quadro 3)**. Os quadros a seguir detalham a distribuição de frequência dos respondentes, por categoria.

Quadro 1. Percepção do ensino de artes na escola.

Categoria	n	% (base 26)
Avaliação negativa	10	38.5
Avaliação positiva	7	26.9
Descritiva, sem juízo	4	15.4
Condicionantes estruturais	3	11.5
Em desenvolvimento	2	7.7

Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 2. Idade de início do trabalho com arte.

Categoria	n	% (base 26)
Primeira infância/EI	19	73.1
Todas as idades	4	15.4
Gestação/ventre materno	2	7.7
A partir do 1º ano EF	1	3.8

Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 3. Benefícios da arte na Educação Infantil.

Categoria	Menções (n)	% (base 26)
Criatividade/imaginação	15	57.7
Expressão/emoções	10	38.5
Coordenação motora	8	30.8
Socioemocional	6	23.1
Cognitivo/aprendizagem	4	15.4
Estético/sensorial	3	11.5
Desenvolvimento integral	3	11.5
Autonomia	2	7.7
Exploração de materiais	2	7.7
Prazer/engajamento	2	7.7
Cultura/repertório	2	7.7
Regulação emocional	1	3.8
Oralidade/linguagem	1	3.8

Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a investigar de que maneira as práticas artísticas, fundamentadas nas premissas teóricas de Veia Vecchi (2017) e em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), podem ser efetivamente aplicadas na Educação Infantil (EI) para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. O percurso metodológico, que combinou a revisão de literatura com um levantamento exploratório junto a 26 profissionais da educação, permitiu mapear a percepção dos educadores e os desafios concretos enfrentados na implementação da Arte-Educação no cotidiano escolar.

Os achados da pesquisa revelam uma tensão fundamental entre o discurso pedagógico e a realidade material da escola. Por um lado, o corpo docente, predominantemente maduro e com alta qualificação (84,7% com formação superior ou pós-graduação), demonstra um forte alinhamento teórico com a centralidade da arte. A maioria dos respondentes (80,8%) afirma considerar “Sempre” a intencionalidade pedagógica em suas atividades artísticas, o que, conforme Libâneo (2013), é um pilar da didática e da ação docente reflexiva. Além disso, a preferência pela “Liberdade de expressão, priorizando o processo criativo” (57,7%) e o reconhecimento de que a arte deve ser trabalhada desde a “Primeira infância/EI” (73,1%) sintonizam a visão dos educadores com os pressupostos construtivistas e com autores como Dewey (2010), que defendem a experiência e a expressão como eixos centrais da aprendizagem. Essa consciência teórica se manifesta, ainda, na valorização dos benefícios da arte, com destaque para o estímulo à “Criatividade/imaginação” (57,7%) e à “Expressão/emoções” (38,5%), corroborando Vygotsky (1991) sobre o papel da arte no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por outro lado, a concretização desse ideal pedagógico é severamente limitada por fatores estruturais e logísticos, evidenciando o abismo entre o currículo prescrito e o currículo real. O principal obstáculo apontado pelos educadores é de ordem material: 88,5% dos respondentes declararam a ausência de um espaço ou sala específica (ateliê) para trabalhar artes, o que representa um grave descompasso com o modelo de Malaguzzi (1999) e a defesa de Barbosa (2005) sobre o ateliê como “território de investigação e de experiência criadora”.

A carência de infraestrutura reflete-se na hierarquia dos desafios percebidos, em que a “falta de materiais e recursos” (34,6%) e a “falta de tempo na rotina” (26,9%) antecedem, mas não anulam, a necessidade de “ausência de formação específica em arte” (23,1%). A proximidade desses percentuais, conforme apontado na análise, sugere a coexistência de causas concorrentes. A persistência de visões que associam a arte à “atividade recreativa” ou a uma “disciplina isolada” (totalizando 26,9%), embora minoritária, indica que a tensão epistemológica entre a arte como conhecimento e a arte como passatempo ainda não foi superada, sendo provável que a falta de recursos e tempo force a simplificação das práticas.

Conclui-se pelo alinhamento do corpo docente com a BNCC (2017) e a visão da arte como um campo de experiência essencial. Contudo, apesar da clareza sobre os benefícios cognitivos, emocionais e sociais da arte, a implementação efetiva da arte

como metodologia, nos moldes de Vecchi (2017), é prejudicada pela precariedade estrutural. O perfil dos participantes, de educadores experientes (Nóvoa, 1992; Schön, 2000; Becker, 1997), sugere que a dificuldade não reside na inexperiência ou falta de qualificação (Tardif, 2014), mas na resistência da cultura e da gestão escolar em prover condições materiais e temporais necessárias.

Para que a arte se consolide como linguagem estruturante e articuladora da aprendizagem na Educação Infantil, a pesquisa aponta a urgência de ações combinadas: a provisão de insumos adequados e a reorganização do tempo pedagógico são medidas de gestão essenciais, que devem ser acompanhadas de formação continuada qualificada. Somente assim será possível transpor o discurso da BNCC para a realidade do “chão da sala de aula” e garantir que as crianças exerçam seu direito de se expressar e aprender por meio de suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1999).

As limitações da pesquisa residem no tamanho reduzido da amostra (N=26), o que, conforme Creswell (2014), exige cautela na generalização. Sugere-se futuras investigações com aplicação de metodologias mistas (quali-quanti) em escala ampliada ou estudos de caso longitudinais focados na transformação de ambientes pedagógicos pela criação de ateliês.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A.; SILVA, M. C. da. Muito além dos padrões: as emoções como objeto de ensino na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-10, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- 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: 26 ago. 2025.
- CARVALHO, A. H. Uma genealogia das teses de John Dewey acerca da arte: o conceito de experiência estética e suas implicações pedagógicas. **Educação e Realidade**, Porto

Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-20, jul./set. 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/fgX5cssyCp3zF6XdBhFNnHy/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2025.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EISNER, Elliot W. **As Artes e a Criação da Mente**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

REFLEXOS DA (NÃO) PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelen Cristiane Ostroski⁵
Aline da Silva Vuckovic⁶

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre os impactos da (não)participação das famílias na vida escolar de crianças da Educação Infantil. Diversas bibliografias (Kissmann, 2014; Netzel, 2016; Tiba, 2009), versam sobre essa temática, ressaltando a necessidade das interações entre família e escola no intuito de desenvolver as diversas habilidades das crianças.

A família é a base da educação da criança e a escola a continuadora dessa educação, assim, pode-se perguntar: de que maneira a participação (ou não) da família na vida escolar poderá influenciar o crescimento intelectual, social, de caráter e de formação do indivíduo? Este é o problema de pesquisa que o presente trabalho busca responder.

Segundo Varani e Silva (2010, p. 516), a família tem como uma das principais funções “[...] a socialização da criança, ou seja, a inclusão desta no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em sociedade”, sendo que um dos principais objetivos da escola consiste no ensino, provendo a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a escola precisa ser responsabilizada por seus alunos, cabendo a ela o:

[...] reconhecimento da importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar, o auxílio às famílias no exercício de seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (Varani e Silva, 2010, p. 516).

A partir dessa contextualização, a metodologia empregada nesta pesquisa tem como base a pesquisa bibliográfica qualitativa. As referências foram apuradas a partir de pesquisas em livros e artigos acadêmicos relevantes à temática. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica se baseia em materiais já existentes, como livros e artigos científicos. Embora muitos estudos incluam essa abordagem, alguns são

⁵ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: kelen.202213303@unilasalle.edu.br

⁶ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: aline.202212716@unilasalle.edu.br

desenvolvidos exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Por sua vez, a abordagem qualitativa, difere da quantitativa, pois conforme Gil (2010) a abordagem qualitativa valoriza a subjetividade e o contexto da investigação, buscando compreender o significado e a interpretação, sem se limitar a números e estatísticas, procurando compreender a riqueza da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa quantitativa, segundo Gil (2010), considera que tudo pode ser contável, gerando assim informações a partir de números que geram classificações e análises, a pesquisa quantitativa prioriza e mensura a quantidade de dados coletados.

No que diz respeito à estrutura do texto, após a presente introdução, apresentamos o referencial teórico que embasou as discussões, pois é a partir de diferentes pontos de vista de pesquisadores da área temática que conseguimos enriquecer este debate. Na sequência, tratamos da análise e discussão criteriosa dos resultados dessa pesquisa e, por fim, as considerações finais deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção discorreremos sobre questões relacionadas à família, à escola e às possíveis motivações para a (não) participação das famílias na vida escolar das crianças. São muitos os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo das crianças, por isso a participação de todos é muito valiosa. Assim, é necessário que cada vez mais possamos refletir sobre os papéis da escola e da família na realidade escolar, visto que é esta articulação entre família e escola que são essenciais para a formação integral dos sujeitos. Conforme Osório (1996, p. 82):

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e à escola instruí-los, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. Talvez essa seja uma concepção por demais simplista para equacionar as relações entre a família e a escola em nossos dias, mas qualquer avanço na discussão de até onde vai o papel da família e onde começa o da escola nos conduziria a outro patamar de considerações que extrapolam os limites da contestação à pergunta formulada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no Artigo 1º, define que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

(Brasil, 1996). Diante disso, compreende-se que a relação entre família e escola é essencial enquanto contexto capaz de promover a aprendizagem individual e em grupos, com uma participação que partilha, por meio do diálogo, da construção comum e da comunicação como valor.

2.1 Breve discussão sobre a família

A família representa a base da socialização do indivíduo, oferecendo à criança o primeiro e mais importante contexto de desenvolvimento. Nele, a criança não apenas constrói seu modelo inicial de aprendizagem, mas também assimila os conhecimentos que servirão de alicerce para sua experiência escolar e para a forma como se relaciona com o mundo do saber, o que refletirá intensamente na vida escolar.

A família é a responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural da criança na sociedade, desde o seu nascimento. Com isso, através dos primeiros contatos com a família a criança supre suas necessidades e inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e afetivos. Também é a partir da família que a criança estabelece ligações emocionais para o estabelecimento de uma socialização adequada (Sousa; Filho, 2018, p. 27).

Responsável por estabelecer a base da personalidade, o ambiente familiar é o palco das primeiras experiências de uma criança, onde ela atua e se desenvolve emocionalmente. É por meio das recompensas e punições, bem como dos modelos de comportamento observados no seio familiar, que a criança constrói sua percepção de si mesma. Esses elementos internalizados configuram seu mundo interior e são determinantes para a estruturação de sua personalidade. De acordo com Sousa e Filho (2018, p. 28), “Todo o seu progresso psicológico foi realizado, até então, através das relações com outrem, principalmente os pais. De começo, a criança fundiu-se com as pessoas que a rodeiam, identificou-se com elas, foi invadida pela sua presença”.

Neste sentido, o ambiente familiar e suas dinâmicas relacionais constituem o principal contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A legislação reforça essa prerrogativa, indicando que o papel educacional da família é inalienável, e não deve ser delegado integralmente à escola. Conforme o Art. 205 da Constituição Federal, a educação é um direito que envolve uma responsabilidade compartilhada: “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, Art. 205).

De acordo com Vygotsky (2001), o desenvolvimento é moldado pela interação social e pela maturação biológica. A aprendizagem, nesse contexto, surge da internalização de conceitos promovida pelas experiências sociais. Esta compreensão é de suma importância, pois aponta que a interação com o meio social não é meramente um fator, mas um recurso construtivo e essencial para o desenvolvimento do indivíduo. O antigo arranjo familiar que compreendia o pai como chefe da família e provedor do sustento, a mãe como parceira nos cuidados da casa e educação dos filhos e a figura dos filhos como sujeitos que obedeciam e respeitavam os pais de forma incontestável, já é dificilmente observado na atualidade. Conforme dispõe o documento de Política Nacional de Assistência Social (PNAS),

Dentre essas mudanças pode-se observar um enxugamento dos grupos familiares (famílias menores), uma variedade de arranjos familiares (monoparentais, reconstituídas), além dos processos de empobrecimento acelerado e da desterritorialização das famílias gerada pelos movimentos migratórios (PNAS, 2004, p. 26).

O que podemos observar na atualidade é que o crescente número de mulheres responsáveis pelo sustento da família e o excesso de funções que essas mulheres desempenham dentro da instituição familiar, podem dificultar os processos de educação dos filhos que antes era a principal função feminina. Estes arranjos familiares são cada vez mais diversos e complexos, fugindo de modelos tradicionais de família (pai, mãe, filhos biológicos). Essa pluralidade se reflete nas mudanças sociais, culturais e econômicas e, com isso, os novos conceitos de família se ampliam muito além de laços biológicos e/ou matrimoniais. Neste sentido, Pribesh (2020) explica que os maiores níveis de envolvimento dos pais nas tarefas escolares dos filhos se relacionam com melhor desempenho acadêmico. A autora complementa que a questão não está em modelos familiares diferentes, mas no envolvimento do grupo familiar com as atividades escolares. Dessa forma, o estudo reforça que o envolvimento parental (acompanhamento, supervisão) tem impacto positivo.

2.2 Considerações sobre a escola

A escola é o lugar que mais sofre interferência quando tratamos das mudanças que a sociedade tem passado atualmente. Ao longo do tempo, as representações sobre o trabalho mudaram e influenciaram o ambiente familiar e a estrutura escolar. É a escola a responsável por inserir a criança na sociedade, por isso, é primordial voltarmos o olhar para as instituições de ensino, apesar das inúmeras mudanças, este é o primeiro local de aprendizagem dos indivíduos e a escola ainda tem a função de transmitir os conhecimentos científicos. Uma de suas finalidades é educar para a cidadania e despertar a visão crítica do aluno. Para Rodrigues (2001, p. 243) a educação é entendida como:

O processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida. Esta é uma responsabilidade a ser atribuída ao Educador.

Dessa forma, percebe-se uma ênfase em uma visão ampla e humanista da educação, entendendo-a não apenas como transmissão de conhecimentos técnicos ou instrumentais, mas como um processo formador integral do ser humano. O autor destaca que a educação atua sobre os meios de reprodução da vida — ou seja, tem uma função prática e social —, mas também desenvolve capacidades de percepção, reflexão, autoconhecimento e reconhecimento do outro. Ao afirmar que educar requer preparar o educando “intelectual e materialmente” para compreender e usufruir o mundo, o texto sublinha o papel do educador como mediador do desenvolvimento humano, alguém que contribui para que o sujeito se reconheça como parte do mundo e construa sua identidade de forma crítica e consciente.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico trazemos as inferências relacionadas à relação entre a família e a escola, no contexto da educação infantil e as possíveis causas da (não) participação no trajeto educacional.

Este estudo foi realizado através da pesquisa bibliográfica qualitativa, com base nos estudos realizados foi possível perceber que não há como desassociar a família da escola, assim como a escola não existe sem as famílias é esta ligação que pode garantir o sucesso das duas instituições: família e escola. O fracasso de uma e de outra gera impactos em ambas trazendo prejuízos para toda a sociedade. Freire (1996, p. 29), afirma: “[...] me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face a autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade”.

Quando Freire (1996) fala em “tirania da liberdade”, está denunciando uma distorção do conceito de liberdade — uma liberdade entendida como ausência total de regras ou responsabilidades. O autor alerta que, quando as crianças crescem em ambientes onde “podem tudo”, sem orientação, sem limites claros e sem o exercício de autoridade responsável por parte dos adultos, o resultado não é autonomia, mas desorientação e falta de respeito ao outro. Para ele, a verdadeira liberdade nasce da disciplina consciente, do diálogo e da responsabilidade compartilhada.

Assim, a preocupação de Freire (1996) não é com a liberdade em si, mas com o modo como ela é mal compreendida por alguns pais ou educadores. A autoridade, quando exercida com afeto, diálogo e respeito, não oprime, mas orienta e forma — é um elemento essencial para que a criança aprenda a conviver, reconhecer limites e exercer sua própria liberdade de forma ética e solidária.

3.1 Aspectos legais

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece que é dever dos pais matricular os filhos na rede regular de ensino e garantir sua frequência. O ECA aponta que a participação familiar é um elemento chave para assegurar não apenas a matrícula, mas também a permanência e o sucesso do aluno na escola.

A Política Nacional de Educação Especial, que adota como uma de suas diretrizes gerais apoiar mecanismos que oportunizam a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, conscientiza e compromete os segmentos sociais, a comunidade escolar, a família e a própria pessoa com necessidades especiais, na defesa de seus direitos e deveres. Dentre seus objetivos específicos, temos: envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (aprovado pela Lei nº 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) está focado na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

A recente iniciativa do Ministério da Educação (MEC) brasileiro, que institui a data de 24 de abril como Dia Nacional da Família na Escola prevê que nesta data, todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas, pois conforme declaração do ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza dizendo que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles aprendem mais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 12, inciso 6, prevê a incumbência das escolas de articularem com as famílias, para integrarem a sociedade e a escola, fundamentando a parceria proposta (Brasil, 1996). Neste contexto, é preciso que conheçamos as razões pelas quais as famílias (não)têm correspondido ao que os educadores esperam enquanto sua participação na escola, para que possamos chegar a um ponto, precisamos nos despir da postura de juízes que condenam sem conhecer as razões e investigar as causas do desconhecido.

3.2 A escola enquanto espaço de acolhimento

A Escola precisa ser vista pela sociedade como espaço de proteção social, que vai além da socialização de conteúdos institucionais (Santos, 2019). Neste contexto, a escola para a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, servindo como um espaço de socialização, construção de identidade e aprendizagem de forma lúdica, mas enfrenta desafios como sobrecarga de conteúdos, rotinas rígidas e a necessidade de maior parceria com as famílias para garantir um desenvolvimento mais

autônomo e criativo. Uma escola de qualidade estimula a exploração, a criatividade e o trabalho em equipe, respeitando o ritmo individual de cada criança.

As inferências sobre a relação família escola apontam que uma parceria forte e colaborativa é essencial para o sucesso do aluno, promovendo a comunicação aberta, respeito mútuo e responsabilidade compartilhada, o que resulta em melhor desempenho acadêmico e desenvolvimento integral da criança. A escola deve buscar estratégias ativas para envolver as famílias enquanto estes precisam sentir-se bem-vindos e valorizados como parte fundamental do processo educacional.

De acordo com Freire (1996), o processo educativo deve ser construído sobre bases humanizadoras, em que o respeito, a escuta e o afeto estejam presentes nas relações entre professores e alunos. O acolhimento, nesse sentido, é um ato pedagógico e ético, pois cria condições para que o estudante se sinta valorizado e confiante para aprender.

3.3 Quando a família (não) participa

Como vimos, o direito à educação é uma garantia constitucional e responsabilidade compartilhada entre família e Estado. No entanto, é comum observar que muitas pessoas e famílias acabam atribuindo, de forma quase exclusiva, à instituição escolar a totalidade do papel educativo de seus filhos e filhas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) em seus artigos 4º e 55 determina Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 55: Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (Brasil, 1990)

A partir dessas reflexões, nos perguntamos: quais os possíveis motivos da (não) participação das famílias na vida escolar dos seus filhos? Neste sentido, entendemos que uma das grandes causas para que isso aconteça, está relacionada à própria educação que estes pais receberam quando eram crianças. Eles foram ensinados que os pais trabalham, que são os provedores das suas famílias, que eles devem manter seus filhos na escola, para que estas crianças aprendam, se desenvolvam sozinhas, assim como foi com eles próprios.

A escola, como representante do Estado na oferta de educação formal, não tem condições de assumir o processo educacional de forma isolada. É fundamental que haja uma harmonia constante e uma parceria efetiva com a família, pois as crianças e jovens aprendem significativamente mais por meio de exemplos e ações práticas do que apenas por palavras. Desse modo, a presença atenciosa e a participação frequente dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar são essenciais, envolvendo-se ativamente nas atividades e propostas da instituição.

A escola deve fazer um trabalho intenso em relação a esta situação e conscientizar estas famílias que os tempos são outros, que as crianças são outras bem como suas necessidades. A família precisa e deve ser ativa na educação dos seus filhos, só assim será possível ajustar as necessidades dos alunos, descobrir suas dificuldades, para acompanhar seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais desafios das instituições escolares é a pouca participação das famílias na vida escolar dos seus filhos, esta ausência repercute diretamente no desempenho e na motivação das crianças. Fatores econômicos, falta de tempo, desinteresse e falta de conhecimento sobre a real importância da família na vida acadêmica das crianças contribuem para esse afastamento.

Antigamente, a educação formal de crianças de zero a seis anos não era uma prioridade nas políticas educacionais do Brasil. A inclusão dessa fase na educação básica foi uma conquista que veio após muitas lutas e reivindicações de movimentos sociais organizados que defenderam essa causa, até que finalmente resultou em leis específicas.

Para fortalecer a parceria entre a escola e a família, é preciso criar um espírito de cooperação. O que mais se vê hoje é uma transferência de responsabilidade: a família espera que a escola não apenas ensine o conteúdo, mas também eduque a criança em valores morais, deixando essa tarefa exclusivamente para a instituição de ensino. Pela lei, a educação das crianças é uma responsabilidade compartilhada entre a escola e a família, não podendo ser transferida para apenas uma das partes. A responsabilidade é mútua. No entanto, a família deve ter uma preocupação maior, pois o tempo que a criança passa na escola é temporário, enquanto o vínculo familiar é para a vida toda.

A colaboração entre a escola e a família pode transformar a educação, dado o envolvimento de ambas no processo de aprendizagem. As atribuições e a forma de exercê-las mudam com o tempo e o contexto social, econômico e político. Hoje, a sobrecarga de compromissos da vida moderna faz com que muitas vezes a atenção aos filhos seja prejudicada. Contudo, é essencial lembrar que a qualidade do tempo investido nas relações familiares é mais importante que a quantidade, sendo determinante para o desenvolvimento da criança.

A educação não se restringe ao ambiente escolar, é um ambiente compartilhado e contínuo e é importante que as famílias tenham esse entendimento. Por outro lado, as instituições escolares devem promover estratégias que estimulem o diálogo, escutando e compartilhando com as famílias a responsabilidade na formação dos estudantes.

Essa investigação, fundamentada na revisão bibliográfica, destacou a importância de uma comunicação e relação eficazes entre a escola e a família. Essa interação positiva foi confirmada pelos dados coletados. Ficou evidente, ainda, que a família é o ambiente primário de socialização, demandando atenção às suas responsabilidades no processo de desenvolvimento do aluno.

A importância dessa parceria é inquestionável, uma vez que ambas as instituições são referenciais e dão sustentação ao desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que, quanto melhor for a colaboração mútua, mais positivo e significativo será o desempenho escolar.

As trocas de experiências, o diálogo e o aprendizado compartilhado são essenciais para lidar com as incertezas e os desafios do processo de escolarização. Embora os pais reconheçam o impacto de sua participação na aprendizagem dos filhos, frequentemente desconhecem as melhores formas de fazê-lo. Isso reforça a necessidade de projetos que integrem, de fato, a família e a comunidade no ambiente escolar.

Portanto, fortalecer a parceria entre a família e a escola é essencial para a construção de uma educação mais significativa, democrática e transformadora. Somente com o envolvimento da família na educação dos seus filhos teremos uma formação cidadã mais sólida.

Uma das limitações da pesquisa pode ser considerada a falta de componentes empíricos. Dessa forma, em pesquisas futuras vemos a possibilidade de inserir depoimentos de famílias em relação à sua perspectiva sobre o seu papel no envolvimento da vida escolar de suas crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 out 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-8, 10 jan. 2001.
- 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. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- PNAS - **Política Nacional de Assistência Social** - Institucional. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/assistenciasocial/usuario/pnas-politica-nacional-de-assistencia-social-institucional> Acesso em 22. Out 2025.
- PRIBESH, Shana L.; CARSON, Jane Smith; DUFUR, Mikaela J.; YUE, Yuanyuan; MORGAN, Kathy. Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. **Social Sciences**, Basel, v. 9, n. 12, p. 229, 2020. DOI: 10.3390/socsci9120229
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v.22, n.76, Out./2001.
- SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, e184961, 2019.
- SOUSA, Ana Paula de. FILHO, Mario José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Universidade Estadual Paulista, Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 44/7 – 10 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2172/3185> - Acesso em 10 de out 2025.
- VYGOTSKY, LEV Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ICONA, 2001.

OS DESAFIOS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Francine Sena Writzl⁷
José Lucas Marques Duarte⁸

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da docência no Brasil acompanha, de maneira estreita, as transformações sociais, políticas e educacionais que marcam a história do país. Saviani (2018) evidencia que a função docente sempre ocupou um lugar estratégico na formação da sociedade, ainda que as condições de trabalho e as concepções pedagógicas tenham se reconfigurado ao longo do tempo. Durante o período colonial e imperial, a profissão docente encontrava-se vinculada às instituições religiosas, sendo pouco valorizada e restrita a práticas voltadas à transmissão de conteúdos e à disciplina, refletindo os interesses da elite dominante. O ensino, nesse contexto, priorizava a formação moral e religiosa, permanecendo acessível apenas a grupos sociais específicos.

Com a constituição do ensino público, entre o final do século XIX e início do século XX, iniciou-se um movimento de profissionalização do magistério, embora ainda limitado. A pedagogia tradicional mantinha-se hegemônica, sustentando uma visão do professor como autoridade transmissora de conteúdos e reguladora de normas disciplinares. Contudo, as mudanças sociais, os avanços pedagógicos e as pressões políticas impulsionaram novas concepções de ensino, conferindo maior complexidade ao exercício docente. No cenário contemporâneo, o professor assume funções que ultrapassam a simples transmissão de saberes, atuando como mediador de experiências educativas e agente fundamental para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos (Saviani, 2018).

Nesse processo, a identidade docente constitui-se como uma construção dinâmica e multifacetada. Schön (1983) destaca que ela começa a se delinear nas primeiras experiências profissionais, quando os professores iniciantes, ao refletirem sobre suas práticas, enfrentam desafios que exigem adaptação e constante reelaboração. A prática reflexiva, assim, emerge como instrumento fundamental na consolidação da

⁷Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: fsenawritzl@gmail.com

⁸Doutorando em Educação pela Universidade La Salle. Bolsista Capes/Prosuc. E-mail: joselucasmd@gmail.com

identidade profissional, permitindo ao educador ajustar sua atuação às demandas do cotidiano escolar. Carvalho (2013) acrescenta que as políticas públicas, ao definirem condições de trabalho, diretrizes curriculares e processos de valorização, exercem papel determinante na constituição dessa identidade, conferindo (ou negando) reconhecimento social e institucional.

Autores como Nóvoa (1992) e Pimenta (1999) reforçam a compreensão da identidade docente como um processo contínuo de construção, atravessado por experiências formativas, práticas escolares e interações sociais. Longe de representar uma estrutura fixa, a identidade profissional envolve dimensões pessoais, coletivas e institucionais, em permanente diálogo e tensão. Libâneo (2001), por sua vez, ressalta que a complexidade do trabalho docente é acentuada pelas limitações estruturais da educação brasileira: a falta de suporte institucional, a sobrecarga de funções, a desvalorização da carreira e as condições precárias de trabalho comprometem tanto o bem-estar docente quanto a qualidade do ensino.

Dessa forma, os desafios enfrentados pelos professores não se restringem ao espaço da sala de aula, mas se articulam a fatores estruturais e sistêmicos. A desvalorização profissional, traduzida em baixos salários e reduzido reconhecimento social, associada às deficiências na formação inicial e à insuficiência de políticas de atualização contínua, contribui para o desgaste da categoria e para a fragilidade na constituição da identidade docente. Nesse contexto, compreender os processos de construção identitária do professor exige analisar não apenas sua prática cotidiana, mas também os condicionantes históricos, políticos e institucionais que moldam o exercício da profissão.

À luz dessas considerações, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os desafios e as transformações que permeiam a construção da identidade dos docentes? Para isso, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, fundamentada na experiência da pesquisadora e na aplicação de um questionário online, respondido por docentes de uma escola pública municipal da região metropolitana/RS. O objetivo é captar percepções, práticas e significados atribuídos pelos professores à sua identidade profissional.

2. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa define os caminhos a serem percorridos durante a investigação. Conforme destaca Gil (2008, p. 163), sua organização deve considerar as especificidades de cada estudo, contemplando elementos como o tipo de pesquisa, a população e a amostra, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O presente trabalho caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza descritiva, estruturada na forma de estudo de caso e fundamentada em referências de diferentes níveis (primárias, secundárias e terciárias). A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela possibilidade de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à sua própria experiência. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) explicam que a pesquisa qualitativa “[...] considera que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

2.1 Sujeitos do estudo

Os sujeitos da pesquisa foram professores(as) atuantes em uma escola da rede pública municipal de uma cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. O questionário foi enviado a 40 docentes dessa escola no dia 11 de setembro. No entanto, diante da baixa taxa de retorno, optou-se por ampliar o público-alvo da pesquisa, estendendo o convite à participação a professores(as) de outras escolas da mesma rede municipal.

Essa decisão teve como finalidade não apenas aumentar o número de participantes, mas também enriquecer a pesquisa com a diversidade de experiências, contextos escolares e trajetórias profissionais, contribuindo para uma compreensão mais ampla e representativa dos processos que envolvem a construção da identidade docente.

Diante disso, entende-se que os professores são os protagonistas do processo educativo e os principais agentes na articulação diante das demandas pedagógicas do cotidiano escolar. Nesse sentido, ao compartilhar suas percepções, vivências e práticas, os participantes possibilitam a compreensão de que maneira fatores históricos, políticos e organizacionais se entrelaçam à dimensão subjetiva da profissão, contribuindo para o fortalecimento ou fragilização da identidade docente.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A identidade docente constitui um dos eixos centrais das pesquisas educacionais contemporâneas, justamente por evidenciar a complexidade do trabalho do professor e sua íntima relação com as transformações históricas, sociais, políticas e institucionais que atravessam a educação. Não se trata de uma essência fixa ou de uma característica natural atribuída ao indivíduo, mas de um processo em constante construção e negociação, permeado por múltiplas influências e tensões. Conforme destacam Nóvoa (1992) e Pimenta (1999), a identidade profissional docente se elabora ao longo da trajetória de formação e de exercício da profissão, resultando de experiências formativas, da prática pedagógica e das interações sociais estabelecidas no espaço escolar e fora dele.

Essa identidade deve ser compreendida como histórica e dinâmica: histórica, porque é fruto das condições sociais e institucionais de cada período; e dinâmica, porque está sujeita a constantes reconfigurações diante das demandas impostas ao professor no decorrer de sua carreira. A construção da identidade docente, portanto, envolve tanto dimensões subjetivas, relacionadas à forma como o professor se percebe e se posiciona em sua prática, quanto dimensões objetivas, vinculadas às condições de trabalho, às políticas educacionais e às expectativas sociais em torno do papel do educador.

Nesse sentido, Saviani (2018) ressalta que a docência no Brasil sempre esteve atravessada por uma dualidade entre valorização e precarização. Historicamente, o professor tem sido ora reconhecido como ator social indispensável à formação das novas gerações, ora relegado a condições de trabalho insuficientes, marcadas por baixos salários, falta de infraestrutura e escasso reconhecimento social. Essa ambivalência não apenas fragiliza a profissão, mas também compromete o processo de construção identitária dos docentes, uma vez que o sentimento de pertença e de relevância profissional está diretamente ligado ao grau de valorização social e política da carreira.

A perspectiva crítica apresentada por Saviani amplia a compreensão do papel do professor ao enfatizar que este não pode ser reduzido à função de mero transmissor de conteúdos escolares. Ao contrário, o docente deve ser concebido como mediador de processos de aprendizagem e articulador de experiências educativas que ultrapassam a dimensão cognitiva, alcançando também os aspectos éticos, sociais e políticos da formação. Nesse horizonte, a identidade docente se vincula à responsabilidade de

promover o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo a construção de sujeitos autônomos, críticos e socialmente conscientes.

Esse caráter estratégico da docência, portanto, transcende a esfera individual e se conecta diretamente à manutenção e ao fortalecimento da democracia e da justiça social. A identidade profissional do professor não pode ser compreendida isoladamente, mas como parte de um projeto social mais amplo que busca garantir a equidade no acesso ao conhecimento, a formação cidadã e a transformação das condições de vida. Assim, pensar a identidade docente é, em última instância, pensar o próprio papel da educação como prática social que contribui para a emancipação humana e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A identidade docente, entretanto, não se desenvolve de forma linear ou predeterminada, mas constitui-se em um processo marcado por rupturas, desafios, aprendizagens e reconstruções contínuas. Schön (1983), ao destacar a importância da reflexão sobre a prática, mostra que os primeiros anos da carreira docente são decisivos para esse processo, pois é justamente no confronto com as situações reais da escola que o professor iniciante se depara com a complexidade da docência. É nesse espaço de tensões e descobertas que emerge a necessidade do exercício reflexivo, concebido não apenas como análise crítica de erros e acertos, mas como prática formativa que possibilita ao professor compreender suas ações, ressignificar suas escolhas pedagógicas e adaptar-se às demandas institucionais e sociais. Assim, a identidade profissional é forjada na dialética entre experiência e reflexão, o que garante ao educador condições para transformar sua prática ao longo do tempo.

Complementando essa perspectiva, Dubar (2005) enfatiza que a identidade profissional resulta de um processo de negociação constante entre a identidade atribuída aquela que as instituições, as políticas públicas e a sociedade projetam sobre os professores e a identidade construída pelos próprios sujeitos em sua trajetória de vida e carreira. Dessa forma, a docência se configura como um espaço de tensão permanente entre expectativas externas e projetos pessoais, entre reconhecimento social e realização individual. Essa concepção evidencia o caráter relacional e social da identidade docente, que não se restringe a uma dimensão subjetiva, mas se constrói no entrecruzamento das relações estabelecidas com colegas, gestores, estudantes e políticas educacionais.

Goodson (2007) amplia esse entendimento ao destacar o papel das narrativas autobiográficas e profissionais na constituição da identidade docente. Para o autor, quando os professores revisitam suas histórias de vida e carreira, eles atribuem novos

sentidos às experiências passadas, reelaboram suas escolhas e, ao mesmo tempo, projetam novas perspectivas de futuro. As narrativas funcionam, portanto, como instrumentos de autocompreensão e ressignificação da prática docente, favorecendo a construção de uma identidade mais consciente, crítica e situada historicamente.

No contexto brasileiro, a discussão sobre identidade docente adquire contornos específicos, uma vez que as condições materiais e simbólicas de exercício da profissão influenciam diretamente esse processo. Carvalho (2013) salienta a relevância das políticas públicas e das condições de trabalho como elementos estruturantes da identidade docente. Aspectos como a valorização da carreira, a definição de diretrizes curriculares coerentes, a formação continuada de qualidade, a remuneração justa e o reconhecimento social constituem bases para a consolidação de uma identidade profissional sólida, comprometida e engajada. A ausência ou fragilidade dessas políticas, por outro lado, gera sentimentos de desmotivação, precarização e desgaste emocional, que impactam diretamente o desempenho e o engajamento dos professores.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2001) adverte que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada às condições de trabalho docente e ao suporte institucional oferecido. A sobrecarga de funções, a carência de infraestrutura escolar adequada, a instabilidade da carreira e a falta de apoio pedagógico configuram fatores que comprometem não apenas o bem-estar físico e psicológico dos professores, mas também os resultados pedagógicos alcançados pelos estudantes. Ao relacionar a identidade docente com as condições objetivas de exercício da profissão, Libâneo reforça a ideia de que a identidade profissional não pode ser analisada apenas no âmbito individual, mas deve ser entendida também a partir das dimensões políticas, sociais e institucionais que estruturam o trabalho docente.

Dessa forma, a identidade docente emerge como uma construção histórica, relacional e em constante processo de transformação, atravessada por múltiplas dimensões subjetivas, institucionais e sociais. A reflexão sobre a prática, as negociações identitárias, a valorização profissional e o suporte institucional configuram-se como elementos centrais para compreender os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores e para fortalecer sua identidade no contexto da educação básica.

Outro autor de destaque, Tardif (2014), aprofunda essa discussão ao sublinhar que a identidade docente está intrinsecamente ligada aos saberes da profissão. Para ele, o professor mobiliza, na prática, saberes experienciais, disciplinares e curriculares, que são construídos em um processo histórico e social. Esses saberes não são neutros, mas

situados e carregados de significados que refletem a cultura escolar e as condições concretas de trabalho. Assim, compreender a identidade docente implica também compreender o modo como os professores produzem, ressignificam e transmitem tais saberes.

As transformações da contemporaneidade impõem novos desafios à identidade docente. A intensificação do trabalho, a exigência de competências múltiplas, o avanço das tecnologias digitais e a crescente pressão por resultados imediatos ampliam a complexidade da profissão. Day (2001) observa que, nesse contexto, a identidade docente encontra-se em permanente tensão entre compromissos éticos, exigências institucionais e condições objetivas de trabalho. Além disso, as mudanças sociais – como a ampliação das desigualdades, a diversidade cultural e a intensificação da exclusão social exigem do professor uma postura cada vez mais reflexiva e engajada.

No caso brasileiro, essas tensões são agravadas pela histórica desvalorização da carreira, pelos baixos salários e pela ausência de políticas efetivas de formação continuada. A precarização da profissão não apenas fragiliza a identidade docente, mas compromete o sentido de pertencimento e de missão que deveria orientar o trabalho do professor. Nesse sentido, Nóvoa (2017) alerta que é preciso pensar a docência como profissão de interações, que se constrói no coletivo, em redes de colaboração e partilha de saberes, sob risco de isolamento e desgaste.

Diante disso, compreender a identidade docente na contemporaneidade implica reconhecer sua natureza processual, relacional e histórica. Envolve considerar tanto as dimensões subjetivas da trajetória individual dos professores quanto às dimensões objetivas impostas pelas políticas públicas, pelas condições de trabalho e pelo contexto sociocultural. Saviani (2018) reforça que fortalecer a identidade docente é condição indispensável para assegurar a qualidade da educação, o que exige investimento em políticas de valorização, condições dignas de trabalho e formação permanente. Somente assim será possível consolidar uma identidade profissional capaz de enfrentar os desafios da contemporaneidade e contribuir efetivamente para a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário online foi respondido por dezenove docentes, o mesmo delinea um corpo majoritariamente feminino, com 89,5% de mulheres e 10,5% de homens, sem

marcações para a opção “prefiro não responder”. Predomina a faixa etária de quarenta e um a cinquenta anos, com 57,9%, e há registro de 31,6% com mais de vinte anos de atuação. Todos declararam formação superior e pós-graduação. A partir desses dados acredita-se que esses quadro de profissionais compõem um retrato de experiência acumulada e alta escolarização, que, por si, cria condições para práticas pedagógicas sustentadas por repertórios profissionais robustos.

A leitura das respostas evidencia, porém, tensões objetivas que atravessam esse potencial formativo. Três indicadores aparecem com força: formação continuada insuficiente com 73,7%, baixa valorização salarial com 52,6% e mudanças constantes nas políticas educacionais, aferidas com média 36,8%. Esse conjunto antecipa um cenário em que a identidade profissional se vê pressionada por carências estruturais e por instabilidade normativa.

Para Nóvoa (2017), a docência é uma profissão de interações e redes de colaboração e depende de dispositivos institucionais que garantam tempos e espaços para estudo, partilha e planejamento. Sem esse suporte, emergem isolamento e desgaste, sobretudo quando a escola opera sob exigências crescentes. Essa perspectiva ajuda a interpretar a centralidade atribuída pelos respondentes à formação em serviço e às ações de integração da equipe escolar.

Esse enquadramento ajuda a interpretar porque a colaboração não se torna rotina no grupo analisado. No questionário, 73,7% indicaram formação continuada insuficiente, 52,6% apontaram baixa valorização salarial e a instabilidade das políticas educacionais obteve média de 36,8%. Tais resultados sinalizam carências de tempo institucional, reconhecimento e previsibilidade organizacional, exatamente os pilares que sustentam comunidades profissionais de aprendizagem e que, segundo Nóvoa, previnem a deriva para práticas individuais e episódicas.

As próprias respostas dos participantes indicam o caminho de recomposição dessa arquitetura institucional: programas de formação continuada, espaços de escuta e acolhimento, políticas mais estáveis, integração e apoio da equipe escolar. Desdobrando a proposta de Nóvoa para a realidade da escola, isso implica instituir calendário com horas protegidas de trabalho coletivo, ciclos regulares de observação entre pares com devolutivas estruturadas, grupos curriculares que planejam, experimentam e analisam evidências de aprendizagem, além de mentoria intergeracional que aproveite o capital de experiência do corpo docente. A ancoragem dessas práticas em regras claras e no reconhecimento do trabalho colaborativo como parte do desenvolvimento profissional

tende a converter a experiência acumulada em aprendizagem coletiva e a fortalecer o sentimento de pertença e de missão pública do professorado.

Schön (1983) sustenta que a profissionalidade docente se fortalece quando a experiência deixa de ser apenas vivência acumulada e passa a ser trabalhada como objeto de reflexão sistemática na ação e sobre a ação. A reflexão na ação ocorre durante o fazer pedagógico, quando o professor interpreta sinais do contexto e ajusta os procedimentos em tempo real. A reflexão sobre a ação exige distanciamento analítico posterior, em que se reconstituem decisões, efeitos e alternativas, transformando episódios de sala de aula em conhecimento profissional compartilhável. Essa dupla movimentação reconfigura rotinas, amplia repertórios e dá consistência à identidade docente, porque transforma o saber tácito em saber comunicado, discutido e testado coletivamente (Schön, 1983).

Para um grupo com trajetórias médias e longas, como o do questionário, a conversão de experiência em aprendizagem profissional pede uma arquitetura institucional de trabalho reflexivo. Essa arquitetura inclui rotinas explícitas de análise de prática com foco em evidências de aprendizagem, observação entre pares com protocolos de devolutiva, tutoria e mentoria com objetivos definidos, acompanhamento pedagógico com metas e indicadores e uso de registros reflexivos. Estudos de aula com etapas de planejamento conjunto, observação, recolha de evidências e replanejamento operam como ponte entre qualificação formal e demandas situadas da escola. Registros estruturados como diários reflexivos, portfólios e análises de vídeo favorecem a passagem do episódio para o conceito e do caso singular para princípios de ação, mantendo o ciclo reflexão na ação, reflexão sobre a ação e planejamento para a próxima ação como rotina de desenvolvimento contínuo (Schön, 1983).

Para que essas práticas floresçam, é necessário tempo protegido na agenda, objetivos de aprendizagem docente claros, critérios públicos para as observações, clima de confiança e confidencialidade e alinhamento com o currículo e os resultados esperados para os estudantes. Sem esses elementos organizacionais, a reflexão tende a se reduzir a iniciativas individuais e episódicas, perdendo potência formativa. Com eles, a experiência acumulada do corpo docente se transforma em conhecimento compartilhado que retroalimenta a prática e robustece a identidade profissional ao articular saber fazer, saber por que fazer e saber avaliar o que foi feito, nos termos propostos por Schön (1983).

Nóvoa (1992) entende a identidade docente como um vir-a-ser histórico e processual, tecido no encontro entre biografias profissionais, culturas escolares e contextos institucionais. Não se trata de um atributo fixo, mas de uma construção que se renova quando experiências são narradas, partilhadas e reapropriadas no coletivo. O entrelaçamento de trajetórias individuais com interações cotidianas, regras formais e micropolíticas da escola produz pertencimento, orienta decisões pedagógicas e reconfigura os sentidos do trabalho. Nessa perspectiva, dispositivos como portfólios narrativos, rodas de partilha, observação entre pares e registros de incidentes críticos operam como mediadores que convertem vivências em matéria formativa, dando continuidade ao processo identitário ao longo do tempo.

Considerando o perfil do grupo investigado, marcado por maior presença nas faixas etárias intermediárias e por longa permanência no magistério, faz sentido ler a identidade profissional como resultado de trajetórias que se atualizam continuamente diante de reformas curriculares, demandas da comunidade e mudanças de gestão. A experiência acumulada pode funcionar como memória institucional e recurso de estabilidade, desde que seja mobilizada em práticas colaborativas e não apenas preservada como hábito. Para sustentar essa atualização permanente, recomenda-se institucionalizar rotinas de escrita autobiográfica orientada, programas de indução e mentoria intergeracional, ciclos de estudo-planejamento-análise de evidências e momentos de devolutiva estruturada após observações de aula. Tais arranjos organizacionais conectam passado e presente da profissão, valorizam saberes experienciais, favorecem a circulação de padrões de excelência e ancoram a identidade docente em processos contínuos de reflexão e coautoria profissional.

Pimenta (1999) sustenta que a prática pedagógica, quando tomada como objeto sistemático de análise e aprimoramento, torna-se o eixo da profissionalidade docente. Nesse entendimento, não basta executar rotinas; é necessário investigar a própria ação, explicitar pressupostos, confrontar evidências de aprendizagem e replanejar intervenções. Em um contexto no qual 73,7% dos participantes percebem a formação continuada como insuficiente, a orientação proposta por Pimenta ganha caráter operativo: organizar o desenvolvimento profissional a partir de problemas reais de sala de aula, de modo que o saber produzido na prática se converta em conhecimento profissional compartilhável e validado no coletivo.

A tradução concreta desse princípio requer dispositivos institucionais estáveis, articulados ao currículo e às metas de aprendizagem. Podem compor essa arquitetura

ciclos de estudo de aula com co-planejamento, observação e análise de evidências, tutoria e mentoria com objetivos claros, supervisão clínica com protocolos de devolutiva, microensino com gravação e revisão guiada, análise de trabalhos de estudantes com rubricas explícitas e projetos de investigação-ação em pequenos grupos. Cada ciclo deve incluir identificação do problema de ensino, formulação de hipótese didática, implementação em sala, coleta de indicadores de aprendizagem, análise conjunta e registro reflexivo. A consolidação desses dispositivos tende a recompor sentidos do trabalho, pois devolve agência ao professor, alinha qualificação formal às demandas situadas da escola e fortalece a identidade profissional ao integrar saberes experienciais, conhecimentos pedagógicos e resultados de aprendizagem, em consonância com a perspectiva de profissionalidade defendida por Pimenta (1999).

Carvalho (2013) evidencia que a identidade e as trajetórias docentes são moldadas por três vetores institucionais centrais: regulação pública, diretrizes curriculares e processos efetivos de valorização. Quando esses vetores são estáveis e coerentes, produzem reconhecimento social, previsibilidade de carreira e condições de exercício que sustentam o pertencimento profissional. Quando são voláteis, fragmentados ou insuficientes, geram incerteza organizacional, descontinuidades pedagógicas e perda de sentido sobre o fazer docente. O resultado do questionário reforça esse diagnóstico: a instabilidade das políticas educacionais recebeu média 36,8%, ao lado de uma demanda explícita por políticas mais estáveis. Em um ambiente marcado por mudanças frequentes de normas, programas e metas, torna-se difícil consolidar projetos pedagógicos, proteger tempos de planejamento e alinhar desenvolvimento profissional com resultados de aprendizagem.

Traduzindo a contribuição de Carvalho para a gestão do cotidiano escolar, a consistência identitária depende de uma arquitetura regulatória previsível e de mecanismos explícitos de valorização. Isso inclui calendário normativo plurianual que reduza alterações bruscas em currículo e avaliação, diretrizes curriculares claras com ciclos de revisão anunciados com antecedência, critérios transparentes de progressão na carreira e reconhecimento público do trabalho pedagógico. Requer também articulação entre regulação e desenvolvimento profissional em serviço, com tempos protegidos e financiamento estável. Os próprios dados do levantamento apontam os pontos de acoplamento necessários: 73,7% indicaram formação continuada insuficiente e 52,6% baixa valorização salarial. Políticas que sincronizem estabilidade normativa, formação continuada institucionalizada e valorização material tendem a diminuir o ruído

organizacional, aumentar a previsibilidade do trabalho e fortalecer a identidade docente, exatamente o papel estruturante da regulação e da gestão destacado por Carvalho, (2013).

Condições de trabalho, infraestrutura e suporte pedagógico constituem variáveis estruturantes da qualidade do ensino e do bem-estar docente. Quando o cotidiano é marcado por falta de recursos, excesso de burocracia e apoio insuficiente da gestão, como assinalado no instrumento, mesmo equipes experientes tendem a relatar desgaste, fragmentação do planejamento e perda de sentido sobre a própria ação pedagógica (Libâneo, 2001). Essa dinâmica afeta diretamente a identidade profissional, pois corrói a possibilidade de transformar experiência em melhoria de prática. A resposta institucional precisa combinar garantia de recursos didáticos mínimos, tempos protegidos para estudo e planejamento, presença ativa de coordenação pedagógica com acompanhamento formativo, protocolos simples para fluxos burocráticos e apoio técnico para o uso de tecnologias. Indicadores operacionais podem orientar essa recomposição: disponibilidade de materiais por turma, horas mensais de trabalho coletivo efetivado, tempo médio de resposta da gestão às demandas pedagógicas, número de observações com devolutivas realizadas e taxa de resolução de problemas de infraestrutura. Quando esses mecanismos estão presentes e são estáveis, a escola reduz ruídos organizacionais, protege o trabalho intelectual do professor e cria as condições para que a experiência acumulada se converta em conhecimento profissional compartilhado, com efeitos positivos sobre aprendizagem dos estudantes e sobre a coesão identitária do corpo docente (Libâneo, 2001).

A docência se move historicamente entre duas forças: valorização simbólica do seu papel social e precarização das condições concretas de trabalho. Os percentuais de 52,6% para baixa valorização salarial e de 73,7% para carência de formação em serviço revelam que, no grupo analisado, prevalecem fatores de precarização capazes de enfraquecer o compromisso público da profissão e sua identidade coletiva Saviani (2018). O enfrentamento exige um pacote integrado e simultâneo. No plano material, política de carreira com progressões claras, remuneração compatível e reconhecimento de tempos de estudo e planejamento na carga horária. No plano formativo, percursos de desenvolvimento profissional em serviço ancorados em problemas reais de ensino, com acompanhamento pedagógico contínuo e metas de aprendizagem docentes e discentes. No plano regulatório, previsibilidade e estabilidade das diretrizes para reduzir a média de 36,8% associada à instabilidade normativa e, assim, permitir que projetos

pedagógicos amadureçam. A combinação dessas frentes aumenta a retenção, reduz desgaste e fortalece a identidade profissional, porque alinha o que se espera da escola ao que a escola é efetivamente capaz de realizar com condições dignas, formação permanente e reconhecimento social Saviani (2018).

A identidade profissional resulta de uma negociação contínua entre enquadramentos institucionais e significados subjetivos construídos pelos docentes ao longo do tempo. Essa negociação se intensifica quando regras, rotinas e expectativas da organização mudam com frequência, quando a gestão oferece apoio irregular ou quando a valorização simbólica e material do trabalho não é percebida como justa (Dubar, 2005). No grupo analisado, a coexistência de pertencimento com sinais de fragilidade pode ser compreendida por esse prisma: professores experientes mantêm vínculos e sentidos profissionais, mas precisam reacomodar sua identidade sempre que variáveis estruturais oscilam, como políticas instáveis, exigências burocráticas e recursos pedagógicos escassos. Em termos práticos, reduzir a instabilidade identitária implica garantir clareza de papéis, rotinas previsíveis de acompanhamento pedagógico, reconhecimento público do trabalho e canais institucionais de participação nas decisões. Processos de devolutiva formativa, feedback de qualidade e instâncias regulares de escuta ajudam a alinhar expectativas da instituição e significados dos docentes, tornando a negociação identitária menos defensiva e mais produtiva. Quando a escola torna explícitos os critérios de avaliação, os objetivos de aprendizagem e as prioridades curriculares, o docente encontra referências estáveis para reinterpretar sua trajetória e sustentar o sentimento de pertença sem abrir mão da crítica e da inovação, exatamente a dinâmica de negociação descrita por Dubar (2005).

A identidade docente se ancora nos saberes da profissão, que são históricos e socialmente construídos na prática. Tardif (2014) diferencia, entre outros, saberes experienciais, disciplinares e curriculares, cuja articulação dá consistência ao fazer pedagógico. Em um corpo com 100% de formação superior e 100% com pós-graduação, o desafio não está apenas no acúmulo de credenciais, mas em integrar esses saberes em situações reais de ensino, convertendo qualificação formal em melhoria sustentável de práticas. Essa integração pede dispositivos que partam de problemas concretos de sala de aula e que aproximem teoria, experiência e currículo: estudo de aula com planejamento conjunto, observação e análise de evidências de aprendizagem; microensino com gravação e revisão guiada; análise de trabalhos de estudantes com rubricas compartilhadas; tutoria e mentoria com objetivos claros.

Em contextos em que 73,7% percebem a formação continuada como insuficiente, esses arranjos funcionam como eixo de desenvolvimento profissional, pois fazem circular saberes experienciais, atualizam saberes disciplinares à luz do currículo vigente e produzem conhecimentos de ação comunicáveis ao coletivo. Ao final de cada ciclo, a documentação reflexiva consolida repertórios, facilita a transferência para novas turmas e reforça a identidade como pertencimento a uma comunidade de prática que aprende e ensina com fundamentos, em consonância com a perspectiva de Tardif (2014).

Day (2001) afirma que a identidade docente é permanentemente tensionada pelo encontro entre compromissos ético-morais, exigências institucionais e condições concretas de trabalho; quando esses planos não se articulam, prevalecem fraturas entre valores professados e rotinas possíveis, com impacto direto sobre motivação, bem-estar e qualidade pedagógica. Nessa chave, respostas eficazes precisam ser sistêmicas e coerentes, alinhando desenvolvimento profissional, estabilidade normativa e reconhecimento material e simbólico.

Em termos operacionais, isso supõe garantir tempos protegidos para estudo e planejamento, instituir percursos de formação continuada ancorados em problemas reais de ensino com tutoria, observação entre pares e análise de evidências, estabilizar diretrizes curriculares com calendários previsíveis e reduzir ruídos burocráticos por meio de fluxos simples e suporte técnico. Implica também reconhecer o trabalho docente com progressões claras de carreira, políticas salariais compatíveis, dispositivos de escuta e acolhimento, integração da equipe e liderança pedagógica próxima que retroalimente a prática com *feedback* formativo. Quando esses elementos se combinam, o propósito moral do professor, central para Day, encontra condições institucionais para se traduzir em rotinas de sala de aula consistentes, diminuindo a distância entre o que se valoriza e o que se consegue realizar e fortalecendo, por consequência, a identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como tema a construção da identidade profissional docente e buscou compreender os desafios e as transformações que permeiam esse processo. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, fundamentada na experiência da pesquisadora e na aplicação de um questionário online,

respondido por docentes de escolas da rede pública municipal de uma cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS.

O objetivo de pesquisa foi alcançado, pois os resultados do questionário, articulados ao referencial teórico, permitiram explicar de modo consistente a coexistência de pertencimento e fragilidade identitária, bem como indicar caminhos operacionais de fortalecimento.

Os dados mostram um magistério experiente e escolarizado, com 89,5% de mulheres, 57,9% na faixa etária de 41 a 50 anos, 31,6% com mais de 20 anos de atuação, 100% com ensino superior e 100% com pós-graduação. Ainda assim, emergem pressões que tensionam a identidade: percepção de formação continuada insuficiente em 73,7%, baixa valorização salarial em 52,6% e instabilidade de políticas com média de 36,8%. Esse quadro confirma que experiência e titulação, por si, não garantem identidade profissional robusta quando não existem condições institucionais e políticas para transformar capital individual em aprendizagem organizacional.

A interpretação dos achados converge com contribuições clássicas. Nóvoa, em (2017), demonstra que a docência se consolida em redes de colaboração que requerem tempos e espaços institucionais para estudo, partilha, observação entre pares e tutoria. Schön, em (1983), explica que a experiência se torna conhecimento profissional quando há rotinas estáveis de reflexão na ação e sobre a ação, com análise de evidências e replanejamento. Pimenta, em (1999), afirma que a profissionalidade se estrutura quando a prática pedagógica é tomada como objeto sistemático de investigação e aprimoramento. Tardif (2014), destaca que a identidade docente se ancora na articulação de saberes experienciais, disciplinares e curriculares, o que exige dispositivos que aproximem teoria e problemas reais de ensino.

Os resultados também dialogam com dimensões regulatórias e de trabalho. Carvalho, em (2013), evidencia que diretrizes previsíveis, regulação estável e processos efetivos de valorização funcionam como lastro para a consistência identitária. Libâneo (2001) sublinha que infraestrutura, redução de burocracias e apoio pedagógico condicionam a qualidade do ensino e o bem-estar docente. Saviani (2018) analisa a dualidade entre reconhecimento simbólico e precarização material, que reaparece no grupo ao lado de percentuais elevados para carência de formação e insuficiência salarial. Dubar, em (2005), concebe a identidade como negociação permanente entre enquadramentos institucionais e sentidos subjetivos, o que ajuda a compreender por que mesmo docentes experientes reportam desgaste quando variáveis estruturais oscilam.

Day, em (2001), lembra que a identidade vive tensões entre compromissos éticos, exigências institucionais e condições de trabalho, condição que requer respostas sistêmicas e coerentes no tempo.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui ao demonstrar empiricamente que maturidade profissional e alta escolarização precisam de ecossistemas de colaboração, reflexão e apoio para se converterem em identidade estável e melhoria sustentada das práticas. No plano aplicado, os resultados permitem delinear uma matriz de ação para escolas e redes que combine quatro eixos complementares. Primeiro, valorização com carreira, remuneração compatível e reconhecimento formal de tempos de estudo e planejamento. Segundo, a estabilidade normativa por meio de diretrizes plurianuais, calendários previsíveis de revisão curricular e simplificação de fluxos burocráticos. Terceiro, formação continuada em serviço a partir de problemas reais de ensino, com estudo de aula, observação entre pares, mentoria intergeracional e análise de evidências de aprendizagem. Quarto, infraestrutura e suporte pedagógico que assegurem tempo protegido, coordenação atuante e acesso a recursos didáticos.

Como limites, trata-se de amostra reduzida, circunscrita a uma rede municipal, com autorrelato e corte transversal. Recomenda-se ampliar a investigação por meio de estudos longitudinais e comparativos entre redes, com métodos mistos, avaliação de impacto de intervenções formativas e análises qualitativas de escolas que já operam com comunidades de prática consolidadas.

Os achados sustentam uma agenda estratégica para a rede. Valorizar com políticas de carreira e remuneração que reconheçam o trabalho intelectual docente. Estabilizar com regulação clara e previsível que proteja o planejamento e a colaboração. Formar em serviço com rotinas de investigação da prática e dispositivos que integrem saberes experienciais, disciplinares e curriculares. Com esses pilares, a experiência já existente tende a se converter em identidade profissional mais consistente e em ganhos efetivos de aprendizagem para os educandos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. C. **A identidade profissional docente**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Cortez, 2013.

DAY, C. **A paixão pelo ensino: a identidade profissional e o desenvolvimento do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I. Histórias de vida de professores: interpretando experiências. Porto: Porto Editora, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL

Izabel Cristina Dias Silvano⁹
Tânia Maria De Oliveira¹⁰

1 INTRODUÇÃO

O analfabetismo no Brasil é um fenômeno histórico que reflete profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Desde o período colonial, a educação esteve ligada a privilégios de classe, gênero e cor, e a alfabetização de grande parte da população era negligenciada. De acordo com Ribeiro (1997), apenas no século XX, com a criação de políticas públicas voltadas à educação básica, começou-se a promover maior acesso à escola. Contudo, apesar de avanços significativos, ainda há uma parcela expressiva da população que permanece com analfabetismo funcional.

Neste sentido, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) trata-se de uma situação caracterizada por indivíduos que, embora possuam habilidades básicas de leitura e escrita, não conseguem interpretar textos, compreender instruções ou utilizar essas habilidades de forma efetiva em situações do cotidiano. Isso gera exclusão social, limita o acesso a oportunidades de trabalho, impede a participação ativa na vida política e cultural e dificulta a utilização de tecnologias digitais, cada vez mais presentes na vida cotidiana.

Segundo dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 29% da população adulta brasileira se encontra em níveis elementares ou rudimentares de alfabetismo. Essa realidade evidencia que a escolarização formal, embora necessária, não garante por si só a aprendizagem plena da leitura e da escrita. Em outras palavras, a presença na escola não significa que o indivíduo esteja alfabetizado de maneira funcional e crítica.

A alfabetização, portanto, deve ser compreendida para além da simples decodificação de símbolos. É preciso considerar o contexto social, político e cultural em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a educação precisa formar sujeitos capazes de ler o mundo e transformá-lo, como propõe Paulo Freire (1967). A perspectiva de Freire contribui para pensar a alfabetização como prática social e política, capaz de

⁹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: izabel.202212817@unilasalle.edu.br

¹⁰ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: tania.202212658@unilasalle.edu.br

empoderar o indivíduo e promover cidadania. Por outro lado, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) oferecem uma compreensão cognitiva da alfabetização, ao explicarem como a criança constrói hipóteses sobre o sistema alfabético, destacando a importância de respeitar o ritmo e os erros produtivos do processo de aprendizagem.

Diante desse panorama, o problema que motiva este estudo é: como é possível ressignificar a alfabetização para enfrentar o analfabetismo funcional, integrando aspectos cognitivos, sociais e críticos do processo educativo? A reflexão sobre essa questão é fundamental, uma vez que a persistência do analfabetismo funcional compromete a inclusão social, a equidade educacional e a participação plena do indivíduo na sociedade.

O objetivo do estudo consiste em analisar o conceito de alfabetização à luz das contribuições de Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky buscando compreender como é possível ressignificar a alfabetização para enfrentar o analfabetismo funcional, integrando aspectos cognitivos, sociais e críticos do processo educativo.

Para atingir esse objetivo, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, baseada na leitura e análise de livros, artigos científicos e relatórios oficiais. Foram priorizados trabalhos dos autores Paulo Freire (*Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Ação cultural para a liberdade*), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (*Psicogênese da língua escrita*), além de estudos complementares de Magda Soares (*Alfabetização e Letramento*, *Alfaletrar* e documentos oficiais sobre alfabetização).

A pesquisa busca articular teoria e prática, refletindo sobre como a alfabetização pode ser compreendida como direito humano e instrumento de transformação social, em vez de mera habilidade técnica. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica consiste no exame sistemático de produções já publicadas, permitindo a construção de reflexões e interpretações críticas. A abordagem utilizada é de natureza qualitativa, pois busca compreender o fenômeno do analfabetismo funcional em sua complexidade social, política e cultural.

A abordagem proposta pretende, portanto, contribuir para o debate sobre alfabetização e analfabetismo funcional, oferecendo ressignificar práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento cognitivo das crianças, ao mesmo tempo em que promovam leitura e escrita como ferramentas de cidadania. Dessa forma, espera-se

apontar caminhos que auxiliem professores, gestores e formuladores de políticas públicas a repensar estratégias educativas no Brasil.

No que diz respeito à estrutura do texto, após a presente introdução, apresentamos o referencial teórico que embasou as reflexões, seguido da análise e discussão dos resultados, e, por fim, nas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização é um processo complexo que pode ser compreendido a partir de diferentes dimensões: social, política e cognitiva. No âmbito social e político, Paulo Freire (1967; 1981; 1987) destaca a alfabetização como prática de liberdade, na qual o sujeito aprende a ler o mundo de forma crítica, tornando-se capaz de compreender e transformar a realidade em que está inserido. Em termos cognitivos, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) apresentam a psicogênese da língua escrita, explicando como a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético, ressaltando a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem e os erros produtivos no processo de aquisição da escrita.

Complementando essas abordagens, Magda Soares (2016; 2017) introduz a perspectiva do letramento, demonstrando que a alfabetização não se limita à decodificação de símbolos. Para ela, aprender a escrever também envolve compreender as funções sociais da língua escrita, permitindo que a criança utilize a leitura e a escrita de forma significativa no seu contexto social e cultural. A autora ainda destaca os desafios enfrentados no Brasil, evidenciando o fracasso de políticas e práticas de alfabetização que não consideram integralmente essas dimensões.

A seguir, cada uma dessas perspectivas será detalhada, evidenciando as contribuições de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares para a compreensão da alfabetização e do letramento, bem como para o enfrentamento do analfabetismo funcional no país.

2.1 Paulo Freire e a alfabetização como prática de liberdade

Paulo Freire (1967), em *Educação como prática da liberdade*, apresenta a alfabetização como um processo que ultrapassa o domínio técnico da leitura e escrita, enfatizando a compreensão do mundo em que o indivíduo está inserido. Para ele, ler

palavras e ler o mundo são atividades indissociáveis; a alfabetização deve permitir que os sujeitos compreendam sua realidade social, econômica e política, para então transformá-la.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire critica a educação bancária, modelo tradicional que trata o aluno como um recipiente passivo de informações, reforçando estruturas de opressão. Ele propõe a educação dialógica, em que educador e educando estabelecem uma relação de reciprocidade, baseada no diálogo, na reflexão e na ação conjunta sobre a realidade. Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser mera técnica e torna-se instrumento de emancipação e conscientização.

O autor também ressalta a importância de considerar a cultura e a experiência de vida do educando. Em *Ação cultural para a liberdade* (1981), Freire explica que a alfabetização deve partir da realidade concreta do sujeito, valorizando saberes populares e vivências cotidianas, o que torna o aprendizado significativo e engajado socialmente. A utilização de palavras geradoras, extraídas do cotidiano dos alunos, é um exemplo dessa abordagem, permitindo que o aprendizado da leitura e escrita esteja conectado à vida real.

Freire (1967) argumenta que todo ser humano é capaz de conhecer, mesmo antes da escolarização formal. Portanto, a alfabetização deve dialogar com os saberes prévios do indivíduo, reconhecendo suas experiências e conhecimentos. Isso confere caráter político à educação, pois valoriza vozes historicamente silenciadas e promove participação social efetiva.

No contexto do analfabetismo funcional, a visão de Freire (1987) se torna ainda mais relevante. Muitos indivíduos concluem a escolarização formal sem compreender o conteúdo que leem ou sem conseguir aplicá-lo em situações cotidianas. Isso evidencia que uma alfabetização centrada exclusivamente em técnicas de leitura e escrita é insuficiente; é necessário que o aprendizado seja contextualizado, crítico e significativo, permitindo autonomia e cidadania.

Freire (1981) enfatiza o diálogo como princípio pedagógico fundamental. O diálogo não é apenas uma técnica, mas um imperativo ético e político: alfabetizar através do diálogo significa construir conhecimento coletivamente, em um processo horizontal, que rompe com hierarquias e permite a participação ativa do educando. Esse princípio é central para a prática de uma alfabetização libertadora e crítica.

A alfabetização, segundo Freire (1967), é também um processo de conscientização, ou “conscientização”, que envolve a percepção crítica da realidade e a

capacidade de intervenção na sociedade. Ler e escrever com compreensão crítica transforma o indivíduo em sujeito histórico, capaz de agir sobre o mundo e não apenas reagir a ele.

Além disso, Freire (1987) associa a alfabetização à dimensão ética da educação. Ensinar a ler e escrever é também ensinar a agir de maneira responsável e consciente, estimulando valores como justiça, equidade e solidariedade. A prática pedagógica se torna, portanto, uma ação política, comprometida com a transformação social e a humanização.

A perspectiva freireana demonstra que a alfabetização não pode ser descolada do contexto social. Ela é prática de liberdade, que capacita os indivíduos a refletir criticamente sobre sua condição e a participar plenamente da vida social, econômica e política. Assim, combater o analfabetismo funcional exige mais do que métodos e técnicas; requer uma pedagogia transformadora, baseada no diálogo, na cultura e na experiência do educando (FREIRE, 1967; 1981; 1987).

Paulo Freire propõe que a alfabetização seja entendida como prática social, política e libertadora. A leitura do mundo precede e fundamenta a leitura da palavra, e o ensino deve integrar cultura, experiência e diálogo. Para Freire (1967; 1981; 1987), só uma educação que articula técnica e crítica pode efetivamente enfrentar o analfabetismo funcional, promovendo cidadania, autonomia e transformação social

2.2 A psicogênese da língua escrita: contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), apresentam nesta obra, a pesquisa Psicogênese da Língua Escrita, destacando seus aspectos linguísticos significativos para a alfabetização. As pesquisadoras argentinas, deram início a sua pesquisa em 1974, baseando-se na ideia que o conhecimento é adquirido por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

As autoras, baseiam-se no construtivismo, na teoria piagetiana e pelo método clínico de Piaget de que todo conhecimento possui uma origem, observaram uma centena de crianças, queriam entender como as crianças se apropriam da língua escrita. A pesquisa buscou entender as formas iniciais do conhecimento da língua, os processos de conceitualização, e por fim como a criança se torna leitora. Logo, os adultos analfabetos também têm hipóteses e ideias sobre a escrita, comprovando assim, que a

aprendizagem da leitura começa antes mesmo da escola. Esta obra foi introduzida no Brasil por volta dos anos de 1980. As autoras criticam os métodos utilizados para a alfabetização, as chamadas cartilhas e afirmam que há uma verdadeira escrita inibida pelos métodos tradicionais, que estes utilizam a cópia como ferramenta fundamental. A verdadeira escrita seria a escrita espontânea, aquela que proporciona à criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita.

Apresentam a alfabetização como um processo construtivo, no qual a criança não aprende apenas a copiar letras ou palavras, as crianças têm ideias e constrói hipóteses sobre a escrita, mesmo antes de entrar na escola, descrevendo os estágios linguísticos até a aquisição da leitura e escrita. O aprendizado ocorre gradualmente, por meio da interação com a escrita em seu ambiente, sendo influenciado tanto por fatores cognitivos quanto sociais.

Antes de formular hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético, a criança vivencia uma etapa inicial de experimentação gráfica conhecida como garatuja. Essa fase corresponde à escrita espontânea, realizada antes mesmo de a criança ter acesso às formas convencionais de escrita, às palavras ou às letras. Os rabiscos não seguem regras estabelecidas, mas representam a maneira como a criança compreende o mundo e atribui significados pessoais às marcas que produz. Muitas vezes, ao rabiscar, a criança afirma estar escrevendo ou representar uma palavra que ouviu, revelando que já relaciona os traços gráficos à linguagem oral. Assim, a garatuja constitui o marco inicial da psicogênese da língua escrita, servindo de base para os estágios descritos por Ferreiro e Teberosky.

A aprendizagem da escrita é um processo progressivo, a criança passa por diferentes estágios, que representam sua compreensão progressiva do funcionamento do sistema alfabético. Esses estágios são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, sendo que cada um reflete hipóteses específicas que a criança formula sobre a relação entre fala e escrita.

No estágio pré-silábico, a criança ainda não estabelece relação entre letras e sons. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), nesse momento a escrita é percebida como um conjunto de traços sem significado, mas a criança já demonstra interesse e intencionalidade em se comunicar por meio da escrita, apontando para o papel ativo que ela exerce na construção do conhecimento.

No estágio silábico, a criança começa a relacionar uma letra a cada sílaba da palavra. Embora ainda não domine a correspondência completa fonema-grafema, ela

demonstra avanços significativos na tentativa de representar sons. Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam que erros nesse estágio não devem ser tratados como falhas, mas como parte do desenvolvimento cognitivo da criança, revelando o processo de internalização do sistema alfabético.

O estágio silábico-alfabético é marcado pela transição entre hipóteses silábicas e alfabéticas. Nesse período, a criança combina diferentes estratégias para tentar representar os sons da fala, demonstrando maior consciência fonológica e refletindo sobre regras do sistema escrito. A análise dessas hipóteses, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), fornece importantes informações para o professor sobre a compreensão da criança e orienta intervenções pedagógicas adequadas.

No estágio alfabético, a criança domina a correspondência entre fonemas e grafemas, conseguindo escrever palavras de forma convencional. No entanto, Ferreiro e Teberosky (1999) alertam que, mesmo atingindo esse estágio, a criança pode não conseguir aplicar a leitura e a escrita de forma funcional em diferentes contextos sociais, o que evidencia o desafio do analfabetismo funcional.

As autoras reforçam que o erro é um elemento produtivo na aprendizagem da escrita. Cada tentativa incorreta reflete as hipóteses cognitivas sobre o sistema alfabético, sendo uma oportunidade de reflexão e ajuste. Compreender o erro como parte do processo é fundamental para a prática pedagógica, pois permite que o professor respeite o ritmo individual da criança e promova avanços consistentes (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) também destacam a importância do contexto social e cultural na aprendizagem da escrita. A interação com textos diversos, a participação em atividades de leitura e escrita e o contato com diferentes gêneros textuais são determinantes para o desenvolvimento do letramento, ou seja, da capacidade de usar a escrita de forma funcional e significativa.

O diálogo entre o processo cognitivo e o contexto social, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), evidencia que a alfabetização não é apenas técnica. É necessário criar ambientes ricos em estímulos, com materiais variados e atividades significativas, para que a criança construa conhecimento de forma ativa e integrada à sua realidade.

Conforme as autoras, a alfabetização de adultos é como um ato de conhecimento e criação, enfatizando que o processo de alfabetização envolve o sujeito alfabetizando como sujeito ativo na construção do conhecimento. A importância da segmentação silábica no processo de alfabetização, apontando que é um momento crucial, em que o

alfabetizando compreende a relação entre letras e sons. As autoras, diferenciam alfabetização (aprender a técnica de ler e escrever) de letramento (usar essas habilidades para diversos fins) e ambos os processos devem ser trabalhados em conjunto.

Ao interpretar a obra, vimos que o texto menciona alguns equívocos de interpretação referente à Psicogênese da Língua Escrita, incluindo as ideias de que um aluno aprenderia a ler e escrever sem ensinamento sistemático. Argumentam que a alfabetização requer um ensino sistemático para ter relações entre letras e sons. E que atividades de leitura e escrita devem ser desenvolvidas de forma organizada para garantir o sucesso do processo de alfabetização.

A contribuição de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para o enfrentamento do analfabetismo funcional está em evidenciar que a alfabetização deve respeitar a psicogênese da criança, valorizando hipóteses, erros e descobertas. Além disso, reforçam que a aprendizagem da escrita deve ser contextualizada, significativa e orientada para o uso social da leitura e escrita, complementando as perspectivas de Paulo Freire sobre a alfabetização como prática de liberdade e cidadania.

Após a pesquisa das autoras argentinas, constatou-se que a cartilha utilizada na alfabetização foi apontada como responsável pelo fracasso de aproximadamente 50% dos alfabetizandos e pela evasão escolar (Mortatti, 2000). Os professores demonstraram estranhamento diante da prática de permitir que os alunos escrevessem de forma espontânea (Ferreiro; Teberosky, 1999), e a ausência de estratégias claras de ensino, aliada à dificuldade de estabelecer correspondência letra-nome, gerou confusão entre os docentes (Soares, 2016). Além disso, a orientação de não corrigir diretamente os alunos resultou em um equívoco pedagógico que levou à abolição das canetas vermelhas na sala de aula (Soares, 2017). A criação dos Ciclos Básicos em São Paulo ampliou a permanência das crianças na escola, mas também trouxe desafios para o aprendizado (Soares, 2016). A escola foi incentivada a não reprovar alunos, sem, contudo, oferecer um ensino adequado, o que contribuiu para um ciclo de produção de analfabetos funcionais (Soares, 2017).

Como consequência, muitos estudantes concluíram o Ensino Fundamental e Médio sem domínio pleno da leitura e escrita (Soares, 2016; 2017). O preconceito em relação ao ensino da sílaba e a falta de intervenção efetiva do professor ainda prejudicaram a aprendizagem, tornando urgente a adoção de uma metodologia de alfabetização adequada no Brasil, que combine teoria e prática para alcançar resultados eficazes (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2016; Mortatti, 2000).

Na obra, o construtivismo teve seu mérito ao destronar a cartilha tradicional e apresentar uma teoria sobre a aquisição da escrita. Segundo Soares (2016), na época da cartilha havia método, mas sem uma teoria consistente sobre alfabetização; atualmente, há uma teoria robusta, porém ainda falta um método adequado. O ideal é que se desenvolva um método baseado em uma teoria de alfabetização.

Em relação à obra *Psicogênese da Língua Escrita*, surgiu o método sociolinguístico, uma abordagem que associa os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) aos princípios da consciência social de Paulo Freire. Essa abordagem integra aspectos silábicos e alfabéticos no processo de alfabetização infantil, promovendo simultaneamente a consciência social e preparando os alunos para a cidadania plena.

2.3 Magda Soares: compreensão da alfabetização e do letramento, bem como os desafios relacionados ao fracasso escolar no Brasil

A aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos: alfabetização e letramento. A alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, ou seja, como transformamos os sons da fala, os fonemas, em letras ou grafemas.

Segundo Magda Soares (2016), não é somente isso, não basta a criança aprender a codificar e decodificar, que vai levar a criança a dominar a língua escrita, porque a língua escrita serve para alguma coisa, a língua escrita existe na humanidade para as pessoas interagirem, para registros da memória, para funções sociais. Essas funções sociais, essa aprendizagem das funções sociais da língua escrita é o que se chama letramento. Portanto, a aprendizagem inicial da língua escrita, envolve estes dois processos, de um lado o processo de aprender a ler e a escrever e do outro o processo de desenvolver as habilidades de uso da leitura e da escrita, no contexto social e cultural que as pessoas vivem.

É como se a alfabetização fosse a aprendizagem, e é, a aprendizagem de uma tecnologia, porque é uma tecnologia aprender a transformar sons em letras e transformar letras em sons. E aprender até como se usa essa tecnologia, é preciso saber usar o lápis, segurar o lápis, não pôr muita pressão no papel porque se não rasga o papel, escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, são elementos de uma tecnologia que é a alfabetização, e que tem processos próprios, cognitivos, linguísticos que orientam essa

aquisição dessa tecnologia que é a alfabetização (Soares, 2016). Por outro lado o letramento que é aprender a produzir textos, a ler e compreender o que lê, a ajustar o texto que escreve, para quem escreve, em que contexto escreve, com que objetivo escreve e saber identificar e lidar com diferentes gêneros de textos, isso é letramento.

São processos próprios, diferentes dos processos de alfabetização, os dois processos são distintos e específicos com bases cognitivas e linguísticas específicas, mas ao mesmo tempo na aprendizagem inicial da língua escrita eles devem ser contemporâneos, ou seja, eles devem atuar ao mesmo tempo, a criança se alfabetiza num contexto de letramento, e a criança se letra ao mesmo tempo se alfabetizando. É importante que os alfabetizadores, trabalhem com esses dois processos ao mesmo tempo, mas respeitando as especificidades de cada um deles (Soares, 2017).

O fundamental é o olhar da professora para o processo da alfabetização, mas não um olhar ingênuo, um olhar fundamentado em conhecimentos que ela tem do processo psíquico, psicogenético, fonológico, linguístico, que a criança precisa vivenciar, vivência, enquanto está aprendendo a língua escrita (Soares, 2016). Então não se trata de dizer que método você usa, que método devo usar, trata de ter essa fundamentação teórica e saber traduzir essa fundamentação numa prática adequada.

Toda criança pode aprender a ler e escrever (Soares, 2016) no livro *Alfaletrar*, a autora apresenta uma proposta prática e reflexiva sobre alfabetização, defendendo que toda criança é capaz de aprender a ler e escrever, desde que a educação considere seus processos cognitivos e contextos sociais. Soares oferece estratégias para alfabetizadores que buscam integrar alfabetização e letramento, valorizando hipóteses, erros produtivos e experiências significativas da criança durante o processo de aprendizagem. Essa obra reforça a importância de uma pedagogia fundamentada em conhecimento teórico e prática contextualizada, indo além de métodos rígidos ou tradicionais.

O fracasso em alfabetização e letramento no Brasil segundo Magda Soares, o fracasso não só das crianças, mas também de jovens e adultos e o fracasso de todos os variados programas e projetos, que vêm sendo desenvolvidos por diferentes administrações nacionais e estaduais para enfrentar esse fracasso. E o que vem carregando ainda o ônus de polêmicas e divergências com relação à alfabetização e ao letramento, nós temos a confirmação deste fracasso repetidamente, em todas as avaliações externas, tanto nacionais, quanto estaduais e internacionais.

Fala-se muito no resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, mostrou que metade das crianças têm proficiência em leitura ao fim do terceiro

ano. O fracasso repetido todo ano do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com as notas baixas na redação, é incrível que milhões de jovens façam a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e apenas de 30% a 50% consigam a nota total na produção de texto, na redação. Já no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em que estamos sempre no final da fila, nessa avaliação internacional de leitura e escrita. E o mais sério, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, mostra como a população tem baixos níveis de leitura, de compreensão e interpretação.

Essa confirmação que o fracasso em habilidades de leitura e escrita em todos os níveis de escolarização, podemos dizer, que em grande parte, isso é gerado no início desse processo de aprendizagem da língua escrita, na aprendizagem inicial da leitura escrita, que faz os alicerces, do leitor e do produtor de texto.

Soares (2017) ainda chama a atenção que quando se fala em fracasso da alfabetização e letramento, esse fracasso está concentrado sobretudo em escolas públicas. A autora nos faz repensar: “Para quantos estamos dificultando o futuro com esse fracasso na alfabetização e no letramento já na construção da base?” A persistência de denunciar o fracasso na alfabetização, só tem paralelo na persistência de conclamar do discurso político, e mesmo educacional, que alfabetização e letramento iniciais, são as soluções de muitos problemas, conclama se isso a cada momento, mas continuamos reiteradamente a fracassar.

2.4 Diálogo entre Freire, Magda Soares, Ferreiro e Teberosky

O diálogo entre Paulo Freire, Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky permite compreender a alfabetização de maneira integral, articulando dimensões cognitivas, sociais e políticas. Enquanto Freire (1967; 1981; 1987) enfatiza a dimensão crítica e emancipatória da educação, Ferreiro e Teberosky (1999) analisam detalhadamente a construção psicogenética da escrita, e Magda Soares (2017) aprofunda a distinção entre alfabetização e letramento, destacando o uso social da língua escrita.

Freire (1967), em *Educação como Prática da Liberdade*, afirma que a alfabetização deve ir além da decodificação de palavras, propondo que o sujeito aprenda a “ler o mundo” antes de ler a palavra. Para ele, a compreensão crítica da realidade é pré-requisito para a ação transformadora. Essa perspectiva é essencial para compreender o analfabetismo funcional, pois revela que a simples capacidade técnica de ler e escrever não garante participação social e cidadania plena.

Ferreiro e Teberosky (1999), em *Psicogênese da Língua Escrita*, demonstram que a criança constrói hipóteses sobre o sistema alfabético de forma ativa e progressiva. Seus estágios: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, evidenciam que os erros não representam falhas, mas sim indícios do raciocínio da criança. Essa perspectiva contribui para que o professor compreenda a alfabetização como um processo de construção cognitiva, complementando a dimensão crítica proposta por Freire.

Magda Soares (2017), em *Letramento: um tema em três gêneros*, amplia o debate ao diferenciar alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização corresponde à aprendizagem da tecnologia da escrita, o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos e gêneros textuais. Essa distinção é fundamental, pois destaca que a criança ou jovem não está plenamente alfabetizado se não consegue aplicar suas habilidades de forma funcional na vida social.

A integração dessas perspectivas evidencia que a alfabetização funcional exige práticas pedagógicas que integrem técnica, compreensão crítica e uso social da escrita. Não basta que o aluno decodifique letras; é necessário que ele compreenda, interprete e produza textos com sentido e propósito, promovendo sua participação ativa na sociedade (Freire, 1967; Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2017).

Freire (1981), em *Ação Cultural para a Liberdade*, ressalta a importância do diálogo entre educador e educando, onde ambos constroem conhecimento conjuntamente. Essa abordagem dialoga com a psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky, que exige observação cuidadosa do processo da criança, respeitando suas hipóteses e progressos, promovendo autonomia e consciência crítica.

Soares (2017) complementa ao enfatizar que a alfabetização deve ser contextualizada socialmente. O letramento não se limita à escola; envolve práticas de leitura e escrita em diferentes situações do cotidiano, considerando objetivos comunicativos e culturais. Essa abordagem amplia o conceito freireano de leitura do mundo, tornando-o mais próximo da realidade do aluno e do contexto social em que vive.

Além disso, a articulação entre Freire e Ferreiro-Teberosky permite perceber que o respeito à aprendizagem infantil não se restringe à observação das hipóteses de escrita. É necessário considerar o contexto social em que a criança está inserida, reconhecendo que fatores econômicos, culturais e familiares influenciam diretamente a construção do conhecimento e a capacidade de aplicar a leitura e a escrita de maneira funcional.

O encontro das ideias desses quatro autores evidencia ainda que a alfabetização não pode ser encarada como processo isolado. Ela deve articular a dimensão técnica da escrita, o desenvolvimento cognitivo da criança, o uso social da linguagem e a reflexão crítica sobre o mundo. Só assim será possível enfrentar o analfabetismo funcional de maneira efetiva, evitando que lacunas iniciais se perpetuem ao longo da vida escolar.

A proposta integrada desses autores também oferece subsídios para a formação docente. Professores que compreendem tanto a psicogênese da escrita quanto a função social da linguagem e a perspectiva crítica da educação estão mais aptos a planejar atividades que respeitem o ritmo e as hipóteses das crianças, promovam compreensão significativa e despertem o engajamento social e cultural dos alunos.

Em termos de prática pedagógica, a integração das perspectivas permite criar atividades que contemplem diferentes gêneros textuais, conectem o cotidiano das crianças com debates sobre a realidade social, estimulem a reflexão ética e promovam autonomia na produção e interpretação de textos. Esse conjunto de estratégias potencializa a aprendizagem significativa e reduz o analfabetismo funcional.

O diálogo entre os quatro autores também destaca a necessidade de políticas públicas que apoiem práticas integradas de alfabetização. Investimentos em formação docente continuada, materiais didáticos contextualizados e estratégias avaliativas que contemplem tanto a decodificação quanto a compreensão crítica e uso social da escrita são fundamentais para transformar o cenário educacional brasileiro.

A articulação entre Freire, Soares, Ferreiro e Teberosky revela que a alfabetização deve ser compreendida como um processo integral, que une aprendizagem cognitiva, uso social da escrita e consciência crítica. Essa visão ampla fornece subsídios teóricos e práticos para repensar políticas e práticas educacionais, buscando superar o analfabetismo funcional no Brasil.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da revisão bibliográfica realizada, observa-se que o analfabetismo funcional decorre de uma prática escolar que muitas vezes privilegia a decodificação técnica da escrita sem garantir compreensão e criticidade. Paulo Freire contribui para refletir que alfabetizar não pode ser reduzido a ensinar letras, mas deve possibilitar que o sujeito leia o mundo e compreenda seu lugar na sociedade. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, por sua vez, mostram que o fracasso escolar pode estar associado à não

compreensão das hipóteses construídas pelas crianças, que precisam ser respeitadas e valorizadas no processo pedagógico. No quadro 01, que segue, fazemos um apanhado dos principais pontos abordados pelos autores Freire (1967, 1981, 1987), Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2016; 2017).

Quadro 01: Síntese dos autores

Autor(a)	Principais Conceitos	Aplicações pedagógicas para alfabetização funcional
Paulo Freire	Alfabetização como prática de liberdade; leitura do mundo; educação dialógica e crítica; valorização da cultura e experiência do educando.	Usar temas do cotidiano do aluno como palavras geradoras, promover debates e reflexões sobre a realidade social, promover atividades que integrem leitura, escrita e reflexão crítica, estimular a autonomia e participação.
Ferreiro e Teberosky	Psicogênese da língua escrita; aprendizagem construtiva da escrita; estágios: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; erro como produtivo.	Observar hipóteses das crianças sobre escrita; criar atividades que respeitem o ritmo de cada estudante; usar erros como oportunidades de reflexão; propor exercícios de escrita e leitura graduais e contextualizados.
Magda Soares	Alfabetização e letramento, distinção entre alfabetização (tecnologia da escrita) e letramento (uso social da língua escrita); importância do contexto social e cultural; aprendizagem integrada.	Desenvolver atividades de leitura e escrita significativas; explorar diferentes gêneros textuais; relacionar a escrita a situações reais da vida social; propor produção de textos com finalidade comunicativa.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Portanto, a análise dos autores aponta que o combate ao analfabetismo funcional requer práticas educativas que considerem tanto a psicogênese da língua escrita quanto a educação crítica e libertadora. Essa integração representa uma ressignificação da alfabetização, que deve ser compreendida como um direito humano fundamental e um instrumento de transformação social.

Para que a integração das perspectivas de Freire, Ferreiro, Teberosky e Soares seja efetiva em sala de aula, os professores podem planejar atividades que contemplem três dimensões simultaneamente: cognitivas, sociais e críticas. Por exemplo, ao trabalhar a escrita, o educador pode observar e registrar as hipóteses da criança sobre a língua escrita (Ferreiro; Teberosky), propor textos relacionados à realidade e ao cotidiano dos alunos (Soares), e estimular a reflexão e o diálogo sobre temas sociais e

culturais (Freire). Essa articulação permite que a alfabetização não seja apenas técnica, mas significativa, contextualizada e promotora de autonomia, compreensão crítica e participação social, contribuindo de forma prática para o enfrentamento do analfabetismo funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre o analfabetismo funcional no Brasil à luz das contribuições de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, oferecendo uma visão integrada da alfabetização. A partir da revisão bibliográfica, constatou-se que, embora o acesso à educação básica tenha avançado, ainda persiste um significativo desafio relacionado à qualidade da alfabetização, mantendo milhões de pessoas em situação de exclusão social, cultural e econômica.

Paulo Freire evidencia que alfabetizar vai além da decodificação de palavras; é essencial formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade. A alfabetização, segundo Freire, é um processo político, social e ético, que deve articular diálogo, cultura e experiências concretas do educando.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky destacam que a aprendizagem da escrita é um processo psicogenético, progressivo e ativo, no qual os erros são produtivos e refletem hipóteses cognitivas. Respeitar o ritmo individual e criar atividades contextualizadas fortalece a aprendizagem e contribui para reduzir lacunas que podem gerar analfabetismo funcional.

Magda Soares complementa ao diferenciar alfabetização e letramento. A alfabetização envolve o domínio técnico da escrita; o letramento refere-se ao uso funcional e social da leitura e escrita. Essa distinção evidencia que o aprendizado não se esgota na escola: é preciso aplicar as habilidades em contextos reais, reconhecendo funções sociais e culturais da linguagem.

A articulação dessas quatro perspectivas revela que enfrentar o analfabetismo funcional exige práticas pedagógicas integradas, que considerem simultaneamente: o desenvolvimento cognitivo; a compreensão crítica da realidade; a aplicação social da escrita.

A integração dessas perspectivas evidencia que enfrentar o analfabetismo funcional requer não apenas compreensão teórica, mas também a escolha de métodos pedagógicos que operacionalizem essas ideias em sala de aula. A teoria fornece o

referencial sobre como a aprendizagem ocorre, enquanto os métodos orientam a aplicação prática desse conhecimento. Dessa forma, os professores podem planejar atividades que conectem leitura e escrita ao cotidiano dos estudantes, incentivando produção textual significativa, debates sobre questões concretas da comunidade e estratégias que promovam a reflexão crítica.

Políticas públicas devem apoiar essas iniciativas por meio de formação docente continuada, materiais contextualizados e avaliações que contemplem tanto a técnica quanto a compreensão crítica e social da escrita. Além disso, ações comunitárias, como bibliotecas coletivas, grupos de leitura compartilhada e oficinas de produção textual, ampliam a promoção da alfabetização e da cidadania.

Como limitação, este estudo se baseou exclusivamente em revisão bibliográfica, sem incluir dados empíricos ou experiências diretas em sala de aula, o que impede a avaliação da aplicabilidade prática das propostas pedagógicas. Pesquisas futuras podem incorporar estudos de campo, experimentações didáticas e análises de estratégias pedagógicas, promovendo uma aproximação entre teoria e método e aprofundando o conhecimento sobre formas eficazes de enfrentar o analfabetismo funcional.

Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, estimulando a implementação de projetos educacionais que promovam a alfabetização crítica e funcional. Futuramente, sugere-se que escolas e educadores explorem metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais e ações comunitárias para fortalecer a compreensão leitora e escritora dos alunos, minimizando o analfabetismo funcional no país.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. **Relatório 2018**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/> Acesso em: 03 set. 2025.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144–158, set./dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?lang=pt> Acesso em: 03 set. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

O PAPEL DO PEDAGOGO COMO *DESIGNER* INSTRUCIONAL EM CONTEXTOS HÍBRIDOS E REMOTOS

Raíssa Maria Dias¹¹
Daniela Anderson Leivas¹²

1 INTRODUÇÃO

O *Design* Instrucional (DI) surgiu durante a Segunda Guerra Mundial com finalidade militar. Nesse período, vários psicólogos e educadores, mobilizando teorias behavioristas principalmente, desenvolveram pesquisas objetivando encontrar estratégias para o treinamento de recrutas, buscando o ensino do manejo dos armamentos de guerra em um curto espaço de tempo (Reiser, 2001).

Atualmente, o tema ganha cada vez mais relevância em função da expansão da educação a distância, intensificada após o período de pandemia. No entanto, nas escolas tradicionais ainda se observa pouco conhecimento sobre o papel do pedagogo como *designer* instrucional. Em muitos casos, os próprios professores desconhecem a existência dessa área de atuação.

Dessa forma, o problema que orienta este estudo é compreender de que maneira o pedagogo pode assumir o papel de *designer* instrucional em contextos contemporâneos. O objetivo consiste em explorar esse papel, com ênfase nos cenários híbridos e remotos. A metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada em referenciais teóricos que discutem *design* instrucional, pedagogia e ensino mediado por tecnologias.

Com sua consolidação em meados do século XX, os estudos qualitativos foram se desenvolvendo dentro das ciências sociais por pesquisadores como Max Weber, Émile Durkheim, Clifford Geertz e Herbert Blumer. Eles são usados para resultados que vão além dos números, mas que envolvem experiências, interpretações humanas e significados (Gil, 2017).

Antes ainda da necessidade de estudos qualitativos, muito usou-se os estudos bibliográficos. A partir do século XVII, filósofos comparavam pesquisas e textos antigos com dados da época, fundamentando assim novos conhecimentos. A

¹¹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: raissa.202112384@unilasalle.edu.br

¹² Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: daniela.anderson0591@unilasalle.edu.br

necessidade por estudos bibliográficos ainda muito se vê, pois ele permite estruturar ideias de forma crítica, com base em estudos anteriores (Gil, 2017).

No que diz respeito à estrutura do presente trabalho, após esta introdução apresenta-se a fundamentação teórica, que discute as funções do pedagogo e do *designer* instrucional, bem como as possibilidades de atuação desses profissionais em contextos híbridos e remotos. Na sequência, são expostos e analisados os resultados obtidos, culminando nas considerações finais, que sintetizam as contribuições deste estudo para a ampliação da atuação pedagógica em ambientes mediados por tecnologia. Por fim, listamos as referências que embasaram o estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para atuar na área de *Design* Instrucional, é necessário que o profissional busque especialização específica, passando então a ser denominado *designer* instrucional. Assim, '*Design*' refere-se à área de atuação, enquanto '*Designer*' corresponde ao profissional que nela exerce sua prática (Reiser, 2001).

O profissional *Designer* Instrucional (DI), ou *Designer* Educacional (DE), está representado na regulamentação da profissão registrada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) como sinônimo, e a função é descrita da seguinte forma: Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas. (Ministério do Trabalho, 2008). Já o *Design* Instrucional, enquanto área de atuação, pode ser definido como:

A ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema. (Filatro, 2008, p. 3)

De acordo com Queiroz e Silva (2024), o *designer* instrucional é um profissional capacitado para planejar, elaborar e aplicar estratégias de ensino fundamentadas em princípios pedagógicos e no uso de recursos tecnológicos eficientes, contribuindo para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, apesar de sua relevância, sua presença ainda é limitada nas instituições educacionais brasileiras.

2.1 O que faz um Pedagogo *Designer* Instrucional

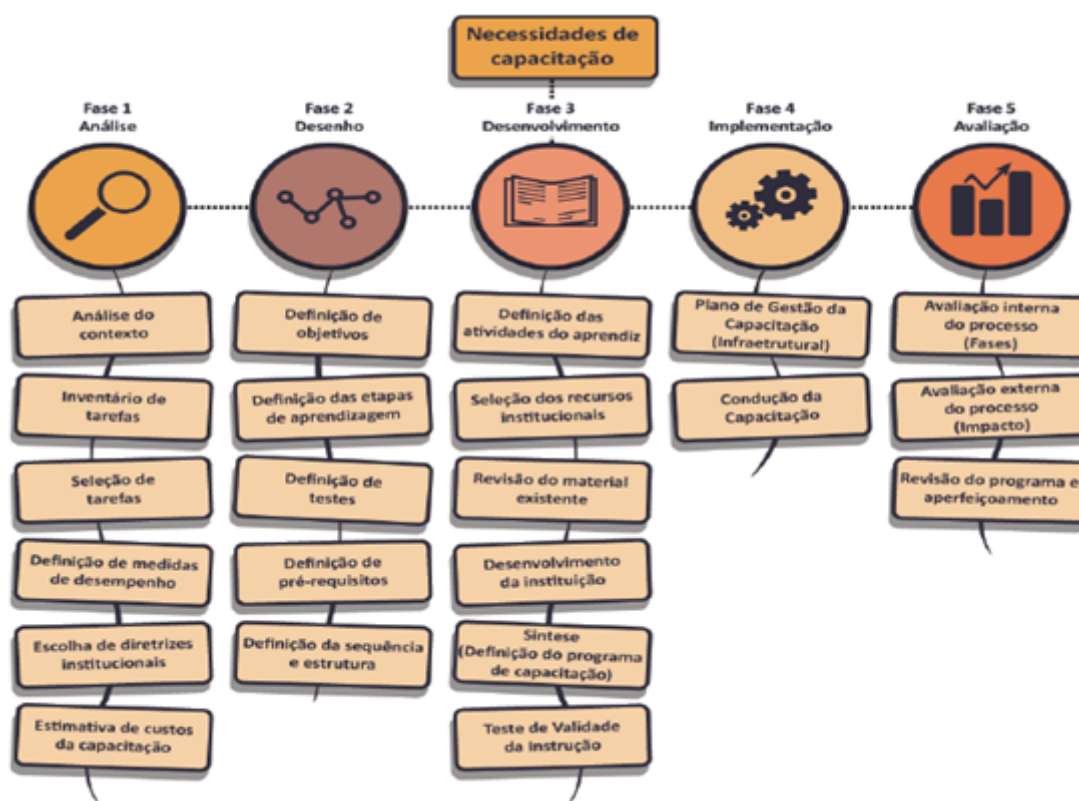
O pedagogo que atua no formato tradicional, em instituições escolares, desempenha funções claramente definidas, como planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Sua prática é orientada por parâmetros curriculares e metas pedagógicas que determinam o desenvolvimento esperado dos estudantes em cada etapa escolar. Contudo, tais diretrizes vêm se transformando ao longo do tempo, especialmente diante das constantes inovações tecnológicas, exigindo que o professor se adapte e incorpore novas metodologias em seu cotidiano profissional (Queiroz e Silva, 2024).

Assim como os meios de comunicação e entretenimento se reinventaram, os processos educacionais também passaram por mudanças significativas. O avanço das tecnologias digitais e o período de pandemia intensificaram a expansão do ensino remoto e híbrido, promovendo novas formas de interação e aprendizagem. Diante desse cenário, muitos pedagogos ampliaram seu campo de atuação, migrando para modalidades de trabalho a distância ou híbridas. Essa transição, na perspectiva de Filatro (2008), possibilitou o contato direto com a área de *Design* Instrucional (DI), levando diversos profissionais da pedagogia a buscar especialização nesse campo e a atuar como pedagogos *designers* instrucionais, integrando fundamentos pedagógicos às estratégias tecnológicas de ensino.

Para compreender as funções desempenhadas por esse profissional, é fundamental considerar as metodologias que norteiam sua prática. Entre elas, destaca-se uma publicação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) que apresenta o modelo ADDIE (acrônimo que representa as cinco fases essenciais do modelo: Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), desenvolvido na Universidade Estadual da Flórida na década de 1970, que se consolidou como uma das estruturas mais reconhecidas da área. Originalmente, ADDIE é um acrônimo em inglês que corresponde

a *Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation*. Na figura 01, que segue, apresentamos um modelo usualmente utilizado na abordagem ADDIE.

Figura 1: Fases do modelo ADDIE



Fonte: ENAP (2015)

Ao aplicar o modelo ADDIE, o pedagogo pode atuar de forma estratégica em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de experiências educativas mais eficazes. De acordo com a referida publicação do ENAP (2015), essa integração entre pedagogia e *design* instrucional representa uma resposta às novas demandas educacionais do século XXI, especialmente nos contextos híbridos e remotos, nos quais a autonomia do estudante e a mediação tecnológica se tornam elementos centrais do processo educativo. Na sequência abordamos os contextos do ensino híbrido e remoto, especialmente no contexto pós-pandemia do coronavírus.

2.2 O Ensino Híbrido e Remoto

O ensino híbrido é uma nova estratégia de ensino desenvolvida por Clayton Christensen, professor da Universidade de Harvard e reconhecido mundialmente por seus estudos em inovação. A proposta do Ensino Híbrido consiste em mesclar o ensino on-line e off-line, fazendo com que se conectem e se complementem (Christensen, 2012).

Durante a pandemia de COVID-19, em 2020, houve uma aceleração na incorporação de práticas digitais na educação, revelando tanto desafios quanto novas possibilidades pedagógicas. Nesse contexto, o ensino remoto ganhou força como alternativa emergencial, garantindo a continuidade do processo educativo em meio ao isolamento social, que foi necessário para a proteção da vida de todos. Após esse período, o ensino híbrido consolidou-se como uma prática recorrente, representando um avanço natural na integração entre o presencial e o virtual.

Dados recentes reforçam essa tendência. Uma pesquisa encomendada pelo Google à consultoria Educa Insights¹³ revelou que 40% dos entrevistados optam pelo ensino híbrido, um aumento de 15 pontos percentuais em relação ao ano anterior. O estudo indica que cursos que combinam encontros presenciais e atividades remotas já são preferidos por estudantes de graduação (64%), pós-graduação (75%), cursos livres (75%) e idiomas (63%). Segundo a análise, o crescimento dessa modalidade está diretamente ligado ao avanço tecnológico, bem como à experiência vivida durante a pandemia, que levou universidades e estudantes a valorizar formas de aprendizado mais flexíveis, seguras e acessíveis.

Nesse contexto, o aumento da preferência pelo ensino híbrido e remoto evidencia novas possibilidades de atuação para os professores. Além disso, facilita a interação e participação de pessoas que estão fisicamente distantes.

2.3 Possibilidades de Atuação

Ao contrário do que muitos imaginam, o campo de atuação do pedagogo não se restringe às escolas de ensino regular, à sala de aula ou às funções de supervisão e

¹³ Disponível em: <https://educa-insights.com.br/blog/pesquisa-educa-realizada-em-parceria-com-o-google-foi-citada-em-materia-da-exame/> Acesso em 28 out. 2025.

orientação. Sua atuação é muito mais ampla, podendo ocorrer em ambientes corporativos, espaços não escolares e até mesmo de forma remota. Além disso, o pedagogo pode contribuir nos bastidores educacionais, planejando cursos livres, acompanhando tendências de mercado e desenvolvendo projetos de *Design Instrucional* (Filatro, 2008).

Nesse contexto, autores como Libâneo (2009), Libâneo e Pimenta (1999) e Kuenzer e Rodrigues (2007) apresentam críticas à formação do pedagogo licenciado, uma vez que a legislação estabelece a docência como eixo central de sua formação. Para esses autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) acabaram por reduzir a Pedagogia à docência voltada às crianças. No entanto, ressaltam que o papel do pedagogo ultrapassa essa dimensão, abrangendo a formação humana em sentido amplo. Nesse sentido, Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 41) salientam que:

Esta compreensão, que determina que os estudos em educação se iniciem, necessariamente, pela formação e prática, no nosso entendimento, ao engessar a formação dos profissionais da educação, contradiz as novas demandas do mundo do trabalho, que abrem inúmeras possibilidades de atuação nos processos ampla e especificamente pedagógicos de formação humana na perspectiva de emancipação.

O *Designer Instrucional* possui um campo de atuação amplo, que vai além das salas de aula tradicionais. Na educação formal, atua no planejamento de cursos presenciais, híbridos e a distância, na elaboração de materiais didáticos digitais e na implementação de metodologias ativas, contribuindo para a personalização da aprendizagem (Filatro, 2008; Queiroz; Silva, 2024). No contexto corporativo, desenvolve treinamentos, programas de capacitação e conteúdos digitais para empresas, enquanto também pode atuar como consultor educacional, empreendedor ou pesquisador, avaliando a eficácia de programas de ensino e propondo inovações pedagógicas (Moran, 2015; Reiser, 2001). Dessa forma, o DI se apresenta como um profissional estratégico, capaz de integrar teoria pedagógica, tecnologia e práticas inovadoras em diferentes ambientes de aprendizagem.

2.4 Tendências em educação digital e corporativa

De acordo com o recente relatório *The Future of Jobs 2025*¹⁴, elaborado pelo Fórum Econômico Mundial, as habilidades que antes poderiam ser úteis por décadas, hoje duram em média dois anos. Essa rápida obsolescência das habilidades é chamada de *skill flux*. O termo pode ser traduzido como “fluxo de habilidades” e se refere à rápida e constante obsolescência das habilidades no mercado de trabalho, impulsionada por fatores como tecnologia, automação e mudanças socioeconômicas

Sabendo disso, o site *Nower Global*¹⁵ realizou uma pesquisa sobre as principais tendências que devem impactar a educação corporativa nos próximos anos. A pesquisa inclui o *microlearning* e *nanolearning*. São métodos de ensino que usam conteúdo curto e focado para ensinar conceitos de forma rápida. O *microlearning* consiste em módulos de 5 a 15 minutos, enquanto o *nanolearning* é ainda mais conciso, com conteúdos de até 5 minutos, focado em uma única habilidade ou reforço rápido. São metodologias que oferecem aprendizado rápido e sob demanda; o uso de inteligência artificial para personalizar a aprendizagem e medir seu impacto na performance; a valorização da saúde mental e bem-estar; estratégias de *upskilling* e *reskilling* para desenvolvimento contínuo de habilidades; e a adoção de princípios da andragogia, priorizando autonomia e relevância para adultos. Essas tendências refletem a transformação da educação corporativa, exigindo que profissionais de recursos humanos e de *design* instrucional atualizem suas práticas para preparar líderes e equipes para os desafios futuros (Nower Global, 2025).

Já no contexto escolar, conforme o site SAE Digital¹⁶, as tendências incluem o uso crescente de inteligência artificial, que permite personalizar o aprendizado, automatizar tarefas docentes e criar ambientes imersivos com Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV). O ensino híbrido e remoto deve se consolidar como prática permanente, oferecendo flexibilidade e maior acesso à educação. O aprendizado adaptativo possibilitará trilhas personalizadas, avaliações centradas no progresso individual e desenvolvimento no ritmo do aluno. Além disso, o foco em competências socioemocionais e em educação ambiental e sustentabilidade será priorizado, promovendo bem-estar, cidadania e consciência ecológica.

¹⁴ Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/> Acesso em 28 out. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://shorturl.at/IGvnY> Acesso em 28 out. 2025.

¹⁶ Disponível em: <https://sae.digital/> Acesso em 28 out. 2025.

Essas tendências, tanto na educação corporativa quanto no contexto escolar, evidenciam a necessidade de adaptação constante e aprendizado contínuo, destacando que o desenvolvimento de habilidades deve ser flexível, personalizado e alinhado às demandas do mundo contemporâneo. Portanto, compreender e incorporar essas tendências é essencial para preparar indivíduos de todas as idades para os desafios e oportunidades do futuro.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das leituras realizadas evidencia que o papel do pedagogo como designer instrucional está em ascensão, especialmente diante das demandas educacionais que emergiram após o período pandêmico. Autores como Filatro (2008) e Queiroz e Silva (2024) convergem ao afirmar que o pedagogo possui formação teórica sólida para compreender os processos de aprendizagem, sendo, portanto, um profissional apto a atuar na criação de experiências educativas mediadas por tecnologia. Entretanto, ainda persistem lacunas na formação inicial, que pouco explora o potencial do pedagogo em contextos híbridos e remotos.

Os achados corroboram a literatura revisada, indicando que a integração entre pedagogia e tecnologia potencializa o aprendizado, mas também evidencia desafios, como a necessidade de capacitação docente, infraestrutura tecnológica adequada e adaptação curricular. Observa-se, portanto, que o pedagogo, ao assumir o papel de *Designer Instrucional*, torna-se um profissional estratégico, capaz de articular teoria pedagógica, tecnologias digitais e práticas inovadoras de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o pedagogo possui potencial significativo para atuar como *Designer Instrucional*, especialmente em contextos híbridos e remotos, que demandam novas formas de mediação e planejamento educacional. A integração entre pedagogia, tecnologia e metodologias ativas permite a criação de experiências de aprendizagem mais personalizadas, eficazes e alinhadas às tendências contemporâneas, tanto na educação formal quanto corporativa. Contudo, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a necessidade de capacitação docente contínua, adaptação curricular e infraestrutura tecnológica adequada. É imprescindível que as instituições formadoras

revisem seus currículos, incorporando saberes tecnológicos e experiências práticas que preparem o futuro profissional para a realidade digital da educação contemporânea.

Por fim, este estudo evidencia a importância de novas pesquisas empíricas que investiguem a aplicação prática do *Design* Instrucional pelo pedagogo em diferentes contextos, avaliando seus impactos no engajamento, desempenho e desenvolvimento socioemocional dos aprendizes. Tais investigações poderão contribuir para consolidar e ampliar o papel do pedagogo como um profissional estratégico e inovador na educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf;jsessionid=gT58pU30_k9ZIqxYr4zFk776BKE9UhbS8GMB3jAR.CBO-SLV04:mte-cbo. Acesso em: 27 ago. 2025.
- CHRISTENSEN, C. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. **Pesquisa: Ensino híbrido cresce entre brasileiros**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/ensino-hibrido-pesquisa>. Acesso em: 28 out. 2025.
- ENAP. **Introdução ao modelo ADDIE**: módulo 1. Brasília: ENAP, 2015. Disponível em: Enap.gov.br Acesso em: 08 set. 2025.
- FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.
- HARDAGH, C. C. **Redes sociais virtuais**: uma proposta de escola expandida. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009
- KOOHANG, A., Harman, K., & Britland, M. (2017). **Instructional Design and Technology**: Concepts, Methodologies, Tools and Applications. IGI Global.
- KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar de Professor (UEPG)**, v. 10, p.35 - 62, 2007
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, Campinas, 1999.

MERRILL, M. D., Drake, L., & Lacy, M. J. (1996). **Reclaiming instructional design** (No. EdTech Books Series No 18). Educational Technology Publications.

NOWER GLOBAL. **Tendências de Educação Corporativa: o guia essencial para lideranças de RH e T&D**. Disponível em: <https://nower.global/tendencias-educacao-corporativa>. Acesso em: 28 out. 2025.

QUEIROZ, D. C.; SILVA e SILVA, J. da. Impacto do design instrucional na educação atual: um panorama da área e do profissional. *In: Didática e Currículo*, v. 3, p. 478–491. Realize Editora, 2024. Disponível em: [Editora Realize](#). Acesso em: 27 ago. 2025.

REISER, Robert A. A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. **Educational technology research and development**, v. 49, n. 2, p. 57-67, 2001.

SAE Digital. **Tendências da educação: o que esperar para 2025?** Disponível em: <https://www.sae.digital/tendencias-da-educacao-para-2025/>. Acesso em: 28 out. 2025.

SMITH, P. L.; Ragan, T. J. **Design Instrucional** (3ª ed.). Hoboken, NJ: Wiley, 2005.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2025**. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>. Acesso em: 28 out. 2025.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA DOS EDUCANDOS

Pollyana Cristina Kotz Rieth¹⁷

Rosi Helena Bizogne¹⁸

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as metodologias ativas de ensino têm ganhado destaque na educação, pois colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior autonomia, pensamento crítico e engajamento. Diferentemente das abordagens tradicionais, que se concentram na transmissão de conteúdos, essas metodologias estimulam a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento (Costa Júnior, *et.al*, 2020).

Diante desse contexto, surge o problema de pesquisa: como a aprendizagem com metodologias ativas contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos? Com base nesse questionamento, este estudo tem como objetivo analisar o potencial das metodologias ativas na promoção de um aprendizado significativo, identificando estratégias que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo estudantil e do pensamento crítico, assim como os obstáculos enfrentados em sua implementação.

A metodologia adotada neste artigo baseou-se em revisão bibliográfica, analisando artigos, livros e pesquisas recentes sobre metodologias ativas, autonomia, aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências socioemocionais. De acordo com Gil (2017), a revisão bibliográfica consiste em um levantamento sistemático de produções científicas já publicadas, permitindo a síntese e a análise crítica do conhecimento disponível sobre determinado tema. A abordagem adotada é qualitativa, definida por Gil (2017) como aquela que busca compreender os fenômenos em profundidade, considerando o contexto e as relações entre os elementos, sem se restringir à contagem de frequências ou à quantificação estrita. A análise seguiu as orientações da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que envolve três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a organização bibliográfica,

¹⁷Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: pollyana.202010464@unilasalle.edu.br.

¹⁸ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: rosi.202212623@unilasalle.edu.br

definição dos objetivos da análise e seleção dos textos relevantes. Na etapa de exploração, os textos e argumentações foram classificadas segundo categorias e subcategorias definidas de acordo com a abrangência da temática. Na etapa final, os resultados encontrados são identificar e dialogar sobre como as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e do protagonismo estudantil.

A fundamentação teórica dialoga com conceitos de Aprendizagem Significativa, propostos por Ausubel (1973), e com a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (1996), além de estudos em artigos, revistas e livros na qual destacam a importância de tornar o estudante protagonista de seu próprio aprendizado. Também se baseia no livro sobre metodologias ativas na educação de Bacich e Moran (2018), que apresentam estratégias inovadoras para promover maior engajamento e autonomia dos alunos, e de Cunha et al. (2024), que discutem a integração cuidadosa entre metodologias ativas e a pedagogia da autonomia, ressaltando como a implementação intencional dessas práticas pode favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Após a presente introdução, apresenta-se a fundamentação teórica regida e distribuída por subtítulos para melhor domínio e abrangência do conteúdo, seguida, assim, da análise dos resultados e das considerações finais. Nesta sequência, buscou-se mostrar como as metodologias ativas podem ser usadas para desenvolver o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, destacando práticas, desafios na aplicação e os benefícios para a aprendizagem. A ideia é entender melhor como o estudante pode se tornar protagonista do próprio aprendizado por meio desta metodologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As metodologias ativas e o seu papel na educação

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma de ensinar, ao colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem. Diferente do modelo tradicional, em que o professor é a principal fonte de conhecimento, essas metodologias incentivam o aluno a ser protagonista, participando ativamente, questionando, experimentando e reconstruindo o conhecimento de forma crítica (Bacich; Moran, 2018, p. 80-81). Isso torna o aprendizado mais dinâmico, significativo

e conectado com a realidade do estudante, promovendo uma construção do saber mais consciente e contextualizada. Segundo Moreira et al. (2020, p. 4-5):

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional por promoverem um aprendizado mais dinâmico e centrado no aluno. Ao contrário dos métodos tradicionais, onde o professor é a principal fonte de conhecimento, essas abordagens incentivam os alunos a participarem ativamente na construção do próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades essenciais, como a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Dessa forma, o estudante deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para sua formação acadêmica e pessoal. Entre as estratégias utilizadas pelas metodologias ativas, algumas delas são a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem por investigação e a aprendizagem *maker*. Todas buscam tornar o ensino mais interativo, colocando o aluno no centro e promovendo experiências práticas que conectam teoria e prática. Como destacam Bacich e Moran (2018, p. 39):

As aprendizagens por experimentação, por design e a aprendizagem *maker* são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade.

Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um transmissor de informações, passando a atuar como mediador, orientando, propondo desafios e estimulando a reflexão, além de promover a participação colaborativa. O aluno, por sua vez, é incentivado a aplicar, testar, questionar e reconstruir o conhecimento, desenvolvendo habilidades como autonomia, pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolver problemas. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois o estudante percebe que o que aprende está relacionado à sua vida e aos seus projetos, aumentando seu envolvimento e interesse pelo próprio processo de aprendizado (Bacich; Moran, 2018).

Além disso, as metodologias ativas favorecem a troca de ideias, o trabalho em grupo, a reflexão sobre práticas e o feedback constante, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, participativo e significativo. Essa abordagem aproxima-se da Pedagogia da Autonomia, proposta por Paulo Freire, que defende que o aprendizado deve permitir ao estudante compreender e transformar a realidade. Como

ressalta Freire (1996, p. 28): “[...] aprendemos não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformá-la, para nela intervir, recriando-a”.

Também relevante das metodologias ativas é o uso da tecnologia como recurso de apoio. Ferramentas digitais permitem ampliar a pesquisa, a comunicação, a colaboração e a experimentação, tornando o ensino mais moderno e conectado às necessidades do século XXI (Bacich; Moran, 2018, p. 53). Por isso, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do seu aprendizado, valorizando a ação, a reflexão, a interação e a colaboração. Ao mesmo tempo, desenvolvem autonomia, pensamento crítico e engajamento, enquanto o professor atua como facilitador, mediador e orientador, garantindo que o estudante aprenda de forma consciente, crítica e significativa, construindo competências essenciais para sua vida acadêmica e pessoal.

2.2 A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel (1973), destaca a importância de conectar os novos conteúdos com os conhecimentos que o aluno já possui. Diferente da aprendizagem mecânica, em que o estudante apenas decora informações sem compreendê-las, a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendizado se torna relevante e faz sentido para o aluno. Nesse processo, o conhecimento prévio funciona como base para que novas informações sejam assimiladas de maneira organizada e duradoura.

Um conceito central da teoria é o subsunçor, que se refere a uma ideia ou conhecimento pré-existente no aluno que serve de referência para aprender algo novo. Quanto mais estruturado e claro for esse conhecimento prévio, mais eficiente será a aprendizagem significativa. Ausubel (1973) destaca que é fundamental que o estudante esteja motivado e disposto a relacionar os novos conteúdos às suas experiências e saberes anteriores.

Bezerra et al. (2024) reforçam que a aprendizagem significativa promove o engajamento dos estudantes, pois o aprendizado passa a ser útil e conectado à vida cotidiana e aos projetos individuais. Nessa perspectiva, o aluno não se limita a receber informações, mas participa ativamente do processo, questionando, aplicando e reorganizando suas ideias.

A relação entre a aprendizagem significativa e as metodologias ativas também é evidente. Estratégias como atividades de investigação, Aprendizagem Baseada em

Projetos (PBL) e sala de aula invertida permitem que o estudante estabeleça conexões entre novos conteúdos e seus conhecimentos prévios. Esse processo favorece a compreensão profunda e a reflexão crítica, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais importantes, como autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas (Silva, 2020).

Além disso, Ausubel (1973) explica que a aprendizagem significativa requer que o conteúdo seja estruturado de forma lógica e clara, de modo que o aluno consiga perceber relações entre conceitos e integrar novas ideias ao seu repertório de forma coerente. Quando o estudante percebe essas conexões, o aprendizado se torna mais duradouro e funcional, permitindo a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

Bezerra et al. (2024) destacam que, ao integrar a aprendizagem significativa às práticas ativas, o professor passa a atuar como mediador, criando situações que estimulam a participação, a experimentação e a reflexão. Dessa maneira, o aluno desenvolve a capacidade de tomar decisões conscientes sobre seu próprio aprendizado, fortalecendo a autonomia e o protagonismo no processo educativo.

2.3 A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire: desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico

A Pedagogia da Autonomia, proposta por Paulo Freire, apresenta a educação como um processo de libertação e de desenvolvimento do pensamento crítico, destacando a importância de o indivíduo e/ou ser humano ser capaz de tomar decisões conscientes sobre sua própria aprendizagem e sobre sua vida. Para Freire (1996), a prática educativa deve promover a autonomia do aluno, estimulando-o a refletir, questionar e compreender o mundo à sua volta. Nesse sentido, a educação não é somente a simples transmissão de informações, tende visar a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de interagir de forma ética e responsável com a sociedade.

O desenvolvimento da autonomia está diretamente ligado aos princípios da responsabilidade e da liberdade, considerados por Freire fundamentais para a construção de uma educação transformadora. O educador, nesse contexto, deve proporcionar experiências de aprendizagem que respeitem a liberdade do estudante, incentivando-o a

tomar decisões e a assumir responsabilidades sobre seu próprio processo de formação. Como afirma Freire (1996, p. 41):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva.

Além disso, a pedagogia freireana ressalta que a autonomia não se desenvolve isoladamente, mas no coletivo, por meio da troca de experiências entre educador/mediador e educando. Permitindo que os alunos entendam melhor os contextos sociais e culturais em que estão inseridos, fortalecendo sua capacidade de questionar, propor soluções, e buscar melhores condições em sua vida. Ao estimular o pensamento crítico, a pedagogia da autonomia contribui para a formação de indivíduos capazes de refletir sobre si mesmos e sobre o mundo ao redor, reconhecendo as relações de poder, desigualdade e possibilidades de transformação social.

A autonomia passa a ser entendida não apenas como uma habilidade individual, mas como um instrumento de transformação social. Cada um, ao se tornar atento a suas escolhas e de seu papel na sociedade, torna-se capaz de agir de forma responsável, contribuindo para mudanças significativas no meio em que vive. A proposta de Freire traz consigo que educar é preparar indivíduos para pensar, decidir e atuar no mundo, fortalecendo a construção de uma sociedade mais participativa.

2.4 Metodologias ativas e tecnologias digitais

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender, colocando o estudante no centro do processo educativo. Segundo Moran (2013), essas metodologias permitem que os alunos se envolvam diretamente com atividades práticas, projetos, desafios e problemas reais, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. O autor destaca que "a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada" (Moran, 2013, p. 17), evidenciando a necessidade de aproximar o aprendizado da experiência prática e da vida cotidiana.

A utilização de tecnologias digitais como um recurso, potencializa o efeito das metodologias ativas. Plataformas virtuais, ferramentas colaborativas e recursos móveis permitem ampliar os espaços e tempos de aprendizagem, tornando o ensino mais flexível e personalizado. Moran (2013) afirma que a tecnologia proporciona "uma interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital" (p. 16), mostrando que o ensino não se restringe mais ao espaço físico da sala de aula, mas se estende para ambientes virtuais, possibilitando que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades.

Além disso, o uso de tecnologias digitais possibilita um acompanhamento mais detalhado do progresso individual, permitindo que professores identifiquem dificuldades, planejem intervenções e promovam a aprendizagem colaborativa. O autor reforça que essas ferramentas "facilitam múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada" (Moran, 2013, p. 27), o que fortalece tanto o aprendizado em grupo quanto a personalização do percurso de cada aluno.

Moran (2013) enfatiza que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais é essencial para inovar na educação e preparar estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e das diversas mudanças. Segundo o mesmo autor, "a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis hoje é estratégica para a inovação pedagógica" (p. 27). Essa integração permite que os alunos desenvolvam autonomia, proatividade e criatividade, ao mesmo tempo em que participam de experiências colaborativas significativas, promovendo uma aprendizagem mais completa e envolvente.

Para isto, metodologias ativas e tecnologias digitais não funcionam isoladamente, mas juntas, elas transformam a educação, tornando o processo de ensino e aprendizagem interativos às demandas do mundo atual, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e individual, presencial e online.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise apresentada neste artigo baseia-se na revisão bibliográfica realizada, uma vez que não houve coleta de dados empíricos, entrevistas ou contato direto com participantes/educandos. Apesar disto, é possível identificar tendências, desafios e benefícios das metodologias ativas a partir dos autores consultados, dialogando com as ideias apresentadas na fundamentação teórica.

3.1 Desafios e Limites das Metodologias Ativas

Mesmo sendo muito positivas, as metodologias ativas ainda enfrentam desafios para se tornarem parte da rotina escolar. Um dos principais é a resistência de professores e alunos a novas formas de ensinar e aprender. Muitos professores têm dificuldade em abrir mão do papel central na sala de aula, enquanto alguns alunos ainda se sentem inseguros em assumir o protagonismo no próprio aprendizado (Moreira et al., 2020).

Outro desafio importante está na formação dos professores e na falta de estrutura nas escolas. Bezerra et al. (2024, p. 9) explicam que a adoção das metodologias ativas precisa de planejamento, capacitação e adaptação das práticas ao contexto de cada escola. Sem o preparo necessário, essas estratégias podem perder o sentido e se tornarem apenas atividades isoladas, sem gerar aprendizado real.

Cunha *et al.* (2024) também lembram que o papel do professor muda: ele passa a ser um mediador, um guia do processo de aprendizagem. Isso exige tempo, apoio e reflexão sobre a própria prática. Em escolas com turmas grandes e alta carga de trabalho, isso pode se tornar um obstáculo.

Além disso, planejar e aplicar atividades ativas requer tempo e dedicação. O professor precisa pensar em formas de avaliar, mediar os grupos e adaptar as propostas à realidade da turma (Sindique, 2021). Freire (1996) já alertava que o educador deve refletir sobre sua prática e buscar uma formação constante, para que a mudança não seja apenas uma moda pedagógica, mas uma transformação verdadeira na maneira de ensinar e aprender.

3.2 Benefícios para a aprendizagem ativa

Os benefícios das metodologias ativas para a aprendizagem são muito significativos. Essas práticas colocam o aluno como protagonista do seu processo educativo, estimulando-o a participar, questionar e refletir sobre o que está aprendendo. O estudante deixa de ser apenas um ouvinte e passa a ser alguém que constrói o próprio conhecimento por meio de experiências e descobertas. Bacich e Moran (2018) destacam que, quando o aluno participa ativamente das atividades, ele aprende de forma mais profunda e consegue fazer conexões entre o que estuda e o que vive fora da escola. Isso torna o aprendizado mais verdadeiro e duradouro, pois o estudante compreende o sentido do que está aprendendo e percebe a utilidade do conhecimento em seu dia a dia.

Paulo Freire (1996) também defende essa ideia ao afirmar que a aprendizagem deve acontecer através do diálogo, da troca de saberes e da reflexão. Nessa visão, o aluno é visto como alguém capaz de pensar, agir e transformar o mundo em que vive. Aprender, portanto, não é apenas decorar conteúdos, mas compreender a realidade para poder modificá-la.

Além disso, Silva (2020) reforça que as metodologias ativas desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade, como o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho em equipe e a comunicação. Tais competências são fundamentais para formar indivíduos autônomos, colaborativos e preparados para lidar com diferentes situações e desafios.

Essas práticas também tornam a aprendizagem mais viva e dinâmica. Quando o aluno se envolve em projetos, jogos, pesquisas e outras atividades práticas, ele se sente mais motivado e valorizado dentro do ambiente escolar. Assim, a escola passa a ser um espaço mais interessante, acolhedor e cheio de significado, onde aprender se torna uma experiência prazerosa e transformadora.

3.3 Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas

As tecnologias digitais são grandes aliadas das metodologias ativas, pois ampliam as possibilidades de aprender de forma criativa e colaborativa. Plataformas virtuais, aplicativos e jogos educativos ajudam o aluno a aprender no seu ritmo, compartilhando ideias com os colegas e recebendo orientações em tempo real (Silva, 2020). Segundo Almeida, Silva e Zen (2025, p. 4):

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, tornando os resultados visíveis e permitindo ajustes contínuos no processo de aprendizagem.

O uso consciente da tecnologia favorece o protagonismo dos alunos e torna o aprendizado mais dinâmico e conectado à vida fora da escola. No entanto, como lembram Cunha et al. (2024), é importante que o uso da tecnologia tenha um propósito pedagógico e não se limite apenas a substituir o quadro por uma tela. O essencial é que a tecnologia sirva como ferramenta de apoio para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender, a partir das leituras e análises realizadas, que as metodologias ativas têm um grande potencial para transformar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, participativo e próximo da realidade dos alunos. De acordo com os autores estudados, como Bacich e Moran (2018), Bezerra et al. (2024) e Costa Júnior et al. (2023), colocar o estudante no centro do processo educativo contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do protagonismo, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

A pesquisa também mostrou que o uso das tecnologias digitais pode ser um importante aliado nesse processo. Ferramentas interativas, plataformas virtuais e recursos digitais ampliam as possibilidades de aprendizado, permitindo novas formas de criar, comunicar e colaborar (Moran, 2013; Silva, 2020). Assim, o uso combinado das metodologias ativas e das tecnologias digitais se apresenta como um caminho promissor para fortalecer o interesse e o envolvimento dos alunos, principalmente das crianças, que crescem em meio a esse universo tecnológico. No entanto, mesmo vivendo na chamada “era tecnológica”, ainda há um certo tabu e resistência quanto à adoção dessas práticas nas escolas. Muitos educadores e instituições enfrentam dificuldades para inserir metodologias ativas na rotina de ensino, seja por falta de formação adequada, de recursos ou mesmo por apego a métodos tradicionais (Moreira et al., 2024; Sindique, 2021). Isso mostra que, apesar dos avanços teóricos e do reconhecimento de sua importância, ainda há um longo caminho a percorrer para que essa prática se torne parte efetiva da realidade educacional.

É importante destacar que este estudo teve como limitação a ausência de entrevistas ou coletas de dados empíricos, o que impossibilitou analisar percepções e experiências reais de professores ou estudantes. Mesmo assim, a revisão bibliográfica realizada permitiu identificar tendências, desafios e possibilidades para o uso das metodologias ativas na educação.

Pretendemos dar continuidade a este estudo e projeto em pesquisas futuras, buscando aprofundar o entendimento sobre a aplicação dessas metodologias na prática escolar e observar mais de perto suas contribuições para a aprendizagem. Esperamos, assim, desenvolver novas ações e vivências que possam fortalecer o aprendizado ativo e ajudar a transformar, de fato, a sala de aula em um espaço de autonomia, diálogo e descoberta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Dias; SILVA, Claudia Santos; ZEN, Eliesér Toretta. Para além da inovação: a integração cuidadosa de metodologias ativas e pedagogia da autonomia. **Revista Foco**, [s. l.], v. 18, n. 4, 2025. DOI: 10.54751. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8313/5864>. Acesso em: 16 out. 2025.

AUSUBEL, David P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1973.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2018. Disponível em: <https://redesynapse.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Erich Teles et al. Metodologias ativas e aprendizagem significativa: estratégias para promover o engajamento e a autonomia dos alunos no processo educacional. **Revista Foco**, [s. l.], v. 17, n. 10, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n10-022. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6361/4643>. Acesso em: 16 out. 2025.

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. Metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia do aluno. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais (RECHSO)**, [s. l.], v. 7, n. 13, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/92/95>. Acesso em: 15 out. 2025.

CUNHA, Márcia Borin da et al. Para além da inovação: a integração cuidadosa de metodologias ativas e pedagogia da autonomia. **Educação em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

MOREIRA, Mônica de Azevedo Lima et al. Metodologias ativas na educação: desafios e oportunidades para o docente na transformação do ensino. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 16, n. 10, p. 1-12, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5943/4264>. Acesso em: 16 out. 2025.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: Editora UFLA, 2020. 69 p. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/server/api/core/bitstreams/adf93073-b14b-48d8-a4fa-c4fd4a4baed4/content>. Acesso em: 16 out. 2025.

SILVA, Cristiane Rosana da et al. O papel das metodologias ativas de aprendizagem na educação contemporânea. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais (RECHSO)**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/133/130>. Acesso em: 20 out. 2025.

SINDIQUE, Cláudio. O uso das metodologias ativas de aprendizagem para a promoção da autonomia dos estudantes: uma análise a partir de Paulo Freire. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 8, n. 2, dez. 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15884/11295>. Acesso em: 15 out. 2025.

A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pedro Fabiano da Silva Souza¹⁹

1 INTRODUÇÃO

Com base em relatos pessoais colhidos ao longo de quase nove anos de prática na Educação Infantil na rede municipal de Sapucaia do Sul, este capítulo apresenta a experiência deste estudo. A questão de ser um profissional masculino na Educação Infantil varia e na maioria das vezes, está ligada à percepção das famílias, à construção social dos papéis de gênero e à segurança emocional e física das crianças, muitas vezes enraizada em costumes, crenças e estigmas sociais.

O profissional de Pedagogia está envolvido no ensino, cuidado e acompanhamento do desenvolvimento holístico das crianças. Este processo deve articular educação e cuidado, integrando o brincar, a alimentação, a higiene, o acolhimento e a socialização como dimensões integrais da prática pedagógica (Brasil, 2010) conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Atuo em uma escola pública de um município da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul/RS. Ao longo desses anos, adquiri experiência profissional e tive exposição aos desafios e preconceitos enfrentados por homens que optam por seguir uma carreira docente nesse nível.

Desde cedo, nas turmas de berçário, as famílias questionavam repetidamente as tarefas de higiene, acolhimento e alimentação, particularmente em situações em que um profissional masculino se envolvia com o cuidado infantil. Às vezes, o ato de trocar fraldas ou segurar uma criança nos braços era um dos motivos que geravam estranhamento e desconfiança.

Mas essas situações não puderam impedir a minha jornada. Pelo contrário, serviram como uma oportunidade útil de aprendizado e fortaleceram a minha convicção de que o espaço da Educação Infantil também deve estar preparado para aceitar educadores masculinos. Isso rompe com visões estereotipadas de gênero e amplia o debate sobre diversidade dentro do próprio ambiente escolar.

Freire (1996) diz que educar é um ato de amor e coragem, e é na convivência com os outros que construímos a prática pedagógica em forma humanizadora, em nome

¹⁹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: pedro.202212706@unilasalle.edu.br

da libertação e transformação social. Para ele, isso é verdade desde a base como grupo. Isso reflete a perspectiva do presente estudo, que busca refletir sobre os significados da presença masculina na Educação Infantil e como uma educação futura voltada para a igualdade e o respeito pode emergir.

A partir desse contexto, o presente capítulo tem o objetivo de compreender os desafios enfrentados por profissionais do sexo masculino no segmento da docência na Educação Infantil, bem como as resistências sociais e culturais que ainda permeiam essa atividade com crianças pequenas. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa-descritiva.

A arquitetura do texto segue a seguinte estrutura: após a presente introdução, consta o referencial teórico, seguido da descrição metodológica. Na sequência, é apresentado o relato e a análise da experiência. As considerações finais e referências bibliográficas fecham o estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva da imagem humana historicamente naturalizada está ancorada em construções socioculturais que associam cuidado e afeto ao feminino. Segundo Louro (1997), as relações de gênero são produzidas social e historicamente, estruturando e limitando as formas como os corpos de homens e mulheres são vistos e se comportam na escola.

Neste sentido, Kramer (2003) sustenta que cuidar e educar são aspectos entrelaçados da Educação Infantil, mas a cultura patriarcal tradicionalmente associou essas práticas às mulheres, o que marginaliza a presença masculina. Essa relação é um exemplo de estereótipos sexistas que reduzem o desempenho dos homens e afastam os papéis centrados nos homens dos papéis de cuidado, o que só serve para promover estereótipos quando os homens são percebidos como pessoas não qualificadas.

Essa afirmação é apoiada por estudos recentes que relatam que as mulheres ainda ocupam mais de 90% dos empregos no segmento de Educação Infantil, indicando uma forte presença de feminização e fazendo com que o professor masculino seja percebido como uma exceção à regra ou algo fora da rotina normal (Oliveira, 2020). Por exemplo, no estudo *A presença da figura masculina na Educação Infantil: desafios e perspectivas na sociedade contemporânea*, de Oliveira (2020), destaca o fato de que nos tempos contemporâneos, ainda existem barreiras para a participação dos homens na

Educação Infantil, como evidenciado por modelos hegemônicos de gênero que vinculam cuidado, afeto e atenção apenas ao feminino.

Segundo Libâneo (2012), a formação de professores, portanto, precisa fornecer a qualificação necessária para identificar um aspecto crítico da cultura e das relações de poder que permitiria ao professor criticar abordagens discriminatórias e defender um sistema educativo que permita a todos desenvolverem seu pleno potencial. Assim, ponderar o papel do educador masculino na infância é também uma interrogação sobre o tipo de sociedade que propomos construir, uma em que homens e mulheres se envolvam com processos educativos de todos os tipos e a consideração da diferença e diversidade, equidade e respeito. Como explica Libâneo (2012), a formação de professores que desconsidere as limitações e opressões culturais e de gênero estará investida na reprodução da desigualdade e exclusão.

Paulo Freire (1996) sugeriu que o ato educativo deve ser um ato de libertação quando educador e aluno aprendem juntos. Segundo o autor, um bom professor respeita a autonomia e a dignidade do aluno. Portanto, o professor masculino na Educação Infantil promove crianças que, desde cedo, percebem que cuidado, amor e sensibilidade não são exclusivos de um gênero e que o ensino, particularmente na primeira infância, é um campo para a criação de identidades e para o aprendizado da convivência social entre sujeitos diversos. Freire (1996) ainda sugere que ensinar envolve um ato de amor e coragem e que quando o professor entende que o aluno é um sujeito histórico e participante, a verticalidade do conhecimento é rompida. Assim, a presença de um professor masculino na Educação Infantil é, também, uma questão simbólica de democratização da educação.

A escola é um espaço privilegiado para a socialização, capaz de reproduzir ou transformar valores sociais. Para Louro (2007), as identidades de gênero estão em um processo constante de (re)construção na escola, e o reconhecimento da presença de um homem pode trabalhar para dismantelar preconceitos, oferecendo às crianças modos alternativos de entender a masculinidade. Desta forma, os homens que estão na Educação Infantil funcionam como uma intervenção simbólica — pois questionam a naturalização do feminino no cuidado e abrem a porta para uma nova identidade de masculinidade. Como afirmam novos estudos, a adição de professores homens na Educação Infantil permite que meninos e meninas participem de masculinidades não hegemônicas, desafiando assim a sabedoria convencional de que os homens só podem

atuar como supervisores ou exercer autoridade sobre as crianças (Baliscei e Saito, 2021).

Assim, antecipa-se que a inclusão de homens na Educação Infantil não é uma característica anômala nem uma exceção problemática, mas sim um desenvolvimento e um aprimoramento do potencial educacional. Como apontado por Miguel Arroyo (2011), o ensino atua como um local de luta simbólica em que diferentes orientações e caminhos identitários coexistem e se cruzam, contribuindo para a criação de uma escola mais justa e pluralista. Arroyo (2011) enfatiza que a profissão docente é vista como imagens e autoimagens que passam por afetos, autorizações e relações de poder na escola. Assim, à medida que os homens na Educação Infantil assumem o trabalho, eles são incorporados a essa luta simbólica ao fornecer alternativas à divisão tradicional dos papéis de gênero e desafiar a invisibilidade masculina dentro desse sistema, e ao fazê-lo, tornam-se parte dessa luta também.

Além disso, evidências empíricas apoiam os benefícios do envolvimento masculino na Educação Infantil, tanto na definição das identidades das crianças quanto no desafio aos estereótipos. Em sua dissertação intitulada *Professores Homens na Educação de Crianças de 3 e 4 Anos: Narrativas das Crianças* (Bard, 2022), constatou-se que quando meninos e meninas com um professor na sala de aula foram apresentados uns aos outros, sentiram-se seguros para se engajar em uma gama de emoções, e que receberam cuidado e estavam livres para expressar amor; e, ao mesmo tempo, essas narrativas evidenciaram que ainda havia o estigma de que professores homens não podem trocar fraldas ou dar banhos (Bard, 2022). Esse paradoxo demonstra que, embora, na prática, a visibilidade masculina progrida, as identidades culturais continuam a se cruzar e marginalizar os comportamentos desses educadores.

Outro estudo que se aplica, *Homens na Educação Infantil: Gênero como Marcador da Condição Docente* (Souza, Campos e Carvalho, 2022), observa que ser homem atua como uma barreira à entrada e permanência daqueles que oferecem serviços de Educação Infantil (Souza, Campos e Carvalho, 2022), mas que esses professores podem auxiliar na expansão de modos de sociabilidade e subjetividade dedicados à quebra das relações de desigualdade de gênero fora dessa fase da educação (Souza, Campos e Carvalho, 2022).

Assim, o discurso teórico sobre o ensino masculino e a educação infantil é articulado em torno de pelo menos três eixos interligados: (1) a historicidade e naturalização da feminização do processo da etapa; (2) as implicações formativas,

institucionais-culturais e estruturais da presença masculina; e (3) os possíveis e desafios na construção de práticas pedagógicas e identidades que incentivem a igualdade de gênero, diversidade e inclusão.

A partir desses eixos, é importante desenvolver uma lente discursiva sobre a entrada na Educação Infantil e as condições de continuidade, arranjos institucionais que os mantenham capazes de praticar adequadamente e com reflexão na formação de professores, como desafios ao preconceito e estereótipo.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é qualitativa, utilizando a abordagem de relato de experiência, servindo-se da observação participativa e refletindo criticamente sobre a prática docente. A pesquisa qualitativa visa explorar o que os sujeitos entendem sobre suas experiências em termos de seu significado, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), tornando-a adequada para pesquisas sobre práticas sociais e educacionais. Essa visão é consistente com a consolidação e desenvolvimento da pesquisa qualitativa (baseada em pesquisa da educação brasileira) que considera diferentes ciclos históricos: com quadros metodológicos adaptando-se ao contexto educacional brasileiro.

Este relato de experiência foi compilado através da criação de registros pessoais e experiência na escola pública entre 2017 e 2025. As observações foram situadas dentro do contexto do referencial teórico e as ideias de gênero, cuidado e ensino foram utilizadas para expressar a prática na realidade diária. Por essa lógica, tais relatos seguem o formato seguido por Antunes, Torres e Queiroz (2024) em *Como Escrever um Relato de Experiência de Forma Sistematizada? Contribuições Metodológicas*, conforme proposto, sendo útil o relato de experiência como método científico a ser sistematizado de modo a melhorar sua validade interna e expressá-lo formalmente.

A análise de dados refletiu minhas visões à luz do referencial teórico, que consistiam em respeito a como as crianças, famílias, e alguns funcionários da escola viam o desempenho masculino. Neste sentido refleti, tentando entender os obstáculos, desafios e melhorias que as crianças viviam ao longo do tempo. Esses dois últimos foram convidados ao diálogo (junto de minhas percepções sobre as crianças) para compartilhar as narrativas de experiências vividas exploradas por estudos como o de

Alves e Lima (2021) sobre alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), explorando como a análise narrativa e as experiências de aprendizagem trabalham juntas para interpretar significados que os sujeitos atribuem à sua educação.

Ao omitir informações pessoais e focar na reflexão pedagógica, a pesquisa aderiu aos princípios éticos de confidencialidade e integridade. Afirma-se nos relatos de experiência relacionados a outros campos, incluindo saúde e ensino superior, que a clareza da descrição do contexto, a reflexão sobre a posição do pesquisador/educador e o reconhecimento do protagonismo das crianças, pais, responsáveis e membros da família, juntamente com os pares, são componentes essenciais para fornecer rigor e credibilidade à pesquisa (Guimarães, 2021).

A metodologia adotada, portanto, se coloca não apenas como um registro crônico de experiências, mas também como um espaço para discussão entre teoria e prática, onde o sujeito (educador/criança) é um agente de investigação e reflexão. Esse ponto de vista se engaja com a potencial pesquisa qualitativa contemporânea, uma que considera a experiência descrita por este estudo uma rota útil para entender práticas educacionais complexas, em evolução e culturalmente relevantes.

4 RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Encontrei diferentes momentos e reações aos homens envolvidos na Educação Infantil ao longo de nove anos trabalhando dessa forma. Quando comecei a minha jornada na educação em 2017, na creche, alguns colegas faziam muitas perguntas sobre realizar a higiene e procedimentos de alimentação das crianças. Algumas famílias não confiavam em um homem para trocar fraldas ou dar mamadeira aos seus filhos.

Como observa Louro (2007), essa desconfiança manifesta a lógica em torno da polarização de gênero que associou o cuidado às mulheres e a autoridade aos homens. Desafiar essa lógica implica reconhecer que tais oposições são estruturas históricas e culturais, e não verdades naturais. Esse conceito também emerge na literatura recente: por exemplo, o artigo *Professores Homens na Educação Infantil: Narrativas e (Des)Encontros Entre Corpos, Brincadeiras e Cuidado* (Prado, Anselmo e Fernandes, 2020) argumenta que os professores homens na Educação Infantil precisam *continuar confirmando* sua capacidade de cuidar, porque no momento estão sob observação ou são considerados uma exceção à rotina escolar.

Enquanto eu estava na creche, a escola falava sobre ter as meninas trocadas apenas por mulheres. No entanto, era uma ação impraticável: essa fragmentação era insustentável e caiu completamente fora do âmbito do princípio da paridade profissional. Optamos por fazer um trabalho cooperativo e transparente, para ser consistente com as expectativas de segurança das famílias, de que todos os profissionais, homens e mulheres, foram capacitados e estavam trabalhando para o melhor interesse das crianças.

A estratégia de diálogo e transparência reflete a revisão da literatura em pesquisa intitulada *O Papel dos Professores Homens na Educação Infantil e Relações de Gênero* (Barbosa, 2021), afirmando que o envolvimento masculino na Educação Infantil é caracterizado por estereótipos e que a presença de professores homens pode mitigar desafios sociais e culturais. Eventualmente, um processo de diálogo e demonstração de responsabilidade diminuiu a rejeição. A construção de confiança por meio de encontros com as famílias foi crescente. O grau de clareza nas práticas e o compromisso com a segurança e o afeto deixaram claro que cuidar não é uma característica exclusivamente feminina.

Novas experiências começaram a surgir ao longo dos anos, particularmente em torno das turmas de pré-escola e jardim de infância. O afeto e as interações acolhedoras com as crianças às vezes envolviam contato físico, segurá-las, acalmar seus choros. Mesmo aquelas coisas que eram naturais nas rotinas dos alunos na escola, e que também nos deixavam desconfiados quando as víamos, mostram que a masculinidade ainda é vista com desconfiança no cuidado infantil. Pesquisas realizadas em *Professores Homens na Educação Infantil* (Pena, 2016), destacaram que estes consistentemente se sentem compelidos a justificar sua escolha de carreira e acabam sendo pressionados por alguns colegas e famílias apenas porque estão trabalhando na Educação Infantil.

Mas o fato de vivermos juntos diariamente mostrou às famílias e colegas, também, que ser homem pode significar algo. O instrutor masculino é capaz de demonstrar amor, foco, paciência, apesar dos estereótipos de distanciamento ou distância emocional. O conhecimento pedagógico na prática é desenvolvido por meio da experiência e das relações com outras pessoas, o que, como argumenta Maurice Tardif (2002), é a base da proficiência pedagógica.

Recentemente, observei mudanças crescentes nas atitudes das famílias e da escola como um todo. Conversas reais e comportamento ético foram críticos para quebrar preconceitos. As crianças, por sua vez, exibiram naturalidade diante dos

homens, que viam como símbolo de confiança e carinho (neste caso, o educador). Esse processo de reconhecimento alinha-se ao tema da pesquisa intitulada *Pensando o Ensino Masculino na Educação Infantil a partir dos Estudos Culturais em Educação* (Silva e Pereira, 2023). Segundo os autores, o ensino masculino mobiliza perspectivas sobre infância, gênero e cuidado e demonstra que, à medida que as práticas de ensino se endurecem, as resistências se dissipam e as formas de representação mudam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os homens na Educação Infantil podem muito bem ampliar o escopo da educação e as possibilidades que existem dentro do contexto escolar e contribuir positivamente para fornecer visões, sensibilidades e dinâmicas relacionais diversas dentro do ambiente escolar. Essa inclusão é benéfica para a diversidade no espaço pedagógico no que diz respeito a papéis e modelos, e serve como meio de desafiar modelos aceitos, como o evidenciado por pesquisas, que descobriram que os homens que entram na Educação Infantil estão participando da desconstrução de concepções naturalizadas do que significa ensinar-criar-cuidar (Sciotti, 2019). Enfrentar preconceitos de gênero no domínio educacional é uma luta constante, mas um pré-requisito para uma sociedade mais igualitária.

Ter um educador masculino na Educação Infantil também é desempenhar um papel social e político: demonstrar que cuidado, afeto e sensibilidade são traços humanos, não simplesmente o domínio de um sexo. A conscientização sobre esses profissionais deve desafiar estereótipos e trabalhar para criar práticas e políticas para facilitar sua entrada e presença contínua nesse campo.

Freire (1996) diz que ensinar exige coragem, exige disposição de lutar por sonhos, de afirmar a esperança e a dignidade humana. Essa coragem é o sangue vital que impulsiona o professor a continuar acreditando na possibilidade de mudança social transformadora por meio do ensino. Ao fazer isso, afirmamos que ensinar e aprender é uma busca educacional cuja definição vai além do gênero e está ligada a uma dedicação à vida, às crianças, ao aprendizado e à convivência democrática, mostrando que os homens podem e devem participar da Educação Infantil.

Reconhecer e valorizar a presença dos homens na Educação Infantil contribui para uma educação mais justa, plural e democrática que promove respeito, igualdade e o desenvolvimento integral das crianças. Isso pede mais homens no setor e cultiva uma

cultura de trabalho em que o cuidado é incentivado, refletido e aprendido por meio de treinamento constante, ensino ético e uma cultura escolar que vê o cuidado como um trabalho para qualquer pessoa.

Em última análise, trata-se de repensar os fundamentos da Educação Infantil como uma comunidade de cuidado, afeto, brincadeira e aprendizado, e um lugar de nutrição, e um ambiente de aprendizado e exploração onde o gênero não determina quem pode ou não participar ou quando e onde todas as crianças e professores, até mesmo pais e famílias, têm um lugar para ser e se transformar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Irene Silva; GONÇALVES, Josiane Peres. Apontamentos iniciais acerca da presença de profissionais homens na Educação Infantil: Brasil, Estados Unidos e Inglaterra. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, 2022.
- ANTUNES, Jeferson; TORRES, Cícero Magérbio Gomes; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Rev. Pemo – Revista do Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Rafael Rodrigues. **A atuação de professores homens na educação infantil e as relações de gênero**. 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias.
- BARD, Raquel Quintina Pereira. **Professores homens na educação de crianças de 3 e 4 anos: narrativas infantis**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Homens na Educação Infantil: gênero como marcador da condição docente. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Quézia Estéfani Silva et al. Relato de experiência: ensino e busca por evidências científicas de qualidade – edificando uma formação médica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1-18, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.29456.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Danielle de *et al.* A presença da figura masculina na Educação Infantil: desafios e perspectivas na sociedade contemporânea. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 14, n. 2, 2020.

PENA, Alexandra Coelho. Histórias de vida de professores homens na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 118-131, 2016.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares; FERNANDES, Isabela Signorelli. Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 605-622, 2020.

SCIOTTI, Ruis; FERRARI, Fernando; PEREZ, Márcia Cristina; BELLIDO, Luciana Ponce. Be a Teacher in Child Education: Gender and Teaching. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 1569-1579, 2019.

SILVA, Raimundo José Pereira; PEREIRA, Eliúde Costa. Pensar a docência masculina na educação infantil a partir dos estudos culturais em educação. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, 2023

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIOLÊNCIA ESCOLAR BRASILEIRA: ASPECTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

Maria Cristina de Moraes²⁰
Simone da Silva Dias²¹
Viviane Ferrari dos Santos²²

1 INTRODUÇÃO

Um ambiente escolar adequado é aquele que viabiliza a aprendizagem, o respeito e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. Sendo um espaço seguro, acolhedor e inclusivo, onde alunos, professores e demais profissionais possam desenvolver suas potencialidades de forma plena. Nesse contexto, valoriza-se o diálogo, a cooperação, a diversidade e a construção de relações saudáveis, garantindo condições físicas, emocionais e pedagógicas favoráveis ao ensino e à convivência harmoniosa. Paulo Freire (1996) afirma que a escola deve ser um espaço de diálogo e de formação humana, em que o educador e o educando aprendem juntos por meio do respeito mútuo e da valorização das experiências individuais.

Contudo, o ambiente escolar tem se tornado palco de episódios de agressões físicas, ofensas verbais, intimidações psicológicas e práticas discriminatórias. Esses acontecimentos comprometem o clima escolar, prejudicam o processo de aprendizagem, afetam a saúde emocional de alunos e de professores, dificultando a construção de relações interpessoais.

Segundo Abramovay (2002), a violência escolar é um fenômeno preocupante, pois envolve o agressor, a vítima e a testemunha. Dessa forma, a escola perde seu lugar de aprendizagem, prazer e construção de amizades. As causas que contribuem para o aumento da violência escolar, em sua maioria, estão relacionadas a fatores sociais e culturais, como a desigualdade econômica e a fragilidade na estrutura familiar.

A partir da realidade brasileira acerca da violência escolar foram identificadas algumas formas pelas quais ela ocorre. Nesse contexto, para que se possa combater a violência escolar de modo preventivo e eficaz, torna-se essencial compreender e diferenciar as formas pelas quais ela se apresenta. Portanto, neste estudo, apresentamos

²⁰Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: maria.202212725@unilasalle.edu.br

²¹Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: simone.200611300@unilasalle.edu.br

²²Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: viviane.202213253@unilasalle.edu.br

como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são alguns dos tipos de violência escolar existentes no Brasil? O objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar os tipos de violência escolar existentes no cenário brasileiro e conceituá-los. Como metodologia do estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa (Gil, 2017), por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Com base nos estudos realizados, foram identificadas quatro formas de violência escolar, no caso, ato de indisciplina, ato infracional, *bullying* escolar e crimes de violência extrema. Apurou-se, ainda, haver prevalência dos atos tipificados como *bullying* e o significativo aumento das situações de violência extrema.

No que tange à estrutura do texto, após a presente introdução, apresentamos a fundamentação teórica, seguida da análise e discussão dos dados. Fecham o estudo as considerações finais e referências que embasaram o estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é o espaço de socialização e desenvolvimento humano, local onde crianças e adolescentes constroem saberes, valores e vínculos que influenciam muito sua formação cidadã. De acordo com Libâneo (1994), a instituição escolar é responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais, mas também pela formação integral do indivíduo, abrangendo aspectos éticos, afetivos e sociais. Portanto, a escola desempenha papel essencial na estrutura da identidade e da convivência democrática, no universo social.

Contudo, o ambiente escolar, que deveria representar segurança, acolhimento e promoção da paz, tem sido, cada vez mais, cenário de diferentes manifestações de violência. A Organização Mundial da Saúde (2002) define a violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico, prejuízo ao desenvolvimento ou privação.

A instituição escolar, que deveria promover a cultura da paz e o desenvolvimento humano, tem se tornado palco de práticas violentas, sejam elas físicas, psicológicas, simbólicas ou verbais. Essa realidade reflete, segundo Abramovay (2002), as tensões e desigualdades sociais que atravessam o espaço escolar. A autora ressalta que a escola não está imune às expressões de violência social; ao contrário, ela as

reproduz e reflete, tornando visíveis as contradições e os conflitos existentes na sociedade.

Nesse sentido, Charlot (2000) argumenta que a violência no contexto escolar deve ser compreendida como uma manifestação de relações sociais desiguais, em que fatores como desestruturação familiar, desigualdade econômica, falta de apoio emocional e o impacto negativo das interações digitais contribuem para o surgimento de comportamentos agressivos e disruptivos.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como propósito identificar e conceituar os tipos de violência escolar existentes no Brasil, a saber: ato de indisciplina, ato infracional, *bullying* e violência extrema.

2.1 Ato de indisciplina

O ato de indisciplina pode ser compreendido como qualquer comportamento que rompe com as normas estabelecidas pela escola e prejudica o bom andamento das atividades pedagógicas e da convivência entre os membros da comunidade escolar. A indisciplina não deve ser vista apenas como um problema de obediência, mas como uma forma de comunicação do aluno, que pode expressar insatisfação, necessidade de atenção ou dificuldade de adaptação ao ambiente escolar (AQUINO, 1996). Segundo Aquino (1996), a indisciplina ultrapassa o campo estritamente pedagógico, pois está relacionada a aspectos sociais, emocionais e culturais que influenciam o comportamento dos estudantes, exigindo do educador uma postura reflexiva e dialógica para lidar com essas situações.

Segundo estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019), a incidência dos atos de indisciplina nas escolas brasileiras tem se mostrado uma preocupação crescente entre educadores e gestores, pois interfere diretamente na qualidade do ensino e no clima escolar. Diversas pesquisas apontam que comportamentos como desrespeito às regras, agressões verbais, falta de atenção em sala de aula e conflitos entre alunos e professores são recorrentes em grande parte das instituições de ensino. Aponta também que a indisciplina está entre os principais desafios enfrentados pelos docentes, afetando tanto o processo de aprendizagem quanto a saúde emocional dos profissionais da educação. Esses dados evidenciam a necessidade de políticas pedagógicas voltadas à promoção do diálogo, da mediação de conflitos e do fortalecimento de vínculos dentro do ambiente escolar.

O ato de indisciplina pode ser enfrentado por meio de práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a escuta ativa e o fortalecimento das relações entre professores e alunos. Em vez de adotar medidas punitivas, é fundamental que a escola promova ações educativas que ajudem o estudante a compreender as consequências de seus comportamentos e a desenvolver a responsabilidade e o respeito mútuo (Brasil, 2015). Aliás, nesse sentido consta como um dos objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática, instituído pela Lei n.º 13.185/2015, evitar quando possível que aos agressores seja aplicada punição e sejam oportunizados mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil. Conforme destaca Vasconcellos (2000), o enfrentamento da indisciplina deve estar pautado na construção de um ambiente democrático, no qual as regras sejam estabelecidas coletivamente e a autoridade do educador se baseie na coerência, no exemplo e no compromisso com a formação integral do aluno. Dessa forma, o trabalho coletivo e o desenvolvimento da autonomia tornam-se estratégias eficazes para transformar situações de conflito em oportunidades de aprendizagem e crescimento.

A indisciplina escolar refere-se ao comportamento inadequado do aluno, como o desrespeito, a bagunça, barulho em sala ou desinteresse, podendo ser tratada pela escola com base em seu regimento, o qual deve trazer previsões acerca de medidas pedagógicas ou disciplinares a serem aplicadas. Para tanto, é fundamental o diálogo entre a equipe escolar e os alunos, e que as decisões sigam o que está previsto nas normas internas da escola. A aplicação de procedimentos disciplinares deve ser realizada pelo professor e, em alguns casos, pela equipe gestora/orientador educacional na esfera administrativa da escola, dispensando qualquer encaminhamento para esfera policial e judicial. Ainda, durante a apuração dos atos de indisciplina e para a aplicação de qualquer penalidade, a escola deve garantir o devido processo legal, incluindo o contraditório ao aluno envolvido (Brasil, 2014).

A indisciplina escolar deve ser compreendida e tratada a partir de uma perspectiva pedagógica e institucional, em conformidade com o regimento interno da escola e com as orientações do Ministério da Educação (Brasil, 2014), envolvendo diálogo entre os profissionais e os alunos. Nesse contexto, tanto a escola quanto a família têm papel essencial na formação e no desenvolvimento ético do estudante (Tiba, 2011).

2.2 Ato infracional

O ato infracional é toda conduta praticada por um adolescente que se assemelha a um crime ou contravenção penal previstos na legislação brasileira. Diferentemente do crime cometido por um adulto, o ato infracional é tratado de forma socioeducativa, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece medidas específicas voltadas à reeducação, ao desenvolvimento pessoal e à reintegração social do jovem. Segundo o artigo 103 do ECA, considera-se ato infracional “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”, e sua apuração deve respeitar os direitos e garantias fundamentais do adolescente, assegurando o devido processo legal e a aplicação de medidas adequadas à sua idade e circunstâncias (Brasil, 1990).

De acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), a incidência dos atos infracionais nas escolas brasileiras tem despertado crescente preocupação entre educadores e autoridades, pois revela situações em que o ambiente escolar é afetado por comportamentos mais graves, como furtos, ameaças, agressões físicas e até porte de substâncias ilícitas. Embora esses casos representem uma parcela menor em relação aos atos de indisciplina, eles evidenciam a vulnerabilidade de alguns jovens diante de contextos sociais marcados pela desigualdade, pela falta de oportunidades e pela ausência de apoio familiar. Além disso, aponta que o número de ocorrências envolvendo adolescentes em idade escolar têm aumentado em algumas regiões, reforçando a importância de ações preventivas e intersetoriais entre escola, família, Conselho Tutelar e órgãos de proteção. Tais medidas são fundamentais para promover a convivência pacífica e garantir que o espaço escolar permaneça voltado à formação cidadã e ao desenvolvimento humano.

O ato infracional deve ser enfrentado a partir de uma abordagem educativa e social, que priorize a responsabilização do adolescente sem recorrer à punição meramente repressiva. O enfrentamento eficaz exige a atuação conjunta da escola, da família e das instituições de proteção, com foco na prevenção, no diálogo e na inclusão social (Abramovay, 2002). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as medidas socioeducativas — como advertência, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida — visam à reeducação e à reintegração do jovem à sociedade, garantindo-lhe direitos e oportunidades de reconstruir seu projeto de vida. Assim, o papel da escola é fundamental na identificação precoce de situações de risco,

no fortalecimento de vínculos afetivos e na promoção de práticas pedagógicas que valorizem o respeito, a empatia e a convivência pacífica.

2.3 *Bullying*

O *bullying* é um fenômeno social complexo que tem despertado grande preocupação nas últimas décadas. Trata-se de um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, praticados por um ou mais indivíduos contra outra pessoa, com o objetivo de causar sofrimento físico, emocional ou psicológico, segundo Abramovay (2016). Esses comportamentos são frequentemente motivados por diferenças de aparência, comportamento, etnia, religião, orientação sexual ou qualquer outro fator que torne o indivíduo vulnerável.

De acordo com a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), esse fenômeno caracteriza-se como toda intimidação sistemática, física ou psicológica, intencional e repetitiva, que ocorre sem motivação aparente, sendo praticada contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de causar dor, angústia ou humilhação (Brasil, 2015). A legislação define também que o *bullying* pode ocorrer sob diversas formas — verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual.

Para Abramovay (2016) o *bullying* pode se apresentar de diversas formas — física, verbal, psicológica e virtual. O *bullying* físico envolve agressões corporais, empurrões e destruição de pertences; o verbal manifesta-se por meio de insultos e apelidos pejorativos; o psicológico se expressa na exclusão social e na manipulação emocional; e o *cyberbullying*, ou *bullying* virtual, ocorre nas redes sociais e plataformas digitais, ampliando o alcance das ofensas.

A escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, acaba se tornando o principal cenário desse tipo de violência, comprometendo o bem-estar, o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. Conforme destaca Abramovay (2002), o *bullying* escolar reflete padrões de exclusão e intolerância já existentes na sociedade, reproduzidos no cotidiano das salas de aula e pátios escolares.

No ambiente escolar, o *bullying* costuma ocorrer em espaços de convivência com menor supervisão, como pátios, corredores e banheiros, ou ainda de forma virtual entre os estudantes. Ele se desenvolve em um contexto de poder, no qual o agressor busca afirmar sua superioridade sobre a vítima, conquistando reconhecimento e

popularidade. Segundo Dayrell (1996), a escola é também um espaço sociocultural de formação identitária, onde os jovens constroem suas formas de pertencimento e diferenciação; dessa forma, o *bullying* pode ser compreendido como uma distorção dessa busca por identidade.

As vítimas de *bullying* geralmente são estudantes que apresentam características que os diferenciam do grupo dominante — timidez, desempenho escolar distinto, aparência física fora dos padrões ou modos de se vestir e falar diferentes (Silva, Bazon, 2014). Já os agressores tendem a buscar reafirmar posições de poder, reproduzindo comportamentos violentos e preconceituosos aprendidos em casa ou nas mídias (Landsman, *et.al*, 2014). A diversidade de tipos de *bullying* existentes nas escolas evidencia a necessidade de uma abordagem abrangente e contínua. O *bullying* físico, verbal, psicológico e virtual são manifestações de um mesmo problema — a ausência de empatia e a reprodução de valores discriminatórios. Esses danos podem ser profundos e duradouros, afetando o rendimento escolar, a autoestima e a saúde mental das vítimas (Abramovay, 2005).

O *bullying* desafia o papel social da escola como espaço de formação cidadã. O seu enfrentamento deve ser responsabilidade de toda a comunidade escolar, e não apenas dos professores ou da direção. Para combatê-lo, é preciso ir além das ações punitivas e promover uma cultura de paz, diálogo e solidariedade. Dayrell (1996) ressalta que a escola deve ser um espaço de construção de identidades e de pertencimento, e não de exclusão.

A educação emocional é um dos instrumentos mais eficazes nesse processo, pois auxilia os alunos a reconhecerem e lidarem com seus sentimentos. O respeito às diferenças, o combate ao preconceito e a valorização do outro devem ser integrados ao processo pedagógico como instrumentos de transformação social e prevenção da violência escolar. Nesse sentido, Abramovay (2016) afirma que promover a convivência respeitosa, o diálogo e a empatia entre os alunos são essenciais para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e para a superação de práticas de violência e discriminação.

Conforme afirma Abramovay (2005), o enfrentamento da violência escolar exige escuta ativa, diálogo e acolhimento. O professor, como mediador das relações dentro da escola, precisa estar atento aos sinais de sofrimento, isolamento ou mudança de comportamento dos estudantes. Suas atitudes de empatia e respeito contribuem para um

ambiente em que o *bullying* perde espaço, fortalecendo os vínculos e a convivência saudável.

2.4 Violência extrema

Os ataques de violência extrema nas escolas constituem uma das formas mais sérias e assustadoras de manifestação da violência escolar. Eles ocorrem quando uma pessoa, de maneira intencional e planejada, causa traumas físicos ou psicológicos sérios a outras pessoas, frequentemente com o uso de armas de fogo ou armas brancas. Essa modalidade de violência vai além das brigas e conflitos cotidianos, refletindo um cenário crítico de desumanização, ausência de empatia e problemas de relacionamento (Minayo, 2006).

Para Paulo Freire (1996, p. 96), “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”. Essa perspectiva evidencia que a carência de práticas educativas humanizadoras e dialógicas pode contribuir para o surgimento de comportamentos violentos. Quando a escola não cumpre plenamente seu papel de formar cidadãos críticos, éticos e solidários, o ambiente escolar torna-se passível à reprodução de atitudes violentas e excludentes.

Segundo Minayo (2006), a violência está profundamente ligada às condições sociais e culturais de uma sociedade, refletindo desigualdades e exclusões que se reproduzem no ambiente escolar. Nesse sentido, os ataques de violência extrema devem ser compreendidos como fenômenos multicausais, relacionados tanto a fatores individuais — como transtornos emocionais, isolamento social e histórico de *bullying* — quanto a fatores estruturais — como ausência de políticas de prevenção e acesso limitado ao cuidado em saúde mental.

Esses crimes geralmente são planejados com antecedência — semanas ou meses antes de sua execução — e visam causar grande repercussão social. A escolha da escola como alvo está relacionada à sua simbologia enquanto espaço de socialização e construção de identidades. O uso de armas de fogo, roupas camufladas, máscaras ou capuzes reflete a tentativa dos agressores de criar uma imagem de poder e invulnerabilidade (Minayo, 2006; USP, 2023).

Paulo Freire (2019) enfatiza que a violência é sempre a negação do diálogo e da humanidade do outro. Refere, ainda, que prevenir tais tragédias exige o fortalecimento de práticas educativas baseadas no diálogo, na escuta ativa e na empatia. A escola deve

ser um espaço de acolhimento, em que estudantes, professores e famílias se sintam pertencentes e ouvidos. Programas voltados à educação socioemocional, formação docente em psicologia educacional e mediação de conflitos são estratégias fundamentais para a construção de ambientes mais seguros e humanizados.

Segundo Paulo Freire (1996), a violência extrema nas escolas brasileiras representa não apenas um problema de segurança pública, mas também uma crise de valores sociais e educacionais. Ela afeta profundamente o sentimento de pertencimento, a confiança nas instituições e o direito fundamental à educação. O enfrentamento desse fenômeno exige políticas intersetoriais, formação de professores, acompanhamento psicológico e ações articuladas entre escola, família e sociedade. Nesse sentido, alerta o educador que o medo e o autoritarismo não podem fazer parte do cotidiano pedagógico, pois a verdadeira educação se constrói sobre o amor, o diálogo e o compromisso com a transformação social.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados bibliográficos e documentais evidenciou quatro principais formas de violência escolar existentes no Brasil, que são: ato indisciplinar, ato infracional, *bullying* e ataques de violência extrema.

Os atos de indisciplina e de *bullying* são as ocorrências mais comuns no cotidiano escolar, geralmente associadas à falta de limites, à ausência de acompanhamento familiar e ao enfraquecimento dos vínculos afetivos. Contudo, os atos infracionais e os ataques extremos nas escolas representam níveis mais graves de violência, exigindo intervenção judicial e implementação de políticas públicas específicas.

O estudo reforça que a violência na escola é o reflexo das tensões sociais externas. Para a solução do fenômeno da violência é necessária uma pluralidade de ações envolvendo tanto o poder público quanto a comunidade escolar e a sociedade civil, por meio de ações como formação continuada dos educadores, valorização da escuta ativa e a promoção da cultura de paz com inclusão e equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar os tipos de violência escolar no Brasil, destacando suas características e implicações no ambiente escolar. Notou-se a presença de quatro formas principais de violência escolar: ato indisciplinar, ato infracional, *bullying* e ataques de violência extrema. Conclui-se que o *bullying* e os atos de indisciplina são os mais recorrentes, enquanto os ataques extremos revelam uma preocupante tendência de radicalização da violência na adolescência.

A escola, como espaço de formação integral, pretende assumir um papel ativo na prevenção e no enfrentamento das violências, promovendo o diálogo, a escuta e o respeito às diferenças. Neste sentido, a criação de projetos pedagógicos voltados à educação emocional e à mediação de conflitos é essencial para o fortalecimento da cultura de paz e do convívio saudável nas escolas brasileiras.

No que diz respeito às limitações do estudo, podemos referir a ausência de componentes empíricos, motivo pelo qual recomendamos pesquisas futuras que tragam a representação de famílias ou educadores sobre a questão da violência na escola e as formas de enfrentamento desse problema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 15 nov. 2025.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes e violência escolar: novos desafios**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1349>. Acesso em: 15 nov. 2025

ABRAMOVAY, Miriam. **Bullying escolar no Brasil**. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 2016.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/598466143/Indisciplina-na-escola-alternativas-teoricas-e-praticas>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

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, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma educação de qualidade: gestão democrática e convivência escolar**. Brasília: MEC, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/109969839/CHARLOT_Bernard_Da_rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_saber_elementos_para_uma_teor%C3%A9tica_Porto_Alegre_Artes_M%C3%A9dicas_Sul_2000. Acesso em: 15 nov. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/749541999/DAYRELL-Juarez-a-Escola-Como-Espaco-Socio-cultural>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório técnico: condições de trabalho e desafios da docência no Brasil**. Brasília: INEP, 2019.

LANDSMAN, Sarah D. L.; GRABER, Julia A.; NICHOLS, Tracy R.; BOTVIN, Gilbert J. Trajectories of aggression, delinquency, and substance use across middle

school among urban, minority adolescents. **Aggressive Behavior**, v. 37, n. 2, p. 161-176, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ab.20382>. Acesso em: 15 nov. 2025

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Educação**: impactos e desafios. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e educação**: novos temas, novos desafios. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Tradução de L. F. Costa. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-294X2014000400005 & lng=en\ nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2025.

TIBA, Içami. **Disciplina**: o limite na medida certa. São Paulo: Integrare, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa na escola e na família. São Paulo: Libertad, 2000.

GESTÃO ESCOLAR E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTOS DE ENCHENTES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE LITERATURA CIENTÍFICA E PROTOCOLOS EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO SUL

Luara Wiethoelter Lemos²³

Lucas Pillar²⁴

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel estratégico na promoção de um ambiente educativo que favoreça tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o de competências socioemocionais dos educandos. A palavra “competência” é definida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017), reforçando a responsabilidade da gestão escolar não apenas como organização administrativa, mas também como promotora da qualidade pedagógica e do bem-estar da comunidade escolar. Nesse sentido, tal papel ganha maior relevância quando a instituição se encontra diante de situações de crise, que exigem respostas rápidas e articuladas.

A educação em situações de crise pode ser compreendida como a garantia de oportunidades de aprendizagem de qualidade em contextos emergenciais, contemplando diferentes etapas e modalidades educacionais, desde a educação infantil até a de jovens e adultos. Mais do que assegurar a continuidade dos estudos, essa abordagem desempenha um papel protetivo nos âmbitos físico, psicossocial e cognitivo, podendo contribuir para a preservação e até para a proteção da vida (INEE, 2018). No contexto brasileiro, as crises ambientais - em especial as enchentes recorrentes no Rio Grande do Sul - evidenciam a urgência desse olhar, uma vez que impactam diretamente a infraestrutura escolar, a rotina pedagógica e o bem-estar da comunidade educativa.

Em contextos de crise, o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se essencial para a superação de desafios e para a retomada de um clima escolar

²³ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: luara.202212624@unilasalle.edu.br

²⁴ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: lucas.202213342@unilasalle.edu.br.

positivo. Segundo o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), a educação socioemocional corresponde a um processo voltado à compreensão e ao gerenciamento das próprias emoções (Autogestão e Autoconsciência), ao exercício da empatia (Consciência Social e Habilidades de Relacionamento) e à capacidade de realizar escolhas de maneira responsável (Tomada de Decisão Responsável). Para que este processo se efetive, torna-se indispensável a promoção da educação socioemocional em diferentes contextos, tanto escolares quanto extraescolares, a partir do desenvolvimento dessas cinco competências. Em situações de crise ambiental, como as enchentes no Rio Grande do Sul, tais competências revelam-se fundamentais para fortalecer a resiliência, a empatia e a colaboração da comunidade escolar.

A literatura acadêmica traz avanços importantes nos campos da gestão escolar em contextos emergenciais e da educação socioemocional. Por exemplo, Matsuo e Silva (2021) analisaram experiências de prevenção e mitigação de riscos em escolas, enquanto Netto et al. (2023) destacaram o papel da escola como agente de resiliência em desastres. Também se vê descrições de intervenções técnico-pedagógicas em contextos de desastre, como em estudos na Bacia do Rio Itajaí, realizados por Ribeiro et al. (2020). Entretanto, faltam pesquisas que articulem gestão escolar, e competências socioemocionais no enfrentamento de crises ambientais como as enchentes, o que demonstra a relevância e originalidade deste estudo.

Diante desta lacuna identificada, coloca-se a seguinte questão norteadora desta pesquisa: **de que forma as orientações presentes em documentos oficiais que tratam da gestão escolar em contextos de enchentes contemplam (ou não) as competências socioemocionais apontadas pela literatura científica?**

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar de que forma documentos oficiais que orientam a gestão escolar em contextos de enchentes no Rio Grande do Sul contemplam as competências socioemocionais, comparando-os com as recomendações da literatura científica. Para atingir tal finalidade, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear as recomendações da literatura científica acerca do papel da gestão escolar no desenvolvimento de competências socioemocionais em situações de crise ambiental, considerando publicações entre 2020 a 2025, selecionadas na plataforma Google *Scholar*.

2. Refletir sobre os documentos oficiais relacionados à gestão escolar em contextos de enchentes no Rio Grande do Sul, identificando neles a presença (ou ausência) de competências socioemocionais;
3. Comparar os achados documentais com as recomendações da literatura, evidenciando convergências, lacunas e possíveis implicações para a gestão escolar

Para responder ao problema de pesquisa proposto, este estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão integrativa da literatura e análise documental. A investigação se desenvolve a partir do mapeamento de publicações científicas que discutem as temáticas da gestão escolar e das competências socioemocionais em contextos de crise, bem como da análise de documentos oficiais relacionados à gestão escolar em situações de enchentes no Rio Grande do Sul. A triangulação entre as evidências documentais e teóricas possibilitou a identificação de convergências, lacunas e implicações para o fortalecimento da gestão escolar em contextos de crise ambiental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo parte do entendimento de que a educação é direito social e dever compartilhado, orientada por marcos como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a BNCC (2017), que afirmam a formação integral. À luz de Libâneo (2012) e Saviani, a educação é prática social intencional e mediação da cultura. A gestão educacional, com caráter sistêmico e democrático, media políticas e cotidiano escolar com participação e corresponsabilidade, conforme Lück (2009), Dourado (2007) e Paro (2012). Em contextos de crise, especialmente desastres ambientais, a escola amplia sua função protetiva e formativa e demanda lideranças sensíveis e articuladas, como indicam a *Inter-Agency Network for Education in Emergencies* (INEE, 2018) e estudos recentes. Nessa direção, a educação socioemocional, referida por CASEL (2020), Bisquerra e Elias (2018) e pela BNCC, promove bem-estar, convivência ética e resiliência.

2.1 Educação e marcos legais

A educação, conforme a Constituição Federal de 1988, constitui um direito social fundamental e dever do Estado e da família, devendo ser promovida 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). Nesse sentido, a educação ultrapassa o âmbito da instrução formal, sendo compreendida como um processo contínuo de formação humana, no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas, éticas e sociais.

Segundo Libâneo (2012), a educação deve ser entendida como uma prática social intencional, voltada à formação integral do sujeito, envolvendo tanto a aquisição de conhecimentos quanto o desenvolvimento de valores e atitudes. Saviani (2008) complementa essa concepção ao destacar a função da escola como espaço de mediação entre a cultura socialmente produzida e o processo de humanização, ressaltando o caráter político e formativo da prática educativa.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) regulamenta os princípios e finalidades da educação, reafirmando a necessidade de uma formação integral que contemple o desenvolvimento pleno dos educandos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir de 1997, reforçam essa perspectiva ao propor a integração entre o domínio cognitivo e o socioafetivo, destacando a importância das competências gerais como eixo estruturante do currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolida a noção de competências como referência central para a educação básica, definindo-as como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017). Assim, a BNCC amplia o entendimento da aprendizagem, reconhecendo a indissociabilidade entre o desenvolvimento intelectual e o emocional.

De modo convergente, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que define as diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, enfatiza a importância das competências socioemocionais para o exercício profissional docente, ao estabelecer que a formação deve contemplar “o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que favoreçam o equilíbrio emocional, a empatia e a convivência ética” (Brasil, 2017).

Dessa forma, observa-se que os principais documentos normativos da educação brasileira orientam para uma concepção de ensino voltada à formação integral do indivíduo, na qual o desenvolvimento socioemocional se constitui como dimensão indissociável do processo educativo. Tais princípios configuram-se como fundamentos essenciais para compreender o papel da gestão escolar na promoção de ambientes educativos que articulem o cognitivo, o ético e o emocional, especialmente em contextos de crise.

2.2 Crises e educação: impactos

A educação, enquanto direito social fundamental, sofre diretamente os efeitos de crises de diferentes naturezas, sejam elas econômicas, sanitárias, políticas ou ambientais. De acordo com a *Inter-Agency Network for Education in Emergencies* (INEE, 2018), o termo *educação em situações de crise* refere-se à garantia do acesso a oportunidades educacionais seguras e de qualidade em contextos emergenciais, assegurando tanto a continuidade da aprendizagem quanto a proteção física, cognitiva e psicossocial de crianças e adolescentes. Essa concepção amplia o papel da escola para além do ensino de conteúdos, reconhecendo-a como espaço de acolhimento, estabilidade emocional e reconstrução social.

Segundo Freire (2000), a educação deve ser compreendida como prática de liberdade e humanização, especialmente em contextos de adversidade, nos quais o processo educativo pode favorecer a esperança e a ação crítica frente às condições de opressão e vulnerabilidade. Sob essa perspectiva, a escola em situações de crise torna-se um território de resistência e ressignificação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e resilientes.

As crises ambientais, em especial as enchentes e deslizamentos de terra, têm gerado desafios significativos à continuidade das atividades escolares no Brasil. Estudos apontam que os desastres naturais afetam não apenas a infraestrutura física das escolas, mas também as dimensões emocionais, sociais e cognitivas de toda a comunidade escolar (Matsuo; Silva, 2021). Esses autores evidenciam que a vulnerabilidade socioeconômica e a ausência de políticas públicas de prevenção intensificam os impactos sobre o cotidiano educativo, exigindo respostas mais articuladas entre o poder público e as instituições escolares.

Netto et al., (2023) reforçam essa compreensão ao destacar o papel da escola como agente de resiliência comunitária, defendendo que a gestão escolar, quando integrada à comunidade, contribui para a construção de estratégias participativas de enfrentamento e reconstrução após desastres. Tais processos envolvem tanto a reorganização pedagógica quanto o cuidado emocional de estudantes e educadores, reconhecendo que o bem-estar psicossocial é condição essencial para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que a educação em contextos de crise ultrapassa a função instrucional e assume papel protetivo e formativo, contribuindo para a coesão social e o fortalecimento das competências socioemocionais. Essa dimensão evidencia a necessidade de repensar o papel da gestão escolar diante de situações emergenciais, articulando planejamento, acolhimento e promoção de resiliência como elementos centrais de sua atuação.

2.3 Gestão educacional

A gestão educacional pode ser compreendida como o conjunto de processos organizacionais, políticos e pedagógicos que estruturam o funcionamento dos sistemas de ensino e das instituições escolares¹. Segundo Lück (2009), a gestão educacional refere-se à coordenação articulada de esforços para o alcance de finalidades sociais e educativas, abrangendo desde a formulação de políticas públicas até a execução de ações pedagógicas no interior das escolas. Nesse sentido, a gestão não se restringe a procedimentos administrativos, mas envolve uma dimensão essencialmente política e social, voltada à concretização do direito à educação.

Dourado (2007) destaca que a gestão educacional assume caráter sistêmico, integrando as esferas federal, estadual e municipal em torno de princípios e diretrizes que garantam a qualidade e a equidade na educação. Essa perspectiva implica compreender a gestão como mediação entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, orientando-se pela construção coletiva de objetivos e pela efetiva participação dos diferentes atores sociais.

A gestão educacional, quando concebida sob a ótica democrática, busca superar práticas centralizadoras e burocráticas. Paro (2012) ressalta que a democratização da gestão pressupõe o reconhecimento dos sujeitos que compõem o espaço escolar — professores, estudantes, famílias e comunidade — como corresponsáveis pelo processo

educativo. Essa concepção está em consonância com o que estabelece o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que prevê a gestão democrática como princípio orientador do ensino público.

A efetivação da gestão democrática exige, portanto, práticas participativas, descentralização de decisões e fortalecimento dos espaços colegiados. Lück (2009) reforça que a gestão educacional deve favorecer o desenvolvimento de uma cultura institucional colaborativa, em que o diálogo e a corresponsabilidade se tornem elementos estruturantes das decisões pedagógicas e administrativas.

Além disso, a gestão educacional contemporânea precisa lidar com desafios complexos impostos pela sociedade em constante transformação, entre eles, as mudanças tecnológicas, as desigualdades sociais e as crises que afetam diretamente as instituições de ensino. Nesses contextos, a atuação dos gestores e das equipes técnicas requer flexibilidade, sensibilidade e visão humanizadora, características que dialogam diretamente com o desenvolvimento de competências socioemocionais e com a capacidade de promover ambientes educativos acolhedores e resilientes.

Dessa forma, a gestão educacional constitui o alicerce para a atuação da gestão escolar, que se configura como a instância responsável por materializar, no cotidiano das escolas, os princípios democráticos e formativos da educação. Compreender essa distinção é fundamental para analisar o papel do gestor escolar em contextos de crise, tema que será abordado no tópico seguinte.

2.4 Gestão escolar em contextos de crise

A gestão escolar constitui a instância responsável pela concretização, no cotidiano das instituições de ensino, das políticas e princípios definidos pela gestão educacional. Segundo Lück (2009), a gestão escolar é o processo de mobilização de pessoas, recursos e práticas em torno de objetivos coletivos voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Dessa forma, compreende-se que a função do gestor escolar transcende o âmbito administrativo, assumindo papel pedagógico, político e social na condução das práticas educativas.

Paro (2012) reforça que a gestão escolar é uma atividade essencialmente mediadora: ela articula os interesses da comunidade escolar, os objetivos pedagógicos e as diretrizes das políticas públicas, buscando garantir a efetividade do direito à educação. Essa mediação requer sensibilidade e competência relacional, pois envolve a

negociação de demandas diversas e, muitas vezes, conflitantes. Assim, a gestão escolar é também um espaço de diálogo e construção coletiva, no qual a liderança deve ser exercida de forma democrática e participativa.

De acordo com Libâneo (2012), a liderança escolar deve promover o equilíbrio entre as dimensões técnica e humana da administração educacional, favorecendo a criação de ambientes de convivência pautados pela ética, pelo respeito e pela corresponsabilidade. Nesse sentido, a atuação do gestor assume papel estratégico na promoção de climas organizacionais saudáveis e colaborativos, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em contextos de crise, como desastres naturais e emergências ambientais, o papel do gestor escolar adquire maior complexidade. Estudos de Lamarca e Rosa (2022) evidenciam que, diante de situações emergenciais, a liderança escolar é responsável por coordenar ações de reorganização pedagógica, mobilizar equipes, estabelecer redes de apoio e garantir o acolhimento emocional da comunidade educativa. Essa função reforça a dimensão humana e socioemocional da gestão, que, segundo CASEL (2020), envolve competências como autogestão, empatia, tomada de decisão responsável e habilidades de relacionamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reconhece as competências socioemocionais como fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e para a convivência democrática no ambiente escolar. Assim, compreende-se que a gestão escolar desempenha papel decisivo na implementação de práticas que favoreçam o desenvolvimento dessas competências, tanto entre os estudantes quanto entre os profissionais da educação.

Quando inserida em contextos de crise ambiental, a gestão escolar precisa articular a dimensão pedagógica e socioemocional com ações emergenciais de prevenção, reorganização e reconstrução. Estudos como os de Matsuo e Silva (2021) e Netto et al., (2023) demonstram que a escola, enquanto instituição social, pode atuar como espaço de resiliência comunitária, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e para o enfrentamento coletivo das adversidades. No entanto, observa-se que ainda são escassos os estudos que abordam essa articulação sob a perspectiva das competências socioemocionais, especialmente em situações de enchentes, lacuna que o presente trabalho busca investigar.

Dessa forma, a gestão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico, relacional e humanizado, cuja eficácia depende da integração entre aspectos

administrativos, pedagógicos e socioemocionais. Em tempos de crise, essa integração torna-se essencial para garantir não apenas a continuidade das atividades escolares, mas também o cuidado, a escuta e o fortalecimento emocional da comunidade educativa.

2.5 Educação socioemocional e resiliência

A educação socioemocional tem se consolidado, nas últimas décadas, como um eixo essencial da formação integral dos sujeitos e da qualidade das relações no ambiente escolar. De acordo com o CASEL (2020), a educação socioemocional consiste em um processo contínuo que possibilita aos indivíduos compreender e manejar suas emoções, estabelecer metas positivas, demonstrar empatia, construir relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis. Essas competências, denominadas *core SEL competencies*, abrangem cinco dimensões inter-relacionadas: autogestão, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) incorpora essa perspectiva ao definir competências gerais que visam à formação de sujeitos autônomos, solidários e responsáveis, reforçando que a aprendizagem não se limita à dimensão cognitiva, mas envolve também o desenvolvimento emocional, ético e social. Essa abordagem amplia o papel da escola para além da transmissão de conhecimentos, configurando-a como espaço privilegiado de formação humana integral.

Segundo Bisquerra (2019), a educação socioemocional constitui um componente fundamental da educação contemporânea, uma vez que promove o bem-estar, a convivência pacífica e o equilíbrio pessoal em meio às demandas e pressões do cotidiano. O autor ressalta que, ao desenvolver habilidades emocionais e relacionais, a escola contribui para a construção de contextos educativos mais empáticos, inclusivos e colaborativos.

Elias (2018) complementa essa visão ao destacar a importância da educação socioemocional na formação da resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar adversidades, adaptar-se a mudanças e reconstruir trajetórias após experiências desafiadoras. Nesse sentido, a educação socioemocional não apenas fortalece o desenvolvimento individual, mas também o coletivo, favorecendo a construção de comunidades escolares mais coesas e solidárias.

Em contextos de crise, como os desastres ambientais que afetam a rotina e a estrutura das instituições de ensino, a promoção de competências socioemocionais

torna-se ainda mais relevante. Estudos recentes evidenciam que a escola exerce papel protetivo fundamental ao proporcionar segurança emocional, estabilidade e pertencimento, fatores que contribuem para a recuperação psicossocial de estudantes e educadores (INEE, 2018; Matsuo; Silva, 2021).

Nessas circunstâncias, a gestão escolar assume papel estratégico, pois é por meio dela que se organizam e se institucionalizam práticas de acolhimento, escuta e cuidado, alinhadas ao fortalecimento das competências socioemocionais. Tais práticas contribuem diretamente para a promoção da resiliência, tanto no nível individual quanto institucional, reafirmando a escola como um espaço de reconstrução e esperança frente às adversidades.

Assim, a integração entre educação socioemocional e resiliência configura-se como elemento central para o enfrentamento de crises ambientais e sociais, reforçando a importância de políticas e práticas de gestão escolar sensíveis às dimensões humanas e afetivas do processo educativo.

3 METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em duas estratégias metodológicas complementares: a revisão integrativa da literatura e a análise documental. A combinação destes procedimentos busca oferecer uma compreensão abrangente sobre como a gestão escolar em contextos de enchentes contempla (ou não) as competências socioemocionais.

A revisão integrativa tem como objetivo mapear as recomendações da literatura científica acerca da gestão escolar e do desenvolvimento das competências socioemocionais em situações de crise. Para tanto, foram consultadas as bases de dados nacionais e internacionais *SciELO* e *Google Scholar*. Os descritores utilizados, em português e inglês, foram combinados por meio de operadores booleanos (*AND/OR*). Para fins de transparência metodológica, o Quadro 1 sintetiza os critérios de inclusão e exclusão utilizados na revisão integrativa e na análise documental.

A análise das amostras foi realizada por meio da triangulação entre a literatura científica e os documentos oficiais, a fim de identificar convergências, divergências, lacunas e implicações práticas para o fortalecimento da gestão escolar em contextos de crise ambiental.

Quadro 1 - Critérios de Inclusão e Exclusão dos Artigos (Revisão Integrativa)

Área Temática	Descritores (português)	Descritores (inglês)	Estratégia de busca (operadores booleanos)
Gestão escolar	“gestão escolar”, “administração escolar”, “gestão educacional”	<i>“school management”, “educational management”, “school administration”</i>	(“gestão escolar” OR “gestão educacional”) AND (“crise” OR “emergência” OR “desastre”)
Crises ambientais	“crise ambiental”, “enchentes”, “desastres naturais”, “emergências ambientais”	<i>“environmental crisis”, “floods”, “natural disasters”, “environmental emergencies”</i>	(“enchentes” OR “desastres naturais” OR “crise ambiental”) AND “escola”
Socioemocional	“educação socioemocional”, “competências socioemocionais”, “habilidades socioemocionais”	<i>“social-emotional learning”, “socio-emotional skills”, “socioemotional competencies”</i>	(“educação socioemocional” OR “habilidades socioemocionais”) AND (“gestão escolar” OR “crises”)
Integração dos temas	Combinações de termos dos três eixos	<i>Combination of the three themes</i>	(“gestão escolar” AND “educação socioemocional” AND “enchentes”)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A seleção dos artigos seguiu critérios previamente estabelecidos (Quadro 2). O processo de triagem foi conduzido em três etapas: leitura de títulos e resumos, leitura completa e análise final da amostra.

Quadro 2 - Critérios de Inclusão e Exclusão Dos Artigos (Revisão Integrativa)

Critérios	Inclusão	Exclusão
Período	Publicações entre 2020 e 2025	Antes de 2020
Idioma	Português, inglês e espanhol	Outros idiomas
Fonte	Artigos revisados por pares em periódicos científicos	Teses, dissertações, resumos, editoriais
Temática	Gestão escolar em crises, socioemocional ou ambos	Crises sem relação com educação; socioemocional superficial
Relevância	Relação direta com gestão escolar e/ou competências socioemocionais	Foco em outras áreas

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Paralelamente, realizou-se a análise documental, a fim de examinar documentos oficiais que orientam a gestão escolar em situações de enchentes no Rio Grande do Sul. Foram consultados repositórios institucionais e páginas de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), Defesa Civil e prefeituras municipais. Dessa forma, os documentos foram selecionados de acordo com critérios de inclusão e exclusão, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Critérios de Inclusão/Exclusão dos Documentos (Análise Documental)

Critérios	Inclusão	Exclusão
Natureza	Documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais (MEC, Seduc-RS, Defesa Civil, Prefeituras)	Textos informais (blogs, notícias, manuais não oficiais)
Período	Documentos publicados entre 2020 e 2025	Documentos anteriores a 2020
Tema	Gestão escolar em contextos de crise, especialmente enchentes no RS	Documentos apenas técnicos sem foco educacional
Atualização	Versões válidas e atuais	Documentos desatualizados ou duplicados
Disponibilidade	Acesso público em meio digital	Documentos restritos

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Por fim, o Quadro 4, na sequência, apresenta o comparativo dos critérios de inclusão e exclusão válidos para a revisão integrativa *versus* a análise documental.

Quadro 4 - Comparativo dos critérios de Inclusão e Exclusão (Revisão)

Aspectos	Revisão Integrativa	Análise Documental
Fonte	Periódicos científicos revisados por pares	Sites oficiais do MEC, Seduc-RS, Defesa Civil e Prefeituras)
Período	2020 a 2025	2020 a 2025
Idioma	Português e inglês	Português
Inclusão	Estudos sobre gestão escolar em crises, socioemocional ou ambos	Documentos oficiais sobre gestão escolar em enchentes no RS

Exclusão	Fora do período/idioma; sem vínculo educacional; superficiais; não científicos	Não oficiais; sem foco educacional; apenas técnicos; duplicados
----------	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na sequência apresentamos a análise e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise documental e a revisão integrativa da literatura possibilitaram compreender de que forma as orientações contidas em documentos oficiais relacionados à gestão escolar em contextos de enchentes dialogam — ou não — com as competências socioemocionais propostas pela literatura científica contemporânea. Foram examinados documentos normativos e institucionais, como a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)*, o *Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)*, às *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CNE, 2013)* e o *Plano Estadual de Contingência para Desastres Naturais do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS)*.

A revisão integrativa foi realizada por meio de buscas no Google Scholar (Google Acadêmico), utilizando combinações entre os descritores “gestão escolar”, “competências socioemocionais”, “crises educacionais”, “desastres naturais” e “educação em situações de emergência”. Após a aplicação dos critérios de inclusão — publicações entre 2018 e 2025, textos em português e inglês, e relação direta com os eixos teóricos do estudo —, foram selecionados 18 artigos científicos para análise qualitativa.

Os estudos encontrados revelaram um crescente interesse acadêmico pelas competências socioemocionais e pela gestão educacional em tempos de crise, especialmente após a pandemia de COVID-19, que evidenciou a necessidade de escolas mais acolhedoras e emocionalmente estruturadas (Barbosa; Santos; Paranaíba, 2025; Costa; Ferreira, 2020). Contudo, identificou-se que a maioria das pesquisas aborda essas dimensões de forma separada: de um lado, trabalhos sobre liderança e gestão democrática; de outro, estudos sobre educação socioemocional e saúde mental escolar. Há, portanto, uma lacuna de investigações que integrem os dois campos de forma articulada, especialmente no contexto das crises ambientais, como também aponta Lamarca e Rosa (2022) e Matsuo e Silva (2021).

De modo geral, a literatura científica reforça que a atuação do gestor escolar em contextos de crise requer competências emocionais e relacionais, como empatia, comunicação assertiva, flexibilidade e tomada de decisão responsável (Bisquerra, 2019; Elias, 2018). Esses achados complementam as análises documentais, ao indicarem que as competências socioemocionais não devem ser tratadas apenas como atributos individuais dos estudantes, mas como dimensões formativas também indispensáveis à liderança escolar.

No que se refere aos documentos oficiais, observou-se que os textos normativos priorizam aspectos estruturais e organizacionais da gestão escolar em contextos de crise, com foco em ações administrativas, logísticas e de continuidade das atividades pedagógicas. No entanto, há lacunas significativas no que tange à incorporação explícita das competências socioemocionais como parte do processo de gestão. Essa constatação corrobora Lück (2009) e Paro (2012), que defendem uma visão ampliada da gestão escolar, centrada nas relações humanas, na cooperação e no bem-estar coletivo.

A *BNCC (2017)* representa um avanço ao incorporar as competências socioemocionais entre suas aprendizagens essenciais, especialmente no que diz respeito à empatia, à responsabilidade e à colaboração. Entretanto, o documento não estabelece orientações específicas para a atuação da gestão escolar em situações emergenciais. O *PNE (2014)* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CNE, 2013)*, por sua vez, reforçam o princípio da gestão democrática, mas não o desdobram em ações voltadas à prevenção e ao enfrentamento de desastres ambientais.

O *Plano Estadual de Contingência para Desastres Naturais do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS)*, embora destaque a importância do apoio psicossocial à comunidade escolar, limita-se a um tratamento técnico-operacional, sem indicar práticas de desenvolvimento emocional ou estratégias de acolhimento pedagógico. Isso se distancia das recomendações da *CASEL (2020)* e de autores como Bisquerra (2019) e Elias (2018), que defendem o fortalecimento das competências socioemocionais como pilar para a resiliência institucional.

A triangulação entre literatura e documentos permitiu constatar que, embora o discurso normativo da educação brasileira reconheça a centralidade do desenvolvimento integral, ainda há ausência de políticas educacionais que operacionalizem o cuidado emocional e a liderança sensível nos contextos de crise. Essa lacuna indica a necessidade de formação continuada voltada ao desenvolvimento socioemocional dos

gestores, além da inclusão de estratégias explícitas de acolhimento e reconstrução nos planos de contingência escolares.

Portanto, a análise evidencia que a gestão escolar resiliente demanda uma atuação que una competências técnicas e humanas, articulando organização, escuta e empatia. Essa perspectiva amplia o papel do gestor como agente de reconstrução, capaz de sustentar a continuidade pedagógica sem negligenciar o cuidado emocional — elemento essencial para a reconstrução da vida escolar em tempos de adversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que forma os documentos oficiais que orientam a gestão escolar em contextos de enchentes no Rio Grande do Sul contemplam as competências socioemocionais, a partir do confronto entre as orientações normativas e as recomendações da literatura científica. A partir da análise documental e da revisão integrativa realizada, foi possível identificar avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento no campo da gestão escolar em situações de crise ambiental.

Os resultados obtidos demonstram que, embora os marcos legais da educação brasileira — como a LDB (1996), a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) — enfatizem princípios voltados à formação integral e à gestão democrática, há pouca ênfase em orientações específicas que integrem o desenvolvimento de competências socioemocionais à prática da gestão escolar em contextos emergenciais. O Plano Estadual de Contingência para Desastres Naturais (SEDUC-RS) reforça essa tendência ao priorizar aspectos técnicos e operacionais da gestão de risco, abordando de modo superficial o cuidado psicossocial e a promoção de vínculos afetivos na comunidade escolar.

Essa lacuna reforça a importância de compreender a gestão escolar como um processo multidimensional que articula dimensões pedagógicas, administrativas e humanas. Em contextos de crise, tais dimensões tornam-se interdependentes: o gestor escolar é chamado a exercer uma liderança sensível, empática e colaborativa, capaz de promover acolhimento e resiliência. A literatura revisada — especialmente autores como Lück (2009), Bisquerra (2019) e Elias (2018) — indica que o fortalecimento das competências socioemocionais na escola é condição indispensável para a reconstrução de ambientes educativos seguros e acolhedores após situações de desastre.

Com base nos achados, conclui-se que a integração entre gestão escolar e educação socioemocional representa um caminho promissor para o enfrentamento das crises ambientais no contexto educacional. Tal integração pode ser promovida por meio da formação continuada de gestores, da incorporação de protocolos de cuidado emocional nos planos de contingência e da criação de redes de apoio interinstitucionais que favoreçam o bem-estar coletivo.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a análise para outros contextos regionais e tipos de crise, de modo a aprofundar a compreensão sobre as práticas de gestão escolar resiliente e emocionalmente responsável. A ampliação desse debate é fundamental para consolidar uma educação que, além de garantir o direito à aprendizagem, também promova o direito ao cuidado, à empatia e à vida em comunidade — valores indispensáveis à escola em tempos de incerteza.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. C.; SANTOS, R. C.; PARANAHYBA, M. A Concepção de Emoção nos Programas de Educação Socioemocional. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021.

BISQUERRA, R. **Educação emocional e bem-estar**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 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 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Core SEL Competencies**. Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

COSTA, B. B.; FERREIRA, M. C. P. Educação socioemocional na escola. **Anais Universidade Evangélica**, 2020. Disponível em:

<https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/6255>. Acesso em: 20 ago. 2025.

DOURADO, L. F. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921–946, 2007.

ELIAS, M. J. The future of social emotional learning: what lies ahead? **Educational Psychologist**, v. 53, n. 3, p. 233–245, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies. **Minimum standards for education**: preparedness, response, recovery. New York: INEE, 2018. Disponível em: <https://inee.org/standards>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LAMARCA, T. C. R.; ROSA, S. S. Atuações de gestores escolares em tempos de crise: reflexões sobre o caso do município de Diadema. **Educação em Foco**, v. 27, n. 52, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/7186>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATSUO, P. M.; SILVA, L. R. Desastres no Brasil? Práticas e abordagens em educação em redução de riscos e desastres. **Educar em Revista**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PJhCj6DSvLcTGM4yGFxmJFj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

NETTO, A. L. C.; ROCHA, V.; FREITAS, L. E.; DUEK, T. C. N. O papel da escola na redução do risco de desastres: metodologia participativa e valorização do diálogo para produção de novos conhecimentos. In: **Ensino de Geografia e Redução do Risco de Desastres**. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373140276_O_papel_da_escola_na_reducao_de_risco_de_desastres_metodologia_participativa_e_valorizacao_do dialogo_para_producao_de_novos_conhecimentos. Acesso em: 20 ago. 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PRISMA. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) 2020 Statement. **BMJ**, 2021. Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

A GENTILEZA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karina de Barros Estivalet²⁵

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu de uma experiência de estágio na Educação Infantil no período de maio de 2025, em uma instituição de ensino privada, localizada na região metropolitana da grande Porto Alegre/RS, voltada para o desenvolvimento de crianças na primeira infância. O objetivo consiste em relatar a importância da temática “A gentileza como estratégia pedagógica: um relato de experiência na Educação Infantil”. Durante esse período, foi possível observar, interagir e refletir sobre práticas pedagógicas que contribuem para a formação de valores sociais, emocionais e éticos nos pequenos. Durante o estágio, o projeto desenvolvido com as crianças da faixa etária 5 (jardim) trabalhou com o tema “Gentileza em Movimento”, com a intenção de promover a conscientização sobre a importância da gentileza no ambiente escolar, incentivando os estudantes a reconhecerem atitudes positivas como fundamentais para uma convivência saudável e respeitosa.

O projeto surgiu a partir do diagnóstico realizado na turma e através de conversas com a equipe diretiva para sondagens de situações para a prática do estágio em gestão escolar, percebeu-se nas brincadeiras e atitudes das crianças uma certa dificuldade para respeitar o próximo. A convivência escolar é um dos principais pilares para o sucesso do processo educativo, contudo, conflitos, atitudes agressivas e a falta de empatia ainda são frequentes no ambiente escolar, interferindo não apenas na aprendizagem, mas também na saúde emocional dos estudantes e professores. Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, marcado pela diversidade de comportamentos, culturas, emoções e vivências, torna-se essencial desenvolver um ambiente que promova a convivência harmoniosa e o bem-estar coletivo, contribuindo para a construção de valores fundamentais, como o respeito, a empatia, a cooperação e, principalmente, a gentileza.

²⁵Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: karina.202212548@unilasalle.edu.br.

O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre experiências vividas durante o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, mostrando como atitudes gentis, mesmo que pequenas, mas feitas com intenção podem melhorar muito a convivência entre todos na escola e ajudar no crescimento emocional e social das crianças. A ideia é que a gentileza não seja só um valor bonito no papel, mas algo vivido no dia a dia com pequenas ações. Portanto, a metodologia do trabalho foi feita como um relato de experiência, com uma abordagem qualitativa, ou seja, ele se baseia em observações, anotações feitas durante o estágio e nas interações com as crianças e a equipe da escola. O artigo está organizado em capítulos e subcapítulos que contextualizam o estágio, discutem a fundamentação teórica sobre a gentileza na prática pedagógica, descrevem as experiências vivenciadas e, por fim, apresenta considerações sobre a relevância dessa temática para a formação docente e para o cotidiano escolar.

No que diz respeito à metodologia, adotei uma abordagem qualitativa e, quanto à tipologia do estudo, trata-se de um relato de experiência. A pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada dos significados, valores e percepções envolvidos na prática educativa, considerando a experiência vivida como fonte legítima e rica de conhecimento. Conforme Gil (2017), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, investigando aspectos contextuais e subjetivos que não podem ser quantificados. Além disso, segundo Fortunato e Shigunov Neto (2018, p. 37), o relato de experiência caracteriza-se pela apresentação dos antecedentes que contextualizam a situação investigada, pela descrição detalhada da experiência vivenciada, pela análise reflexiva que propicia a compreensão dos processos envolvidos e pela sustentação teórica que fundamenta as interpretações realizadas. Destaca-se ainda o propósito de compartilhar saberes produzidos no fazer pedagógico, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e para o aprimoramento das práticas educativas. Dessa forma, este estudo busca não apenas relatar fatos, mas oferecer uma reflexão crítica que possa subsidiar outros educadores e pesquisadores interessados no tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gentileza é um valor fundamental para ser desenvolvido na educação infantil, pois contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Nesse período inicial da formação, a promoção de atitudes gentis favorece a construção de relações interpessoais baseadas no respeito, na empatia e na cooperação. Segundo

diversos estudos, cultivar a gentileza na infância estimula a capacidade das crianças de reconhecer as próprias emoções e dos outros, facilitando a resolução de conflitos e a convivência harmoniosa em grupos.

A prática da gentileza na escola configura-se como um instrumento para a formação de uma cultura escolar inclusiva e democrática, na qual as diferenças são valorizadas e as relações sociais são pautadas na solidariedade e no cuidado mútuo. Dessa forma, ao trabalhar a gentileza, educadores contribuem para a construção de sujeitos mais conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo, o que repercute positivamente em sua vida social presente e futura. Portanto, a inserção da gentileza como eixo transversal nas práticas pedagógicas da educação infantil é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças e para fomentar ambientes educativos mais humanizados e acolhedores.

Este capítulo apresenta os principais conceitos que embasam o trabalho: Gentileza como valor na Educação Infantil, A gentileza na prática pedagógica na Educação Infantil segundo Paulo Freire e O papel do educador na promoção da gentileza.

2.1 Gentileza como valor na Educação Infantil

A gentileza pode ser compreendida como um valor ético que envolve atitudes de consideração, cuidado, empatia, respeito e bem-estar do outro. No contexto escolar, a gentileza manifesta-se tanto em ações diretas como por exemplo pedir desculpas, oferecer ajuda, elogiar, quanto em comportamentos sutis ao escutar com atenção, aguardar sua vez, partilhar o brinquedo. Ela favorece ambientes mais acolhedores, aumenta a sensação de pertencimento, reduz conflitos, promove a autoestima e, de modo geral, contribui para o desenvolvimento de uma cultura de paz. Trata-se, portanto, de uma atitude ética e social, que expressa respeito, reconhecimento e civilidade no convívio humano. (Barros Filho e Merucci, 2013)

De acordo com Boff (2005), a gentileza pode ser considerada como uma virtude ética e espiritual, expressão do cuidado e da solidariedade com o outro e com o planeta. Ou seja, o autor compreende que a gentileza transcende a relação entre os humanos, devendo também ser estendida a todos os seres vivos.

O conceito de gentileza encontra diálogo com o que se costuma chamar de competências ou habilidades socioemocionais: emoções, empatia, autorregulação,

cooperação. Segundo estudos recentes, práticas pedagógicas que estimulam essas competências têm impactos positivos, acadêmicos, comportamentais e relacionais para crianças na Educação Infantil.

2.2 A gentileza na prática pedagógica na Educação Infantil segundo Paulo Freire

A prática da gentileza na educação infantil assume papel central na construção de um ambiente pedagógico que valoriza a diversidade cultural e promove a interculturalidade, conforme aponta o artigo “*Semear diversidade na educação*” (Dos Santos, 2024). Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, essa abordagem reconhece a importância do diálogo, do respeito mútuo e da escuta ativa para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em contextos multiculturais latino-americanos.

De acordo com Freire (1996), a gentileza, entendida como atitude que manifesta cuidado e consideração pelo outro, torna-se um instrumento pedagógico para fomentar relações inclusivas, nas quais as diferenças culturais, sociais e individuais são valorizadas. O exercício constante da gentileza nas interações educativas contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e da identidade do outro, fortalecendo os vínculos comunitários e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a pedagogia de Freire valoriza o diálogo como caminho para superar desigualdades e promover uma educação que liberta. Por isso, a gentileza não é só uma atitude pessoal, mas uma peça importante para criar escolas acolhedoras, onde educadores e crianças aprendem juntos. Dessa forma, a gentileza ajuda a construir uma cultura escolar mais democrática, diversificada e transformadora.

Paulo Freire é um referencial indispensável para que se possa pensar as práticas pedagógicas que respeitam a dignidade, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos. Algumas ideias especialmente relevantes para esta perspectiva são apresentadas no Quadro 01, que segue.

Quadro 01: Práticas pedagógicas sugeridas por Paulo Freire

O diálogo como base da relação educador-educando, na qual há escuta ativa, reciprocidade e valorização da voz da criança.
A educação como prática da liberdade, ou seja, não meramente transmissão de conteúdos, mas construção de significados em conjunto.

A intencionalidade educativa, entendida como planejar e conduzir ações que visam não só o cognitivo, mas também o ético, o afetivo, o social.

Fonte: Freire (2021).

Artigos como *Paulo Freire e a educação na infância em sete categorias que se complementam* (Mafra *et al.*, 2022) dialogam com a concepção de infância afirmada, escuta e participação, todas importantes quando se trabalha gentileza. Neste sentido, Àries (1981) explica que, quando se fala em infância afirmada, estamos nos referindo à visão predominante ou defendida em determinado contexto teórico, político ou histórico sobre quem é a criança, o que significa ser criança e como ela deve ser compreendida e educada. Assim, a concepção de infância afirmada é o entendimento que se sustenta sobre a criança e sua formação, ou seja, as ideias e valores que definem o que é a infância e como ela deve ser vivida e protegida. Ela expressa uma visão de mundo, e, portanto, muda conforme o tempo e a sociedade.

Além disso, a educação infantil, segundo Freire (1996; 2021), não é um tempo meramente de preparação para “o futuro”, mas um momento significativo da vida. Oferecer à criança um ambiente que promova o cuidado, a afetividade, o convívio respeitoso é valorizar sua existência presente.

2.3 O papel do educador na promoção da gentileza

O educador desempenha papel fundamental na mediação das práticas de gentileza, atuando como modelo e facilitador das interações respeitosas. A figura do professor vai além da transmissão de conteúdos: é ele quem cria um ambiente afetivo e acolhedor, promove o diálogo e incentiva a escuta ativa (Freire, 1996).

Segundo Daniel Goleman (1995), inteligência emocional é a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros, utilizando essas informações para guiar o pensamento e o comportamento de forma eficaz. Para o autor, essa forma de inteligência é tão ou mais importante que o QI (quociente intelectual) no sucesso pessoal, social e profissional, pois influencia diretamente a maneira como lidamos com desafios, tomamos decisões e nos relacionamos com as pessoas. Nessa perspectiva, o educador que desenvolve sua inteligência emocional está mais apto a perceber as necessidades emocionais das crianças e a promover um clima de respeito e colaboração na sala de aula. Isso inclui o

reconhecimento das emoções, a mediação de conflitos e o estímulo a atitudes gentis como forma de fortalecer o vínculo social.

Conforme Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que é o espaço em que o educador orienta a criança em sua evolução cognitiva e social. Na prática, isso significa que o professor deve intervir para incentivar a gentileza, através de conversas, exemplos e atividades que despertem a empatia e a cooperação.

Neste sentido, a gentileza integra um conjunto de valores sociais essenciais para a formação integral da criança, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade social. Como afirma Kohlberg (1984), a formação moral inicia-se na infância, e as primeiras experiências de convivência são fundamentais para a construção do senso ético.

Assim, ao estimular atitudes gentis, a escola contribui para a construção de uma cultura de paz, que valoriza a diversidade, a solidariedade e a justiça social (UNESCO, 2016). Essa perspectiva alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ressaltam a importância de promover valores éticos e sociais desde os primeiros anos de escolarização.

Por meio da gentileza, as crianças aprendem a reconhecer o outro como sujeito digno de respeito e cuidado, desenvolvendo competências para uma convivência democrática e harmoniosa. Dessa forma, a prática pedagógica voltada para a gentileza contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar positivamente na sociedade.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante o estágio realizado na Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, observou-se que a abordagem pautada no projeto "Gentileza em Movimento" promoveu mudanças perceptíveis no comportamento das crianças e na dinâmica da turma. As atividades lúdicas, que foram planejadas intencionalmente para estimular atitudes de gentileza, revelaram-se eficazes para despertar o interesse dos pequenos em praticar o respeito, a empatia e a cooperação.

Inicialmente, percebeu-se uma dificuldade comum na faixa etária para o reconhecimento e a gestão das próprias emoções, bem como para a compreensão dos sentimentos alheios, fato que corroborou o diagnóstico inicial da turma, em que conflitos e desrespeito surgiam com frequência. Através das brincadeiras que envolviam

atividades como pedir ajuda, dividir brinquedos e elogiar colegas, as crianças passaram a experimentar essas atitudes de forma concreta, o que facilitou a internalização dos valores propostos.

Essa experiência está alinhada ao que defendem Sousa (2025) e Kusunoki et al. (2025), que ressaltam a importância da intencionalidade pedagógica e das práticas afetivas para o desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Observou-se que o uso da ludicidade não apenas envolvia as crianças, mas também criava um ambiente propício para que elas desenvolvessem competências emocionais e sociais de forma prazerosa e significativa. No contexto das observações, a postura do educador foi determinante.

Dessa forma, a mediação constante, o reforço positivo e o exemplo de gentileza demonstrado pela equipe pedagógica influenciaram diretamente a receptividade das crianças ao projeto. Esse aspecto confirma a teoria de Goleman (1995) e Vygotsky (1998), que destacam o papel do professor como mediador emocional e social, atuando na zona de desenvolvimento proximal das crianças para promover aprendizagens que envolvem o cognitivo e o afetivo.

Ademais, ao inserir a gentileza como eixo transversal das atividades, foi possível fomentar uma cultura de paz e respeito na turma, o que favoreceu não apenas a convivência, mas também o processo de aprendizagem. A diminuição dos conflitos e a maior cooperação entre as crianças indicam o impacto positivo do projeto no ambiente escolar, corroborando o entendimento de que valores éticos devem ser vividos no cotidiano da escola para gerar mudanças efetivas.

É importante também destacar que o relato de experiência, enquanto metodologia qualitativa, possibilitou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas, ampliando o entendimento sobre os desafios e as potencialidades do trabalho com gentileza na Educação Infantil. Essa reflexão é fundamental para o aprimoramento docente e para a construção de escolas mais acolhedoras e inclusivas, conforme propõe Paulo Freire (1996).

Por fim, observou-se que o desenvolvimento de atitudes *gentis* contribui para a formação integral das crianças, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Tal constatação está em consonância com a perspectiva da educação integral, que visa formar sujeitos conscientes, éticos e socialmente responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado neste artigo evidenciou a importância da gentileza como estratégia pedagógica na Educação Infantil, especialmente para crianças de 5 e 6 anos. Através do projeto “Gentileza em Movimento”, foi possível observar que o desenvolvimento intencional de atitudes gentis, por meio de atividades lúdicas e da mediação do educador, promoveu uma melhoria significativa na convivência da turma, favorecendo o respeito, a empatia e a cooperação entre as crianças.

As práticas pedagógicas fundamentadas na gentileza contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo competências essenciais para a vida em sociedade, tais como a autorregulação emocional e a resolução de conflitos de forma pacífica. Além disso, a experiência demonstrou que a inserção desses valores no cotidiano escolar potencializa a construção de um ambiente acolhedor, inclusivo e democrático, conforme sugerido pelas teorias de Paulo Freire e demais autores que fundamentam esta pesquisa.

Entretanto, algumas limitações foram identificadas ao longo do estágio, como a necessidade de continuidade e aprofundamento das ações para consolidar os valores trabalhados e a dificuldade em envolver todas as famílias no processo educativo, fator que pode influenciar a eficácia das intervenções socioemocionais na escola. Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, avaliando os impactos de práticas pedagógicas que priorizam a gentileza e os valores socioemocionais. Além disso, é importante investigar estratégias para ampliar a participação das famílias e da comunidade escolar, fortalecendo a articulação entre os diferentes espaços de socialização das crianças.

Por fim, este trabalho reforça a importância de uma educação infantil que valorize o desenvolvimento integral do sujeito, reconhecendo a gentileza não apenas como um valor moral abstrato, mas como uma prática cotidiana capaz de transformar a realidade escolar e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e responsáveis.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Libros tecnicos e científicos editora, 1981.

BARROS FILHO, Clóvis de; MEUCCI, Arthur. **A filosofia explica as grandes questões da humanidade**. São Paulo: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DE ARRUDA FERNANDES, Rosana César; Da Silva Oliveira, Layene. Organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal com o retorno ao trabalho presencial, no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Gestão e Conhecimento**, v. 17, n. 1, p. 52-71, 2023.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americana. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 8, p. e6454-e6454, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FORTUNATO, Ivan. **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo, Edições Hipótese, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social**: o poder das relações humanas. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

KOHLBERG, Lawrence. **The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. Vol. 2. San Francisco: Harper & Row, 1984

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA E SILVA, José Walter; MOTA, Gustavo. Paulo Freire e a educação na infância em sete categorias que se complementam. **Dialogia**, [S. l.], n. 42, p. e23499, 2022. DOI: 10.5585/42.2022.23499. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23499>. Acesso em: 20 out. 2025.

SOUSA, Daniela Dias de; TENÓRIO SOUSA, Vanessa; LIMA SILVA DE SOUSA, Patrícia Maria; MENEZES PINHEIRO, Vera Gizzelle. O reflexo da Educação Permanente em Saúde na prática de Enfermagem. **Revista Sociedade Científica**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2025. Disponível em: DOI: 10.61411/rsc202592518. Acesso em 07 nov. 2025.

UNESCO. **Education for people and planet: creating sustainable futures for all**. Global Education Monitoring *Report 2016*. Paris: UNESCO, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUDICIDADE E INVESTIGAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Eliane Maria Pansera²⁶
Marina Carmen da Silva²⁷

1 INTRODUÇÃO

O presente relato descreve a prática pedagógica desenvolvida por duas discentes vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante a implementação de um projeto em duas turmas do 1o ano do Ensino Fundamental, realizado em escolas municipais da região metropolitana de Porto Alegre, RS. O objetivo consiste em relatar práticas pedagógicas que articulam a temática da biodiversidade aos princípios de respeito e cuidado previstos na BNCC, analisando suas contribuições para o desenvolvimento socioemocional e integral dos alunos. Trata-se de um estudo que adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, do tipo relato de experiência. De acordo com Fortunato (2018, p. 39), esses estudos visam “[...] a compreensão e interpretação de uma vivência concreta no contexto educacional”.

Dessa forma, o projeto “Animais do Micro ao Macro” foi desenvolvido para sensibilizar crianças sobre a preservação de pequenos animais e valorização da vida, incentivando atitudes sustentáveis. A experiência utilizou recursos lúdicos, como jogos, livros, gamificação, lupas e microscópio, em consonância com a perspectiva de Kishimoto (2021).

No que diz respeito à estrutura do presente capítulo, após esta breve introdução apresentamos a fundamentação teórica. Na sequência, constam a análise e discussão dos dados, as considerações finais e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento do projeto teve início com uma observação sistemática da turma ao longo dos meses de março e abril. Por meio de uma percepção apurada por parte das docentes, foi possível identificar não apenas os temas de maior interesse, mas

²⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia - Universidade La Salle, bolsista de iniciação à docência do PIBID e integrante do PRILEI - Rede NE-SUL. E-mail: eliane.pansera0506@unilasalle.edu.br.

²⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia - Universidade La Salle, bolsista de iniciação à docência do PIBID e integrante do PRILEI - Rede NE-SUL. E-mail: marina.201111160@unilasalle.edu.br.

também as competências e motivações intrínsecas do grupo, estabelecendo, assim, uma base sólida para a promoção de um aprendizado significativo e autêntico. Conforme destacado na perspectiva teórica de Piaget (1976), a observação consiste em um instrumento essencial para a educação, pois possibilita a compreensão do processo de construção do conhecimento infantil. Sob a perspectiva piagetiana, o papel do professor é fundamentalmente o de observador cuidadoso. Por meio da análise das interações entre a criança e o seu ambiente, torna-se possível compreender os esquemas cognitivos em desenvolvimento, o que possibilita uma mediação pedagógica mais precisa e eficaz.

O planejamento inicial funcionou como um guia estratégico para a execução das atividades em sala de aula. Conforme enfatiza Libâneo (1994, p. 222), "O planejamento escolar é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática social, a escola e a sociedade, os conhecimentos escolares e a realidade social". Dessa maneira, segundo Libâneo, o planejamento constitui-se como um processo essencial para a organização e coordenação do trabalho do professor, atuando como um elemento integrador entre a teoria e a prática, ao conectar os conteúdos com a realidade social dos alunos e da escola.

Uma sondagem inicial foi essencial para que o projeto pudesse ser ajustado e direcionado conforme os interesses e necessidades da turma. Sob a perspectiva de Piaget (1976), essa atividade tem como finalidade identificar os esquemas de pensamento das crianças, enquanto, segundo Vygotsky (1984), a interação social deve ser utilizada como ferramenta para a aprendizagem. Ademais, a abordagem se alinha à teoria de Ausubel (1980), que ressalta a importância de relacionar os novos conteúdos ao conhecimento prévio dos alunos, de modo que as estratégias planejadas para o projeto possam motivar as crianças, despertar suas curiosidades e promover espaços nos quais possam investigar, expressar suas ideias e construir seu próprio conhecimento.

A partir da utilização do microscópio óptico, os estudantes tiveram a oportunidade de investigar detalhadamente a diversidade de organismos invertebrados, explorando-os com o auxílio de lupas e lentes de aumento. Essa experiência abriu um novo universo de vida para as crianças, estimulando sua curiosidade e fomentando o respeito por esses seres. Tal processo está alinhado ao conceito de letramento científico, que, segundo Chassot (2003, p. 91), "é a capacidade de ler a natureza, de ler o mundo, de ler a ciência e, acima de tudo, de se perceber, de entender-se como parte integrante da natureza".

Com o intuito de complementar a abordagem investigativa e fomentar o letramento científico, bem como fortalecer o processo de aprendizagem por meio de estratégias lúdicas, foram incorporadas atividades recreativas ao projeto. Nesse contexto, foram propostas brincadeiras, jogos, a utilização da mesa interativa e o manuseio de um quebra-cabeça temático acerca dos animais invertebrados. Tal estratégia encontra respaldo nas contribuições de Kishimoto (2021), que destaca o jogo como uma "linguagem" natural da criança, essencial para seu desenvolvimento e para a construção do conhecimento.

O projeto foi finalizado com uma atividade prática que permitiu aos estudantes consolidarem os conhecimentos adquiridos por meio da criação, utilizando materiais recicláveis, da representação de um ambiente natural e de um organismo “vivo” à sua escolha. Essa abordagem promoveu a criatividade e a aplicação concreta dos conceitos estudados, alinhando-se às práticas educacionais que incentivam o aprendizado ativo e a sustentabilidade. A atividade iniciou com a manipulação de massas de modelar, por meio das quais os estudantes exerceram sua criatividade no processo de criação e recriação de formas. Os alunos também confeccionaram representações de sapos utilizando rolos de papel toalha e tinta, explorando aspectos artísticos e elementos de sustentabilidade na produção dos materiais. Essa etapa encontra respaldo no pensamento de Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância da relação dialética entre teoria e prática na construção do conhecimento, afirmando que a reflexão sem ação configura “verbalismo”, enquanto a ação sem reflexão representa “ativismo”. Dessa forma, Freire defende a indissociabilidade entre reflexão e ação para a efetiva elaboração do conhecimento.

O conjunto de estratégias didáticas adotadas neste projeto, que abrange desde a observação sensível e o planejamento, conforme discutido por Piaget (1975) e Libâneo (1994), até o emprego de ferramentas de mediação, de acordo com as contribuições de Vygotsky (1984) e Ausubel (1980), como a utilização de abordagens lúdicas enfatizadas por Kishimoto (2021), reflete uma concepção da educação como um processo dinâmico e centrado na criança. A prática educativa, orientada pela curiosidade dos estudantes, transcende a mera transmissão de informações, promovendo o letramento científico, conforme destacado por Chassot (2003), e a interação dialética entre teoria e ação, conforme defendido por Freire (1996). Ao integrar deliberadamente o diálogo, a experimentação e a criatividade, este relato de experiência demonstra como uma abordagem pedagógica fundamentada pode transformar a sala de aula em um ambiente

de descoberta contínua, onde o conhecimento é construído de maneira significativa e autêntica.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A realização do projeto “Animais do Micro ao Macro” deu-se em cinco fases, a saber: a) contação de histórias; b) investigação no ambiente escolar; c) diversificação lúdica; d) pesquisa e sistematização do conhecimento; e) culminância: a exposição científica como disseminação do conhecimento. Na sequência relatamos cada etapa.

3.1 Contação de Histórias

As crianças foram convidadas a ir até o pátio da escola e, sentadas na grama, sob a sombra de uma árvore, a professora procedeu a leitura do livro *O Gafanhoto e a Minhoca*, de Sylvia Orthof (1997). A narrativa poética e bem-humorada favoreceu a escuta ativa, a ampliação do vocabulário e o envolvimento emocional. Neste sentido, Bettelheim (1980) defende que os contos infantis ajudam a criança a lidar com emoções e a compreender o mundo simbólico, tornando a literatura uma ferramenta essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Essa atividade favoreceu as trocas entre a turma, surgindo muitos questionamentos sobre a anatomia da minhoca e a morfologia do gafanhoto. Contudo, a experiência do mundo simbólico foi subitamente confrontada com uma situação real de medo: o desenvolvimento desta intervenção pedagógica foi marcado por um evento contingente que, alinhado ao foco no interesse infantil, impulsionou a construção do conhecimento de forma significativa. A presença inesperada de um espécime de *Apis mellifera* (abelha) na roda da contação de história despertou uma reação imediata e instintiva de receio por parte dos estudantes, evidenciada pela manifestação do desejo de eliminação do inseto. Quando questionados sobre a motivação para tal atitude, os estudantes do 1º ano justificaram a ação com base na percepção de risco representada pelo ferrão, essa reação inicial revelou a necessidade premente de desconstruir o medo e o senso comum em favor da conscientização ecológica. A professora, demonstrando sensibilidade e flexibilidade curricular, interrompeu a aula programada, para mediar o conflito, levando os estudantes de volta para a sala de aula, para que sentissem mais seguros e para que a vida da abelha fosse preservada.

Com objetivo de retomar o conteúdo, a professora fez novamente a contação da história realizada no pátio, afirmando que a abelha, a minhoca e o gafanhoto são animais muito pequenos se comparadas ao tamanho das crianças, mas que tem uma importância muito grande quando comparadas ao nosso planeta, servindo de alimento para outras espécies, enriquecendo o solo com nutrientes e fazendo florescer as flores nos campos por meio da polinização, portanto merecem nosso cuidado e respeito.

A fim de dar continuidade à reflexão sobre a importância da vida da abelha, a professora utilizou como estratégia didática, a Contação de Histórias audiovisuais onde foi apresentada a obra do audiolivro "Mel, uma doçura de Abelha", de Morgana Cirimbelli Gaidzinski (2021), utilizando a tela interativa para potencializar a experiência. O conteúdo do livro transcende a narrativa, ao abordar o papel ecológico da abelha no processo de polinização, sua contribuição para o equilíbrio da vida no planeta, e as graves consequências socioambientais advindas do seu declínio populacional.

A escolha da contação de histórias neste contexto é cientificamente embasada por Abramovich que destaca a importância da narrativa no universo infantil, ressaltando que o ato de contar histórias contribui decisivamente para a formação de leitores críticos e amplia o universo cultural e simbólico da criança (Abramovich, 1994). Durante a interação e contação de história, as crianças identificaram outros personagens do habitat da abelha Mel como "animais selvagens". Observando as distinções conceituais trazidas pelas crianças e a manifestação do interesse em torno da dualidade selvagem versus doméstico, a professora utilizou o princípio da flexibilidade curricular para delinear a próxima etapa da intervenção. Essa decisão pedagógica encontra forte respaldo na teoria de Dewey (1959), que postula que o interesse é o ponto de partida fundamental para a construção de um objeto de estudo válido.

Dessa forma, a aula seguinte foi intencionalmente planejada para ser iniciada com a Contação de História do livro A Fazenda Pop Up. de Mammoth World (2023), que oferece uma experiência divertida e educativa, explorando os animais e o ambiente da fazenda de forma envolvente. Essa escolha metodológica visou capitalizar o interesse recém-despertado, oferecendo um novo referencial literário capaz de diferenciar e conceituar os animais silvestres e os animais domesticados, a utilização da narrativa, neste sentido, está em consonância com o pensamento de Zilberman (2003), que define a literatura infantil como um instrumento mediador da aprendizagem. Para aprofundar o tema, as crianças trabalharam a interpretação de textos retirados da história.

A interação com as crianças foi deslocada pela professora para a dimensão da Escala, à medida que os estudantes iniciaram um debate sobre o tamanho relativo dos animais, estabelecendo comparações sucessivas: a abelha é pequena, as crianças são grandes em relação à abelha, mas pequenas em relação à vaca e ao cavalo, e maiores que o porco e a galinha. A discussão sobre a escala corporal revelou-se um ponto de partida para a manifestação de conceitos de Ciências Naturais e Socioculturais. O debate sobre o tamanho foi rapidamente sobreposto por questionamentos sobre o consumo e a cadeia alimentar. Tal articulação entre Ciências Naturais, Matemática (escala) e o eixo sociocultural (consumo e produção) valida a abordagem interdisciplinar. Conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o conhecimento deve ser construído a partir de temas sociais relevantes para o aluno.

Essa espiral de questionamentos evidencia a complexidade do pensamento do aluno do 1º ano, que busca incessantemente classificar, hierarquizar e encontrar a lógica nas práticas humanas. Tal comportamento é fundamentalmente coerente com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1975), que afirma que o conhecimento é construído ativamente pela criança à medida que ela busca organizar e adaptar-se ao mundo, estabelecendo relações lógicas e classificatórias sobre os objetos e eventos. A professora, ao mediar e registrar essa rica discussão, identificou a oportunidade de aprofundar o tema da cooperação social e da produção de alimentos. A culminância da discussão levou a práticas pedagógicas no pátio da escola e à introdução da próxima obra literária.

A narrativa *A Galinha Ruiva*, de Elza Fiúza (1997) foi selecionada para explorar, de forma lúdica, os conceitos de trabalho, colaboração e divisão de responsabilidades dentro do contexto da produção de alimentos. A obra foi trabalhada utilizando-se a mesa interativa de jogos, onde as crianças puderam ouvir a história e observar as imagens. A atividade convergiu para uma intensa discussão impulsionada pelo fascínio com o sapo. O comprimento da língua e sua dieta à base de insetos foram o ponto focal, gerando uma reação inicial de repulsa. Este ponto desencadeou questionamentos sobre taxonomia (diferença entre sapo e rã), toxicologia (o risco de envenenamento) e a diferenciação entre espécies venenosas e não venenosas, levando as crianças a afirmarem que “o sapo não é venenoso”, pois a cobra se alimenta dele e não morre, outros estudantes afirmaram que a “cobra é venenosa” porque ela engole o veneno do sapo quando se alimenta dele.

Essa dinâmica demonstra que o jogo, como ferramenta interativa, cumpriu seu papel de catalisador de conflitos cognitivos. Os questionamentos das crianças, embora inicialmente baseados em crenças e senso comum, forçaram a turma a confrontar, classificar e buscar validação para os conceitos de espécie, cadeia alimentar, segurança alimentar e toxicidade animal. Este é um resultado crucial que reforça a importância da mediação pedagógica na desconstrução de mitos e na construção ativa do pensamento científico no Ensino Fundamental. Nesse sentido, a contação da história do Sapo Josué, da autora Márcia Funke Dieter (2018), foi estrategicamente selecionada. Conforme defende Lajolo (1993), a literatura é um espaço privilegiado onde a criança pode reelaborar o mundo. A obra, ao abordar o universo do sapo de forma acolhedora e informativa, funcionou como um elemento pacificador e de referência para formalizar as discussões sobre os anfíbios e dirimir o conflito gerado pelas crenças populares acerca da toxicidade e do consumo. A contação de histórias, portanto, não se limitou a um mero recurso lúdico; ela se consolidou como um instrumento metodológico fundamental para a coleta de dados e o diagnóstico pedagógico. As narrativas serviram como catalisadoras de conflitos cognitivos e reveladoras das concepções prévias dos estudantes sobre temas como escala, taxonomia e ecologia. Deste modo, as professoras planejaram práticas subsequentes que visassem estimular e acomodar o conhecimento construído até o momento, conforme a teoria de Piaget, que define a acomodação como o ajuste das estruturas mentais a novos desafios do meio. Assim, o foco da investigação foi estrategicamente deslocado para o ambiente imediato e real das crianças, visando a validação empírica dos conceitos e a observação direta dos animais no pátio, que se tornou o novo laboratório do projeto.

3.2 Investigação no Ambiente Escolar

A fase de exploração do ambiente foi conduzida como uma atividade investigativa prática que validou o conhecimento teórico adquirido nas contações de história. A metodologia empregada utilizou lupas de aumento para facilitar a captação e a observação detalhada de pequenos seres vivos em seu habitat imediato. Tal proposta não apenas estimulou a curiosidade e a observação minuciosa, mas também promoveu intensamente o trabalho em grupo. A opção pelo ensino por investigação, conforme a abordagem de Delizoicov e Angotti (1990), garantiu o protagonismo infantil e a construção ativa do conhecimento, permitindo que as crianças se tornassem autoras de

suas próprias descobertas. Essa dinâmica foi amplificada pela interação social e pela mediação docente observada nas trocas entre os alunos, princípio fundamental de Vygotsky (1984).

A visita ao pátio da escola foi uma prática recorrente e sistemática, realizada em dias distintos para otimizar a observação da fauna local. A opção por realizar a investigação no pátio da escola, reflete a perspectiva de Ferreira (1998), que considera o espaço físico escolar como um recurso pedagógico ativo, fundamental para a aprendizagem contextualizada. Em uma das visitas, após um período de precipitação intensa, a turma identificou minhocas (*Lumbricus terrestris*) na superfície da grama. As educadoras mediarão o conhecimento científico, explicando que a ocorrência se devia ao alagamento das galerias subterrâneas que constituem o habitat natural desses anelídeos.

Nesse contexto, as professoras realizaram a coleta cuidadosa de um espécime de pequeno porte, visando a preparação de lâminas para propostas de intervenção prática futuras – uma demonstração da intencionalidade investigativa da atividade. A coleta do espécime e a intenção de preparar lâminas demonstram a intencionalidade investigativa da atividade, onde as professoras atuam como pesquisadoras-mediadoras. Como defende Hernández (1998), o foco do planejamento deve partir das ações e do interesse ativo dos alunos para garantir que o currículo seja uma construção e não apenas uma transmissão. A sequência de observação culminou em um momento de profundo impacto emocional e conceitual: o avistamento de aves que pousavam para se alimentar das minhocas.

Embora o evento tenha gerado uma reação de tristeza e repulsa inicial por parte das crianças, as educadoras intervieram imediatamente para explicar a importância da cadeia alimentar. Esse episódio configura-se como uma situação-problema real, essencial para a aprendizagem significativa segundo a perspectiva de Ausubel (1980), pois o novo conhecimento (cadeia alimentar) foi ancorado no afeto e na experiência observacional. Desse modo, a observação prática no pátio não apenas validou o conhecimento sobre a morfologia dos animais (visto na literatura), mas também introduziu, de forma concreta, os complexos conceitos de Ecologia e interdependência biológica. Em outro momento, a investigação de campo foi reativada em um contexto ambiental distinto (dia quente e ensolarado), resultando em novas descobertas. A turma observou a presença de diferentes insetos polinizadores, como borboletas e abelhas. A atenção foi capturada pelas abelhas mortas no bebedouro das aves – um evento que

reforçou a fragilidade da vida selvagem e motivou a coleta do espécime pelas professoras para futura análise prática.

Contudo, o interesse principal se manifestou na observação de uma borboleta amarela. A perseguição espontânea do inseto pelo pátio, com a finalidade de observar seu comportamento alimentar e repouso, desencadeou hipóteses infantis sobre o ciclo reprodutivo (o aluno que mencionou "virar lagarta e depois borboleta"). A ação das crianças, que transformou a curiosidade em uma investigação informal, serviu como o ponto de partida para a intervenção docente. Ao observar que os estudantes já estavam articulando conceitos sobre o ciclo reprodutivo dos insetos, as educadoras conduzindo-os a uma roda de conversa. Essa estratégia está em consonância com a teoria de Vygotsky (1984), que afirma que a instrução é mais eficiente quando parte do nível de desenvolvimento real da criança para introduzir o conhecimento científico (formal). Desse modo, as professoras utilizaram a curiosidade espontânea (a perseguição da borboleta) como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para apresentar, de forma clara e estruturada, o conceito complexo da metamorfose, garantindo que o aprendizado fosse socialmente construído e significativo. As saídas pedagógicas se estabelecem como oportunidades ímpares de aprendizado que se constroem organicamente através da observação e do interesse espontâneo dos estudantes. Tais momentos, nos quais a escola se expande além dos muros da sala de aula, são cruciais para a contextualização do currículo, conforme defendido por Gadotti (2000), que argumenta que o ambiente natural deve ser um laboratório vivo para a educação ambiental.

Em um dia previamente combinado, as professoras planejaram uma aula prática utilizando um microscópio óptico e animais coletados no pátio escolar. As crianças foram convidadas a observar, sob essas lentes, cortes anatômicos da minhoca, com foco em seu corpo segmentado formado por muitos anéis (anelídeos) e na ausência de olhos. A experiência gerou um misto de encantamento e surpresa. A reação geral à microestrutura ampliada foi de fascínio. A curiosidade foi mola propulsora para o esclarecimento científico, dando continuidade ao trabalho de observação e construção do conhecimento. A mobilização desses recursos de ampliação corrobora a visão de Alarcão (2003), que defende que a aprendizagem da ciência se processa ativamente por meio de métodos de investigação que valorizam a observação e a formulação de questões pelo aluno.

As crianças observaram ainda partes anatômicas de uma abelha, coletada no pátio da escola (morta dentro do bebedouro das aves), incluindo o aparelho bucal, patas e asas, a fim de entender de forma prática como as abelhas se alimentam e como as patas e as asas se articulam, permitindo uma morfológica detalhada, que partiu do concreto para o questionamento funcional, alinhando-se à diretriz de que a metodologia de ensino de ciências deve proporcionar o levantamento de hipóteses e a investigação de fenômenos concretos, tornando o conhecimento científico um produto da atividade de pensar e fazer (Brasil, 1997). Para sistematizar e registrar visualmente as descobertas sobre a microestrutura dos invertebrados, as crianças foram convidadas a realizar desenhos detalhados das partes ampliadas da minhoca e da abelha.

Concluída a fase de sistematização em laboratório, o foco do projeto retornou ao ambiente externo, onde uma nova expedição de campo reacenderia os conflitos conceituais sobre a fauna local. Em uma dessas explorações, ao se dirigirem a uma área menos visitada dos fundos da escola, os alunos se depararam com elementos novos, como a presença de cogumelos, que gerou curiosidade imediata. Contudo, o foco da atenção foi rapidamente desviado pelo susto provocado pelo salto repentino de um sapo para o meio dos arbustos. Este evento inesperado reativou o conflito cognitivo previamente levantado na discussão sobre a rã e a toxicidade animal. Embora o fascínio estivesse presente, o receio do suposto veneno fez com que alguns estudantes optassem por manter distância, o que evidencia a força do senso comum e dos mitos sobre o conhecimento científico.

Diante do medo e da curiosidade, as professoras atuaram como mediadoras do saber científico. Elas se aproximaram, convidando as crianças a observar detalhadamente as características morfológicas do anfíbio (pele e olhos). Essa intervenção se alinha ao conceito de Alfabetização Científica, defendido por Chassot (2003), que propõe o uso de situações do cotidiano e de observações diretas para desmistificar e humanizar a ciência. Ao guiar a observação, as educadoras permitiram que a admiração suplantasse o medo, gerando uma série de perguntas investigativas sobre a anatomia e o comportamento do sapo, preparando o terreno para a próxima fase do projeto.

A abordagem investigativa não se restringiu à microfauna, pois o pátio da escola foi intencionalmente explorado como um ecossistema completo. Além dos animais selvagens (aranhas, lagartixas, gafanhotos), os estudantes dedicaram atenção a outros organismos, como musgos e líquens. Em todos esses momentos, as docentes agiram

com intencionalidade, fazendo intervenções diretas para explicar a importância desses seres vivos para a manutenção do equilíbrio ecológico – reforçando a interdependência biológica aprendida na etapa anterior. Contudo, a investigação *in loco* foi temporariamente interrompida por fatores climáticos.

Na semana seguinte, a continuidade do trabalho de investigação foi dada por meio de uma aula prática diferenciada. Levando os alunos novamente para o laboratório de ciências, as professoras apresentaram espécimes de animais vertebrados conservados em soluções de álcool 70%. A manipulação e a observação de exemplares de serpentes permitiram que os estudantes examinassem de perto suas presas, olhos, narinas e escamas. O fascínio e o receio inicial foram expressos em perguntas sobre o status vital do animal e sua toxicidade. As professoras exibiram também espécimes de sapos e rãs, possibilitando a observação comparativa: a pele rugosa e as glândulas de veneno do sapo em contraste com a pele lisa e as adaptações aquáticas da rã. Este contato direto com o objeto de estudo, mesmo no contexto controlado do laboratório, reforça a concepção pedagógica de que "A aprendizagem requer, de fato, a experiência, o tocar, ou mexer, o interagir, e dialogar com a realidade" (Demo, 2004, p. 30), o que é essencial para desconstruir medos e mitos do senso comum.

Tanto as descobertas da microfauna no pátio quanto a análise morfológica controlada no laboratório reforçaram a necessidade de uma abordagem curricular abrangente. As saídas de campo evidenciaram a necessidade de um currículo contextualizado, que abranja a totalidade das interações biológicas e sociais no entorno da criança. O ambiente escolar revelou-se um ponto de encontro entre o selvagem (fauna nativa) e o doméstico (gatos e cães de rua, com quem as crianças interagiram e trocaram carícias). Essa dicotomia foi ampliada por visitas pedagógicas específicas de animais domesticados: a interação com um coelho em abril, que permitiu o contato direto e a troca de informações sobre a espécie; e a visita culminante de um cavalo em setembro, oferecendo uma experiência de montaria supervisionada. A visita do cavalo, em particular, provocou um retorno significativo à discussão inicial sobre a Escala e o Tamanho Relativo dos Animais. Para acessar o animal, as crianças utilizaram uma escada, que imediatamente se tornou um objeto de referência para quantificar a altura e o porte do cavalo. Essa utilização de um artefato comum para criar uma medida comparativa é um exemplo claro da construção ativa do conhecimento. Tal processo está alinhado à perspectiva de Vygotsky (1984), onde instrumentos (como a escada) e signos (como a ideia de "tamanho") são mediadores essenciais na formação dos

conceitos. A escada, nesse contexto, deixou de ser um objeto funcional e se transformou em um instrumento cognitivo para a compreensão da escala no projeto "Animais do Micro ao Macro".

Todos os questionamentos subsequentes suscitaram uma proposta de pesquisa sistemática sobre animais micro e macro, suas medidas e seus comparativos, consolidando a interdisciplinaridade do projeto entre Ciências e Matemática, essa etapa de pesquisa será consolidada mais adiante em pesquisa e sistematização. Essa fase de medição e quantificação marcou o encerramento das práticas de observação *in loco*, estabelecendo uma sólida base empírica e conceitual. A partir deste ponto, o projeto direcionou-se para a sistematização do conhecimento e a consolidação do letramento por meio de atividades que integraram o lúdico, o digital e a alfabetização.

3.3 Diversificação Lúdica

A etapa de Alfabetização Lúdica foi intencionalmente diversificada para consolidar o conhecimento científico e terminológico por múltiplos canais sensoriais. A primeira fase de sistematização do projeto consistiu na Alfabetização Lúdica, utilizando a montagem de quebra-cabeças com imagens dos animais encontrados durante as investigações. Esta atividade integrou o reconhecimento visual dos espécimes observados no pátio, a associação entre a imagem e a palavra que a nomeia, e o desenvolvimento da consciência fonológica. O uso de jogos, neste contexto, é vital. Ferreiro e Teberosky (1985) defendem que a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita e a linguagem por meio de experiências significativas e interativas, e o jogo é uma dessas experiências privilegiadas. Kishimoto (2021) complementa que o brincar é a própria linguagem da infância e, quando inserido de forma planejada no contexto pedagógico, torna-se uma estratégia potente para ensinar com prazer e significado, garantindo a assimilação dos nomes científicos e populares dos animais de forma não punitiva.

Visando ampliar ainda mais os conhecimentos, foram introduzidos outros jogos de mesa em sala de aula. As crianças tiveram acesso a um quebra-cabeças específico sobre espécies de insetos. O *design* do material (peças grandes de madeira) facilitou o encaixe e a interação colaborativa entre todos os participantes. O jogo, cumprindo sua função de construção lúdica do conhecimento, permitiu a associação das imagens dos animais invertebrados representados às espécies observadas empiricamente no pátio ou

abordadas nas histórias, garantindo a fixação visual e terminológica do repertório adquirido. Esta prática buscou construir ativamente a consciência fonológica, estabelecendo um elo crucial entre o conhecimento teórico-prático e a alfabetização. Soares (2004) enfatiza que o processo de apropriação da escrita é facilitado quando há um trabalho sistemático com a consciência dos sons da língua, validando a abordagem utilizada.

Em um momento subsequente, as crianças foram convidadas a interagir com massa de modelar, criando representações dos pequenos animais estudados. A atividade não se limitou à manipulação: ao final, cada aluno apresentava sua criação aos colegas, verbalizando as características morfológicas, o habitat e a dieta do animal. Tais atividades lúdicas de representação e oralidade reforçam os saberes já sistematizados e são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e da expressão do pensamento. Oliveira (2012) destaca a importância do brincar e do fazer criativo, como a modelagem, para que a criança externalize seu conhecimento e organize suas ideias.

A integração entre Ciências e Linguagem culminou com a inclusão de jogos didáticos estruturados, como o Bingo de Sílabas Simples. As sílabas utilizadas foram associadas diretamente aos nomes dos animais vistos no pátio ou nas contações de história, garantindo a contextualização da aprendizagem. Essa prática demonstra o compromisso em consolidar o letramento inicial a partir de um eixo temático significativo, reforçando que os elementos do projeto serviram como base concreta para o aprendizado formal da leitura e da escrita. A partir da consolidação do repertório da Língua Portuguesa, o projeto fez a transição para o aprofundamento do conhecimento matemático, retomando o tema central da Escala (Micro ao Macro), já discutido na observação do cavalo. Visando essa retomada, as professoras utilizaram um recurso da cultura popular, a música "Tão Grande" (Xuxa), apresentada na tela interativa. A canção, por meio de comparativos lúdicos (bebê *versus* maçã), estabeleceu um ponto de partida divertido para o questionamento sobre a medida e a hierarquia de tamanhos.

Para formalizar essa discussão lúdica, as educadoras conduziram uma atividade prática de medição e quantificação. Componentes da música e elementos do cotidiano foram medidos (como uma maçã e uma boneca bebê), e as crianças foram medidas em comparação com as próprias professoras. Essa prática encontra forte respaldo em Piaget (1975), que afirma que a noção de medida se desenvolve na criança a partir da comparação e da ordenação de objetos no espaço. A culminância da atividade foi a construção coletiva de um gráfico em papel pardo. As medidas obtidas foram

transformadas em colunas pintadas (maçã, boneca, alunos e professoras), organizadas em formato de torre, da menor (a maçã) à maior (as professoras). Este recurso visual, o gráfico de colunas, auxiliou a compreensão da escala e da proporção de forma concreta. D'Ambrósio (1996) defende que a matemática deve ser construída a partir de práticas culturais e materiais concretos, tornando o conhecimento acessível e significativo. A montagem do gráfico traduziu a complexidade das relações de medida em uma representação visual e palpável, consolidando o aprendizado de forma colaborativa e divertida. O sucesso desta sistematização visual e matemática preparou os estudantes para a próxima fase do projeto, a Pesquisa e Sistematização, na qual a investigação empírica e gráfica seria complementada pela formalização do conhecimento em ambiente digital.

3.4 Pesquisa e Sistematização do Conhecimento

Esta fase foi realizada no Laboratório de Informática, quando os alunos foram desafiados a realizar pesquisas dirigidas sobre as espécies coletadas e observadas ao longo do projeto. A mediação docente neste ambiente digital foi essencial, atuando para adaptar a linguagem técnica das fontes e orientar a seleção de informações pertinentes, concretizando o conceito de Letramento Científico, conforme proposto por Chassot (2003), que define tal letramento como a capacidade de “ler o mundo” e defende que a ciência deve ser acessível e significativa para os educandos. Ao conectar a experiência prática (a observação no pátio) com a ferramenta digital de investigação, essa etapa não apenas consolidou o conhecimento biológico e ecológico, mas também desenvolveu habilidades digitais e multiletramentos, fechando o ciclo do projeto e demonstrando a interconexão entre o brincar e o rigor da investigação científica formal. A investigação prosseguiu em sala de aula com o uso de Chromebooks individuais e a tela interativa central. Essa estratégia visou abordar dúvidas conceituais que haviam persistido desde as primeiras saídas de campo, mais especificamente a discussão sobre animais peçonhentos e não peçonhentos (o mito do sapo versus o veneno das serpentes).

Nessa fase de consolidação, as crianças manifestaram particular interesse pelo tema do veneno de serpentes. Aproveitando a curiosidade como mola propulsora da aprendizagem, as professoras introduziram recursos multimídia (vídeos) que ilustravam o processo de extração do veneno e a subsequente produção do soro antiofídico. Essa abordagem, que integra o uso do digital e do audiovisual (multiletramentos) para mediar

conceitos científicos complexos, é fundamental para o ensino contemporâneo. Santaella (2012) destaca que, na era da ubiquidade tecnológica, a escola deve capacitar os alunos a lidar criticamente com a multiplicidade de linguagens (textos, imagens, vídeos) para que possam interpretar e intervir no mundo. Desse modo, a utilização estratégica dos Chromebooks e vídeos permitiu não apenas a desmistificação do perigo de certos animais, mas também a introdução de noções de saúde pública e biotecnologia (a produção do soro), demonstrando a aplicação social da ciência.

Dando continuidade à temática de pesquisa e visando a resolução total do conflito conceitual iniciado com o susto do sapo, as crianças utilizaram tablets para realizar uma nova pesquisa direcionada, focada em sapos venenosos e na utilidade farmacêutica de seus venenos para a fabricação de medicamentos. Essa pesquisa permitiu compreender que a toxicidade, no contexto biotecnológico, pode ser um recurso importante para a ciência e para a humanidade, por isso nesse contexto científico veneno não é algo ruim, se compreendermos a sua utilização como defesa na natureza e como matéria prima aos seres humanos, tornando a preservação dessas espécies algo significativo para as crianças.

A fase culminou com a exibição de uma videoaula autoral, produzida pelas professoras, com foco em demonstrar a função biológica do veneno das cobras e sapos no contexto da sobrevivência e do equilíbrio dos ecossistemas selvagens. A intenção pedagógica foi desmistificar o medo sobre esses animais e introduzir conhecimentos científicos relevantes sobre suas adaptações evolutivas. Essa estratégia validou a concepção construtivista de que o aluno deve ser o protagonista e produtor de conhecimento. Conforme Perrenoud (2000), as competências não são apenas adquiridas, mas mobilizadas em situações concretas. Assim, os alunos internalizaram o conhecimento, passando do consumo passivo de informação à síntese ativa de ideias, com vistas ao próximo e derradeiro passo do projeto: a Exposição Científica, na qual eles foram os comunicadores e disseminadores de todo o saber construído.

3.5 Culminância: a exposição científica como disseminação do conhecimento

A culminância do projeto foi a realização de uma exposição na escola, apresentando as descobertas dos alunos para a comunidade, favorecendo a expressão oral, a valorização do trabalho em grupo e o protagonismo. Como destaca Freire (1996),

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”.

Apesar dos resultados positivos, alguns desafios exigiram adaptações. O medo inicial de alguns alunos diante dos animais e a complexidade da linguagem técnica nas pesquisas *online* foram superados com estratégias de acolhimento, escuta ativa e mediação pedagógica. A flexibilidade do planejamento foi essencial para garantir a participação de todos. A abordagem lúdica, presente em todas as etapas, favoreceu o envolvimento emocional, a construção de vínculos e o desenvolvimento de múltiplas habilidades. Ela se mostrou não apenas eficaz, mas essencial para uma prática pedagógica que respeita a infância e promove o protagonismo dos educandos.

Em consonância com o princípio da autoria e do protagonismo discente, as professoras optaram por uma curadoria coletiva, realizando uma exposição prévia em sala de aula de todos os materiais. O ponto central de convergência, escolhido consensualmente pelos estudantes para representar o projeto, foi o livro "O Sapo Josué". A montagem da exposição foi estruturada de forma tridimensional e imagética. O livro foi exibido junto às fotografias documentais das aulas práticas com os espécimes vertebrados (rãs e sapos) observados no laboratório. Para materializar o ambiente do Sapo Josué, as crianças construíram, a partir de sucata, o personagem central e seu habitat, incluindo um lago, folhagens, abelhas, gafanhotos, aves e flores. Essa construção ativa e concreta dos elementos do ecossistema, que transforma o aprendizado em ação, reforça a premissa de John Dewey (1959, p. 24) de que "A experiência é fundamental".

A educação não é um processo de preparar para a vida futura, mas de viver o próprio presente. A exposição, que integrou arte, literatura e ciências, transformou o espaço em um laboratório de comunicação, superando a mera exibição de trabalhos. O sucesso do evento, atestado pela recepção positiva da comunidade escolar, validou a metodologia de ensino por projetos e a abordagem do Letramento Científico como ferramentas eficazes para a construção de um conhecimento significativo e com autoria infantil. Nesse sentido, o produto final da exposição alinha-se à concepção de Hernandez (1998, p. 58), para quem o sentido de trabalhar por projetos reside na culminância de uma produção que sintetiza e comunica o conhecimento elaborado e pesquisado pelos alunos. Desta forma, a Exposição Científica materializou o conhecimento e comprovou a eficácia do processo didático. A base para tal sucesso, no entanto, reside na metodologia central do projeto: a abordagem investigativa contínua.

3.6 Resultados a destacar

A exploração do pátio da escola, o uso de lupas e microscópios e as rodas de conversa despertaram a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a formular perguntas, levantar hipóteses e compartilhar descobertas. Esse processo confirma a perspectiva de Vygotsky (1984), segundo a qual o conhecimento se constrói socialmente, e reforça o princípio piagetiano de que a criança aprende de forma efetiva quando interage ativamente com o meio (Piaget, 1976). A metodologia adotada, portanto, possibilitou que os estudantes atuem como protagonistas de sua própria aprendizagem, explorando o ambiente e construindo o saber a partir de suas próprias indagações.

Percebemos o quanto a literatura infantil pode ser poderosa na formação de valores e no estímulo à imaginação das crianças. Ainda observamos uma mudança significativa no comportamento dos educandos. Inicialmente tímidos e dispersos, passaram a se envolver com entusiasmo na leitura, demonstrando maior concentração, colaboração e respeito mútuo. Essa transformação pode ser compreendida à luz da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (1984), que enfatiza o papel das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa prática favorece o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, além de promover a interação social como ferramenta para a construção do conhecimento. Após a contação da história, realizamos um bate papo de conversa para mapear os saberes prévios dos educandos, conforme defendido por Ausubel (1980), que destaca a importância de relacionar novos conteúdos ao conhecimento já existente.

Em outro momento organizamos os alunos em pequenos grupos e saímos juntos para explorar os arredores da escola. Cada grupo tinha a missão de procurar animais micro ou macro, com lupas e lentes de aumento, onde os educandos tiveram a oportunidade de investigar pequenos organismos e observando com atenção e registrando suas descobertas no caderno de campo. Essa prática se alinha ao conceito de letramento científico que Chassot (2003) define como a capacidade de ler o mundo, a natureza e a ciência, percebendo que tudo pertence à natureza. Como parte da alfabetização lúdica, foi proposta a atividade de montagem de quebra-cabeças temático com imagens de animais micro e macro. Essa prática envolve não apenas o reconhecimento visual das figuras, mas também a associação entre imagem palavras e som, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e da leitura inicial.

Segundo Ferreiro Teberosky (1985), a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita por meio de interações significativas com o texto e com o mundo. As autoras defendem que a construção do conhecimento sobre a escrita acontece por meio de interações significativas com o mundo e com os textos. Ao associar imagem, palavra e som, os alunos vivenciaram a alfabetização de forma lúdica e integrada, favorecendo o protagonismo infantil, permitindo que fossem agentes ativos na construção do saber, como destaca Freire (1996).

Essa etapa contribuiu para o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais à formação integral dos educandos: Habilidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio lógico e percepção visual; Habilidades de linguagem, como ampliação de vocabulário, consciência fonológica, leitura e expressão oral; Habilidades sociais e emocionais, como trabalho em equipe, empatia, respeito às diferenças e autonomia; Habilidades investigativas, como observação, formulação de hipóteses e uso da tecnologia para pesquisa; Habilidades criativas, como imaginação, expressão artística e construção de sentido. A BNCC valoriza o desenvolvimento global da criança, articulando os campos de experiência com práticas pedagógicas que respeitam o brincar como eixo estruturante da educação infantil.

A abordagem lúdica, além de facilitar a assimilação dos conteúdos, contribuiu para o desenvolvimento de atitudes de respeito e cuidado com os animais, conforme apontam Vieira e Rodrigues (2016), que relacionam práticas lúdicas ao fortalecimento de valores socioambientais. O universo dos animais pequenos, como o gafanhoto e a minhoca, foi apresentado de maneira acessível e divertida, despertando curiosidade e empatia nos alunos. A reação das crianças durante a leitura mostrou como a literatura pode ser uma ponte entre o lúdico e o educativo, mostrando-se fundamental na sala de aula, pois vai além do conteúdo didático e contribui para o desenvolvimento emocional e social dos educandos.

Outro aspecto de destaque foi a mudança de comportamento em relação aos pequenos animais. Observou-se a redução de atitudes agressivas e o aumento de gestos de cuidado, demonstrando que o conhecimento adquirido não se limitou ao nível conceitual, mas foi internalizado e transformado em prática cotidiana. Essa transformação confirma a concepção freireana de que a aprendizagem autêntica ocorre quando reflexão e ação se articulam, permitindo que o saber se converta em compromisso ético e responsabilidade diante da realidade (Freire, 1996). Inicialmente, era comum que algumas crianças demonstrassem medo, repulsa ou até atitudes

agressivas diante de insetos e outros seres considerados “estranhos”. No entanto, à medida que o projeto avançava e os alunos se envolviam com as atividades lúdicas e investigativas, essas atitudes começaram a se transformar. Observou-se um aumento expressivo de gestos de cuidado, curiosidade respeitosa e empatia. Os alunos passaram a proteger os animais encontrados, a observá-los com atenção e a fazer perguntas sobre seu papel na natureza. Essa mudança revela que o conhecimento adquirido não se limitou ao nível conceitual, mas foi internalizado e convertido em prática cotidiana.

Essa transformação confirma a concepção de Freire (1996), de que a aprendizagem autêntica ocorre quando reflexão e ação se articulam, permitindo que o saber se converta em compromisso ético e responsabilidade diante da realidade. A educação, nesse sentido, não é neutra: ela forma sujeitos capazes de agir com consciência e respeito no mundo. Com essas reflexões e mudanças de postura, os alunos desenvolvem diversas habilidades: Empatia e respeito à vida: Aprenderam a valorizar os animais como seres vivos importantes para o equilíbrio ambiental; Consciência ambiental: Compreenderam o papel ecológico dos pequenos animais e a importância de preservá-los; Autocontrole emocional: Superaram o medo e a repulsa, aprendendo a lidar com o desconhecido de forma racional e afetiva; Expressão oral e argumentação: Verbalizam suas descobertas e sentimentos, justificando suas novas atitudes com base no que aprenderam; Reflexão ética: desenvolveram senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente e os seres vivos.

Essas reflexões foram promovidas por meio de rodas de conversa realizadas ao final de cada etapa do projeto, os alunos eram organizados em círculo, criando um ambiente acolhedor, onde todos podiam compartilhar suas experiências, sentimentos e descobertas. Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento ocorre na interação social, e a roda de conversa é um espaço privilegiado para essa troca, utilizando perguntas provocativas e que estimulam a metacognição e a autorreflexão, permitindo que os alunos reconheçam suas próprias transformações.

Antes do projeto, muitos alunos demonstravam comportamentos de rejeição ou agressividade diante dos pequenos animais. Após as atividades, esses comportamentos foram substituídos por atitudes de cuidado, curiosidade e respeito. As principais estratégias utilizadas para promover essas reflexões foram: Rodas de conversa: Espaço de escuta e diálogo, promovendo a construção coletiva do saber; Mediação afetiva: foi acolhido os sentimentos dos educandos, validando suas emoções e conduzindo-as para a reflexão; Valorização das descobertas: cada gesto de cuidado era reconhecido e

celebrado, reforçando positivamente as novas atitudes. Essas práticas estão alinhadas com a perspectiva de educação integral, que considera o aluno em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Como afirma Freire (1996), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Mais um resultado que pode ser destacado é a formação integral da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que exige práticas pedagógicas que articulem diferentes dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, afetiva, social e ética. Nesse contexto, a ludicidade e a investigação emergem como estratégias fundamentais para promover aprendizagens significativas e despertar a consciência ambiental desde os primeiros anos escolares. Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas atividades como expedições investigativas pelo pátio da escola, observação da fauna e flora local, registro em cadernos de campo e rodas de conversa sobre os achados. Essas práticas permitiram que os alunos se envolvessem ativamente com o ambiente, desenvolvendo habilidades de observação, comunicação e reflexão crítica. A abordagem investigativa adotada está alinhada à proposta de Delizoicov e Angotti (1990), que defendem o ensino como processo de problematização, no qual o conhecimento é construído a partir da realidade vivida pelos estudantes.

A ludicidade esteve presente em todas as etapas do projeto, não como mero entretenimento, mas como estratégia pedagógica que favorece o engajamento, a curiosidade e a construção de significados. Segundo Souza e Vieira (2024), a ludicidade, como método educativo, favorece o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor, sendo essencial para a aprendizagem na infância. Queiroz *et al.* (2025) reforçam que o brincar é eixo estruturante do desenvolvimento integral, mobilizando dimensões cognitivas e afetivas, permitindo experimentar, pensar, criar e agir sobre o mundo.

Autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1991) fundamentam essa perspectiva. Piaget afirma que o conhecimento é construído por meio da ação sobre o objeto, sendo a experiência concreta indispensável para o desenvolvimento cognitivo. Já Vygotsky destaca o papel do jogo simbólico na mediação do desenvolvimento social e emocional, permitindo à criança internalizar normas, valores e comportamentos. Tizuko Kishimoto (2007) complementa ao afirmar que brincar é uma prática pedagógica significativa, que favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia.

No campo da investigação como prática pedagógica, Mourão e Sales (2018) defendem que o ensino investigativo estimula os alunos a pensar, questionar e discutir

assuntos em sala de aula, por meio de situações-problema que tornam o processo de aprendizagem mais ativo e contextualizado. Araújo e Justina (2024) destacam que essa abordagem é eficaz para a alfabetização científica, pois promove a curiosidade e o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares.

A educação ambiental, por sua vez, foi trabalhada de forma transversal, com atividades que conectaram os alunos ao meio ambiente de maneira afetiva e crítica. Segundo Morin (2018), a inserção da educação ambiental na infância é essencial para formar cidadãos críticos e questionadores da realidade. Wentz *et al.* (2024) reforçam que a educação ambiental na infância contribui para o bem-estar, saúde e construção de vínculos com ambientes naturais, fundamental ao desenvolvimento de valores ecológicos.

Essas práticas dialogam diretamente com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especialmente no que se refere à valorização da curiosidade, da responsabilidade e do cuidado com o meio ambiente. A BNCC enfatiza que a educação deve contribuir para a formação de cidadãos éticos, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e o bem comum. Dessa forma, a escola se consolida como espaço de formação cidadã e de construção de uma consciência ecológica, capaz de sensibilizar os estudantes para a importância da preservação da vida em todas as suas formas. A formação integral, nesse contexto, é compreendida como um processo que articula o desenvolvimento intelectual, emocional, social e ético, preparando os alunos para atuar de forma crítica, responsável e comprometida com os desafios contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto “Animais do Micro ao Macro” evidenciou que a articulação entre ludicidade e investigação científica é um caminho eficaz para promover aprendizagens significativas, desenvolver competências socioemocionais e despertar a consciência ambiental em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. As atividades estimularam a curiosidade, o protagonismo e a autonomia dos alunos. Essa prática confirmou, na vivência escolar, as contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky, que defendem a interação com o meio e com os pares como elementos centrais da construção do conhecimento, além de materializar a concepção de Freire, para quem reflexão e ação se completam e geram transformação.

O projeto também reforçou os princípios da BNCC (Brasil, 2017) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), ao integrar educação ambiental e ludicidade no currículo, favorecendo a formação de cidadãos críticos e responsáveis. Observou-se, ainda, uma mudança de comportamento: as crianças passaram a demonstrar maior cuidado e respeito pelos pequenos animais, o que indica que os conhecimentos adquiridos foram internalizados e se transformaram em atitudes.

Como desdobramentos, recomenda-se a ampliação da proposta para outras turmas e níveis de ensino, além da continuidade de ações que integrem investigação e ludicidade, fortalecendo uma cultura escolar voltada à sustentabilidade e à formação integral do estudante. Embora esta pesquisa se encerre com o término do ano letivo, a experiência vivenciada abre caminhos para novas possibilidades pedagógicas. Ressaltamos a importância de promover a participação de professores, gestores, famílias e órgãos ambientais locais, uma vez que a integração com a comunidade fortalece o compromisso coletivo com a preservação ambiental, amplia os recursos disponíveis e possibilita a realização de atividades práticas em espaços externos à escola, como praças, parques e museus de ciências.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AUSUBEL, David P. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1996.

- FERREIRA, Gilda. **Espaço físico e currículo na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORTUNATO, Ivan. **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo, Edições Hipótese, 2018.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: Os Projetos De Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e Mídias Digitais**: O uso e abuso da informação. São Paulo: Paulus, 2012.
- VIEIRA, M.; RODRIGUES, L. Aprender brincando: estratégias de aprendizagem na educação infantil. **Journal of Educational Practices**, v. 8, n. 1, p. 50-65, 2016.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2003.

ACOLHIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Mariane Martins Gonçalves²⁸

Elisa Bittencourt²⁹

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é reconhecido como uma deficiência para fins legais em conformidade com a Lei nº12.764/2012 (Lei Berenice Piana), desta forma a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015 inclui os estudantes com este transtorno como público-alvo da Educação Especial. Neste relato iremos refletir acerca das experiências vividas por duas profissionais da educação durante a escolarização de duas crianças “bem pequenas”, visto que elas correspondem ao grupo etário de 19 meses a 3 anos e 11 meses, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular BNCC.

A partir desse contexto surge o seguinte questionamento: Quais são os principais desafios enfrentados e as práticas profissionais desenvolvidas no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil de duas escolas públicas de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, e de que forma essas experiências revelam estratégias, obstáculos e potencialidades no contexto escolar inclusivo? Este estudo tem como finalidade fundamentar o relato de experiência da prática pedagógica apresentada, buscando responder ao questionamento proposto, considerando que se trata de um relato de experiência realizado por duas professoras em formação atuantes em escolas de Educação Infantil.

O estudo justifica-se pela necessidade de defender o direito de todos os indivíduos participarem de forma ativa na sociedade a qual convivem, e principalmente de serem respeitados de acordo com as suas particularidades. As experiências serão descritas em duas etapas, sendo a primeira correspondente ao relato da turma A de maternal 1, com 15 crianças na idade entre 2 e 3 anos e a segunda a turma B de maternal 2 com 18 crianças na idade entre 4 e 5 anos.

²⁸Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: mariane.202212530@unilasalle.edu.br

²⁹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elisa.202212552@unilasalle.edu.br.

A metodologia utilizada neste estudo refere-se a um relato de experiência, em conformidade com Fortunato (2018), utilizando-se da abordagem qualitativa do tipo descritiva, tendo como fonte para produção e sistematização dos materiais ferramentas como diários de campo das professoras em formação e demais documentos que orientam a inclusão e a educação infantil no Brasil.

No que diz respeito à estrutura do capítulo, após a presente introdução, apresentamos a metodologia empregada no estudo. Na sequência, damos início ao relato propriamente dito, discutido à luz do referencial teórico pesquisado para o trabalho. Por fim, constam as considerações finais e referências que embasaram o texto.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, configura-se como um relato de experiência que descreve as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do ensino regular em duas escolas públicas. Segundo Fortunato (2018), essa metodologia busca compreender as vivências educativas, transformando situações do cotidiano escolar em objetos de reflexão. Para a coleta de dados, utilizou-se o diário de campo, onde foram registradas de forma sistemática descrições, observações e reflexões sobre as experiências ocorridas. Esta abordagem valoriza a historicidade das experiências relatadas e a dimensão social da prática pedagógica, contribuindo para o debate sobre as condições e estratégias que promovem a efetiva inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

Além disso, os registros detalhados das ações didáticas, seus desafios e resultados, articulando teoria e prática por meio da análise crítica do educador. Ao fundamentar-se em referencial teórico e metodológico consistente, o relato contribui para a produção de conhecimento científico e para a formação continuada dos profissionais da educação.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

3.1 Relato 1 - Maternal I

Neste relato, descrevemos as experiências vivenciadas por uma profissional da educação em uma turma de maternal I composta por quinze crianças com faixa etária entre 1 ano e 2 anos e 11 meses, conforme os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A sala de aula onde foram realizadas as atividades é ampla. Para fazer nossa rodinha utilizamos os tatames e os brinquedos ficam à disposição das crianças, mas há momentos para serem utilizados, pois seguimos uma rotina. Na chegada realizamos a rodinha para cantar o “bom dia” e observar quem está presente em aula. Na sequência, enquanto as professoras realizam as trocas, as crianças brincam com os brinquedos da sala. Após as trocas, vamos para a praça.

Na turma havia uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de três anos, que apresentava comportamento calmo e tranquilo. Ele ingressou no mês de abril, quando iniciou seu período de adaptação com duas horas diárias e aumentando a carga horária gradativamente, conforme sua necessidade. Sua adaptação durou duas semanas, respeitando os princípios amparados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2010), que consideram fundamental que os sujeitos envolvidos tenham a oportunidade não apenas de serem acolhidos formalmente, mas de se sentirem efetivamente acolhidos, amparados e respeitados pelas instituições escolares e pelos profissionais da educação. Esse acolhimento deve estar alicerçado nos princípios da singularidade, equidade, liberdade, diversidade e pluralidade, de modo a promover uma experiência educativa que reconheça e valorize a subjetividade e as necessidades individuais dos educandos. (Brasil, 2013).

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à interação social e à mediação cultural, elementos fundamentais no processo de constituição das funções cognitivas superiores. Nesse sentido, crianças com TEA, quando inseridas em ambientes ricos em interações sociais e culturais e cujas necessidades individuais são respeitadas, tendem a desenvolver de forma mais efetiva suas habilidades cognitivas e sociais. Essa compreensão reforça a importância de ambientes inclusivos e mediadores, capazes de promover o potencial de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

O estudante com TEA demonstrou grande sensibilidade ao barulho, pois percebemos isso quando a sala estava muito cheia e o barulho se intensificava. Nesses momentos, o aluno tapava os ouvidos com a mão. A sensibilidade não foi encarada como um obstáculo intransponível, mas como uma característica que exige mediação intencional e sensível para que a criança possa se desenvolver plenamente.

O aluno permanecia em sala, sem a professora retirá-lo e aos poucos ele foi se adaptando ao ambiente. Quando percebia que o barulho era demais para ele, o levava para dar uma volta, mas essa prática não pôde ser realizada muitas vezes, pois ocorria de o menino autista não querer retornar para a sala.

A professora explicou para a turma o que acontecia com o colega e sempre pedia para as crianças não gritarem quando ele estivesse em sala, o que fez com que ele se adaptasse gradativamente ao ambiente. Aos poucos, foi se acostumando sozinho, não interagindo muito com os colegas – o que é uma característica das crianças com TEA -, e brincava sozinho com seus brinquedos. Neste sentido, Vygotsky (1991) explica que há diversas estratégias e recursos que podem ser usados para promover a adaptação de uma criança, o que também ocorre no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente dentro do contexto escolar.

A base do trabalho está na mediação social, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e na valorização das potencialidades da criança, mesmo diante de suas limitações. Neste caso, nossa mediação foi não excluir o aluno da companhia de seus colegas. Observamos que ele não interagia com os colegas durante as brincadeiras e apresentava fala pouco articulada, então sempre colocamos ele junto dos colegas para as interações, contudo, ele nunca se mostrou interessado a interagir com a turma.

Neste sentido, a professora da turma conversou com a família para tentar saber qual seria o interesse da criança, mas a família não mostrou interesse em ajudar a escola, situação que acabava causando angústia à auxiliar de educação. Ainda que o distanciamento seja uma característica das crianças com TEA, sabemos que existem várias maneiras de incluir um aluno autista nas atividades junto aos colegas. Um exemplo é a utilização de tintas têmperas, músicas, tudo aos poucos, para que ele se sinta confortável e tenha o interesse em realizar as atividades. No caso da música, é interessante buscar trazer o aluno para junto dos colegas e, se possível, começar sua aproximação com a turma.

Em conformidade com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 50/2024, cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE),

acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos, assim como os recursos de acessibilidade em todos os ambientes da escola, incluindo a sala de aula e espaços externos, além de estabelecer articulação com a família e os professores da sala de aula comum (Brasil, 2024).

Vygotsky (1991) nos ensina que o desenvolvimento não é limitado pela condição, mas sim, pela ausência de mediação adequada. Assim, compreendemos que crianças com TEA podem aprender a interagir, desde que o ambiente e os adultos ao redor promovam isso com sensibilidade e intenção.

No ambiente escolar descrito neste estudo, o estudante com TEA alimentava-se exclusivamente por meio de leite, tentamos introduzir todas as refeições que a escola oferecia, mas o aluno não aceitava, pois crianças com TEA frequentemente apresentam hipersensibilidade sensorial, o que afeta textura, cor, cheiro e sabor dos alimentos. Isso dificulta a participação plena nas práticas alimentares sociais. Vygotsky (1991) via o desenvolvimento como resultado da interação entre o indivíduo e o ambiente social e cultural. Pode-se aplicar essa ideia à alimentação de crianças com TEA, as quais são bastante seletivas, recusando as refeições oferecidas.

Além disso, o menino autista manifestava resistência à participação na maioria das atividades pedagógicas. Neste sentido, adaptar é mediar, e mediar é permitir que a criança com TEA participe, aprenda e se desenvolva como sujeito ativo na construção do conhecimento. Vygotsky (1991) nos ensina que o papel do educador é criar pontes, não barreiras.

Durante os momentos de recreio no pátio, o aluno não participava das brincadeiras com os demais e passava a maior parte do tempo deitado no chão, sempre procurando um espaço onde não estivesse ninguém. A professora sempre procurava fazer brincadeiras para que o aluno se sentisse atraído a participar, mas ele não aceitava a interação junto ao grande grupo. Por outro lado, o aluno explorava bem os espaços da escola, mas sempre procurando algum lugar onde não tivesse ninguém.

3.2 Relato 2 - Maternal II

Este relato descreve as experiências durante a atuação docente em uma instituição de Educação Infantil, na qual foi acompanhada uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A experiência ocorreu em uma turma de

maternal I, composta por 14 crianças, sendo uma delas uma criança com TEA, e seu ingresso na escola foi a primeira experiência de socialização em ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais mediadas pelo ambiente e pelos sujeitos significativos, o que reforça a importância da inclusão ativa e do acolhimento na escola. O processo de adaptação da criança autista às rotinas escolares foi progressivo, exigindo intervenções pedagógicas contínuas que considerassem suas especificidades comunicativas e comportamentais.

Inicialmente, a criança não apresentava verbalização, utilizando sons como principal meio de comunicação, o que demandou a adoção de estratégias pedagógicas para fortalecer dicas graduais durante o jogo, usar objetos com diferentes textuais, incentivar respostas verbais e não verbais baseadas no reconhecimento e valorização dos modos diversos de expressão da criança. Além disso, foram registradas as referidas estratégias e seus resultados em diário de campo e analisadas em conformidade com Cellard (2008), que enfatiza a análise documental e a compreensão do contexto social e histórico em que se manifesta a prática educativa.

A escola, embora carecesse de apoio especializado direto para crianças com necessidades específicas, proporcionou um ambiente acolhedor através de ações como criar um ambiente estruturado, manter um diálogo aberto com os pais, adaptar atividades pedagógicas, assim como pela utilização de estratégias como suportes visuais, e promovendo atividades de desenvolvimento socioemocional onde as famílias se sentiram confortáveis e assim participando mais com a escola. Nesse sentido, De Lara *et al.* (2024, p.4) explicam que a “perspectiva de acolher, potencializar e incluir as crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida converte-se na virada de chave para a mudança da realidade futura da sociedade”.

Em outras palavras, podemos dizer que a cultura da inclusão e do acolhimento precisa ser uma tarefa de todos, disponibilizada para todos e, de modo especial, às crianças público-alvo da educação inclusiva, que, aliado ao empenho da equipe docente, poderá criar um encontro com as famílias para idealizar projetos voltados aos alunos de inclusão e favorecendo a superação dos medos iniciais da criança.

No que diz respeito à criança cujo caso aqui descrevemos, o convívio com mais crianças foi desafiador, pois havia o medo de muito barulho, mudança de ambiente, e atividades no pátio, para as quais teria que descer escadas. No primeiro momento, na sala de recursos, foram ofertadas atividades pedagógicas para a sua faixa etária, envolvendo dinâmicas em que as crianças foram colocadas em mesas, em grupos de

quatro. Cada mesa recebeu jogos cooperativos para promover o trabalho em equipe e a comunicação entre eles. Isso é muito importante para estimular o pensamento flexível e novas possibilidades.

Segundo Martins e Monteiro (2017), a inclusão se faz com pequenos gestos, que vão desde o acolhimento, até a elaboração de atividades e práticas adaptadas. Contudo, os autores explicam que não existe uma atenção individual. Daí que os mesmos autores, assim como De Lara et.al (2024) e outros, insistem na importância de um olhar sensível para a criança com deficiência, como expresso na Lei n 13.146 (Brasil, 2017), garantindo o direito à educação inclusiva para todos e todas, em todos os níveis de ensino.

Com o passar dos meses foi criado um projeto, intitulado: “O Amanhã”, cujo foco foi criar uma sala estruturada com atividades terapêuticas e a área de suporte para a família. Neste espaço, a equipe diretiva e pedagógica desenvolveu atividades usando recursos visuais (figuras, pictogramas), linguagem simples e suporte para atender diferentes níveis de comunicação entre aluno e professor. A partir dessas experiências foi possível observar a ampliação do repertório social da criança, que passou a interagir mais com os colegas, a participar das atividades coletivas, como refeições no refeitório, a permanecer nas rodas de música e contação de histórias, e a reduzir episódios de crises durante os momentos de higiene. Tais conquistas evidenciam a efetividade da prática pedagógica centrada na escuta e no respeito às singularidades, colaborando com as reflexões de autores como De Lara (2024), Martins e Monteiro (2017), que destacam a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, como prevê a BNCC (Brasil, 2017).

A presente experiência sublinha a importância do compromisso pedagógico e da formação continuada dos profissionais da educação para o atendimento inclusivo, mesmo diante das limitações institucionais. Ressalta-se que a adaptação e o progresso da criança foram fruto não apenas das ações da escola, mas também da co-responsabilidade familiar e da criação de vínculos afetivos seguros, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral (Vygotsky, 1991).

Além disso, o relato de experiência torna-se instrumento de democratização do saber pedagógico ao compartilhar práticas exitosas e reflexões pessoais, ampliando o debate sobre a inclusão e as especificidades que permeiam a atuação docente, especialmente em contextos de educação infantil e atenção a necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Relato da Professora do Maternal II mostra o que ela vivenciou e a experiência de trabalhar com uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por se tratar de uma criança de inclusão, buscou atender suas necessidades, independentemente de sua diferença. Para a criança, tratava-se do primeiro ingresso no ambiente escolar, enfrentando diversos desafios por ter dificuldades de comunicação. Dessa forma, com o passar dos meses, ela já começou socializar com os colegas, a ir ao refeitório e participar dos momentos de higiene.

Sentar-se em rodinhas e prestar atenção nas músicas ou histórias foi um grande desafio, tanto para professora, como para a aluna. A turma tinha 12 alunos além dela e, por ser autista, havia momentos de choro e desconforto. Contudo, com o passar do tempo foi ficando tranquila e se adaptando às rotinas. A partir do relato podemos perceber que não ter um profissional de apoio para a criança de inclusão acaba dificultando a dedicação a esta criança, mas o acolhimento da professora fez a diferença para a adaptação da aluna, que pôde superar seus medos e conseguiu conquistar novos espaços.

Os relatos de experiência tornaram possível perceber que as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do ensino regular em duas escolas públicas precisam estar cercadas de atenção, de carinho, mas também exigem que o professor ou a professora esteja preparado(a) para este trabalho. Segundo Martins e Monteiro (2017), a inclusão se faz com pequenos gestos, que vão desde o acolhimento, até a elaboração de atividades e práticas adaptadas.

Contudo, os autores explicam que não existe uma receita pronta para essas práticas, já que cada criança é singular em sua existência e cada situação exige uma atenção individualizada. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta para a indissociabilidade entre o educar e o cuidar (Brasil, 2017). Nesse sentido, Vygotsky (1991) explica que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais mediadas pelo ambiente e pelos sujeitos significativos, o que reforça a importância da inclusão e do acolhimento na escola. Neste sentido, o autismo deve ser visto como uma diferença a ser acolhida e não como obstáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apontam para a urgência de uma inclusão efetiva, que vá além da presença física do aluno na escola, valorizando a diversidade e as potencialidades individuais. Nesse sentido, é essencial investir em formação continuada para professores, adaptações de planejamentos, criando um ambiente verdadeiramente acolhedor e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento de todos os alunos do Espectro Autista.

Este artigo teve como objetivo refletir sobre os principais desafios e práticas profissionais envolvidas no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir da análise de experiências em duas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Observou-se que as estratégias pedagógicas adotadas, as adaptações curriculares e a colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar são fatores essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo sua socialização e aprendizagem.

Entretanto, foram identificados obstáculos relacionados à limitação de recursos, falta de apoio especializado e necessidade de formação continuada dos profissionais, fatores que dificultam a inclusão efetiva. Essas dificuldades indicam a urgência de políticas públicas que fortalecem a rede de suporte às escolas inclusivas.

Como limitação, destaca-se que o estudo se restringiu a duas escolas de um município específico, o que impede generalizações mais amplas. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise do impacto das formações dos professores e do envolvimento familiar, ampliando o escopo geográfico e incluindo avaliações longitudinais para compreender melhor os progressos no processo de inclusão.

Assim, este trabalho pretende contribuir para a reflexão crítica e o aprimoramento das práticas educativas inclusivas, estimulando novos estudos que promovam a equidade e a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 50/2024**. Dispõe sobre orientações específicas para o Público-alvo da Educação Especial: Atendimento de Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <https://bit.ly/381cRZI>.

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

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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, jul.2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2025

De LARA, Débora Kuniyoshi et al. Acolhimento infantil na inclusão escolar: uma análise na educação infantil entre educadoras, processos e alunos. **Caderno Pedagógico**, v.21, n. 6 p. e5209-e5209,2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/index.php/cadped/article/view/5209/3560>. Acesso em 10 de out, 2025.

MARTINS, A D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos Autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n.2, p. 215-224,224, 2017. Disponível em: <https://www.scelo.br/j/pee/a/mf9cTfSb6OWz4PxydXGBjq/?lang=pt>. Acesso em 10 out 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O USO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA, IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Isabel Angélica Ribeiro³⁰
Noris Regina Vitoria Gomes³¹

1 INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento infantil entre 0 e 6 anos é considerado uma fase crítica para a aprendizagem (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014). Nesse período, conhecido como primeira infância, a criança vivencia transformações intensas em sua dimensão física, cognitiva, afetiva, social e emocional, estabelecendo as bases que sustentarão aprendizagens e relações futuras. Trata-se, portanto, de uma fase que exige um olhar atento, criterioso e cuidadoso por parte da família, da escola e da sociedade, uma vez que os estímulos recebidos nesse momento são determinantes para a constituição integral do sujeito.

Nos últimos anos, observa-se um fenômeno marcante: o aumento exponencial do acesso das crianças pequenas a dispositivos digitais e conteúdos da internet. Celulares, tablets, televisores e computadores têm sido disponibilizados de forma cada vez mais precoce e frequente, muitas vezes sem critérios claros de mediação. Grande parte desse acesso é oportunizado pelos próprios responsáveis, que, diante das exigências cotidianas e da escassez de tempo, recorrem às telas como alternativa de entretenimento. Entretanto, essa prática, ao mesmo tempo em que atende momentaneamente à necessidade de distração, pode desconsiderar as reais demandas afetivas, sociais e educativas da criança, privando-a de experiências fundamentais ao seu desenvolvimento (Azevedo et al., 2023).

As plataformas digitais, como *YouTube*, *Instagram* e outras, tornaram-se mediadoras privilegiadas do contato da infância com o mundo, introduzindo conteúdos com facilidade e rapidez. Contudo, o uso desenfreado e pouco monitorado pode desencadear desequilíbrios não apenas no desenvolvimento infantil, mas também na dinâmica familiar, revelando tanto potenciais benéficos, quanto riscos significativos.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado na seguinte questão: quais são os impactos do uso de telas na primeira

³⁰ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: isabel.202213362@unilasalle.edu.br

³¹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: noris.202213300@unilasalle.edu.br

infância sobre o desenvolvimento infantil e quais os desafios que essa realidade impõe à educação? Dessa forma, o objetivo deste capítulo consiste em analisar de forma crítica o impacto do uso de telas na primeira infância, discutindo suas implicações para o desenvolvimento integral da criança e os desafios que emergem para a educação contemporânea.

Para isso, adotou-se uma metodologia de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa. Segundo Gil (2017), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar em profundidade os fenômenos, explorando a complexidade e a riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais, em vez de se restringir à descrição de características ou quantificação de dados.

A estrutura do capítulo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, seguido da análise e discussão dos achados. Por fim, são expostas as considerações finais, acompanhadas das referências que fundamentaram o estudo.

2 METODOLOGIA

Este estudo corresponde a uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que tem como objetivo descrever sobre o que já foi publicado no que se refere ao uso de telas por crianças de 0 a 6 anos e como isso impacta a Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica, como explica Gil (2017), é feita com base em materiais já existentes, como livros, artigos e documentos. Este tipo de estudo ajuda a entender diferentes pontos de vista, encontrar o que já se sabe e o que ainda falta saber, além de organizar essas informações de forma coerente com a pergunta de pesquisa, sempre com um olhar crítico.

O caminho seguido na pesquisa teve várias etapas: definir a pergunta e os objetivos, planejar como buscar os materiais, escolher os descritores, selecionar as bases de dados e repositórios, definir o que seria incluído ou não, fazer a leitura e o resumo dos textos, organizar por temas e, por fim, fazer uma análise interpretativa. Foram consultadas fontes nas áreas de educação, saúde e psicologia, além de documentos de instituições importantes.

A justificativa do estudo será apresentada com base nas evidências dos estudos selecionados: as evidências tornam clara a necessidade de integrar orientações sobre uso de telas em políticas públicas de saúde e educação infantil. Estratégias diversas que

envolvam capacitação de profissionais de saúde (pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos), campanhas educativas e inclusão de recomendações em consultas de puericultura³² podem reduzir a exposição inadequada.

Além disso, medidas que considerem desigualdades no acesso a conteúdos educativos são essenciais para evitar que populações vulneráveis recebam apenas os efeitos negativos do uso indiscriminado (Araújo et al., 2024). Relatos clínicos e estudos de caso ajudam a ilustrar como o uso de telas pode influenciar o desenvolvimento de crianças específicas. Por exemplo, uma criança de 3 anos atendida em acompanhamento fonoaudiológico apresentou atraso expressivo de fala. O histórico familiar indicava que ela passava cerca de quatro horas por dia assistindo vídeos sem interação com adultos.

Os estudos escolhidos mostram que crianças de até 6 anos, ao usar telas, necessitam de mediação dos adultos, com vistas a compreender o tipo de conteúdo que consomem e a faixa etária indicada. Já que o excesso de estímulos pode resultar em efeitos relativos à linguagem, atenção, sono e comportamento. Foram excluídos textos que não tratavam diretamente do tema, estavam repetidos ou não traziam dados específicos para a faixa etária.

Considerando esse cenário, Rodrigues et al. (2024) e Araújo *et al.* (2024) ressaltam que os achados não são uniformes, pois a natureza do conteúdo, a qualidade da mediação parental e o contexto sociocultural influenciam os efeitos observados. Ainda assim, quando a exposição é excessiva e desmedida, as evidências apontam para potenciais prejuízos ao desenvolvimento cognitivo.

A seleção dos textos foi realizada em duas etapas: primeiro, leitura dos títulos e resumo; depois, leitura completa dos textos. Dois avaliadores fizeram esta triagem de forma independente e resolveram juntos qualquer dúvida. Todas as informações foram organizadas em uma planilha, para garantir que o processo fosse claro e bem documentado como recomenda Gil (2017).

A análise dos dados foi feita em quatro etapas: leitura inicial, seleção dos conteúdos mais relevantes, análise mais detalhada e interpretação. Este método ajuda a compor os resultados que estão espalhados em diferentes estudos e a tirar conclusões com base em evidências, sem generalizar de forma precipitada Gil (2019).

³² A puericultura e hebicultura compõem um conjunto de ações de saúde exercidas de forma contínua e global, da infância à adolescência, contemplando os eixos de família, comunidade e cultura, visando propiciar o melhor nível de desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, além de capacitar-lhe uma vida mais longa, produtiva e integral. Fonte: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/puericultura/definicao-puericultura/>

Por fim, os resultados foram apresentados em forma de um texto crítico, divididos por área de desenvolvimento infantil e pelas formas de uso e medição das telas. Também foram discutidas as limitações dos estudos analisados e o que isso significa para a prática na educação infantil, com o objetivo de ajudar na criação de novas ações e pesquisas futuras Gil (2019).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento infantil resulta da interação entre fatores biológicos, ambientais e culturais, o que exige compreender as telas como um elemento de um ecossistema mais amplo, e não como variável isolada. Nessa perspectiva, o contexto educativo, as práticas parentais e as condições socioeconômicas modulam riscos e oportunidades: a mediação ativa de adultos pode converter o tempo de tela em ocasião de aprendizagem sem substituir o brincar livre, a socialização e o movimento corporal; por outro lado, a ausência de regras e de alternativas presenciais tende a ampliar efeitos adversos. Assim, o debate não deve opor proibição a liberação, mas buscar um equilíbrio ancorado em evidências, articulando políticas, guias e engajamento familiar para um uso consciente na primeira infância (Barr; Kirkorian, 2024; Brasil, 2024).

No plano cognitivo e comportamental, estudos longitudinais apontam associação entre maior exposição precoce a telas e piores resultados subsequentes em linguagem, atenção sustentada, habilidades escolares iniciais e funcionamento social com pares (Madigan et al., 2019; Takahashi et al., 2023). Tais efeitos aparecem com mais nitidez quando predominam conteúdos rápidos e pouco interativos, com alternância acelerada de estímulos e ausência de co-uso adulto (Lillard Peterson, 2011). Em contraste, práticas de mediação ativa, que incluem diálogo, co-visualização e conexão do conteúdo com experiências concretas, estão associadas a desfechos mais favoráveis, sobretudo em linguagem e compreensão (Scott et al., 2022; *American Academy Of Pediatrics*, 2016).

Evidências de neuroimagem são coerentes com esse quadro. Investigações descrevem que maior frequência de uso de internet se relaciona a diferenças em volumes regionais de substâncias cinzentas e branca e a escores inferiores de inteligência verbal, envolvendo redes ligadas à atenção, linguagem, recompensa e funções executivas (Takeuchi et al., 2018). Em pré-escolares, maior uso de mídia de tela associa-se à menor integridade microestrutural de tratos de substância branca ligados à linguagem e à literacia emergente (Hutton et al., 2019). Revisões recentes sobre

impactos digitais em crianças também relatam alterações funcionais e estruturais, embora ressaltem a heterogeneidade metodológica e a necessidade de qualificar melhor os desfechos (Marciano et al., 2021).

Os impactos extrapolam o campo cognitivo. Quando as telas ocupam o lugar de experiências essenciais da primeira infância, aumentam os riscos de atraso de fala, pior qualidade do sono, dificuldades comportamentais e redução de atividade física, com potenciais repercussões sobre a saúde e a trajetória escolar. A literatura destaca que rotinas noturnas inadequadas e sedentarismo estão no centro desse processo, reforçando a necessidade de proteger o sono e reequilibrar o dia em favor de brincadeiras presenciais e movimento (Hale; Guan, 2015; Carter et al., 2016; OMS, 2019).

O papel da família é decisivo. Estudos observacionais indicam que hábitos parentais modelam diretamente o consumo infantil de mídia, de modo que padrões de uso entre adultos tendem a replicar-se nas crianças; por sua vez, a presença intencional dos cuidadores, com rotinas estáveis e com uso orientado, associa-se a melhores resultados (Coyne et al., 2023; SBP, 2024; Brasil, 2024).

No plano das diretrizes, as recomendações convergem para a regulação consciente. A Organização Mundial da Saúde orienta evitar telas antes dos 2 anos e, dos 2 aos 4 anos, limitar aproximadamente a 1 hora diária com supervisão e conteúdo adequado (OMS, 2019). Em consonância, orientações nacionais destacam que exposição excessiva se relaciona a prejuízos na atenção, socialização, sono e atividade física e defendem mediação ativa por pais, responsáveis e instituições educativas (Brasil, 2024; SBP, 2024). Além disso, diretrizes pediátricas internacionais reforçam o planejamento familiar de mídia e o co-uso qualificado (*American Academy Of Pediatrics*, 2016).

As evidências autorizam quatro direções de política e prática. Primeiro, evitar a exposição não mediada antes dos 24 meses, priorizando interação humana, brincadeiras livres e experiências sensoriais ricas. Segundo, entre dois e cinco anos, limitar a duração diária e qualificar o conteúdo por meio de mediação ativa que expanda vocabulário e conecte o digital ao cotidiano. Terceiro, proteger o sono ao retirar telas nas horas que antecedem o repouso e organizar rotinas previsíveis. Quarto, reequilibrar o dia para favorecer movimento, convivência e aprendizagem multimodal (OMS, 2019; *American Academy Of Pediatrics*, 2016; Brasil, 2024).

Por fim, é importante reconhecer que desigualdades socioeconômicas e culturais condicionam tanto a adesão às recomendações quanto o próprio padrão de uso, com

mudanças documentadas ao longo do tempo. Diretrizes sensíveis à realidade local, aliadas a práticas de mediação e à formação de educadores, são fundamentais para mitigar vulnerabilidades e maximizar os benefícios possíveis da tecnologia na primeira infância (CETIC.BR, 2023/2024; CETIC.BR, 2025).

3.1 Análise e Discussão

A literatura recente aponta associações consistentes entre uso excessivo de telas na primeira infância e piores desfechos cognitivos, comportamentais, físicos e escolares. Em estudos longitudinais, maior exposição em idades precoces relaciona-se à menor desempenho posterior em linguagem, habilidades iniciais escolares e funcionamento social de pares, bem como a dificuldades atencionais (Gath et al., 2025). Em nível neurobiológico, análises com neuroimagem indicam que maior frequência de uso da internet se associa a diferenças em volumes regionais de substância cinzenta e branca e a piores escores de inteligência verbal, envolvendo redes ligadas à atenção, linguagem, recompensa e funções executivas (Takeuchi et al., 2018). Revisões de escopo sobre adições digitais em crianças e adolescentes reiteram alterações funcionais e estruturais associadas ao uso excessivo, embora ressaltem a heterogeneidade metodológica do campo e a necessidade de melhor qualificação dos desfechos (Ding et al., 2024).

No plano comportamental, acumulam-se correlações entre tempo de tela e desatenção, irritabilidade e dificuldades de autorregulação. Evidências clínicas e psicológicas revisadas por Domingues-Montanari (2017) descrevem efeitos adversos da exposição excessiva, especialmente quando predominam conteúdos rápidos, altamente recompensadores e pouco interativos. Em contraste, quando o consumo é qualificado por mediação ativa de adultos, com diálogo, co-uso e conexão do conteúdo à experiência da criança, observam-se resultados mais favoráveis, sobretudo em linguagem e compreensão (Barbosa; Hudson, 2025).

O contexto sociocultural modera os efeitos observados. Estudos com crianças portuguesas documentaram mudanças relevantes no padrão de uso de telas entre 2009/2010 e 2016/2017 e mostram que determinantes socioeconômicos influenciam a adesão às recomendações de tempo e tipo de mídia (Rodrigues et al., 2020; Rodrigues et al., 2021). Tais achados ilustram como tanto a escassez de infraestrutura quanto a abundância sem orientação podem resultar em trajetórias desfavoráveis, o que reforça a importância de diretrizes sensíveis à realidade local.

A família ocupa lugar central nesse cenário. Revisões e estudos observacionais apontam que hábitos parentais modelam diretamente o comportamento de consumo de mídia das crianças. Em amostras norte-americanas, por exemplo, padrões de televisão dos pais associaram-se ao maior tempo de TV entre os filhos, indicando efeito de modelagem e de práticas domésticas sobre o uso infantil (Barradas et al., 2007). Em síntese, a presença cotidiana de aparelhos eletrônicos no ambiente doméstico tende a substituir brincadeiras tradicionais e atividades motoras quando não há regras claras e opções presenciais atrativas (Câmara; Miranda; Santiago, 2020).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a primeira infância é um período de rápida mielinização e reorganização sináptica. O ambiente cotidiano, portanto, exerce influência ampliada sobre trajetórias motoras, afetivo-sociais e cognitivas. Promover vínculos afetivos, oportunidades de movimento e brincadeiras livres, além de acesso a materiais educativos apropriados, é condição para trajetórias saudáveis. Quando telas ocupam o lugar dessas experiências, aumentam os riscos de atraso de fala, dificuldades motoras, pior qualidade do sono e problemas comportamentais, frequentemente mediados por rotinas noturnas inadequadas e menor atividade física (Nobre et al., 2021; Câmara; Miranda; Santiago, 2020).

As recomendações de saúde pública convergem para um princípio de regulação consciente. A Organização Mundial da Saúde orienta ausência de telas para menores de dois anos e, dos dois aos quatro anos, limitação aproximada de uma hora por dia, com supervisão e conteúdo adequado à idade (*World Health Organization*, 2019). Em linha com essas diretrizes, o Ministério da Saúde do Brasil destaca que exposição excessiva se associa a prejuízos na atenção, socialização, sono e atividade física, recomendando mediação ativa por pais, responsáveis e instituições educativas e a construção de rotinas que preservem o sono e o tempo de brincadeiras presenciais (Ministério da Saúde, 2023).

Em termos práticos, o conjunto de evidências sustenta quatro mensagens centrais. Primeiro, evitar exposição não mediada antes dos 24 meses, priorizando interação humana, brincadeiras livres e experiências sensoriais ricas (*World Health Organization*, 2019; Ministério da Saúde, 2023). Segundo, entre dois e cinco anos, limitar a duração diária e qualificar o conteúdo com mediação ativa que comente, expanda vocabulário e faça pontes com o cotidiano (Barbosa; Hudson, 2025; Gath et al., 2025). Terceiro, proteger o sono ao retirar telas nas horas que antecedem o repouso e estabelecer rotinas previsíveis, reduzindo excitação e exposição luminosa noturna

(Ministério da Saúde, 2023; Câmara; Miranda; Santiago, 2020). Quarto, reequilibrar o dia a favor de movimento, brincadeiras presenciais e interações sociais, prevenindo sedentarismo e favorecendo a aprendizagem por múltiplos canais sensoriais (Nobre et al., 2021).

Persistem limitações na base de evidências, como o uso frequente de medidas autorreferidas de tempo de tela, heterogeneidade de desfechos e confundimento residual por variáveis familiares e contextuais. Ainda assim, a direção geral dos resultados é consistente. O risco cresce quando o uso é precoce, prolongado e passivo. A oportunidade aparece quando o uso é moderado, planejado e interativo, sem substituir experiências fundamentais da infância.

Além disso, torna-se imprescindível considerar que o impacto do uso de telas não ocorre de forma isolada, mas está diretamente relacionado à qualidade das interações entre a criança, a família e ao ambiente social que está inserido. O contexto educativo, as práticas parentais e as condições socioeconômicas exercem papel determinante tanto no risco quanto no potencial de benefício. Por esse motivo, pesquisadores e organizações de saúde recomendam que a mediação ativa dos adultos seja entendida como fator chave, visto que pode transformar o tempo de tela em oportunidade de aprendizagem, desde que não substitua atividades essenciais para o desenvolvimento infantil, como o brincar livre, a socialização e o movimento corporal.

Nesse cenário, o debate não deve restringir-se a uma visão dicotômica de proibição ou liberação, mas sim buscar um equilíbrio fundamentado em orientações baseadas em evidências científicas. Políticas públicas, guias educativos e o engajamento das famílias são estratégias necessárias para promover um uso consciente, capaz de minimizar riscos e potencializar oportunidades, sobretudo na primeira infância, fase crítica para a formação de habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras.

Com base na análise dos estudos, como produto do artigo, elaborou-se o Quadro 1, do tipo *Check List*, com pesquisa de Escala Likert (1 a 5), sendo: 1 = Nunca/Raramente; 2 = Às vezes; 3 = Com frequência moderada; 4 = Frequentemente; 5 = Sempre/Quase sempre - para uso por pais/responsáveis e/ou professores -, conforme segue.

Quadro 01: Frequência de acesso às telas

Domínio 1 – Acesso às Telas						
Item	Afirmativa	1	2	3	4	5
1	A criança tem acesso a algum tipo de tela (TV, celular, tablet ou computador) diariamente.					
2	Há telas disponíveis no quarto da criança ou em locais onde ela brinca sozinha.					
3	A criança usa telas em diferentes ambientes (escola, casa, casa de parentes, etc.).					
Domínio 2 – Frequência e Duração do Uso						
Item	Afirmativa	1	2	3	4	5
1	A criança passa mais de 1 hora por dia em frente a telas.					
2	O tempo de uso de telas aumenta nos finais de semana.					
3	O uso de telas ocorre em horários específicos (antes de dormir, ao acordar, durante refeições).					
4	A criança usa telas como forma de se acalmar ou se distrair quando os adultos estão ocupados.					
Domínio 3 – Conteúdo e Tipo de Exposição						
Item	Afirmativa	1	2	3	4	5
1	O conteúdo assistido é majoritariamente educativo e adequado à idade. (pontuação invertida)					
2	A criança assiste a vídeos, desenhos ou joga sem supervisão de um adulto.					
3	A criança tem acesso a conteúdos de plataformas abertas (YouTube, redes sociais, jogos on-line).					
Domínio 4 – Interatividade Humana e Impacto no Desenvolvimento						
Item	Afirmativa	1	2	3	4	5
1	O uso de telas envolve momentos de interação familiar (pais assistem junto, conversam sobre o conteúdo). (pontuação invertida)					

2	O uso de telas substitui momentos de brincadeira ativa ou socialização com outras crianças.					
3	A criança demonstra irritabilidade, agitação ou dificuldade de atenção após o uso de telas.					
4	Foram observadas mudanças no sono, apetite ou rotina desde o início do uso frequente de telas.					
5	O desenvolvimento da linguagem, interação social ou coordenação motora parece prejudicado.					
Pontuação e Interpretação						
Faixa de Pontuação		Interpretação				
15–19 pontos		Uso equilibrado e de baixo risco. A criança tem boa mediação e limites.				
20–26 pontos		Uso moderado, mas com sinais de risco. Requer observação e ajustes de rotina.				
27–35 pontos		Risco elevado. É recomendável reduzir tempo de tela e aumentar atividades interativas.				
36–45 pontos		Risco muito alto. Indica impacto significativo no comportamento e desenvolvimento.				

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral deste estudo, buscou-se analisar de maneira crítica o impacto do uso de telas na primeira infância, discutindo suas implicações para o desenvolvimento integral da criança e os desafios impostos à educação contemporânea. A partir da revisão bibliográfica, foi possível evidenciar que o uso precoce e excessivo de dispositivos digitais na faixa etária de 0 a 6 anos está associado a riscos significativos ao desenvolvimento neuropsicomotor, incluindo prejuízos no campo das emoções, atraso na fala, comprometimentos motores, problemas relacionados à qualidade do sono, dificuldades comportamentais e aumento do risco de obesidade e problemas posturais.

Os resultados analisados mostram que, embora a tecnologia possa ser instrumento valioso quando mediada de forma adequada por adultos, seu uso sem critérios claros tende a afastar as crianças de experiências essenciais, como o brincar ao ar livre e a interação social, fundamentais para o desenvolvimento integral. O estudo

também aponta a importância do papel da família, da escola e dos profissionais de saúde na criação de ambientes regulados e na oferta de alternativas diversas que favoreçam rotinas saudáveis, a exemplo do uso equilibrado das telas conciliado com práticas que promovam o movimento, o convívio social e a aprendizagem emocional e cognitiva.

Além disso, a pesquisa demonstrou que intervenções que envolvam orientação familiar, formação docente e políticas públicas sensíveis às desigualdades sociais são cruciais para mitigar os riscos identificados. Todavia, reconhece-se limitações na produção científica disponível, especialmente quanto à heterogeneidade metodológica e à predominância de dados autorreferidos acerca do tempo de exposição às telas, o que indica a necessidade de estudos longitudinais e abordagens qualitativas que considerem diferentes contextos culturais e sociais.

Como propostas para investigações futuras, sugere-se: o aprofundamento das análises de mediação parental e docente sobre os efeitos do uso de telas, estudos que explorem estratégias de promoção da saúde digital desde a primeira infância, bem como pesquisas interdisciplinares que discutam a equidade no acesso a conteúdos educativos e as consequências do uso de telas em diferentes realidades socioeconômicas. Também se faz pertinente acompanhar, de modo sistemático, os impactos de políticas públicas e iniciativas escolares que busquem o uso consciente e formativo da tecnologia no cotidiano infantil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Media and young minds. *Pediatrics*, **Elk Grove Village**, v. 138, n. 5, e20162591, 2016.

AZEVEDO, Rebeca Soares; BARRETO, Michelle de Jesus; ALENCAR, Carla; LIMA, Alcione Assunção Correia. **Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil**. 2023.

BARR, R.; KIRKORIAN, H. **Early childhood and digital media**. Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

BARBOSA, E. de F. F.; HUDSON, R. de A. **Desenvolvimento cognitivo na primeira infância e exposição a telas(preprint)**. Even3 Publicações, 2025. Versão de preprint disponível on-line. Acesso em: 30 set. 2025.

BARRADAS, D. T.; FULTON, J. E.; BLANCK, H. M.; HUHMANN, M. Parental influences on youth television viewing. *The Journal of Pediatrics*, v. 151, n. 4, p. 369–373, 2007. doi:10.1016/j.jpeds.2007.04.078.

BRASIL. **Crianças, adolescentes e telas**: guia sobre usos de dispositivos digitais (versão web). Brasília: Secom/PR, 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. *Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais*. Brasília: SECOM, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

CÂMARA, H. V.; MIRANDA, F. A. N.; SANTIAGO, M. I. O. As mídias digitais e o desenvolvimento infantil: riscos, limites e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 6, n. 9, p. 1–16, 2020.

CARTER, B. et al. **Association between portable screen-based media device access or use and sleep outcomes**: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, Chicago, v. 170, n. 12, p. 1202–1208, 2016.

CETIC.BR. **TIC Kids Online Brasil 2023** – principais resultados. São Paulo: NIC.br, 2023.

CETIC.BR. **TIC Kids Online Brasil 2023** – livro eletrônico. São Paulo: NIC.br, 2024. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/tic-kids-online-brasil-2023-livro-eletronico/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CETIC.BR. **TIC Kids Online Brasil 2024** – livro eletrônico. São Paulo: NIC.br, 2025. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/tic-kids-online-brasil-2024-livro-eletronico/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

COYNE, S. M. et al. Master of Media: a longitudinal study of parental media efficacy, monitoring, and problematic media use. **AIMS Public Health**, Wilmington, v. 10, n. 4, p. 749–770, 2023.

DIAS, Laís Valentina Resnauer Taques da Silva; PEREIRA, Marcela de Lima; SILVA, Flávia Eloah Martins da; PACHECO, Rebeca Krebs; PIOVEZANI, Joice Casagrande. Influência do uso de telas no desenvolvimento na primeira infância: revisão narrativa de literatura. **Revista Tópicos**, [S. l.], v. 1, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15073290>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DING, K.; SHEN, Y.; LIU, Q.; LI, H. The effects of digital addiction on brain function and structure of children and adolescents: a scoping review. **Healthcare**, v. 12, n. 1, p. 15, 2024. doi:10.3390/healthcare12010015.

DOMINGUES-MONTANARI, S. Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. **Journal of Paediatrics and Child Health**, v. 53, n. 4, p. 333–338, 2017. doi:10.1111/jpc.13462.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2014.

GATH, M.; HORWOOD, L. J.; GILLON, G.; McNEILL, B.; WOODWARD, L. J. Longitudinal associations between screen time and children's language, early educational skills, and peer social functioning. **Developmental Psychology**, 2025. Advance online publication. doi:10.1037/dev0001907.

HALE, L.; GUAN, S. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. **Sleep Medicine Reviews**, Oxford, v. 21, p. 50–58, 2015.

HUTTON, J. S. et al. Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. **JAMA Pediatrics**, Chicago, v. 173, n. 3, p. 244–250, 2019.

LILLARD, A. S.; PETERSON, J. The immediate impact of different types of television on young children's executive function. **Pediatrics**, Elk Grove Village, v. 128, n. 4, p. 644–649, 2011.

MADIGAN, S. et al. Screen time and young children's mental health and cognitive development: a systematic review. **JAMA Pediatrics**, 2019.

MARCIANO, L. et al. The developing brain in the digital era: a scoping review. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, article 671817, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Guia sobre o uso de dispositivos digitais por crianças e adolescentes: bem-estar digital**. Brasília: Secom/Governo Federal, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom>. Acesso em: 30 set. 2025.

NOBRE, F. S. S. et al. Desenvolvimento infantil: aspectos conceituais e implicações para a prática. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 8, p. 3277–3288, 2021.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: World Health Organization, 2019. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 30 set. 2025.

RODRIGUES, D.; GAMA, A.; MACHADO-RODRIGUES, A. M.; et al. Social inequalities in traditional and emerging screen devices among Portuguese children (2009/2010–2016/2017). **BMC Public Health**, v. 20, 2020. doi:10.1186/s12889-020-09624-0.

RODRIGUES, D.; GAMA, A.; MACHADO-RODRIGUES, A. M.; NOGUEIRA, H.; SILVA, M.-R. G.; ROSADO-MARQUES, V.; STAMATAKIS, E.; JAGO, R.; PADEZ, C. Screen media use by Portuguese children in 2009 and 2016: a repeated cross-sectional study. **Annals of Human Biology**, v. 48, n. 1, p. 1–7, 2021. doi:10.1080/03014460.2021.1876921.

SANTOS, Alessandro Carvalho Alves dos; MARQUES, Monica Maria Pereira; SOARES, Ana Karine de Oliveira; FARIAS, Luciana Melo de; FERREIRA, Adriana Kelly Almeida; CARVALHO, Moisés Lopes. Potencial antioxidante de antocianinas em fontes alimentares: revisão sistemática. **Revista Interdisciplinar**, Teresina, v. 7, n. 3, p. 149–156, jul./set. 2014. Disponível em: https://revistainterdisciplinar.uninovafapi.edu.br/revinter/article/download/467/pdf_143/1060. Acesso em: 6 nov. 2025.

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria. **#Menos telas #Mais saúde** – atualização 2024. Rio de Janeiro: SBP, 2024.

TAKEUCHI, H.; TAKI, Y.; ASANO, K.; ASANO, M.; SASSA, Y.; YOKOTA, S.; KOTOZAKI, Y.; NOUCHI, R.; KAWASHIMA, R. Impact of frequency of internet use on development of brain structures and verbal intelligence: longitudinal analyses. **Human Brain Mapping**, v. 39, n. 11, p. 4471–4479, 2018. doi:10.1002/hbm.24286.

TAKAHASHI, I. et al. Screen time at age 1 year and development at ages 2 and 4 years. **JAMA Pediatrics**, Chicago, v. 177, n. 11, p. 1152–1160, 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: WHO, 2019. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 30 set. 2025.

O BRINCAR HEURÍSTICO E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Oliveira Weber³³
Luciana dos Santos Vaz³⁴

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância do brincar heurístico e as contribuições que este tem no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. De acordo com Meirelles (2016, p. 20) o brincar heurístico consiste em um “brincar livre e espontâneo, com materiais não estruturados”. Vale ressaltar que “o brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição” (Goldschmied, Jackson, 2008, p.149). Nessa direção, Brock *et al.* (2011, p.132) explicam que:

[...] no brincar heurístico o foco da criança está na descoberta, em descobrir os objetos por meio da manipulação deles, os encher, ou esvaziar, colocar coisas para depois tirar. Há uma aprendizagem “natural” acontecendo, muita experimentação e nenhuma resposta “errada” para ser medida.

O brincar heurístico procura oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e utensílios, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos (Goldschmied; Jackson, 2008; Fochi, 2018). Essa atividade enfatiza a apresentação de objetos do cotidiano de variadas formas e funções às crianças, “tendo em vista a exploração sensorial dos cinco sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição) de forma espontânea individual ou em interação com os seus pares” (Osório, 2013, p. 14).

A partir dessa perspectiva, o papel dos brinquedos é instigar as crianças a serem criativas, possibilitando novas descobertas. Quando a criança dá asas à imaginação, um bloco de madeira pode virar um celular ou um meio de transporte. Assim, os brinquedos heurísticos são materiais simples como: pinhas, cones, rolhas, blocos de madeira, tecidos, caixas, bucha vegetal, molas e outros objetos do cotidiano.

Desde sua implementação, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), simboliza um avanço significativo para a educação brasileira, estruturando as

³³ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: fernanda.200220510@unilasalle.edu.br

³⁴ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: luciana.202213304@unilasalle.edu.br

diretrizes educacionais no território nacional. A Base indica as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da educação básica. Esta, por sua vez, abrange as seguintes etapas: a Educação Infantil (obrigatória a partir dos 4 anos de idade), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Educação Infantil compreende que a educação e o cuidado são essenciais no processo educativo. Nessa circunstância, as creches e pré-escolas têm o propósito de expandir as vivências das crianças, vinculando a educação familiar, dando atenção especial aos bebês e crianças bem pequenas, observando o âmbito doméstico e escolar (Brasil, 2018). Reforçando essa concepção, estabelece como os seis Direitos de Aprendizagem das crianças: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, como mostra o quadro 01, que segue.

Quadro 01: Os direitos de aprendizagem da criança

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-se	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.

Fonte: BNCC (2018, p.38).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, define a criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Dessa forma, as DCNEI indicam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações cotidianas que experiência, constrói a 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).

A partir da publicação desta normativa, a Educação Infantil passa a considerar, além da dimensão do cuidado, também a dimensão do Educar. Isso significa que todas as crianças têm direito à educação, que as instituições de Educação Infantil têm caráter educacional e não simplesmente assistencialista, como foram definidas por muito tempo.

Observamos, a partir dessa perspectiva, a importância de garantir uma educação de qualidade para as crianças pequenas, o que envolve espaço físico adequado e profissionais qualificados(as) para realizar o trabalho pedagógico. Deste modo, as práticas na Educação Infantil necessitam prever a indissociabilidade entre o educar e cuidar, bem como considerar as interações e a brincadeira como eixo do trabalho pedagógico. Esses direitos garantem que as crianças tenham condições para um desenvolvimento integral e para aprenderem e se desenvolverem plenamente em suas experiências na primeira etapa da educação básica.

Fochi (2019) evidencia que para não serem cometidos equívocos no decorrer do brincar heurístico, o adulto deve fazer intervenções pontuais, tais como uma seleção e manutenção dos materiais a serem utilizados e explorados, organizar o espaço, iniciar e encerrar a atividade. Segundo o autor, o primordial é saber compreender, observar e interpretar a maneira com que as crianças estão investigando o material para poder dar continuidade ao trabalho. Dessa forma, o cuidado na escolha dos materiais é de suma importância, sendo eles que vão nortear todo o processo. Fochi (2019) ainda traz alguns exemplos do que utilizar, sendo estes, materiais do cotidiano e elementos da natureza como, tampas, potes, molho de chaves, colheres de madeira, porongos, pinhas, folhas, colheres de inox.

Inspirado nas abordagens de Elinor Goldschmied, Fochi (2019) menciona que o Brincar Heurístico é uma estratégia pedagógica que desafia as crianças em situações e vivências, para poderem aprender tudo ao seu redor sozinhas, sem a interferência de um adulto. Tudo parte da visão global do bebê ou da criança, que não pode ter sua experiência corporal interferida ou separada da cognitiva, emocional e social. Partindo desta ideia, para haver o levantamento de hipóteses de como o mundo funciona, a criança precisa escolher seus objetos e experimentá-los, mediante toques e lançamentos explorando um a um.

De acordo com Tofoli (2022, p. 39),

A brincadeira com brinquedos comprados em lojas está de certa forma limitada aos conhecimentos da criança em relação à sociedade e ao meio em que vive, impedindo que ela use a criatividade e imaginação para o desenvolvimento do seu processo cognoscitivo. A diferença em questão é que com o Brincar Heurístico, por ser uma brincadeira livre e espontânea, a criança possui um amplo universo de situações para criar com uma infinidade de objetos existentes, o que faz com que ela também viaje em seus pensamentos e use a criatividade.

Dito isso, o problema que dá origem ao presente estudo se contextualiza a partir da seguinte questão: qual a contribuição do brincar heurístico, que habilidades ele desenvolve e como podemos trabalhá-lo nas instituições de Educação Infantil? Nesta direção, o objetivo do presente capítulo consiste em refletir sobre o brincar heurístico na Educação Infantil, suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças e possibilidades de aplicação. A modelagem metodológica consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica (Gil, 2017).

No que diz respeito à estrutura do texto, após esta introdução apresentamos a metodologia da pesquisa e, na sequência, a fundamentação teórica. A seguir, trazemos a análise e discussão dos resultados, considerações finais e referências bibliográficas que embasaram a pesquisa.

2 METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa, de abordagem qualitativa, consiste em um estudo bibliográfico que buscou suas fontes em livros e artigos voltados à temática. De acordo com Gil (2017), a pesquisa qualitativa é focada no objeto de estudo, procura entender como o problema acontece, interpretando os elementos que fazem parte de um

sistema de significados. Ela não busca explicar causas ou prever resultados, mas compreender o contexto em que o fenômeno ocorre. Fazer pesquisa qualitativa é observar, analisar, descrever e interpretar o fenômeno para entender seu sentido. De acordo com Lüdke e André (2018, p. 12), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Ainda em Gil (2017, p. 34) lemos que “[...] a modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos”. O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. E neste sentido nossa busca foi realizada em artigos e trabalhos de conclusão de curso que abordam a temática do brincar heurístico na Educação Infantil. De acordo com o autor,

[...] praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (Gil, 2017, p. 34).

A temática do estudo parte de uma inquietação das autoras que, há mais de vinte anos trabalham com a faixa etária das crianças pequenas, observando o quão é importante o estudo a respeito do brincar. Não somente como em tempos passados, sem intencionalidade, sem espaço e instrumentos adequados. O que é visto em muitas escolas consiste em tratar o brincar como uma hora de descanso, quando, a partir de uma caixa de brinquedos aleatórios e sem significado, ela é aberta e as crianças deixadas à vontade para interagir, mas sem um planejamento prévio ou intencionalidade didática.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma compreensão mais aprofundada da temática do brincar, torna-se necessário examiná-lo, bem como suas contribuições para a formação e para o desenvolvimento psicofísico e social das crianças. Neste sentido, Tofoli (2022, p. 14) explica que “[...] Em nossa cultura nos anos que antecedem o romantismo, onde muitas

ideias sobre o mundo não eram plenamente desenvolvidas, o ato de “brincar” se opunha ao ato de “trabalhar”, trazendo um sentido de que a brincadeira não era algo sério”.

Nesse contexto, as atividades infantis eram vistas de forma pejorativa, o que mudou após o período do romantismo, que tratou de ressignificar essas afirmações. (Kishimoto, 2008). Já para Vygotsky (1984), o ensino sistemático não é o único fator que ajuda no desenvolvimento, pelo contrário, ele considera o brincar, referido por ele como “brinquedo”, como um dos principais instrumentos para fonte de produção do desenvolvimento.

Dessa forma, o brincar é um exercício universal, por meio do qual a criança sente-se pertencente a um grupo, constrói uma identidade cultural e é capaz de perfazer seu próprio conhecimento. A brincadeira é uma forma de diversão típica da infância, isto é, uma atividade natural na qual a criança pode transformar e produzir novos significados, e vivências. Situações imaginárias indicam a atmosfera emocional da criança, reformulando o próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa um fator estimulante e, portanto, promove o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1998).

Ao encontro das evoluções na educação e as leis e diretrizes que foram surgindo ao longo dos anos, vamos trazer em especial a BNCC, que surgiu como um documento norteador para garantir a equidade da educação em todas as regiões do país. Sua função é, também, garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025.

Segundo Kausque *et.al* (2022) a valorização da educação infantil como fonte principal de todo o processo de desenvolvimento, torna explícito o direito e a importância das experiências, observações, o imaginário e as diferentes culturas que as crianças criam durante o seu ato de brincar. Como kishimoto (2010, p.1) afirma:

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.

Segundo Martins (2023), as descobertas científicas mostram o quão importante são as experiências que temos na infância e de encontro a isso podemos evidenciar que a forma como o brincar é explorado pode contribuir diretamente no futuro das crianças.

Considerando o brincar heurístico, é relevante ponderar sobre o ambiente, pois ele deve ser atrativo para incentivar a criança a se envolver na brincadeira. Um exemplo disso é quando se depara com um local desorganizado, que não convida à participação. O mesmo princípio se aplica às crianças. Assim, o espaço deve ser organizado esteticamente, com o propósito de facilitar diversas interações e investigações (Fochi, 2018).

Martins (2023), ao analisar as concepções docentes e as intencionalidades pedagógicas no que se refere ao brincar heurístico, traz uma pesquisa básica qualitativa com coleta empírica em uma escola do município de Sapiranga no Rio Grande do Sul. De acordo com a autora,

Sobre o desenvolvimento cognitivo, a partir da brincadeira heurística, as crianças adquirem conhecimento e compreensão por meio da formação de hipóteses relacionadas aos objetos, coletando informações e organizando-as para se adaptarem ao mundo ao seu redor. Esse processo é considerado uma experiência cognitiva, sendo construído à medida que a criança utiliza seus sentidos (Martins, 2023, p. 22).

Dessa forma, podemos perceber que o brincar heurístico ajuda as crianças a desenvolver a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o protagonismo e a liberdade para inventar suas próprias brincadeiras.

3.1 Friedrich Froebel, o *pai* do Jardim-de-infância

Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852) foi um alemão que, na primeira metade do século XIX desenvolveu o *Kindergarten*, Jardim de Infância, cujas ideias foram executadas em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. Foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de grande e decisiva importância na formação das pessoas. Também conhecido por ser o precursor da Psicologia, foi o criador do jardim-de-infância, na cidade alemã de Blankenburg. Este nome (jardim-de-infância) reflete um princípio que Froebel compartilhava de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, que exige cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável (Habowski, 2023).

Muitos recursos que ainda hoje são utilizados na Educação Infantil se devem muito a ele, que foi um dos primeiros Pedagogos a falar em autoeducação, baseando-se em observações das atividades dos pequenos com jogos e brinquedos. Froebel defendia

a ideia contemporânea do “aprender a aprender”. Para ele, a educação se desenvolve espontaneamente.

Para Habowski (2023, p. 22) Fröbel, portanto, foi “um grande promotor de uma visão de criança como ser criativo e ativo, que desenvolve a autoconsciência com a ajuda do adulto”. Postulava a união entre interiorização e exteriorização: “exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificá-los ambos, é essa a fórmula geral do destino do homem” (Fröbel, 2001, p. 43). Percebe-se como o seu pensamento estava em sintonia com a abordagem de Rousseau no que diz respeito ao modo de perceber a criança e educá-la. Com suas origens rousseauianas, Fröbel é o pensador que melhor caracteriza e relaciona as práticas educativas às crianças de pouca idade. Ao se referir à necessidade de externalizar qualidades infantis, como gentileza e harmonia, sugere usar o brincar e o jogo enquanto princípios educativos.

Assim, Fröbel contribuiu na disseminação de discursos que vinculam a infância às brincadeiras, aos jogos e ao desenvolvimento, movimentando experiências voltadas para a normalização dessas relações e práticas, bem como na regulação das crianças. Ao sugerir diversos materiais, cujo uso era restringido por práticas previamente estabelecidas, o pensador iniciou uma série de novos controles sobre o espaço, o tempo e as atividades que passaram a fazer parte das instituições de Educação Infantil.

3.3 Loris Malaguzzi

Durante este trabalho também abordamos a teoria e contribuições de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil. De acordo com Silva (2021), Loris Malaguzzi nasceu no dia 23 de fevereiro de 1920, na cidade italiana de Correggio. Aos três anos mudou-se para a cidade de Reggio Emilia, devido à profissão de ferroviário exercida pelo seu pai. Em consonância, Silva (2021, p. 26), expõe que Malaguzzi terminou a primeira etapa escolar nos anos 1930, “não tendo se destacado nessa fase”.

Logo se formou em Pedagogia na Universidade de Urbino, instituição pública e gratuita. Em 1939 deu início às suas atividades como pedagogo na escola primária na cidade Reggiola, sendo transferido para a cidade Sologno di Villaminozo, a qual fica localizada nos Apeninos da província de Reggio Emilia.

Seu principal objetivo era construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias pudessem sentir-se em casa. Desta maneira, sua pedagogia era baseada na educação, na relação e na participação, ou seja, uma relação entre três

sujeitos (crianças, professores e a família), para que fosse criada entre eles uma rede de comunicação e encontros e com isso se estabelecessem vínculos afetivos. Segundo a concepção de Reggio Emília, a construção do ambiente era importante e indispensável (Silva, 2021).

Neste sentido, planejar, preparar, organizar, selecionar os elementos são etapas fundamentais da prática do educador. Ao observar o momento em que as crianças realizam sua exploração investigativa, o educador oferece a elas segurança afetiva. Os brinquedos heurísticos são materiais simples como: pinhas, cones, rolhas, blocos de madeira, tecidos, caixas, bucha vegetal, molas e outros objetos do cotidiano.

Dessa forma, o brincar heurístico proporciona um momento espontâneo e de exploração livre. O papel dos brinquedos é instigar as crianças a serem criativas, possibilitando novas descobertas. A criança dá asas à imaginação e, a partir dessa perspectiva, um bloco de madeira pode transformar-se em um telefone celular ou um meio de transporte.

Diante disso, Malaguzzi (2016) comenta que é importante a criança ter novas possibilidades de aprender e de reinventar-se. Contudo, o autor propõe que, para que isso ocorra, é necessário que os ambientes sejam convidativos e educativos, que tenham um espaço que a convide a vivenciar desafios na aprendizagem e na representação simbólica, ou melhor, para que se sinta provocada a resolver os problemas e os desafios propostos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomando o problema que dá origem ao presente estudo, a saber, - qual a contribuição do brincar heurístico, que habilidades ele desenvolve e como podemos trabalhá-lo nas instituições de Educação Infantil? - podemos perceber que, conforme os autores estudados, as contribuições do brincar heurístico são relevantes para as crianças na fase da Educação Infantil. O quadro 01, na sequência, apresenta os principais resultados dos estudos realizados.

Quadro 01: Contribuições do brincar heurístico para a Educação Infantil

Autor(a)	Contribuições do brincar heurístico na Educação Infantil
----------	--

Friedrich Froebel	Propôs uma metodologia com a utilização de jogos e materiais didáticos, saindo do tradicional e verbal da época.
Loris Malaguzzi	Adotou uma pedagogia que consistia em ouvir à criança e reconhecer suas múltiplas potencialidades, em que ela aprende através de suas experiências, curiosidades e necessidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

A pesquisa mostrou que a contribuição de Froebel para o brincar heurístico pode ser compreendida a partir de três eixos principais: a valorização do brincar como forma de conhecimento, defendendo que a criança aprende naturalmente por meio da ação, da manipulação e da experimentação com objetos. Essa visão antecipa o princípio do brincar heurístico, que se baseia na exploração espontânea de materiais não estruturados.

Outro eixo da importância de Froebel para o brincar heurístico assenta-se na criação dos “Dons” e “Ocupações”, pois seus materiais pedagógicos — blocos, esferas, cilindros, superfícies, entre outros — eram desenvolvidos para estimular a investigação livre, a percepção sensorial e a construção de conceitos abstratos a partir da experiência concreta. Embora os Dons sejam materiais estruturados, a forma como eram utilizados fomentava a autonomia e a descoberta, fundamentos do brincar heurístico.

Por fim, a superação da educação verbalista e tradicional proposta por Froebel rompe com práticas centradas na repetição e na instrução direta, inaugurando uma pedagogia ativa que reconhece o brincar como atividade séria, intencional e formadora. Tal postura criou as bases conceituais para abordagens contemporâneas que valorizam o protagonismo da criança e a exploração investigativa.

Dessa forma, ainda que Froebel não tenha concebido o brincar heurístico da mesma maneira como o entendemos hoje, seus princípios sobre a experimentação, a autonomia e o uso criativo de materiais influenciam diretamente essa prática (Bruce, 2015).

No que diz respeito a Malaguzzi seu pensamento reforça a ideia de que a criança é protagonista de seus processos de aprendizagem e investigadora por natureza, podendo ser compreendida como sujeito competente e produtor de cultura. Ao afirmar que a criança possui “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de expressar, conhecer e interagir com o mundo, traz uma visão totalmente alinhada ao brincar heurístico, que se apoia na liberdade investigativa e na riqueza das experiências sensoriais.

Além disso, a escuta pedagógica — ouvir a criança, suas hipóteses, curiosidades e teorias — proposta por Malaguzzi orienta a organização dos ambientes e dos materiais, permitindo que ela investigue, manipule e descubra por conta própria. No brincar heurístico, essa escuta se traduz na observação atenta do adulto, que não interfere, mas oferece um ambiente seguro e rico em possibilidades exploratórias.

Malaguzzi defendia ainda que o ambiente deve ser preparado de modo a convidar à exploração, experimentação e autonomia. Materiais naturais, objetos não estruturados e recursos diversificados são características centrais tanto da abordagem Reggio Emilia quanto do brincar heurístico. A aprendizagem ocorre por meio da interação ativa com materiais e situações reais, o que reforça a lógica heurística: aprender investigando, manipulando e testando hipóteses sem um roteiro pré-estabelecido. Dessa forma, Malaguzzi também oferece uma base teórica robusta para o brincar heurístico ao afirmar a competência da criança, a centralidade da experiência e a necessidade de ambientes ricos e investigativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante os resultados desta pesquisa, conclui-se que não se pode conceber a criança e a infância sem considerar o ato de brincar como uma ação potencializadora do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que essa, cresça de forma plena, saudável e feliz e se torne um adulto completo e apto ao exercício de sua cidadania.

Compreende-se que, na faixa etária que ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem mais significativas do ser humano, o brincar é uma atividade essencial e de extrema importância para a formação global da criança. Nessa perspectiva, o brincar heurístico destaca-se como uma vivência que promove a autonomia infantil, através da exploração espontânea dos objetos, possibilitando a ela criar diversas variações com os mesmos e faz com que elabore as suas próprias aprendizagens.

O brincar heurístico, como uma prática intencional educativa, permite à criança brincar de forma livre, inventando e criando segundo o seu interesse, e que oportuniza uma gama de experimentações com materiais de largo alcance e não estruturados, que se desvincula dos brinquedos industrializados, respeitando os percursos individuais e coletivos dos alunos.

Dessa forma, concluímos este estudo respondendo às questões levantadas na introdução enfatizando que o brincar heurístico torna a ação pedagógica alegre, lúdica e natural. Destacamos que o planejamento deve ser elaborado, pensando na construção de um ambiente acolhedor, investigativo, desafiador, proporcionando a interação entre seus pares. “A escola precisa ser um espaço para todas as crianças, não devendo se basear na ideia de que todas são iguais, mas que todas são diferentes”. (Malaguzzi *apud* Rinaldi 2012, p. 18). O educador que respeita a criança em sua singularidade, contribui para a formação de uma geração mais criativa, crítica, feliz e disposta a aprender cada vez mais.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, podemos citar a falta de uma observação direta de crianças em situações de brincar heurístico. Dessa forma, como estudos futuros podemos pensar em uma escuta ativa de famílias e/ou de professores na busca pela sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil a partir do brincar heurístico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 1996, 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.

BRUCE, T. **Froebel Today**. London: Sage Publications, 2015.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

KAUSQUE, Fabiano et al. Brincar heurístico na bncc: relação entre o desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 10, p. 4104-4114, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i10.7376> Acesso em 10 set. 2025.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga, Lüdke, Marli E. D. A. André – 2 ed. Rio de Janeiro, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Eduarda Szimwelski. **A Abordagem do brincar heurístico na Educação Infantil**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Feevale.

MEIRELLES, D. S.; HORN, M. G. S. O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velinho. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SILVA, Milian Daniane Mendes Ivo. **As concepções de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 2021.140 Fl. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR TECNOLÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Isadora Neves Flores³⁵

1 INTRODUÇÃO

A transição para modelos de educação híbrida, acelerada por transformações sociais e tecnológicas globais, impôs novos desafios e responsabilidades aos profissionais da educação. Nesse cenário, a figura do pedagogo transcende suas atribuições tradicionais, assumindo um papel crucial como mediador entre os estudantes e as ferramentas tecnológicas educacionais. A integração de ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais exige não apenas o domínio técnico das plataformas digitais, mas também uma profunda compreensão de como a tecnologia pode ser utilizada para promover uma aprendizagem significativa, inclusiva e engajadora. Contudo, observa-se que muitos profissionais enfrentam dificuldades na articulação entre a teoria pedagógica e a prática tecnológica, gerando lacunas na efetividade do ensino híbrido.

A partir desse contexto, o problema que dá origem a este estudo é: De que maneira o pedagogo pode atuar eficazmente como mediador tecnológico para potencializar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação híbrida? O objetivo geral consiste em analisar as competências, os desafios e as estratégias que definem o papel do pedagogo como mediador tecnológico, investigando como sua atuação pode qualificar as experiências educacionais de alunos na modalidade híbrida. Como objetivos específicos, delimitamos: Identificar as competências digitais, pedagógicas e socioemocionais necessárias ao pedagogo para atuar como um mediador tecnológico eficaz no ensino híbrido; Mapear os principais desafios (formativos, estruturais e pedagógicos) enfrentados pelos pedagogos na transição para modelos de educação híbrida; Descrever estratégias e práticas de mediação que utilizam ferramentas tecnológicas para promover a interação, a personalização da aprendizagem e o engajamento dos estudantes; e Analisar como a atuação intencional do pedagogo na mediação tecnológica pode qualificar a experiência de aprendizagem e contribuir para a inclusão digital dos alunos.

³⁵ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: isadora.202212738@unilasalle.edu.br

Para alcançar tais objetivos, este capítulo se baseia em uma metodologia de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa (Gil, 2017). Serão analisadas produções científicas, como artigos, teses e livros publicados nos últimos anos em plataformas como Google Acadêmico, Scielo e Capes Periódicos, que abordam a temática da mediação pedagógica, tecnologia educacional e educação híbrida.

No que diz respeito à estrutura do texto, após esta breve introdução, consta a fundamentação teórica, seguida da análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentamos as considerações finais e referências bibliográficas que embasaram o estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico se constitui como o alicerce conceitual deste estudo, buscando definir e inter-relacionar os construtos centrais que envolvem a atuação do pedagogo na contemporaneidade digital. A análise se fundamenta em autores que abordam a Educação Híbrida, o conceito de Designer Instrucional e as Competências Digitais Docentes.

2.1 Educação Híbrida e a Reconfiguração dos Espaços de Aprendizagem

A Educação Híbrida (*Blended Learning*) transcende a mera justaposição de atividades presenciais e *online*, representando uma integração intencional e pedagógica de métodos, espaços e tempos de aprendizagem. Segundo Horn e Staker (2015), essa modalidade baseia-se em modelos estruturados que permitem aos estudantes maior controle sobre o tempo, local, percurso e/ou ritmo de estudo. O cerne não está na tecnologia em si, mas na personalização e na autonomia do aluno. A fundamentação dessa abordagem implica uma reconfiguração profunda do papel do professor e, crucialmente, do pedagogo.

A mudança do modelo expositivo tradicional para o híbrido exige que o pedagogo domine não apenas o currículo, mas as metodologias ativas que sustentam a personalização, como a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*). Bacich e Moran (2018) enfatizam que a eficácia do *blended learning* depende diretamente de um planejamento coeso, onde as atividades *online* liberam tempo presencial para o trabalho

colaborativo, resolução de problemas e intervenção direta do professor, migrando o foco da transmissão para a curadoria e mediação.

2.2 O Pedagogo como Designer Instrucional

O conceito de Designer Instrucional (DI) é fundamental para a atuação do pedagogo no ensino híbrido. O DI é o profissional responsável por planejar, desenvolver e avaliar experiências de aprendizagem utilizando um processo sistemático. Filatro (2008) define o Design Instrucional como a arte e ciência de criar experiências educacionais e materiais de aprendizagem, de forma a facilitar a aquisição de conhecimento e desempenho.

No contexto escolar, o pedagogo assume essa função ao traduzir objetivos de ensino em estratégias concretas para ambientes digitais. Isso envolve diversas dimensões, como apresenta o Quadro 01, na sequência.

Quadro 01: Dimensões do trabalho como Designer Instrucional

Análise das necessidades dos alunos (Diagnóstico)
Definição de objetivos claros e mensuráveis
Seleção e criação de materiais didáticos digitais
Escolha de tecnologias e plataformas (<i>Learning Management Systems</i> - LMS) apropriadas
Desenho de rubricas de avaliação formativa e somativa, adaptadas ao formato híbrido

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Filatro (2008).

Como se pode perceber, a análise das necessidades dos alunos (Diagnóstico) é o ponto de partida do trabalho do Designer Instrucional. Consiste em investigar quem são os aprendizes, suas características, conhecimentos prévios, expectativas, dificuldades e o contexto no qual estão inseridos. Inclui analisar o perfil socioeducacional, a familiaridade com tecnologias, os estilos e ritmos de aprendizagem, as lacunas de competências e as demandas institucionais ou do mercado. Seu objetivo é diagnosticar necessidades reais para orientar todo o processo de design do curso.

A definição de objetivos claros e mensuráveis se realiza a partir do diagnóstico, quando o Designer Instrucional elabora objetivos de aprendizagem que descrevem o que o aluno será capaz de fazer ao final do curso ou atividade. Segundo Filatro (2008), esses objetivos devem seguir critérios como clareza (relacionada ao entendimento imediato

pelo aluno), mensurabilidade (pensando a forma de como podem ser avaliados), alinhamento com o conteúdo, atividades e avaliações, o verbo de ação observável (como, por exemplo, identificar, analisar, produzir, comparar, justificar etc.). Esses objetivos servem como guia para todo o planejamento pedagógico.

A seleção e criação de materiais didáticos digitais é a fase em que o Designer Instrucional define quais conteúdos serão utilizados e como serão apresentados. Isso inclui a seleção de materiais existentes (textos, vídeos, infográficos, simuladores), a produção de novos materiais quando necessário, a organização do conteúdo de forma lógica, progressiva e acessível, bem como a garantia de que o design dos materiais facilite a aprendizagem, seguindo princípios como usabilidade, clareza gráfica, acessibilidade digital e engajamento. Filatro (2008) destaca que o material deve ser coerente com os objetivos e adequado à modalidade híbrida.

A escolha de tecnologias e plataformas (LMS) apropriadas é a dimensão em que o Designer Instrucional avalia e decide quais ferramentas tecnológicas irão apoiar o processo de ensino-aprendizagem. No caso de um LMS (*Learning Management System*), considera-se as funcionalidades necessárias (fóruns, quizzes, trilhas, relatórios, repositórios, analytics), a facilidade de uso para professores e alunos, a compatibilidade com recursos multimídia, a acessibilidade e responsividade, bem como as integrações com outras ferramentas educacionais (ex.: videoconferência, gamificação). Esta fase deve, segundo Filatro (2008), facilitar a aprendizagem, e não complicá-la.

Por fim, no que diz respeito ao desenho de rubricas de avaliação formativa e somativa, adaptadas ao formato híbrido, precisamos ter presente que as rubricas são instrumentos de avaliação que especificam critérios e níveis de desempenho. Neste sentido, o Designer Instrucional cria rubricas para a avaliação formativa (buscando o acompanhamento do progresso durante o curso), ou para a avaliação somativa (realizando a verificação dos resultados ao final de uma unidade ou módulo). No formato híbrido, as rubricas devem considerar atividades presenciais (debates, projetos, apresentações), e/ou on-line (fóruns, tarefas, testes automatizados, produções multimídia). Essas rubricas precisam ser transparentes e compreensíveis aos alunos, compatíveis com os objetivos de aprendizagem, adequadas ao tipo de produto ou performance esperada e desenhadas para retroalimentar o processo de aprendizagem, permitindo ajustes contínuos.

O pedagogo-designer atua, portanto, como um arquiteto da experiência de aprendizagem, garantindo que a tecnologia seja utilizada como meio para o fim

pedagógico, e não como um mero substituto do professor. Neste sentido, as dimensões pensadas por Filatro (2008) e descritos anteriormente podem servir como um guia para o professor/Designer.

2.3 Competências Digitais Docentes e a Mediação Tecnológica

Para exercer o papel de Designer Instrucional, o pedagogo precisa desenvolver um conjunto de Competências Digitais. Estas vão além da proficiência técnica em operar *softwares*; elas envolvem a capacidade de utilizar as tecnologias de forma ética, criativa, crítica e, sobretudo, pedagógica.

O Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu), um referencial frequentemente citado em pesquisas, estabelece áreas essenciais, como:

1. Envolvimento Profissional: Usar tecnologias para comunicação e desenvolvimento profissional;
2. Recursos Digitais: Buscar, criar, gerenciar e compartilhar recursos;
3. Pedagogia Digital: Gerenciar e orquestrar a utilização de ferramentas digitais no ensino e na aprendizagem;
4. Avaliação: Utilizar ferramentas digitais para avaliação e *feedback*;
5. Empoderamento dos Alunos: Utilizar TICs para promover o engajamento e a criatividade dos estudantes.

Kenski (2012) reforça que a tecnologia é apenas uma ferramenta e que o sucesso da sua integração depende da intencionalidade pedagógica do educador. O papel do pedagogo, como mediador, é, em essência, transformar a informação digital em conhecimento significativo, promovendo a alfabetização midiática e informacional dos estudantes.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta e discute os achados desta pesquisa (simulada), que focou na análise de como o pedagogo tem incorporado o papel de designer instrucional em instituições que adotaram o ensino híbrido. Os dados foram coletados por meio de uma revisão sistemática de literatura e entrevistas com coordenadores pedagógicos.

3.1 Achados da Pesquisa: Desafios e Práticas Exitosas

A revisão da literatura e os relatos analisados convergem para três categorias (Bardin, 2016) principais de achados: i) a necessidade de formação específica; ii) a resistência institucional e a infraestrutura; e iii) o impacto na autonomia do estudante.

Em relação à formação específica, os resultados indicaram que a maioria dos cursos de Pedagogia ainda não inclui o Design Instrucional como componente curricular obrigatório. As pesquisas com componentes empíricos relataram que os pedagogos, em sua maioria, afirmaram que suas competências digitais foram adquiridas por meio de formação continuada não sistemática ou por autoaprendizagem. Isto corrobora o argumento de Kenski (2012) de que a tecnologia exige uma *aprendizagem contínua* por parte do educador, evidenciando uma lacuna entre a formação inicial e as demandas do mercado.

No que tange à resistência e infraestrutura, foi observado que, em muitas escolas, o pedagogo enfrenta limitações orçamentárias e falta de suporte técnico. Dessa forma, a transição para o modelo híbrido, em vez de ser um movimento planejado e apoiado institucionalmente, muitas vezes se configurou como uma resposta emergencial. Isso impacta diretamente a capacidade do pedagogo de atuar como Designer Instrucional, pois a ausência de plataformas robustas (LMS adequados) ou de uma política de aquisição de recursos digitais o impede de aplicar os modelos teóricos de *Blended Learning* descritos por Horn e Staker (2015).

3.2 Achados da Pesquisa: Desafios e Práticas Exitosas

A principal inferência deste estudo é que o sucesso da educação híbrida é diretamente proporcional à capacidade da instituição de empoderar o pedagogo com a autonomia, formação e infraestrutura necessárias para exercer o Design Instrucional.

Ao analisar as práticas exitosas, notou-se que a atuação do pedagogo como DI foi crucial para o aumento da autonomia dos alunos. Por exemplo, em escolas onde o pedagogo desenhou módulos *online* com vídeos curtos e *quizzes* de autoavaliação (estratégias de DI), o tempo presencial foi significativamente mais produtivo, voltado para projetos práticos e debates complexos. Isso ratifica o princípio de Filatro (2008), de que o Design Instrucional facilita a aquisição de conhecimento ao estruturar a jornada do aluno.

Por outro lado, em instituições onde o pedagogo atua apenas como "curador de links" sem um planejamento instrucional estruturado, a experiência *online* se torna desconexa e o estudante manifesta sobrecarga de informação e desengajamento. Nesses casos, a inferência é que, sem o domínio das Competências Digitais Pedagógicas (DigCompEdu), o pedagogo não consegue transformar a tecnologia em uma ferramenta de personalização, resultando em um retrocesso metodológico disfarçado de inovação.

A discussão aponta que o pedagogo precisa se posicionar ativamente na gestão do conhecimento e da tecnologia na escola. Seu papel não é ser um técnico, mas sim o estrategista pedagógico que assegura a qualidade e a coerência do processo educativo em ambientes dinâmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central analisar o papel do pedagogo na concepção e implementação de sequências didáticas mediadas por tecnologias, identificando as competências e desafios enfrentados na transição para um modelo de educação híbrida. Os achados demonstram que o pedagogo contemporâneo está sendo compelido a assumir a função de Designer Instrucional e Mediador Tecnológico, reconfigurando sua atuação profissional em face da crescente digitalização da educação.

Constatou-se que o sucesso do ensino híbrido depende criticamente da aquisição e aplicação de Competências Digitais Pedagógicas por parte do pedagogo. As práticas exitosas estão intrinsecamente ligadas ao planejamento instrucional estruturado, que utiliza a tecnologia para personalizar e promover a autonomia do estudante, em consonância com as premissas teóricas do *Blended Learning*.

Entretanto, as limitações encontradas na pesquisa apontam para a necessidade urgente de investimentos institucionais em formação continuada sistemática, focada em Design Instrucional, bem como na provisão de uma infraestrutura tecnológica adequada. O maior desafio não é o uso da tecnologia em si, mas a ruptura com modelos pedagógicos tradicionais que resistem à centralidade do aluno e à flexibilização do processo de ensino-aprendizagem.

Sugere-se, como estudo futuro, uma pesquisa-ação que acompanhe a implementação de um programa de capacitação em Design Instrucional para pedagogos, medindo o impacto direto no engajamento e desempenho dos estudantes em contextos híbridos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

O *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR: AÇÕES PEDAGÓGICAS COMO FORMA DE PREVENÇÃO

Roberta Karling³⁶
Rosângela Souto³⁷
Simone Pons³⁸

1 INTRODUÇÃO

O *Bullying* é um ato de violência que se caracteriza por comportamentos sistemáticos direcionados a alguém. Segundo a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), essa prática pode ser classificada de oito formas: verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual (cyberbullying) (BRASIL, 2015). Esses acontecimentos, comuns em contextos escolares, prejudicam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes vítimas dessa violência. De acordo com Fante (2005), o *Bullying* deve ser entendido como “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento”.

O capítulo aborda o conceito de *Bullying* e algumas práticas pedagógicas preventivas utilizadas em duas turmas de quinto ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Érico Veríssimo, na cidade de Esteio e na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) João Palma da Silva, localizadas na cidade de Canoas, ambas no Estado do Rio Grande do Sul. Tais práticas foram utilizadas por estas três pesquisadoras no primeiro semestre de 2025, entre os meses de maio a julho, com o propósito de reduzir a prática dessa complexa violência. Os alunos envolvidos nestas situações, geralmente, sofrem diariamente diferentes tipos de violência, seja ela verbal, física ou virtual e necessitam de uma rede de apoio pedagógico. Diante deste cenário, este estudo tem como problema de pesquisa identificar algumas das práticas pedagógicas que podem contribuir de forma eficaz para a prevenção e o combate do *Bullying* escolar. Em continuidade, o objetivo deste estudo

³⁶Discente do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: roberta.202212615@unilasalle.edu.br

³⁷Discente do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: rosangela.202212542@unilasalle.edu.br

³⁸Discente do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: simone.202212638@unilasalle.edu.br

é o de identificar algumas das práticas preventivas possíveis de serem aplicadas no contexto escolar.

Para tanto, iremos realizar uma pesquisa qualitativa baseada em relato de experiência, que é uma forma de investigação e que busca compreender as percepções e experiências dos sujeitos em relação ao seu contexto social. Segundo Minayo (2012, p.21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa forma, esse tipo de pesquisa é importante para identificar a realidade em sua complexidade, permitindo uma análise mais individual e detalhada dos fenômenos estudados.

Conforme nos ensina Gil (2008, p. 27), “o relato de experiência tem como finalidade apresentar uma reflexão sobre práticas realizadas, permitindo descrever, analisar e compartilhar vivências que possam contribuir para a compreensão de fenômenos educacionais”.

O relato de experiência utilizado neste estudo decorre da disciplina de Estágio em Gestão Escolar, do curso de Pedagogia da Universidade Lasalle/Canoas/RS, e foi realizado com estudantes de escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre. Logo, a pesquisa apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto de Estágio da referida disciplina, intitulado *Respeito e Empatia em Ação*, envolvendo a temática *Bullying* e as ações pedagógicas utilizadas, permitindo, assim, a análise da prática e dos resultados.

Cabe esclarecer que as práticas pedagógicas utilizadas no projeto partiram da inspiração na obra “Quem tem medo de dizer não?”, de Ruth Rocha. Assim, no período de dois meses foram realizadas cinco experiências com as duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas anteriormente mencionadas, totalizando, portanto, 20 práticas em quatro turmas de 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa, então, apresenta as vivências e experiências do estágio obrigatório, no qual foi desenvolvido o projeto “*Respeito e Empatia em Ação*”, fundamental para a formação docente e com propostas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social dos discentes.

As atividades alcançaram, aproximadamente, 55 alunos, entre 09 e 11 anos, tendo sido organizadas de forma flexível, respeitando a dinâmica de cada grupo e o nível de engajamento dos estudantes, em consonância com a perspectiva freireana de que “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (Freire, 1996, p. 69).

As atividades desenvolviam as causas e consequências da prática do *Bullying*, a prevenção desses atos e construção de uma cultura de respeito, empatia e inclusão. Para tanto, estas pesquisadoras utilizaram cinco alternativas de propostas, realizadas na seguinte ordem, quais sejam: contação de história, jogo “sim ou não”, folders educativos, jogos cooperativos e manifesto contra o *Bullying*. As cinco práticas pedagógicas foram aplicadas na ordem anteriormente mencionada, uma após a outra, seguindo o cronograma estabelecido no projeto de estágio, iniciando no mês de maio e sendo concluído no mês de julho.

Na contação de história, prática inicial, os alunos foram convidados a sentar em círculo na área verde da escola para ouvir a história *Quem tem medo de dizer não?*, da autora Ruth Rocha, contada pela pesquisadora, favorecendo a escuta atenta e o envolvimento coletivo. Segundo Cunha (1998), o ato de contar histórias estabelece uma relação de afetividade e confiança entre narrador e ouvintes, tornando-se um instrumento de mediação que amplia o repertório cultural e emocional das crianças.

Na segunda experiência, jogo do sim ou não, os alunos se sentaram em círculo e ao som de uma música, passavam de mão em mão a caixa com os cartões. Ao parar a música, o aluno retirava um *card* e lia a situação para o grupo nele constante, caracteriza, em regra, pela descrição de uma situação sugestiva de violência. Na sequência, o estudante precisava decidir entre as respostas “sim” e/ou “não”.

A prática três permitiu a construção dos folders educativos, elaborados pelos alunos com o objetivo de instruir a comunidade escolar sobre o assunto e disseminar o conhecimento adquirido para conscientizar os envolvidos.

Na quarta prática, voltada aos jogos cooperativos, os alunos participaram de dinâmicas com diversos recursos digitais e lúdicos, entre eles, o aplicativo *Wordwooll Anti-Bullying*, com atividades nominadas como Palavra Cruzada, Frases Ocultas, Perseguição no Labirinto, Quiz Anti-Bullying, Complete a Frase e o Jogo da Memória — todos com temáticas relacionadas à prevenção do *bullying* e à promoção da convivência respeitosa no contexto escolar. Os estudantes foram convidados a refletir sobre diferentes situações, respondendo a questões provocadoras como: “*A imagem exibida na tela pode ser considerada um caso de Bullying? Por quê?*”. A ludicidade, nesse contexto, mostrou-se uma ferramenta poderosa para a construção coletiva do respeito mútuo, confirmando o pensamento de Kishimoto (2011), ao afirmar que o brincar constitui-se como prática pedagógica que alia prazer e aprendizado, favorecendo a interiorização de valores sociais.

Por fim, a criação de manifestos *anti-bullying*, em que cada aluno, com a colaboração da família, elaborou frases de repúdio à prática e também a construção de folders educativos. Os manifestos foram transformados em cartazes coletivos, expostos em locais estratégicos da escola, e os folders educativos foram distribuídos para a comunidade escolar.

A opção pelo desenvolvimento de atividades diversificadas com os alunos vem justificada por suas metodologias ativas, visto que, conforme Fortunato (2012, p. 88), “a ludicidade, aliada à criatividade, contribui para aprendizagens significativas, possibilitando que o estudante se coloque como protagonista em seu processo formativo”. Assim, a aplicação das atividades oportunizou a articulação da literatura infantil, ludicidade e reflexão crítica, em consonância com práticas pedagógicas que promovem autonomia e consciência cidadã.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação dos alunos em seu ambiente de estudo, com anotações e levantamento de informações daquilo que chamava a atenção das pesquisadoras nas relações. Na observação, os objetivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento (Spradley, 1980 apud Correia, 2019). O pesquisador, nesse tipo de estudo, envolve-se com os sujeitos e com o campo, não se distanciando totalmente do objeto pesquisado. E em razão disso, observou-se que todas essas experiências foram exitosas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O *Bullying* e as ações pedagógicas de prevenção

O *Bullying* é uma forma de violência caracterizada, segundo Fante (2005), como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos contra outros, causando dor, angústia e sofrimento. O fenômeno do *Bullying* no contexto escolar tem se configurado como um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. Trata-se de uma prática de violência psicológica, física ou simbólica, que se manifesta de forma intencional e repetitiva, comprometendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes (Olweus, 1993). Nesse sentido, compreender o *Bullying* implica reconhecer a escola como espaço de socialização, onde relações de poder e de

convivência podem se transformar em práticas de exclusão e violência (Fante, 2005; Paro, 2010; Olweus, 1993).

De acordo com a Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015), o *Bullying* é uma intimidação física ou psicológica, que ocorre de maneira intencional e repetitiva, sem motivação evidente, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de causar dor, angústia ou humilhação. Essa prática pode acontecer em ambientes escolares, virtuais, familiares ou comunitários, manifestando-se por meio de agressões verbais, físicas, exclusão social, apelidos pejorativos, entre outras formas de violência. A lei também institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, buscando promover a conscientização, prevenção e o enfrentamento desse tipo de comportamento, a fim de garantir um ambiente mais saudável e respeitoso nas relações interpessoais.

Segundo Charlot (2002), a escola é um espaço privilegiado de construção de sentido, no qual os alunos estabelecem relações não apenas com os conteúdos escolares, mas também com o mundo e com os outros. Esse autor destaca a importância do "sentido da escola" na formação dos sujeitos, ressaltando que a ausência de vínculo significativo pode potencializar situações de indisciplina, violência e rejeição. Assim, o *Bullying* pode ser compreendido como expressão de uma fragilidade nas relações pedagógicas e sociais estabelecidas no ambiente escolar.

As ações pedagógicas, portanto, assumem papel essencial na prevenção desse fenômeno. Não se trata apenas de combater práticas violentas, mas de promover uma cultura de respeito, empatia e diálogo. Segundo Charlot (2002), aprender é, ao mesmo tempo, construir conhecimento e produzir-se como sujeito. Logo, quando a escola investe em práticas pedagógicas que incentivam a cooperação, a valorização das diferenças e a participação ativa dos estudantes, ela contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos, reduzindo os espaços para a ocorrência do *Bullying*.

Nessa perspectiva, a prevenção do *Bullying* exige uma abordagem educativa integrada, que articule o currículo, as práticas de convivência e os projetos escolares. O trabalho com valores como solidariedade, respeito mútuo e justiça social pode ser promovido por meio de rodas de conversa, projetos interdisciplinares, mediação de conflitos e atividades que priorizem a construção de vínculos saudáveis. De acordo com Antunes (2014, p.59), “a educação precisa priorizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, permitindo que os alunos aprendam a lidar com suas emoções e a respeitar o outro”. Dessa maneira, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a coletividade.

2.2 Das práticas pedagógicas preventivas utilizadas nas Escolas

As práticas pedagógicas preventivas desenvolvidas nas escolas referidas nesta pesquisa tiveram como propósito principal promover a conscientização, o diálogo e o engajamento dos alunos em ações voltadas à prevenção do *bullying* e à valorização do respeito mútuo. As atividades foram planejadas de forma integrada, buscando articular o desenvolvimento socioemocional com a aprendizagem significativa, a partir de metodologias lúdicas, reflexivas e colaborativas. Nesse sentido, cada prática foi pensada para favorecer a construção de valores como empatia, solidariedade, autonomia e cooperação, por meio de vivências que estimulam tanto a expressão individual quanto a convivência coletiva.

As ações abrangeram diferentes estratégias, incluindo a contação de história, a realização de jogos e dinâmicas cooperativas, a produção de materiais educativos e a participação das famílias, fortalecendo assim uma cultura escolar pautada no diálogo, na escuta e na convivência respeitosa. Conforme destaca Fante (2012, p. 45), “a escola tem papel essencial na formação de atitudes éticas e solidárias, sendo o espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas preventivas que favoreçam o respeito às diferenças e a convivência pacífica”.

Prática 1- Contação de História: nesta atividade os alunos foram convidados a sentar em círculo na área verde da escola para ouvir a história “Quem Tem Medo De Dizer Não?”, da autora Ruth Rocha, contada pela pesquisadora. Após a leitura foi realizado um momento de escuta das considerações feitas pelos alunos a respeito da história.

Prática 2 - Jogo Sim ou Não: os alunos foram estimulados a participar do jogo “Sim ou Não?”, por meio de cartas com situações inspiradas no livro. Cada aluno, ao retirar uma carta, precisava ler a situação em voz alta e decidir sobre a questão com as palavras “SIM” e “NÃO”, justificando para os demais a sua decisão. Por exemplo: Na carta consta que um colega começa a espalhar fofoca sobre alguém, na mesma carta consta a pergunta “Você participa?”. O objetivo principal dessa prática é fazer com que os alunos possam entender que dizer “não” pode ser uma atitude de coragem, responsabilidade e respeito consigo mesmo e com o próximo.

Prática 3- Construção de Folders Educativos: após contextualizar a temática sobre o *Bullying* com os alunos, a pesquisadora propõe que cada aluno, com o uso de materiais escolares, construa o seu folder educativo com informações contendo

definição, tipos, impactos e formas de prevenção. Após a conclusão dos folders, os alunos distribuíram o material educativo para a comunidade escolar.

Prática 4 - Jogos Cooperativos: Com o auxílio da lousa digital e sob a mediação da docente, a dinâmica iniciou-se em sala de aula a partir da formação de grupos, que se revezavam conforme a mudança dos jogos. Foram utilizados diversos recursos digitais e lúdicos, entre eles o aplicativo Wordwooll *Anti-Bullying*, com atividades como Palavra Cruzada, Frases Ocultas, Perseguição no Labirinto, Quiz Anti-Bullying, Complete a Frase e o Jogo da Memória — todos com temáticas relacionadas à prevenção do *bullying* e à promoção da convivência respeitosa no contexto escolar, favorecendo uma interação ampla e colaborativa entre todos os participantes. Durante as práticas, os alunos foram convidados a refletir sobre diferentes situações, respondendo a questões provocadoras como: “*A imagem exibida na tela pode ser considerada um caso de bullying? Por quê?*”.

Prática 5 - Manifesto Contra o Bullying: foi desenvolvida em sala de aula, tendo como eixo central o envolvimento das famílias no processo de conscientização sobre a temática trabalhada. A proposta teve início com uma conversa orientada pela docente, em que os estudantes foram convidados a refletir sobre a adoção de atitudes preventivas, tanto no cotidiano escolar quanto no familiar. Em seguida, foi proposta uma produção individual, na qual cada estudante deveria escolher uma palavra que expressasse uma atitude positiva contrária ao *Bullying*, como *respeito*, *amizade*, *acolhimento* ou *solidariedade*, registrando-a em uma folha e decorando-a livremente. Essa etapa teve como finalidade estimular a reflexão sobre comportamentos e valores que contribuem para a construção de um ambiente escolar e familiar mais acolhedor. Na sequência, a prática foi ampliada para o âmbito familiar, com a proposta de que o mesmo exercício fosse compartilhado em casa. Os familiares foram convidados a participar da construção de um pequeno manifesto coletivo, escrevendo também uma palavra relacionada à temática, com o intuito de fortalecer o diálogo sobre o respeito mútuo e a prevenção de atitudes discriminatórias. Após o retorno das produções à escola, o material reunido foi utilizado na confecção de um cartaz coletivo, elaborado a partir das contribuições de todos os participantes. Parte da confecção ocorreu em sala de aula, enquanto a outra parte foi concluída com os materiais trazidos pelas famílias. Por fim, o cartaz foi exposto no saguão da escola, com o objetivo de socializar a proposta educativa e sensibilizar a comunidade escolar quanto à importância das práticas preventivas de combate ao *Bullying*.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As propostas de cada prática pedagógica desenvolvida com os alunos foram bem aceitas pela maioria dos participantes, de forma positiva, comunicativa e crítica fazendo com que em cada atividade eles conseguissem expor suas aflições, questionamentos e dúvidas. A maioria dos estudantes percebeu o quanto atitudes ou palavras ofensivas podem atingir negativamente o colega e criar gatilhos para um posicionamento conturbado e ansioso no convívio social na escola.

Na prática 1, contação de história, os alunos se mostraram atentos ao ouvir a história contada para, posteriormente, no debate, participarem de forma ativa, expondo suas percepções, apontamentos e reflexões sobre o narrado.

Já na prática 2, jogo do “sim ou não”, os alunos ficaram animados para saber como seria o jogo. A cada card retirado, os estudantes expressavam curiosidade para ouvir a “orientação” e a resposta do colega. Dessa forma, a aplicação do referido jogo estimulou a percepção, a empatia e a escuta ativa entre a turma.

Também, de forma participativa, na prática 3, construção de folders educativos, os alunos demonstraram dedicação e autonomia p, pois se sentiam pertencentes à realidade exposta e aptos para construir uma postura de conscientização e solidariedade com o outro e com a comunidade escolar, distribuindo o material para disseminar e conscientizar os sujeitos envolvidos. Ao distribuir o material, os alunos estavam felizes e empolgados em realizar a ação que contribuiria para ampliar o assunto para que outros colegas pudessem compreender melhor o que é o *Bullying*, as suas causas e consequências.

Durante o desenvolvimento da prática 4, jogos cooperativos, observou-se que os estudantes se mostraram receptivos e participativos. Este momento de diálogo possibilitou a expressão de sentimentos e opiniões, contribuindo para o fortalecimento do pensamento crítico e do respeito mútuo. Além disso, os próprios alunos participaram ativamente do processo de escolha, decidindo coletivamente qual seria o próximo jogo, o que reforçou a tomada de decisões em grupo e o senso de corresponsabilidade. Entre os pontos positivos observados nesta prática, constatou-se que o uso da tecnologia foi um recurso eficiente para manter o interesse e o envolvimento dos alunos. O espírito de colaboração que emergiu naturalmente nas equipes, evidenciou o quanto os estudantes com maior familiaridade tecnológica auxiliaram espontaneamente os colegas que apresentavam alguma dificuldade com tal recurso. Por outro lado, entre os desafios

identificados, ressaltam-se momentos de dispersão e da necessidade de maior tempo para a discussão final, o que exigiu uma mediação docente constante, a fim de equilibrar a competitividade e a cooperação. De modo geral, a prática evidenciou o potencial positivo das metodologias cooperativas e a importância do uso adequado dos recursos tecnológicos em sala de aula, reafirmando seu valor como ferramentas que promovem a interação, o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Na elaboração da prática 5, manifesto contra o *Bullying*, observou-se um comportamento atencioso e comprometido por parte dos estudantes. A atividade, que consistiu na produção de palavras e expressões positivas contrárias ao *Bullying*, demonstrou o envolvimento genuíno dos alunos, especialmente no momento de criação e decoração das produções, que se destacaram pelo capricho e pela criatividade. Esse cuidado estético refletiu o empenho em representar, por meio das cores e detalhes, valores essenciais à convivência escolar, como respeito, empatia e solidariedade. A proposta também se sobressaiu por ampliar o diálogo entre escola, família e comunidade, fortalecendo a corresponsabilidade na formação cidadã das crianças. A participação das famílias contribuiu significativamente para o enriquecimento da proposta, tornando o processo educativo mais significativo e colaborativo. Essa participação familiar fortaleceu os laços entre escola e comunidade, destacando a relevância da atuação conjunta no processo educativo, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A participação ativa dos responsáveis revelou-se essencial para a ampliação do alcance das reflexões, transformando a escola em um espaço intergeracional de diálogo. Dessa forma, as ações ultrapassaram os limites da sala de aula e chegaram aos lares, fomentando debates familiares acerca do respeito e da empatia. De acordo com Paro (2010), a educação deve ser compreendida como prática coletiva, que envolve múltiplos sujeitos e se efetiva em diferentes espaços sociais.

O estudo também permitiu a identificação de alguns desafios, sobretudo, em relação ao envolvimento familiar. Percebeu-se que algumas famílias, seja por falta de tempo ou por desinteresse, não participaram da atividade, o que prejudicou a entrega da produção de alguns estudantes. Diante dessa situação, foi necessário recriar as tarefas em sala de aula, a fim de garantir a conclusão do material coletivo. Em síntese, a prática manteve seu caráter integrador e preventivo, consolidando-se como uma experiência

significativa de conscientização, reflexão e fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade escolar.

A realização da pesquisa, por meio de relato de experiência, permitiu observar que o *Bullying* ainda se manifesta de diferentes formas no ambiente escolar, desde agressões verbais até atitudes de exclusão e intimidação entre os estudantes. Como destaca Fante (2005), o *Bullying* deve ser compreendido como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que causam sofrimento às vítimas, evidenciando a necessidade de conscientização no contexto escolar. Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas, notou-se que muitos alunos não reconheciam algumas atitudes como atos de violência, o que reforça a importância do trabalho contínuo de orientação e educação para o respeito ao outro (Olweus, 1993). Segundo Kishimoto (2011), atividades lúdicas e reflexivas são essenciais para o desenvolvimento de valores sociais e para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor. Dessa maneira, os estudantes puderam refletir sobre suas atitudes e compreender o impacto que o *Bullying* causa nas vítimas

Os resultados evidenciaram que a atuação do professor como mediador de conflitos e promotor de uma cultura de paz exerce um papel central no contexto escolar. De acordo com Libâneo (2012), o docente é um agente fundamental na construção de ambientes educativos democráticos, capazes de favorecer o diálogo e a resolução cooperativa de problemas. Ao adotar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, o educador fortalece vínculos, estimula comportamentos positivos e contribui para a redução de situações de violência escolar. Antunes (2014) ressalta que a educação deve priorizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, permitindo que os alunos aprendam a lidar com suas emoções e a respeitar o outro. Nessa mesma perspectiva, Fante (2012) destaca que a escola constitui um espaço privilegiado para a formação de valores éticos e sociais, sendo essencial que o currículo contemple ações voltadas para a convivência saudável. Assim, as práticas pedagógicas implementadas nesta experiência mostraram-se eficazes não apenas na prevenção do *Bullying*, mas também na formação cidadã dos estudantes, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como espaço de formação integral de cada sujeito, precisa atuar de maneira contínua e intencional na promoção de valores éticos e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. As práticas pedagógicas de prevenção ao *Bullying* no contexto escolar são fundamentais para a construção de um ambiente de respeito, empatia e convivência saudável entre os alunos. O professor torna-se mediador de um processo de conscientização que contribui para a redução dos casos de violência e exclusão no ambiente escolar.

As ações pedagógicas se tornam imprescindíveis quando inseridas no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, garantindo uma abordagem interdisciplinar e participativa. O envolvimento da comunidade escolar, professores, equipe, alunos e famílias, fortalece o compromisso com uma educação humanizada, em que o diálogo e o respeito mútuo se tornam práticas cotidianas. A formação continuada dos educadores também é essencial para que possam reconhecer situações de *Bullying* e agir de maneira adequada e educativa.

A pesquisa realizada, caracterizada como qualitativa baseada em relato de experiência, buscou identificar quais práticas pedagógicas podem contribuir de forma eficaz na prevenção e no combate do *Bullying* escolar, identificando algumas delas possíveis de serem aplicadas no contexto escolar. Como já referido, as práticas foram aplicadas em duas turmas de quinto ano do ensino fundamental, em duas escolas da rede municipal de ensino, no contexto do projeto "Respeito e Empatia em Ação".

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se que o *Bullying* se manifesta de diferentes formas no ambiente escolar, sendo notado que muitos alunos não reconheciam certas atitudes como violência, o que reforça a importância do trabalho contínuo de conscientização e orientação. As intervenções pedagógicas realizadas e abordadas neste estudo, que incluíram contação de história, jogo do sim e não, folders educativos, manifestos contra o *Bullying* e jogos cooperativos, mostraram-se eficazes na promoção da empatia, do respeito e do diálogo entre os alunos. Os resultados reafirmaram que a atuação do professor como mediador de conflitos e promotor de uma cultura de paz é fundamental, e que as práticas pedagógicas implementadas foram eficientes não apenas na prevenção do *Bullying*, mas também na formação cidadã dos estudantes.

Em relação às práticas pedagógicas de prevenção ao *Bullying*, observa-se que existem algumas limitações que dificultam a sua efetividade no espaço escolar. Uma das principais dificuldades é a tendência de ocorrer de forma pontual, sem continuidade ou integração ao currículo escolar, o que compromete a mudança de atitudes e comportamentos dos estudantes. Outro desafio importante é a falta de apoio institucional e de recursos pedagógicos que permitam o desenvolvimento de projetos amplos e participativos, que envolvam a comunidade escolar. Com tais limitações, as práticas pedagógicas acabam se limitando a iniciativas isoladas, sem alcançar o objetivo de promover uma cultura de respeito e empatia entre os alunos.

A realização deste estudo e as conclusões obtidas evidenciam que a necessidade de continuidade de pesquisas dessa natureza é de extrema importância, pois o fenômeno do *Bullying* e suas implicações no ambiente escolar exige constante reflexão e atualização das práticas pedagógicas preventivas de enfrentamento. O aprofundamento de estudos nesta área possibilita compreender melhor as transformações sociais, emocionais e culturais que influenciam o comportamento dos estudantes. Além disso, as investigações futuras podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de prevenção e intervenção à violência escolar, baseadas em evidências e alinhadas às necessidades reais de cada escola. De acordo com Fante (2005), a educação para a paz deve ser um processo permanente e coletivo, reforçando a necessidade de pesquisas que promovam o diálogo entre teoria e prática. Dessa forma, dar continuidade aos estudos desta pesquisa representa um compromisso com a construção de uma educação mais inclusiva, empática e livre de violência.

Assim, conclui-se que a prevenção ao *Bullying* vai muito além das campanhas pontuais que ocorrem esporadicamente no espaço escolar: ela exige um trabalho permanente de sensibilização e formação de valores. A escola deve ser um ambiente de escuta, acolhimento e inclusão, no qual cada discente se sinta valorizado e pertencente dentro da escola. Portanto, as práticas pedagógicas de prevenção citadas neste estudo contribuem não apenas para o enfrentamento do *Bullying*, mas para a consolidação de uma cultura escolar baseada na solidariedade, na paz e no respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação e desenvolvimento socioemocional**: formando cidadãos para o século XXI. São Paulo: Moderna, 2014.

ANTUNES, Celso. **Educação Socioemocional**: como desenvolver habilidades fundamentais para o convívio e a aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, José Alberto. **Observação e entrevista em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

FORTUNATO, Ivan. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa**: reflexões e práticas no contexto escolar. São Paulo: Paulus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de dizer não?** São Paulo: Salamandra, 2017.

SOUZA, Juliana Pereira de. **Relato de experiência:** uma modalidade de pesquisa científica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v.2, n.5, p.1-10, 2019.

A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Stéfani Lima Rodrigues³⁹

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente no Brasil possui uma trajetória histórica que remonta ao período colonial, quando a educação estava predominantemente sob a responsabilidade da Igreja Católica. Nesse contexto, os professores eram, em sua maioria, religiosos ou leigos vinculados às ordens religiosas, atuando sem uma formação sistematizada e sem regulamentação formal. A autoridade do professor derivava, portanto, de sua posição religiosa e do conhecimento adquirido por experiência, sendo a prática docente voltada, principalmente, para a alfabetização básica e a instrução moral e religiosa.

No século XVIII, houve as reformas e a intervenção do Estado na organização escolar, estabelecendo normas mínimas para a atuação dos professores. Essa regulamentação visava definir critérios para nomeação de docentes, criação de cargos de ensino e exigências básicas de formação, configurando os primeiros passos da profissionalização docente no Brasil. Tais medidas também refletiam a intenção do Estado de controlar a instrução e consolidar a autoridade estatal frente à educação, anteriormente monopolizada pela Igreja.

A profissionalização da docência se intensificou ao longo do século XIX com a criação das escolas normais, voltadas à formação de professores do ensino primário. Nessas instituições, buscava-se padronizar métodos de ensino e preparar profissionais com competências didáticas específicas, estabelecendo uma identidade formal para o professorado. Apesar desses avanços, a profissão ainda sofria com reconhecimento social limitado e condições de trabalho precárias.

No século XX, a evolução da educação brasileira trouxe a universalização parcial da formação docente e a expansão das políticas públicas de ensino, consolidando o professor como um profissional com saberes específicos e exigências teóricas e práticas. Mesmo assim, persistiram desafios relacionados à valorização profissional, à sobrecarga de funções e às condições institucionais, aspectos que continuam a influenciar a saúde mental dos professores na contemporaneidade.

³⁹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: stefani.202213868@unilasalle.edu.br

Nóvoa (1995) ressalta que compreender a trajetória histórica da profissão docente é fundamental para analisar os dilemas atuais, pois a identidade do professor é resultado de uma construção histórica que articula formação, experiência profissional e exigências sociais. A docência, portanto, não pode ser compreendida apenas como a transmissão de conteúdos; ela envolve múltiplas atribuições, responsabilidade social e emocional, e uma constante necessidade de adaptação frente às transformações políticas, tecnológicas e institucionais.

A análise histórica da docência evidencia que o professor brasileiro sempre enfrentou desafios relacionados à falta de valorização e à precariedade das condições de trabalho, reforçando a importância de políticas públicas, formação continuada e reconhecimento institucional para garantir não apenas a qualidade da educação, mas também o bem-estar e a permanência saudável do docente na profissão.

Ao longo da história recente da educação brasileira, diversos marcos legais contribuíram significativamente para a consolidação e valorização da profissão docente. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, reconhecendo a importância do magistério e da gestão democrática das escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, complementou esse quadro ao definir níveis e modalidades de ensino, carga horária, conteúdos essenciais e critérios de formação docente, destacando a necessidade de capacitação continuada e participação ativa do professor na gestão escolar. A instituição do Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/2008) e as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforçaram a valorização profissional, estabelecendo parâmetros para remuneração adequada, progressão na carreira e políticas de formação continuada.

Na atualidade, o contexto da docência é marcado por complexidade e desafios agravados por transformações tecnológicas, sociais e institucionais. As exigências aumentaram com o uso de recursos digitais, a intensificação da formação continuada, a cobrança por performance e a necessidade de engajamento emocional com os alunos. Esses fatores tornam o trabalho docente mais complexo e exigente, refletindo uma realidade que pode desencadear desgaste emocional e prejudicar o bem-estar profissional. Neste cenário, emerge a seguinte questão central desta pesquisa: como os desafios enfrentados na contemporaneidade impactam a saúde mental dos professores e quais estratégias de enfrentamento eles adotam? Este trabalho busca responder a essa questão por meio de uma análise dos principais fatores estressores presentes no

cotidiano docente, bem como as formas de enfrentamento individuais e institucionais que promovem o bem-estar e a continuidade na carreira.

Diversos estudos recentes apontam que a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, a falta de suporte institucional e ambientes escolares pouco acolhedores são fatores que elevam riscos de adoecimento psíquico entre professores, culminando em sintomas de ansiedade, depressão e síndrome de burnout. Além disso, contextos adversos recentes como a pandemia da COVID-19 impuseram mudanças bruscas na prática docente como o ensino remoto de emergência, acarretando insegurança, fadiga digital e dificuldades emocionais significativas.

2 METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso, por possibilitar uma análise aprofundada acerca de um grupo específico de professores e suas experiências relacionadas à saúde mental. O objetivo consiste em investigar como os desafios atuais afetam a saúde mental dos professores, analisando questões relacionadas às condições de trabalho, demandas pedagógicas e culturais, além de compreender as estratégias de enfrentamento adotadas individualmente e coletivamente para promover a valorização, o bem-estar e a permanência saudável na profissão. Conforme destaca Yin (2015), o estudo de caso é apropriado quando se busca compreender fenômenos contemporâneos em seu contexto real, permitindo a construção de interpretações densas sobre situações concretas.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário *online*, elaborado no Google Formulários, composto por questões abertas e fechadas. A opção pelo questionário justifica-se, primeiramente, pela sua praticidade, alcance e acessibilidade, fatores que permitem que os participantes possam responder em horários flexíveis e de forma anônima, o que pode contribuir para a sinceridade das respostas. Segundo Gil (2008), o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas sociais, pois possibilita a obtenção de informações sobre opiniões, crenças, expectativas e situações vivenciadas pelos sujeitos, garantindo ao pesquisador a coleta de dados de maneira organizada e padronizada.

No presente estudo, as questões foram elaboradas de modo a explorar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da experiência docente, buscando captar percepções, desafios e estratégias de enfrentamento relacionadas à saúde mental no

exercício profissional. Desse modo, o questionário não se limita a levantar dados factuais, mas também permite acessar elementos subjetivos, como sentimentos e impressões dos professores, fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado.

A escolha deste tema parte da compreensão de que a saúde mental dos professores constitui um campo relevante de investigação científica. A docência, marcada por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, exige do professor permanente adaptação e atualização. A partir da pandemia da Covid-19, essas exigências se intensificaram de forma significativa, revelando fragilidades nas políticas públicas e institucionais de apoio ao docente. Assim, este estudo busca contribuir para o campo acadêmico, analisando fatores estressores e estratégias de enfrentamento que impactam diretamente o bem-estar e a permanência saudável do professor na profissão, sobretudo no contexto da educação infantil.

A justificativa também se ancora em minha trajetória docente, que teve início em 2012 e permanece até os dias atuais. Durante esses anos, pude presenciar diversas situações que evidenciam o desgaste físico e emocional dos professores. No período da pandemia, percebi de forma mais intensa a exaustão docente diante da necessidade de se adaptar a um novo contexto, muitas vezes recorrendo a recursos pessoais, desde materiais de papelaria até internet pessoal para garantir a continuidade do ensino. Observando o cotidiano, percebi o aumento da desmotivação, o adoecimento de colegas, a desvalorização profissional e até mesmo pedidos de afastamento ou desistência da carreira. Essa vivência prática despertou em mim a necessidade de compreender, de forma mais profunda, os fatores que desencadeiam tais situações e as possíveis formas de enfrentamento que possam fortalecer a docência e promover maior valorização profissional.

A relevância social desta pesquisa está na possibilidade de compreender como o adoecimento docente repercute não apenas na vida do professor, mas também no processo de aprendizagem dos estudantes e na dinâmica escolar como um todo. A desvalorização da profissão, a pressão das famílias, as agressões verbais e físicas, a sobrecarga de trabalho e a ausência de respaldo por parte da gestão configuram fatores que fragilizam o papel social do professor e comprometem a qualidade da educação. Além disso, vivemos hoje o desafio do uso excessivo das tecnologias pelas crianças, muitas vezes sem supervisão, o que interfere diretamente no desenvolvimento escolar e na relação com os docentes. Ao abordar tais questões, esta pesquisa busca lançar luz

sobre a necessidade de políticas públicas, práticas institucionais e estratégias de valorização que promovam ambientes escolares mais saudáveis, seguros e acolhedores, garantindo a permanência e o reconhecimento do professor como figura essencial na formação cidadã.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A docência é uma profissão complexa, que vai além da simples transmissão de conteúdos. Envolve dimensões sociais, éticas e culturais que se articulam com os saberes adquiridos na formação acadêmica, nas experiências do dia a dia e nas relações estabelecidas no contexto escolar. No cotidiano, o professor mobiliza diferentes tipos de saberes que precisam ser constantemente reorganizados diante das demandas da realidade e das mudanças que atravessam o cenário educacional (Tardif, 2002).

As transformações sociais, tecnológicas e organizacionais das últimas décadas exigem do professor uma atualização constante. O trabalho docente, que antes podia ser mais previsível, hoje é marcado pela incerteza, pelo acúmulo de funções e pela necessidade de reinventar estratégias para responder às novas exigências. Esse contexto amplia a sobrecarga de responsabilidades e exige competências emocionais, intelectuais e éticas que nem sempre são contempladas na formação inicial. Além disso, desafios como a pressão por resultados, a violência escolar, a falta de valorização profissional e a precarização das condições de trabalho tornam a prática docente ainda mais vulnerável ao desgaste. (Farias; Wagner, 2024)

As condições concretas de trabalho muitas vezes são caracterizadas por sobrecarga, ausência de infraestrutura adequada e fragilidade das políticas educacionais. Essas situações impactam diretamente o bem-estar emocional dos professores, que passam a vivenciar sofrimento psíquico não apenas como uma questão individual, mas como reflexo de fatores institucionais e políticos. Jornadas longas, políticas frágeis e ausência de espaços democráticos de participação intensificam esse sofrimento, colocando em evidência a necessidade de compreender a saúde mental docente como dimensão coletiva e social, e não apenas individual.

Nesse sentido, torna-se fundamental discutir o conceito de saúde mental no contexto docente. Transtornos como estresse, ansiedade, depressão e burnout têm se tornado cada vez mais recorrentes entre os professores, revelando como os desafios da profissão impactam diretamente seu bem-estar psicológico. Essa realidade foi agravada

em períodos de maior instabilidade, como durante a pandemia da Covid-19, quando muitos docentes precisaram investir seus próprios recursos materiais e tecnológicos para garantir a continuidade do trabalho pedagógico (Ramos; D K, 2023).

Diante desse quadro, é necessário refletir sobre estratégias que possam contribuir para a promoção da saúde mental e para o enfrentamento dos desafios da docência. No âmbito institucional, destacam-se a importância de políticas públicas consistentes, planos de carreira sólidos, remuneração digna, formações continuadas e a criação de espaços de escuta e apoio psicológico. Essas medidas não apenas oferecem suporte ao professor, mas também valorizam sua identidade profissional. Já no plano individual, práticas de autocuidado, desenvolvimento de competências socioemocionais, participação em redes de apoio e fortalecimento das relações entre colegas configuram caminhos importantes para lidar com o estresse e fortalecer a resiliência docente.

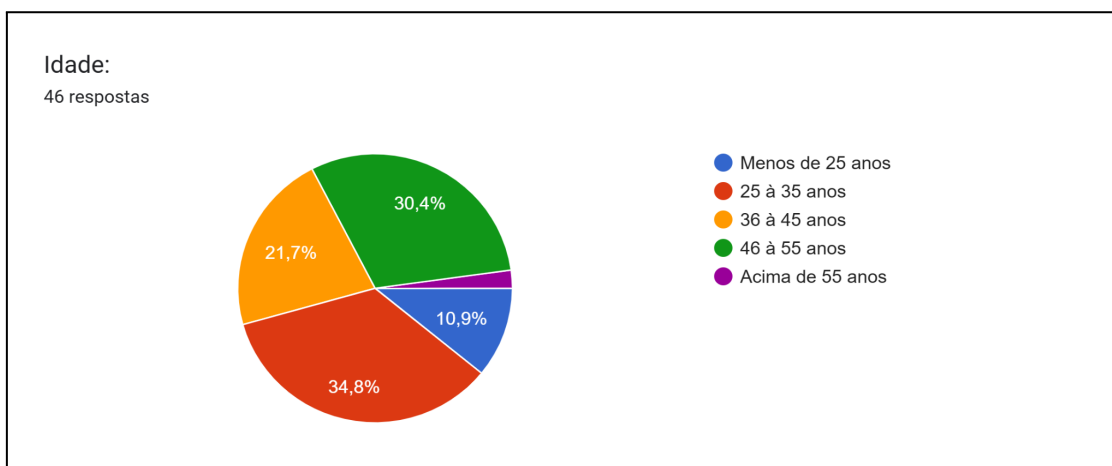
A valorização e o reconhecimento do professor, portanto, são fundamentais para sua permanência saudável na profissão. Essa valorização vai além do aspecto financeiro, envolvendo também o reconhecimento público, institucional e pessoal. O fortalecimento da identidade docente passa pelo trabalho colaborativo, pela participação ativa nos projetos pedagógicos e pelo incentivo à construção de ambientes escolares mais humanizados. (Mendes; Marcolino; Araujo, 2022)

Assim, compreender a saúde mental dos professores significa reconhecer que ela está profundamente conectada às condições de trabalho, às políticas educacionais e ao reconhecimento da profissão. Somente a articulação entre estratégias individuais e coletivas pode garantir não apenas o bem-estar dos docentes, mas também a consolidação de uma prática pedagógica que reafirme sua relevância social e sua importância na formação de cidadãos críticos e conscientes. (Grigorio; Mateus; Roberta, 2025).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O gráfico 1 apresenta a distribuição etária de 46 professoras que atuam nos seguintes segmentos educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A análise das idades revela um perfil diversificado, com concentração nas faixas de 25 a 35 anos (34,8%) e de 46 a 55 anos (30,4%), indicando uma presença significativa tanto de profissionais jovens quanto de mais experientes.

Gráfico 1 - Idade dos (as) participantes



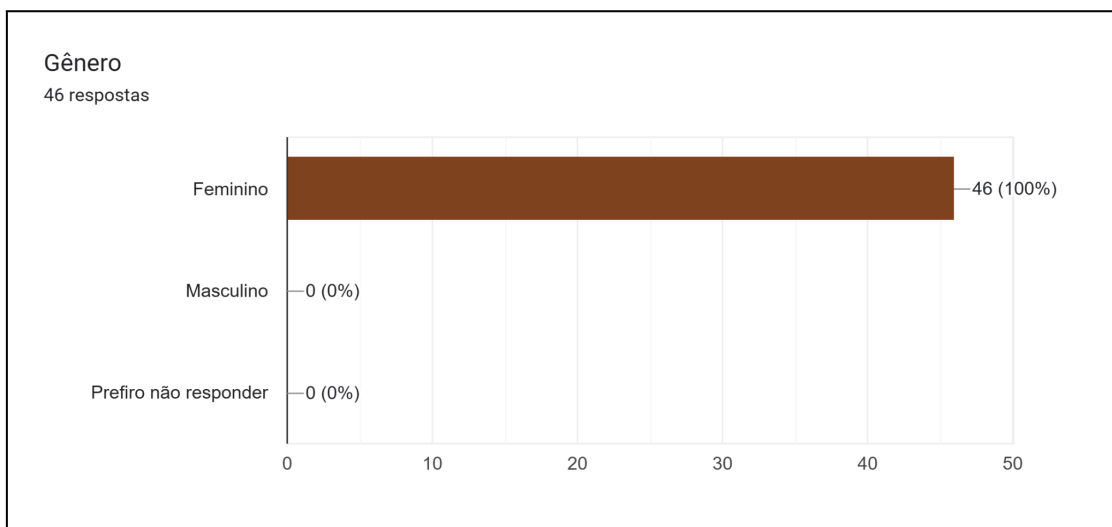
Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Além disso, 21,7% estão na faixa entre 36 e 45 anos, enquanto 10,9% têm menos de 25 anos e apenas 2,2% estão acima dos 55 anos. Essa diversidade etária pode refletir diferentes experiências, vivências e etapas da carreira docente, o que influencia a dinâmica e desafios enfrentados no ambiente escolar, como a necessidade de atualização constante, adaptação às mudanças pedagógicas e tecnológicas, e a gestão das múltiplas demandas profissionais.

Esse panorama também indica que o corpo docente é composto por uma mistura de profissionais jovens, talvez iniciantes, que trazem energia e inovação, e profissionais com mais tempo de carreira, que acumulam experiência e conhecimento prático. Tal composição favorece a troca de saberes e o enriquecimento coletivo, mas ainda enfrenta desafios relacionados à valorização, formação contínua e condições de trabalho que impactam diferentes faixas etárias de maneiras específicas. (Ruckstadter, 2023)

O Gráfico 2 reforça a “feminização do magistério”, traço histórico no Brasil, e ajuda a entender por que os impactos dos desafios atuais sobre a saúde mental aparecem com características específicas: acúmulo de tarefas pedagógicas e burocráticas, intensificação e extensão do trabalho para além da jornada contratada, além da expectativa social de “cuidado” e de disponibilidade emocional atribuída às professoras. Esses fatores ampliam o desgaste psíquico, a sensação de responsabilização individual por problemas estruturais e a vulnerabilidade ao adoecimento.

Gráfico 2 – Gênero dos(as) participantes

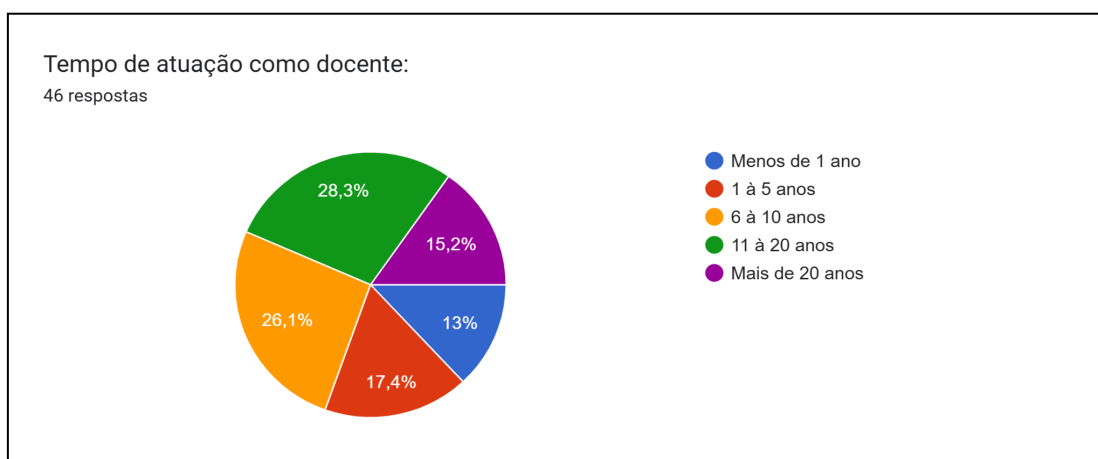


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Conforme Oliveira (2004), a reestruturação do trabalho docente tem sido marcada pela precarização e pela flexibilização, gerando intensificação das tarefas e responsabilização individual, com impacto direto no bem-estar dos profissionais. Em um quadro majoritariamente feminino, esses processos recaem sobre trabalhadoras que já vivenciam dupla jornada e exigências de trabalho emocional, aumentando o risco de adoecimento psíquico e dificultando a permanência saudável na profissão.

Como ilustra o Gráfico 3, a amostra é majoritariamente experiente: 69,6% têm mais de 10 anos de atuação (28,3% entre 11–20 e 15,2% com mais de 20), além de 26,1% entre 6–10 anos. Iniciantes somam 30,4% (13% com menos de 1 ano e 17,4% entre 1–5).

Gráfico 3 - Tempo de atuação dos(as) participantes



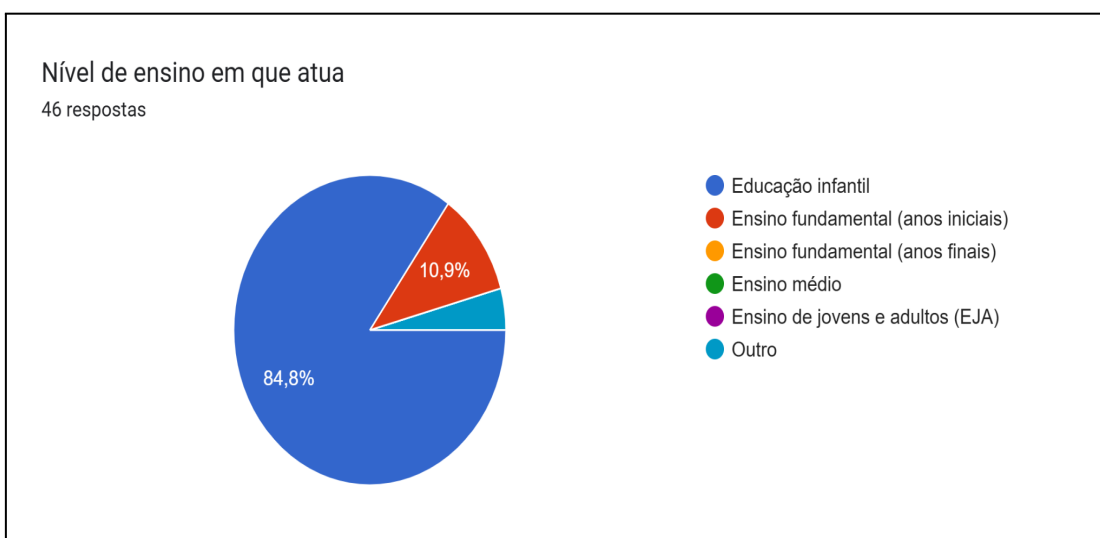
Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Esse perfil sugere dois polos: quem está começando, mais exposto a instabilidade e adaptação ao trabalho, e quem acumula longa trajetória, mais sujeito ao desgaste por acúmulo de demandas pedagógicas, burocráticas e emocionais. Para gestão e cuidado, valem ações diferenciadas: acolhimento e mentoria para iniciantes; revisão de cargos, espaços de cooperação e suporte psicossocial para veteranos (Heloisa Luck, 2006).

O gráfico 4 apresenta a distribuição dos níveis de ensino em que atuam as 46 professoras participantes da pesquisa. Observa-se uma predominância expressiva na Educação Infantil, com 84,8% das respondentes vinculadas a esse segmento. Em seguida, 10,9% atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais, e uma pequena parcela (4,3%) indicou trabalhar em outros níveis de ensino.

Essa concentração na Educação Infantil revela o foco principal do grupo pesquisado, indicando que as percepções e experiências relatadas refletem majoritariamente o contexto das práticas pedagógicas voltadas à primeira infância. A menor representatividade de outros níveis sugere que as análises decorrentes do estudo devem considerar as especificidades desse campo, especialmente no que diz respeito à relação afetiva, ao cuidado e às estratégias de escuta e mediação presentes no cotidiano da Educação Infantil.

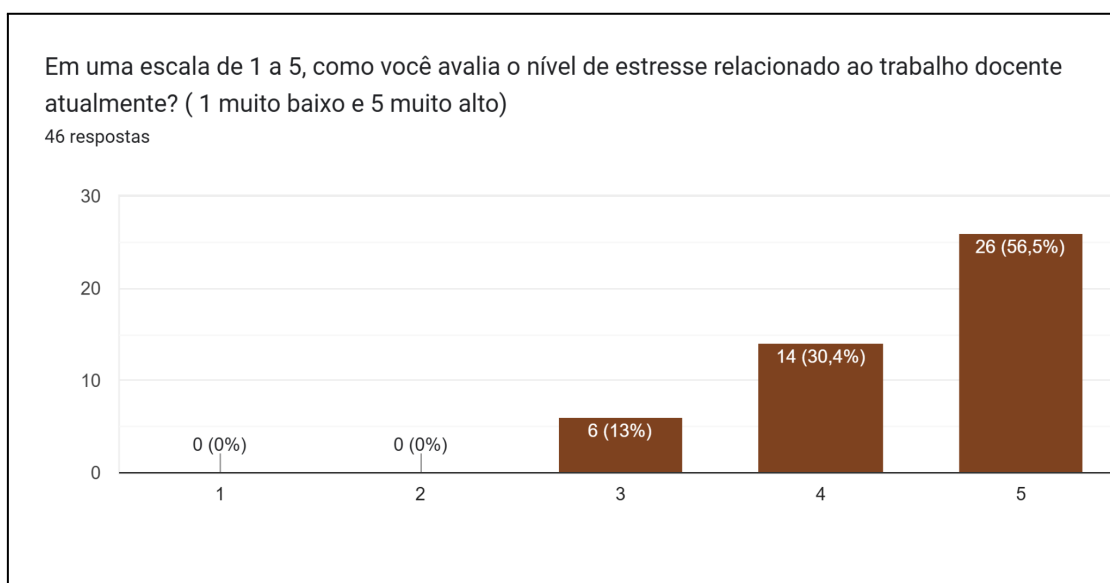
Gráfico 4 - Modalidade de Ensino



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

O gráfico 5 apresenta a percepção das 46 professoras participantes quanto ao nível de estresse relacionado ao trabalho docente, em uma escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto). Os resultados indicam um quadro preocupante: 56,5% das respondentes avaliaram seu nível de estresse como muito alto (5), enquanto 30,4% o classificaram como alto (4). Apenas 13% atribuíram nota 3, representando um nível moderado de estresse, e nenhum docente avaliou seu estresse como baixo ou muito baixo.

Gráfico 5 - Nível de estresse relacionado ao trabalho docente atualmente

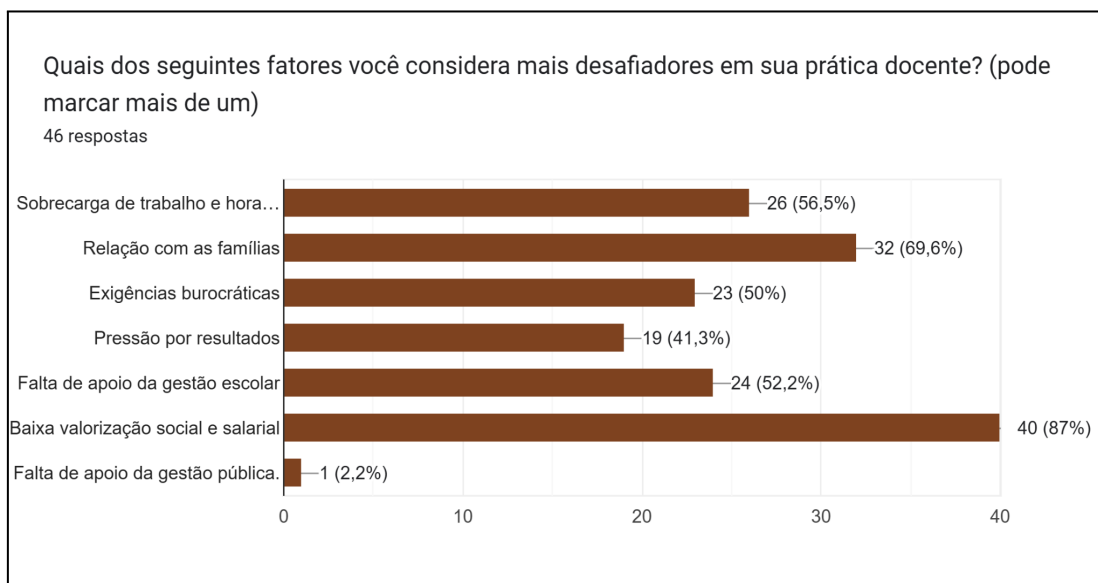


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Essa predominância de respostas nos níveis mais altos evidencia uma sobrecarga emocional significativa entre as profissionais, possivelmente associada às múltiplas demandas do ambiente escolar, à intensificação do trabalho pedagógico e às condições estruturais e organizacionais da educação contemporânea (Nascimento e Seixas, 2020).

O gráfico 6 evidencia os principais fatores que as 46 professoras participantes consideram mais desafiadoras em sua prática docente. A baixa valorização social e salarial aparece como o aspecto mais citado, mencionado por 87% das respondentes. Em seguida, destacam-se a relação com as famílias (69,6%) e a sobrecarga de trabalho e horas extras (56,5%), indicando que as dificuldades enfrentadas extrapolam o campo pedagógico e estão fortemente ligadas a questões estruturais e relacionais.

Gráfico 6 - Fatores considerados mais desafiadores na sua prática docente



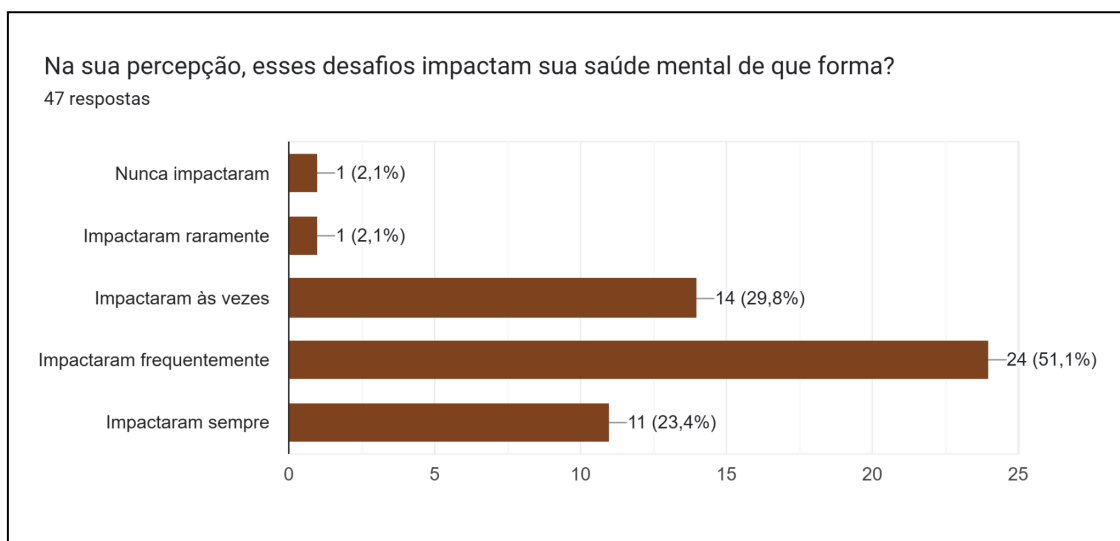
Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Outros fatores também foram apontados como significativos: falta de apoio da gestão escolar (52,2%), exigências burocráticas (50%) e pressão por resultados (41,3%). Apenas 2,2% mencionaram a falta de apoio da gestão pública como principal obstáculo.

Esses dados revelam um cenário de desgaste emocional e profissional, em que o reconhecimento insuficiente do trabalho docente e as demandas externas ao ensino impactam diretamente a qualidade de vida e a motivação das professoras. A predominância desses fatores reforça a necessidade de repensar políticas de valorização, reduzir a carga burocrática e fortalecer o apoio institucional, de modo a promover condições mais equilibradas e sustentáveis para o exercício da docência (Nascimento e Braga, 2020).

Observa-se, no gráfico 7, que 51,1% das respondentes afirmam que esses fatores impactam frequentemente seu bem-estar emocional, enquanto 23,4% relatam que impactam sempre. Já 29,8% indicaram que o impacto ocorre às vezes, e apenas 4,2% (somando “nunca” e “raramente”) afirmaram que tais desafios não afetam ou afetaram pouco sua saúde mental.

Gráfico 7 - Forma de impacto dos desafios na saúde emocional

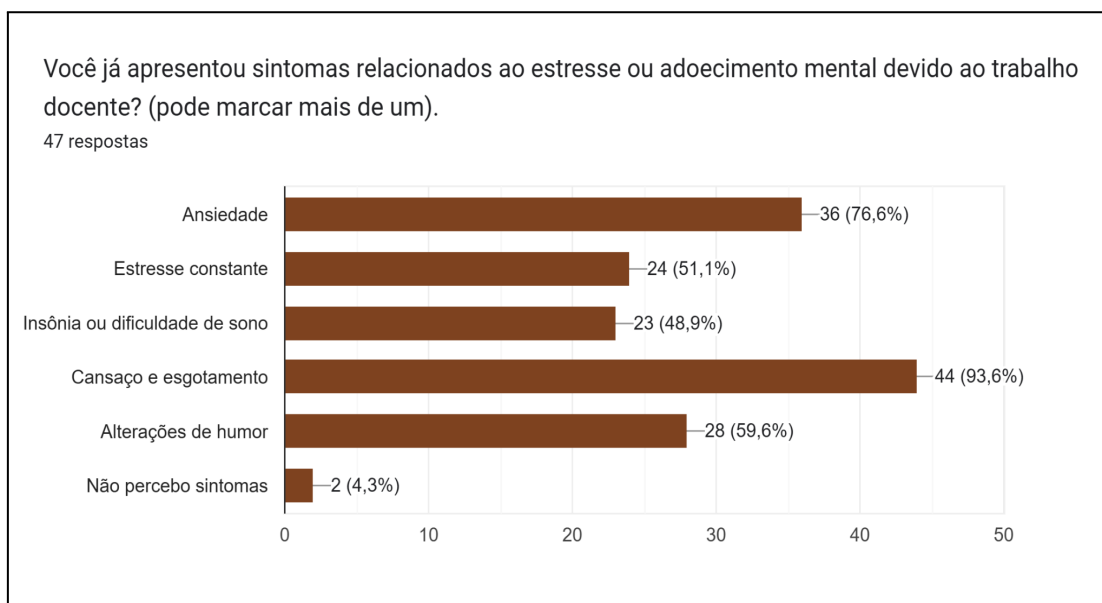


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Os dados revelam um quadro preocupante de desgaste psicológico entre as docentes, reforçando a correlação entre as condições de trabalho, a sobrecarga e a falta de valorização profissional com o adoecimento emocional. A alta incidência de respostas nas categorias “frequentemente” e “sempre” sugere que o estresse e a pressão cotidiana se tornaram parte constante da realidade docente, demandando ações urgentes de cuidado, apoio institucional e promoção da saúde mental no ambiente escolar (Silva, 2020).

O gráfico 8 apresenta os sintomas relacionados ao estresse ou ao adoecimento mental relatados pelas 46 professoras participantes da pesquisa. Os resultados são alarmantes: 93,6% afirmaram sentir cansaço e esgotamento, e 76,6% relataram ansiedade. Outros sintomas também foram mencionados com frequência significativa, como alterações de humor (59,6%), estresse constante (51,1%) e insônia ou dificuldade de sono (48,9%). Apenas 4,3% das participantes afirmaram não perceber sintomas associados ao trabalho docente (Silva, 2020).

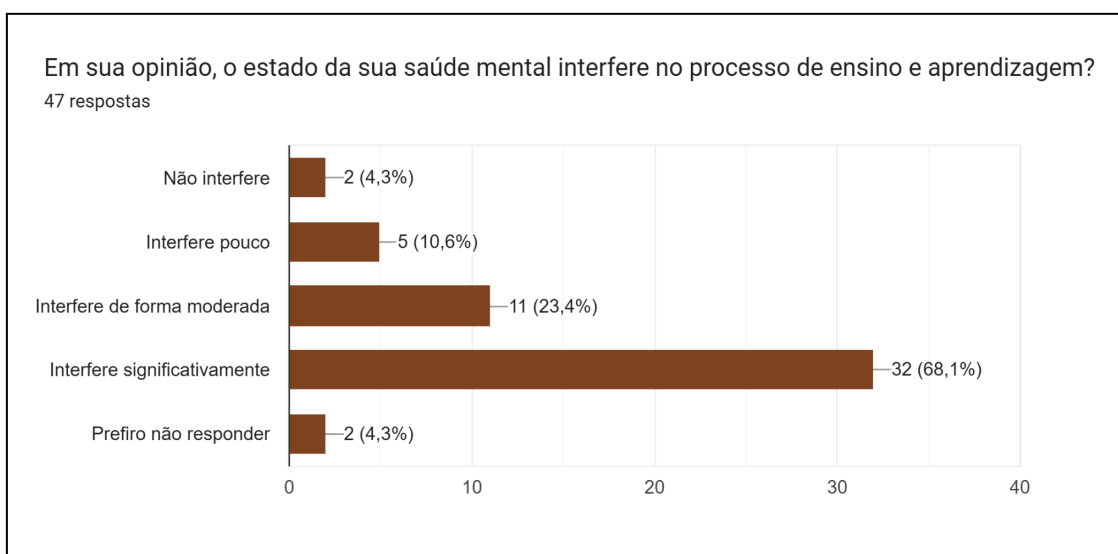
Gráfico 8 - Sintomas relacionados ao estresse e adoecimento.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

O gráfico 9 apresenta a percepção sobre a interferência da saúde mental no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados demonstram que 68,1% das respondentes acreditam que seu estado emocional interfere significativamente em sua prática docente, enquanto 23,4% consideram que interfere de forma moderada. Já 10,6% apontam uma interferência pequena, e apenas 4,3% afirmam que não há interferência. Outros 4,3% preferiram não responder.

Gráfico 9 - Interferência no processo de ensino e aprendizagem.

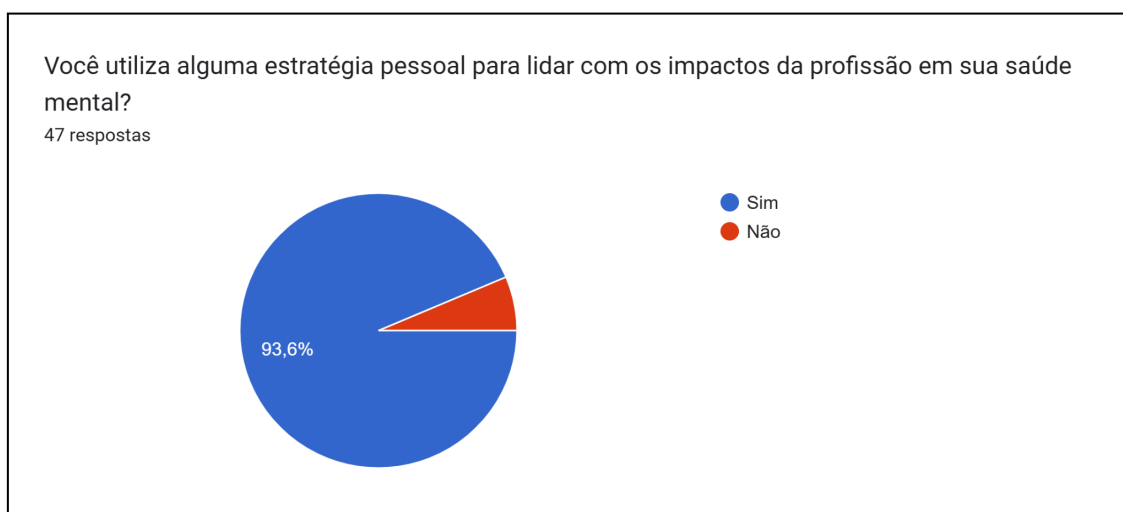


Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Os dados revelam uma consciência crítica entre as professoras acerca da relação direta entre o bem-estar mental e a qualidade do processo educativo. A maioria reconhece a influência significativa da saúde mental na prática pedagógica e reforça a necessidade de investimentos em políticas institucionais de cuidado e apoio emocional aos docentes, visto que o equilíbrio psicológico do professor impacta não apenas sua própria qualidade de vida, mas também o desempenho e o desenvolvimento dos educandos (Santos, 2023).

De acordo com o gráfico 10, a grande maioria, 93,6%, afirmou utilizar algum tipo de estratégia, enquanto apenas 6,4% declararam não adotar nenhuma prática nesse sentido.

Gráfico 10 - Estratégias pessoais para lidar com os impactos da profissão.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

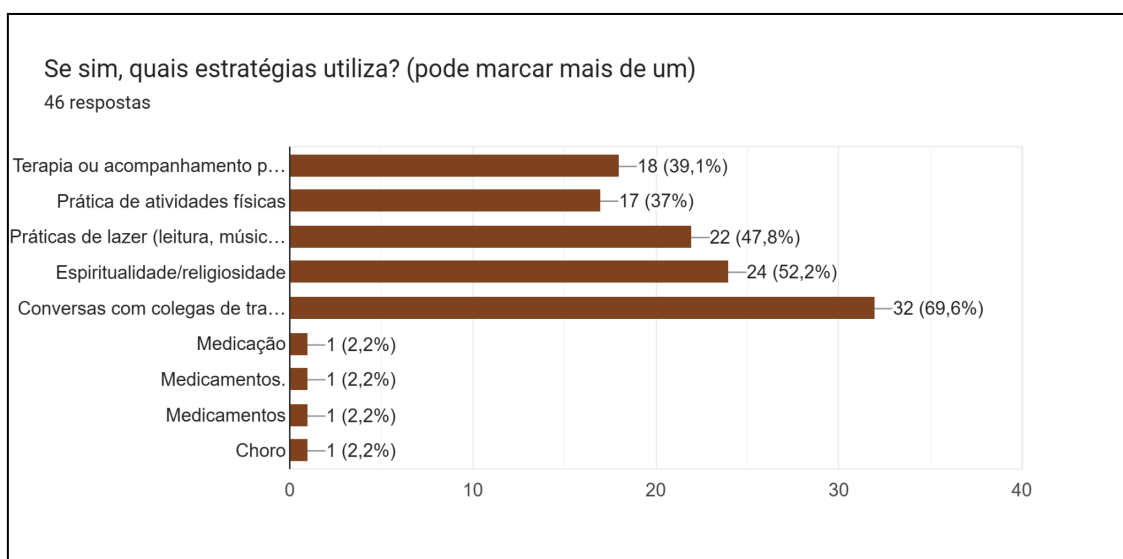
Esse resultado indica que, apesar dos altos níveis de estresse e desgaste emocional identificados nos dados anteriores, as docentes buscam ativamente formas de autocuidado e enfrentamento para minimizar os efeitos negativos do trabalho sobre sua saúde mental. Tais estratégias podem incluir momentos de lazer, práticas de relaxamento, atividades físicas, apoio espiritual ou terapêutico, entre outras.

A expressiva adoção de práticas pessoais de cuidado demonstra uma consciência crescente sobre a importância da saúde mental no exercício da docência, mas também evidencia que essas ações são, em muitos casos, iniciativas individuais, não necessariamente sustentadas por políticas institucionais. Isso reforça a necessidade de

que as redes de ensino promovam estruturas de apoio coletivo, favorecendo o bem-estar docente de forma mais ampla e contínua (Rebolo e Bueno, 2014).

O gráfico 11 apresenta as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com os impactos da profissão em sua saúde mental. Entre as 46 respondentes, a opção mais recorrente foi “conversas com colegas de trabalho”, mencionada por 69,6% das participantes, evidenciando a importância do apoio emocional e da escuta entre pares como mecanismo de enfrentamento no ambiente escolar.

Gráfico 11 - Estratégias utilizadas para lidar com os impactos na saúde mental



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Outras estratégias também se destacam: espiritualidade e religiosidade (52,2%), práticas de lazer como leitura e música (47,8%), terapia ou acompanhamento psicológico (39,1%) e atividades físicas (37%). Apenas 2,2% das docentes citaram o uso de medicação ou choro como formas de enfrentamento, o que indica uma busca predominantemente por estratégias saudáveis e sociais de regulação emocional.

Esses resultados demonstram que, apesar das adversidades e do alto nível de estresse identificado em outros dados da pesquisa, as docentes mobilizam recursos pessoais e coletivos para manter o equilíbrio emocional e preservar sua saúde mental. O destaque para o diálogo com colegas aponta para a relevância das relações interpessoais e da escuta ativa no ambiente escolar, reforçando a necessidade de que as instituições promovam espaços estruturados de acolhimento e troca entre os profissionais da educação.

O gráfico 12 apresenta a percepção de 46 professoras sobre o suporte oferecido pela instituição escolar em relação à saúde mental dos docentes. Observa-se que a maioria significativa, 74,5%, indicou que a escola não oferece nenhum tipo de suporte, evidenciando uma lacuna relevante nesse aspecto. Uma parcela menor, 17%, respondeu que há suporte, porém de forma insuficiente, enquanto apenas 4,3% (aproximadamente 2 respostas) afirmou que o suporte é oferecido de forma efetiva. Um pequeno grupo, 4,3%, não soube responder.

Gráfico 12 - Oferta voltada ao cuidado da saúde mental por conta da instituição.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025).

Essa distribuição sugere que a maioria dos professores se sente desamparada quanto ao cuidado com sua saúde mental, indicando a necessidade de estratégias institucionais mais consistentes e efetivas de apoio psicológico e bem-estar no ambiente escolar.

A questão 13 buscou saber quais medidas poderiam ser implementadas pela gestão escolar e/ou sistema educacional para apoiar a saúde mental dos professores. As respostas obtidas na pesquisa evidenciam uma preocupação coletiva com o adoecimento emocional dos professores e a urgência de medidas institucionais e sistêmicas voltadas ao cuidado com a saúde mental no contexto escolar. Entre as 34 respostas analisadas, foi possível identificar quatro eixos centrais: apoio psicológico e emocional, valorização profissional, melhoria das condições de trabalho e fortalecimento das relações interpessoais.

De modo predominante, os participantes mencionaram a necessidade de apoio psicológico permanente dentro das escolas, por meio da presença de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas, capazes de oferecer escuta qualificada e suporte aos docentes. Essa demanda reflete a compreensão de que o bem-estar emocional é condição indispensável para o exercício pedagógico e que o professor, muitas vezes, carece de espaços de acolhimento dentro da própria instituição (Codo, 2006). Nesse sentido, a inserção de políticas de cuidado psicológico na rede pública de ensino poderia contribuir para a prevenção do estresse, ansiedade e síndrome de burnout, frequentemente associadas à profissão docente.

Outro aspecto fortemente destacado foi a valorização profissional, mencionada sob diferentes perspectivas, desde a adequação salarial e a oferta de benefícios até o reconhecimento simbólico e o incentivo ao crescimento pessoal e profissional. De acordo com Tardif e Lessard (2014), a docência é um trabalho intensamente relacional e emocional, que demanda reconhecimento social para que se mantenha motivado e significativo. Assim, políticas de valorização que transcendam o discurso e se traduzam em ações concretas são fundamentais para sustentar a saúde mental dos professores.

As respostas também apontaram a importância de melhores condições de trabalho, como o número adequado de profissionais por turma, presença de auxiliares e ambientes que proporcionem pausas e descanso. Essa reivindicação dialoga com o conceito de “condições objetivas e subjetivas de trabalho docente” proposto por Esteve (1999), que relaciona a sobrecarga e a precarização das condições de ensino ao sofrimento emocional e ao desengajamento profissional. A criação de espaços físicos mais acolhedores e a possibilidade de momentos de relaxamento durante a jornada aparecem como medidas simples, porém simbólicas, de cuidado.

Além disso, emergiu com força o tema da escuta e do diálogo entre gestão e equipe docente. As participantes ressaltaram o papel da gestão escolar como mediadora do bem-estar coletivo, defendendo práticas de escuta ativa, empatia e diálogo constante. Iniciativas como rodas de conversa, oficinas de autocuidado e encontros de partilha foram sugeridas como formas de fortalecer os vínculos e promover um clima institucional positivo.

Por fim, algumas respostas demonstraram uma visão ampliada, reconhecendo que a promoção da saúde mental dos professores não é responsabilidade exclusiva da gestão escolar, mas sim um compromisso de rede, que envolve o sistema educacional como um todo. Isso inclui políticas públicas que assegurem o suporte psicológico,

formação continuada sobre saúde emocional e articulação entre setores da educação e da saúde.

Em síntese, as respostas analisadas revelam que os professores desejam ser ouvidos, apoiados e valorizados. As propostas apontam para uma concepção de gestão escolar que não apenas administra, mas cuida, promovendo ações que integrem o desenvolvimento profissional e o bem-estar emocional. Como reforça Nóvoa (1992), “não há desenvolvimento profissional sem desenvolvimento pessoal”, e cuidar de quem ensina é condição indispensável para garantir a qualidade da educação.

A questão 14 buscou saber se os respondentes gostariam de compartilhar alguma experiência ou reflexão pessoal sobre sua saúde mental no exercício da docência. Neste sentido, as respostas revelam a complexidade emocional que permeia o exercício da docência e evidenciam a necessidade urgente de discutir a saúde mental dos professores a partir de suas vivências reais. Entre as 18 respostas analisadas, emergem três categorias principais: sofrimento e desgaste emocional, estratégias individuais de enfrentamento e percepções sobre a falta de apoio institucional e social.

O primeiro eixo, sofrimento e desgaste emocional, aparece de forma marcante nas falas que expressam exaustão, ansiedade e adoecimento decorrentes da sobrecarga de trabalho e das condições precárias enfrentadas nas escolas. Relatos como “tive uma crise de ansiedade no meio do expediente” e “já fiquei com depressão” ilustram a dimensão do sofrimento vivenciado por docentes que se veem sobrecarregados, desvalorizados e responsabilizados por questões que ultrapassam sua função pedagógica. Essa percepção está alinhada ao que Codo (2006) define como “mal-estar docente”, resultante da sobrecarga emocional e da ausência de reconhecimento social, fatores que afetam diretamente a saúde mental dos profissionais da educação.

Diversas participantes também apontam a falta de apoio institucional e de políticas públicas adequadas como um elemento que agrava o sofrimento. O discurso de inclusão escolar sem suporte real, a escassez de recursos humanos e a terceirização da responsabilidade familiar foram destacados como causas recorrentes de frustração e desânimo. O enfraquecimento do papel social do professor e a crescente exigência por resultados em contextos adversos têm contribuído para um cenário de desmotivação e afastamentos por questões psicológicas, confirmado pelas respostas que mencionam colegas adoecidos e o aumento de licenças médicas.

Em contraponto, algumas respostas trazem um olhar mais esperançoso, compondo o segundo eixo identificado: as estratégias individuais de enfrentamento.

Alguns docentes relataram buscar equilíbrio por meio do autocuidado, do lazer, da espiritualidade e da construção de limites entre vida pessoal e trabalho. A fala “cuidar da saúde mental não é apenas uma necessidade, mas uma estratégia de sobrevivência” sintetiza a percepção de que o bem-estar emocional é condição indispensável para a continuidade da prática docente. Essas estratégias individuais, embora importantes, revelam também o caráter solitário com que muitos professores precisam lidar com o sofrimento, assumindo de forma individual a responsabilidade por algo que deveria ser tratado de forma coletiva e institucional (Tardif; Lessard, 2014).

O terceiro eixo, reflexões sobre os limites e o papel do professor, aparece em falas que indicam amadurecimento e autopercepção profissional. Algumas respostas demonstram um movimento de redefinição de expectativas, como “o melhor é não querer salvar o mundo” e “ter sabedoria de entender que tenho limitações e que não posso salvar o mundo”. Essa compreensão dos limites pode ser interpretada como um mecanismo de preservação emocional, que se relaciona ao conceito de “autocuidado docente” proposto por Nóvoa (1992), no qual o professor se reconhece como sujeito de necessidades e emoções, não apenas como executor de tarefas.

Em síntese, as respostas revelam que a docência é uma profissão profundamente atravessada por emoções, pressões externas e conflitos éticos. Há um sentimento coletivo de desamparo institucional e social, acompanhado de tentativas individuais de resistência e cuidado. As experiências narradas mostram que, embora muitos professores encontrem formas de preservar sua saúde mental, o sofrimento não deve ser naturalizado. É imprescindível que as redes de ensino desenvolvam políticas de apoio emocional, valorização profissional e espaços de escuta contínua, a fim de que o cuidado com quem ensina se torne parte da cultura escolar, e não apenas uma responsabilidade individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender de forma aprofundada os desafios emocionais vivenciados pelos professores na contemporaneidade e suas repercussões na saúde mental docente. A análise dos dados revelou que o exercício da docência tem se tornado cada vez mais exigente, marcado pela intensificação do trabalho, pela sobrecarga de responsabilidades e pela escassez de reconhecimento social e institucional. Esses fatores, articulados, configuram um cenário de vulnerabilidade

emocional que interfere não apenas na qualidade de vida dos educadores, mas também na dinâmica das relações pedagógicas e na própria qualidade do ensino.

Os resultados apontaram que a maioria dos docentes reconhece o impacto do estresse e do cansaço emocional em sua rotina profissional, relatando sintomas de ansiedade, desmotivação e esgotamento. Embora muitos busquem estratégias individuais de enfrentamento como momentos de lazer, espiritualidade e apoio familiar, observa-se a ausência de políticas institucionais efetivas que promovam o cuidado psicológico e a valorização profissional. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de que escolas e gestores desenvolvam ações sistemáticas voltadas ao bem-estar docente, compreendendo que a saúde mental do professor é condição essencial para a efetividade do processo educativo.

A reflexão teórica sustentada por autores como Tardif (2002) e Esteve (1999) reforça que o sofrimento docente não se restringe a aspectos individuais, mas resulta de um contexto histórico e social que precariza a profissão. Assim, pensar no enfrentamento emocional do professor implica reconhecer a dimensão coletiva do problema e a corresponsabilidade das instituições de ensino e das políticas públicas em criar ambientes de trabalho humanizados, que priorizem o diálogo, o apoio mútuo e a escuta sensível.

Conclui-se, portanto, que a promoção da saúde mental do professor demanda uma mudança estrutural nas condições de trabalho e nas relações escolares, baseada na valorização do profissional e na implementação de políticas de cuidado permanentes. Investir no bem-estar emocional dos docentes é investir na qualidade da educação e na formação integral dos estudantes. O enfrentamento emocional do professor, longe de ser apenas um desafio individual, constitui um compromisso ético e social que precisa ser assumido por toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Izabel Cristina Galião; SOUZA, Ana Cristina Marques de. Desafios da docência: enfrentamentos do fazer pedagógico na formação dos professores na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 16, 5 maio 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/16/desafios-da-docencia-enfrentamentos-do-fazer-pedagogico-na-formacao-dos-professores-na-contemporaneidade>. Acesso em: 30 set. 2025.

CARVALHO, Daniela Karine Ramos de. Saúde mental e trabalho docente: estratégias de enfrentamento e autocuidado. **Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 190-209, 2018.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GUALBERTO NEVES, Daniella; MACIEL BORGES, Regilson. Trabalho docente em tempos de pandemia: os efeitos das atividades remotas de ensino na saúde mental de professores da educação básica de uma escola da rede pública. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 20, p. e11840, 2025. DOI: 10.7867/1809-03542025e11840. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11840>. Acesso em: 30 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. Entrevista à **Revista Nova Escola**. 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>

MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER, Flávio; MILANEZI, Liliane; DOS SANTOS, Luana Carla. A formação continuada de professores da educação básica: contribuições a partir de pesquisas desenvolvidas em um mestrado na modalidade profissional. **Professare, [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. e3600, 2024. DOI: 10.33362/professare.v13i00.3600. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3600>. Acesso em: 7 nov. 2025.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 507-509, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

RAMOS, Daniela K. *et.al.* Professores na pandemia: fatores e condições associados à Síndrome de Burnout. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 34, e20210100, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TzVN5KzbW4vqPG5Hq8ksFTL/?format=html&lang=pt>

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 323-331, 7 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222> Acesso em: 30 set. 2025.

ROCHA, Geovane dos Santos da; ROSSETTO, Elizandra. Saúde mental docente em tempos de pandemia: um estudo com professores de Cascavel/PR. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 18, n. 39, p. 1-22, 2023. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1949. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1949>. Acesso em: 30 set. 2025.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos. Ambiente escolar e saúde mental docente: desafios e possibilidades. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 43, 28 dez. 2023. DOI: 10.20500/rce.v18i43.59951. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/59951>. Acesso em: 30 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-2668-4.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. ISBN 978-85-8260-231-7.

POR UMA ESCOLA PARA TODOS: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Roberta Oliveira Neves⁴⁰
Cildene Loecir Feliciano⁴¹

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal de 1988, porém, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar ainda é um desafio a ser superado pelos governos e que deve ser encarado como um compromisso das instituições de ensino por meio da valorização da diversidade e o respeito e diferenças entre os estudantes.

A legislação Brasileira assegura aos estudantes com deficiência o acesso e permanência no ensino regular, esse direito está regulamentado na LDB nº 9394/96 e na Lei Brasileira de Inclusão - LBI de nº 13.146/15 que assegura a participação, a permanência e prevê a adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Estes conceitos orientam um conjunto de ações que visam propiciar a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial em ambiente escolar, entende-se por público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em conformidade com o decreto nº7611/11.

O entendimento contemporâneo acerca da educação inclusiva parte do princípio de que é a escola que deve promover adaptações às singularidades de cada estudante, e não o inverso. Essa perspectiva está alinhada com a concepção de Mantoan (2003), para quem a inclusão educacional visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioculturais, tenham garantido o direito à aprendizagem, à convivência e à participação efetiva no contexto escolar.

Dessa forma, a promoção da inclusão demanda a criação de um ambiente acolhedor, que propicie o respeito à diversidade e o fortalecimento dos vínculos entre educadores, alunos e comunidade escolar, favorecendo a interação social e o

⁴⁰ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: roberta.202213326@unilasalle.edu.br.

⁴¹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: cildene.202213298@unilasalle.edu.br.

desenvolvimento integral dos sujeitos, em conformidade com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Trata-se de refletir sobre quem deve se adaptar? os estudantes à escola ou a escola às necessidades de cada estudante, segundo Maria Teresa Mantoan (2003). Nesse contexto, a inclusão busca garantir que todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenham acesso igualitário à aprendizagem, à convivência e à participação ativa na vida escolar, conforme consta na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Promover a inclusão significa criar um ambiente acolhedor é aquele que oferece a todos os alunos a possibilidade de se desenvolverem por meio de currículos acessíveis e adaptado às suas necessidades conforme descrito por Mantoan, onde o estudante se sinta respeitado, compreendido e parte integrante da comunidade escolar, favorecendo a interação com professores, colegas de classe e demais funcionário (Mantoan, 2006).

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. Sendo assim, a escola é um espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral das relações humanas (Brasil, 1996). E nesse contexto a inclusão é um princípio fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades educativas, respeitando as diferenças individuais de cada um.

Em relação à aprendizagem destacam-se as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta que a educação brasileira seja baseada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando que cada criança possa participar ativamente do processo educativo (Brasil, 2017). Nesse sentido, refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas é essencial para fortalecer uma educação democrática, justa e de qualidade para todos.

Nesse contexto, originou-se a seguinte problemática: Quais os principais desafios da inclusão escolar no ensino fundamental de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre? E para responder essa máxima, buscou-se como objetivo deste estudo refletir sobre estes desafios a partir da visão dos profissionais da educação do referido espaço.

Para tanto, optou-se por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência: descrever a experiência dos profissionais da educação de uma escola pública municipal, frente aos desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino fundamental; Identificar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a

integração dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, conforme os direitos de aprendizagem previstos na BNCC; Analisar estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes nas atividades escolares, respeitando suas diferenças e por fim propor ações pedagógicas que incentivem a colaboração, o respeito e o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhadas aos princípios de equidade e diversidade da BNCC.

Desta forma o presente estudo, fundamenta-se na abordagem qualitativa, de natureza descritiva, e configura-se como um relato de experiência, modalidade que, conforme destaca Fortunato (2018, p.39), não visa a comprovação de hipóteses nem a geração de dados estatísticos, mas sim a compreensão e a interpretação de uma vivência concreta inserida no contexto educacional.

2 METODOLOGIA

Este estudo de abordagem qualitativa descritiva caracteriza-se como um relato de experiência que objetiva descrever as práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino fundamental regular de uma escola pública.

Conforme Fortunato (2018), essa metodologia tem como propósito compreender as experiências educacionais, convertendo situações do cotidiano em objetos de análise crítica. Para a coleta de dados, foram utilizadas anotações sistemáticas registradas em diário de campo das pesquisadoras, incluindo descrições, observações e reflexões pessoais e questionário anônimo aplicado com profissionais da educação da referida instituição.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em conformidade com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), o ensino fundamental no Brasil é composto por 9 anos, sendo eles divididos em Anos Iniciais (do primeiro ao quinto ano) e Anos Finais sendo compreendidos do sexto ao nono ano (Brasil, 2006). Essa divisão tem como objetivo atender às especificidades do desenvolvimento cognitivo social e emocional dos estudantes, assegurando a continuidade e a progressão das aprendizagens ao longo do processo educativo.

A inclusão é uma proposta que vai para além do acesso, ela representa a participação efetiva de todas as pessoas na sociedade, quando falamos em inclusão na educação (Unesco, 1994).

Foi a partir da década de 1990 que esse debate ganhou força, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que firmou o compromisso de garantir o acesso universal à educação. Já em 1994, a Declaração de Salamanca, na Espanha, reforçou a importância de políticas públicas voltadas às necessidades educacionais especiais, defendendo que os alunos com deficiência devem ser acolhidos pelas escolas regulares, com qualidade e equidade e traz a ideia de que é responsabilidade da sociedade a inclusão de pessoas com deficiência (Unesco, 1994).

Desta forma, cabe ao poder público formular, implementar e fiscalizar políticas que promovam esse direito, mas também a cada um de nós educadores, famílias e cidadãos contribuir para uma cultura de respeito à diversidade.

3.1 Relato de experiência

Este relato refere-se a uma experiência vivenciada no âmbito das atividades do curso de Pedagogia da Universidade La Salle e foi conduzida por meio de observações realizadas por duas profissionais da educação. As fontes de dados provêm dos registros sistemáticos no diário de campo, bem como a aplicação de um questionário semiestruturado e anônimo, direcionado aos profissionais da educação atuantes no ensino fundamental de uma escola localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

O referido questionário continha 05 (cinco) perguntas, divididas em 03 (três) categorias, sendo a primeira categoria referente a Estrutura Física da Escola, a segunda categoria refere-se ao Trabalho Pedagógico entre eles recursos humanos e didáticos; a terceira categoria abrangeu a Formação Específica, ou seja, formação na área de Educação Inclusiva.

Participaram do questionário um total de cinco pessoas, porém foram selecionados para análise dois profissionais, visto que o critério de exclusão foi selecionar apenas respondentes que preencheram o questionário na íntegra.

3.1.1 Categoria 1 - Estrutura física

A primeira pergunta foi a seguinte: Quais as barreiras físicas que os estudantes com deficiência enfrentam no seu dia a dia dentro da escola?

O(a) respondente 1 respondeu: *sugiro melhorias na acessibilidade física, pois os cadeirantes é quem tem baixa mobilidade não encontram rampas ou elevadores; sugiro a adaptação das atividades, para quem tem baixa visão ou cegueira com conteúdo em braille ou em áudio descrição; creio que deva haver mudanças na forma das pessoas abordarem e incluírem as pessoas especiais, pois o preconceito existe muito isolamento social e em alguns momentos enfrentam atitudes discriminatórias.*

O(a) respondente 2, por sua vez, argumentou: *Estudantes com deficiência enfrentam muitas dificuldades na escola tendo em vista que o modelo de escolarização regular não é preparado para receber alunos com deficiência, salas de aula extremamente lotadas, falta de profissionais de apoio, falta de recursos pedagógicos e falta de capacitação dos profissionais. Com isso os estudantes com deficiência não são estimulados na aprendizagem e em suas capacidades como deveria e como merecem, por exemplo, uma sala de aula com mais de 30 estudantes vários com dificuldades de aprendizagem e tendo alunos com deficiência, sem profissionais de apoio, é humanamente impossível um professor dar conta com qualidade de ensino de toda essa demanda. Para melhorar a qualidade de ensino é necessário repensar nas leis de educação, número de estudantes por sala, investir em recursos de qualidade, investir em formação para os profissionais da educação e em profissionais de apoio e inclusão.*

3.1.2 Categoria 2 - Desenvolvimento do trabalho pedagógico

A segunda pergunta solicitou que os respondentes relatassem uma prática pedagógica inclusiva desenvolvida em sala de aula.

O (a) respondente 1 narrou: *Durante uma sequência de jogos e brincadeiras educativas, propus tarefas adaptadas conforme as necessidades de cada estudante, utilizando recursos visuais, auditivos e táteis. Por exemplo, um aluno com TEA participou com o apoio de figuras ilustrativas e rotinas visuais, o que facilitou sua compreensão e envolvimento. Essa prática promoveu a participação de todos, o respeito às diferenças e o fortalecimento do convívio social, garantindo que cada*

criança se sentisse pertencente ao grupo e capaz de contribuir de acordo com suas potencialidades.

Já o(a) respondente 2 explicou: *Prática inclusiva é aquela que todos participam às vezes são necessárias adaptações nas propostas, uma proposta que fiz em ciências sobre um projeto das luas do sistema solar, nesse projeto foram feitas várias atividades em que cada aluno era responsável por uma parte do trabalho pensando nas capacidades de cada estudante, por exemplo aquele estudante com DI realizou a montagem e arte da maquete, enquanto os que estavam alfabetizados realizaram a apresentação escrita e assim cada um participou um pouquinho num projeto da turma toda.*

A terceira pergunta solicitou o compartilhamento de alguma situação enfrentada envolvendo estudantes com deficiência no ambiente escolar.

O(a) respondente 1 citou: *Alunos com deficiência têm estratégias para manejo criativo ao sinalizar espaços, com músicas, desenhos ou modelos de caça ao tesouro, atividades sensoriais que permitem a cada um escolher um caminho de chegada.*

Já o(a) respondente 2 disse: *A formação em Educação Especial é essencial para garantir uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher e atender todos os estudantes em suas diversidades. Mais do que conhecer teorias, essa formação proporciona ao professor o desenvolvimento de olhares sensíveis, estratégias pedagógicas diferenciadas e competências para adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. Na minha opinião, a formação em Educação Especial deveria ser parte obrigatória e contínua da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Isso porque a inclusão não é um ato isolado, mas um processo permanente de transformação da prática pedagógica e da mentalidade escolar.*

3.1.3 Categoria 3 - Formação específica

A pergunta de número 4 foi a seguinte: *Você tem alguma formação em Educação Especial? Qual sua opinião em relação a esse assunto?*

Neste sentido, a respondente 1 explicou: *Sou Professora, Pedagoga e Psicopedagoga Clínica e Institucional. Minha opinião é que há um despreparo de profissionais para atender demandas distintas desde a infraestrutura física quanto à atender aos estudantes com conformidades e seletividade alimentar o que ocasiona crise e desregulação. Turmas com um número expressivo de estudantes necessitando de*

suporte individual devido a sua dependência. Professores sem estrutura emocional e formação adequada para atender estudantes com necessidades especiais.

O(a) respondente 2 esclareceu: *Tenho formação em educação especial, cursos de extensão e pós-graduação, minha opinião é que todos os profissionais da educação deveriam possuir formação em educação especial.*

A pergunta 5 buscou saber: Na escola em que você trabalha há uma Sala de Recursos com Profissionais habilitados? Qual a sua opinião sobre esse atendimento? No Ensino Fundamental, para o atendimento aos estudantes, você pensa ser importante ter uma Auxiliar de Educação Inclusiva em sala de aula?

O(a) respondente 1 relatou: *Hoje, a escola conta com sala de recursos e profissionais habilitados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Considero esse atendimento de extrema importância, pois complementa o trabalho realizado em sala de aula, oferecendo suporte individualizado que respeita às necessidades específicas de cada estudante. O espaço da sala de recursos favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras, contribuindo para a autonomia e a inclusão efetiva. No ensino fundamental, considero essencial a presença de uma auxiliar de educação inclusiva, pois esse profissional auxilia na mediação das atividades, no acompanhamento individual dos alunos que necessitam de apoio e na promoção de um ambiente mais acessível e acolhedor para todos. Tendo o PEI (Plano Educacional Individualizado), um norteador para auxiliar na aprendizagem.*

Por sua vez, o(a) respondente 2 trouxe: *Na escola que atuo de Ensino Fundamental possui sala de recursos, mas o profissional não é habilitado em AEE, o atendimento e os recursos pedagógicos são muito precários. Auxiliar de educação inclusiva é extremamente importante e necessário, os estudantes necessitam de atenção especial para assim ajudar nas propostas adaptadas que o professor passou em aula.*

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisarmos as duas entrevistas, em relação à Estrutura Física da Escola, percebemos que ambas as respondentes reconhecem as dificuldades na inclusão escolar, mas com percepções diferentes. A primeira relata a falta de acessibilidade física, sendo elas: rampas, elevadores, materiais em braile e audiodescrição; também o preconceito e o isolamento que as pessoas com deficiência ainda enfrentam. Essa visão se aproxima do que dizem Mantoan (2003) e Freire (1968), ao defenderem que a inclusão deve

garantir participação, respeito e dignidade. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) também reforça o direito à acessibilidade e à convivência sem discriminação.

A segunda respondente fala mais sobre os problemas estruturais e pedagógicos: turmas grandes, falta de profissionais de apoio e pouca formação docente. Sendo de acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 59) e o Decreto nº 7.611/2011, que garantem o atendimento especializado e recursos adequados. Vygotsky (2007, p. 98) também lembra que “o aprendizado depende do ambiente e do apoio oferecido ao aluno”.

Nossa análise sobre a categoria Atividades Pedagógicas nos leva a perceber que, em ambas as entrevistas, há uma valorização da adaptação das atividades pedagógicas às necessidades de cada estudante. O (a) Respondente 1 descreve o uso de recursos visuais, auditivos, durante jogos e brincadeiras, enquanto o(a) Respondente 2 mostra como cada aluno contribuiu de acordo com suas capacidades em um projeto coletivo. Essas práticas estão de acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011, que orientam o atendimento educacional especializado e a participação plena de todos os estudantes (Brasil, 1996; Brasil, 2011; Brasil, 2015).

Também analisamos que essas práticas seguem o que Mantoan (2003) propõe sobre inclusão: respeito às diferenças, valorização das potencialidades e necessidade de formação docente contínua. E de acordo com Vygotsky (2007), destaca que a aprendizagem acontece socialmente, com cada aluno se desenvolvendo com apoio e interação. Assim, as práticas pedagógicas inclusivas, participação coletiva e formação docente podem garantir a aprendizagem e o convívio social dos estudantes.

A partir da nossa análise, percebemos que ambas as respondentes concordam que a Formação em Educação Especial é importante para o Educador. A respondente 1 aponta que muitos profissionais não estão preparados para atender esses estudantes na escola, o que gera sobrecarga, enquanto a respondente 2 acredita que todos os professores deveriam ter Formação Específica em Educação Especial (Mantoan, 2003; Mantoan, 1997; Freire, 1968).

Enfim, sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) percebemos diferenças nas respostas de ambas as professoras: uma escola tem sala de recursos, profissionais habilitados e PEI (Plano Educacional Individualizado), um documento que detalha um plano de ensino personalizado para estudantes com necessidades educacionais específicas, o que ajuda na autonomia e inclusão dos alunos, seguindo a

Lei 13.146/2015 e o Decreto 7.611/2011. A outra ainda enfrenta falta de profissionais capacitados e recursos precários, mostrando que a inclusão só acontece com formação adequada e suporte adequado, (Vygotsky, 2007; Brasil, 1988, art. 208, III).

Segundo as entrevistadas, a pesquisa aponta a preocupação de professores com a falta de formação específica para lidar com as diferentes deficiências nas escolas. Entre os recursos que já são utilizados na prática da inclusão, destacamos o AEE (Atendimento Educacional Especializado), um serviço essencial para apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. O AEE oferece apoio por meio de estratégias, recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, com o objetivo de complementar e suplementar o ensino regular. Sabemos que as salas adequadas Sala de Recursos e Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e profissionais especializados para as Salas de Aula é fundamental para que esses alunos tenham acesso ao conhecimento em condições de igualdade.

Outra consideração significativa é a adaptação e flexibilização curricular, que permite que os conteúdos sejam acessados de formas diferentes, respeitando as especificidades de cada aluno. Compreendemos que adaptar o currículo não é apenas reduzir sua complexidade, mas assegurar que ele se torne significativo e acessível para todos. Quando o aluno apresenta limitações diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem, utilizamos a adaptação; quando buscamos apenas maneiras alternativas de acessar o conteúdo, aplicamos a flexibilização adequação das Estratégias e Recursos (Mantoan, 2003)

Apesar dos desafios, temos percebido o esforço de muitos educadores em buscar conhecimento, formação e estratégias para tornar suas práticas mais inclusivas. No entanto, também reconhecemos que parte da sociedade ainda demonstra certo distanciamento ou falta de compreensão sobre o verdadeiro significado da inclusão.

O que aprendemos com nossas vivências e estudos é que a inclusão precisa ser compreendida como um direito humano inegociável. Nossos governantes precisam criar políticas públicas baseadas nas reais necessidades da população, e não em interesses pessoais ou de compromisso com políticas públicas fragmentadas, desarticuladas e sem continuidade.

No entanto, de acordo com Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que a inclusão exige muito mais: requer estrutura, acessibilidade, preparo, escuta ativa e o reconhecimento de que todas as pessoas têm direito ao pertencimento e à dignidade.

A educação inclusiva é fundamental para garantir oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos, especialmente para famílias de baixa renda, que dependem da escola pública para garantir o acesso ao ensino de qualidade. Por isso, é essencial que as famílias conheçam seus direitos, compreendam as necessidades específicas de seus filhos e lutem pelo melhor atendimento, acolhimento e desenvolvimento possível.

Reconhecemos que a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende da ação coletiva, unindo esforços, entre educadores, famílias e sociedade, para assegurar que cada criança, jovem ou adulto com deficiência tenha seu lugar respeitado e valorizado na escola e na sociedade.

Sem o conhecimento aprofundado sobre as especificidades de cada pessoa, o desenvolvimento não acontece de maneira efetiva. Trata-se de uma tarefa desafiadora, mas, quando realizada com empenho e dedicação, os resultados se tornam visíveis. É gratificante observar que o progresso do aluno também se deve ao trabalho do educador, e não apenas ao esforço individual do estudante.

Os educadores e profissionais da área da educação que atuam no processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades específicas. Nesses casos, a inclusão acontece apenas de forma superficial ou simbólica, sem garantir o real aprendizado, pertencimento e valorização das diferenças.

Quando a escola não oferece recursos adequados, profissionais de apoio e formação docente, o aluno pode continuar isolado e sem oportunidades reais de desenvolvimento, o que acaba transformando a chamada “inclusão” em uma exclusão disfarçada, o que revela a complexidade e a subjetividade do tema. Algumas experiências em sala de aula, mesmo com turmas numerosas e alunos com diferentes necessidades, são vistas de maneira significativa. De acordo com Freire (1987, p. 78), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Muitos professores acabam se sentindo meio perdidos quando têm que trabalhar com alunos com necessidades especiais. É preciso adaptar várias coisas na aula e na rotina. Ter um profissional de apoio ajudaria muito.

A inclusão no Ensino Fundamental é essencial do ponto de vista acadêmico, pois permite que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa prática promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, respeitando as diferenças individuais e fortalecendo a

aprendizagem de cada estudante. Além disso, a inclusão contribui para a formação de cidadãos conscientes e colaborativos, alinhando-se às diretrizes da BNCC que valorizam a equidade, a diversidade e a construção de conhecimento de forma integral.

Como educadores, acreditamos que a inclusão no Ensino Fundamental é essencial para promover um ambiente escolar igualitário, onde todas as crianças têm a oportunidade de aprender e se desenvolver respeitando suas singularidades. Nos sentimos motivadas a atuar de forma a valorizar a diversidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso ao conhecimento e à participação ativa na vida escolar. Essa prática enriquece a experiência profissional e nosso compromisso com uma educação humanizada, inclusiva e transformadora.

Reconhecemos que a inclusão no Ensino Fundamental é importante para que todas as crianças aprendam juntas e respeitem as diferenças. Ao promover a participação de todos, estamos contribuindo para uma convivência mais justa, solidária e consciente da diversidade, fortalecendo o aprendizado social e afetivo de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas, refletindo sobre o papel do professor, as práticas pedagógicas e a importância do apoio institucional nesse processo.

Com base nas leituras teóricas e na análise dos dados apresentados, foi possível constatar que a inclusão escolar, embora amplamente defendida nos discursos educacionais, ainda enfrenta barreiras significativas na prática cotidiana. A falta de Formação adequada, de Recursos Pedagógicos adequados ou adaptados e de profissionais de Apoio, são fatores que dificultam o atendimento pleno às demandas desses estudantes.

Por outro lado, observou-se que experiências inclusivas bem-sucedidas ocorrem quando há acolhimento, empatia e compromisso por parte dos educadores, aliados a estratégias pedagógicas flexíveis e à valorização das diferenças. A convivência entre alunos com e sem deficiência tem se mostrado rica e transformadora, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade e cooperação.

Os resultados revelam que, apesar das dificuldades, há experiências significativas de inclusão mediadas pela sensibilidade, criatividade e empenho dos

Educadores. Tais experiências comprovam que, quando há acolhimento, empatia e estratégias individualizadas, o aluno com deficiência participa ativamente e aprende dentro de suas possibilidades. A inclusão verdadeira vai além da presença física, exigindo uma mudança de olhar e de prática pedagógica, baseada na valorização das diferenças e no direito de todos à aprendizagem.

A análise permite concluir que a escola inclusiva ainda é um processo em construção, que depende do comprometimento coletivo, Professores, Gestores, Famílias e Políticas Públicas, para tornar-se realidade concreta e equitativa. Portanto, a verdadeira inclusão vai além da matrícula, exigindo uma mudança de olhar e de prática que envolva toda a Comunidade Escolar.

O Espaço Físico, a Formação Continuada dos Professores, Atividades Pedagógicas e Recursos adequados, são fundamentais para a efetivação desse processo. Assim, este estudo reforça a necessidade de se compreender a Inclusão como um direito e um processo em constante construção, que demanda compromisso ético, sensibilidade e cooperação entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Obra original publicada em 1934).

A CAPELA DE MELÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA, MÚSICA E FOLCLORE APLICADAS À ALFABETIZAÇÃO

Aline Beatriz Haas⁴²
Joelma Escobar Ricori⁴³
Roxane Vieira Denck⁴⁴

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental constituem etapas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere à alfabetização e à ampliação das experiências com a língua oral e escrita (BNCC, 2017). Nesse período, a criança encontra-se em um processo intenso de construção de sentidos, desenvolvimento da linguagem e estabelecimento de interações sociais, cognitivas e emocionais, que servirão de base para aprendizagens futuras. O ambiente educativo deve, portanto, oferecer oportunidades diversificadas de exploração, expressão e investigação, respeitando a singularidade de cada estudante e estimulando a curiosidade natural característica dessa faixa etária (Vygotsky, 2007; Dewey, 2010).

O presente relato descreve um projeto desenvolvido com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças de 6 e 7 anos. A proposta consistiu na aplicação de uma sequência didática voltada à alfabetização, utilizando como recursos a roda de conversa e a brincadeira com cantigas de roda, tendo como tema central o melão, fruta frequentemente presente na merenda escolar e fortemente associada à identidade cultural local.

As atividades envolveram momentos de preparo e degustação da fruta, cantigas ao som de *Capelinha de Melão* e brincadeiras de rima, articulando práticas sensoriais, cognitivas e culturais. A roda de conversa configurou-se como espaço privilegiado de socialização, desenvolvimento da linguagem oral e estímulo à consciência fonológica. Essa abordagem multissensorial incluiu experiências auditivas (canto, rimas e conversas), visuais (leitura da letra da canção e uso de “lousas mágicas” confeccionadas pelas acadêmicas), cinestésicas e sensoriais (dança em roda, manipulação e degustação da fruta), ampliando a atenção, a sincronia e a coordenação motora das crianças.

⁴² Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: aline.202212741@unilasalle.edu.br

⁴³ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: joelma.201830217@unilasalle.edu.br

⁴⁴ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: rosane.202031417@unilasalle.edu.br

Do ponto de vista da alfabetização, as crianças demonstraram maior engajamento, compreensão concreta do funcionamento da linguagem escrita e fortalecimento da consciência fonológica. Do ponto de vista social, a roda de conversa e as atividades coletivas possibilitaram a vivência de valores como respeito, cooperação e pertencimento. Além disso, o projeto permitiu o resgate de tradições culturais, como as cantigas de roda, e o fortalecimento da identidade cultural das crianças, contribuindo também para a formação de vínculos afetivos com o processo de aprendizagem.

Dessa forma, este relato de experiência tem como questão problema: Como a aplicação de uma proposta pedagógica baseada na musicalidade, que envolveu os modos de aprendizagem visual, auditivo e cinestésico, impactou no processo de alfabetização de educandos do primeiro ano do ensino fundamental? Em busca de respondê-la discorre-se as práticas pedagógicas realizadas com base nas percepções e anotações do diário de campo das professoras/pesquisadoras.

2 METODOLOGIA

Este estudo está fundamentado na abordagem qualitativa, de natureza descritiva, e caracteriza-se como um relato de experiência, modalidade que, segundo Fortunato (2018, p.38), “Longe de postular um “como se deve fazer”, pretende se delinear um “como pode ser feito”, a fim de que: (1) seja qualificado como método de pesquisa, (2) que seus resultados sejam incorporados no rol de saberes da educação e (3) que se apresente como uma receita completa, a partir da qual outros educadores consigam divisar formas de educar, contextualizando suas ações”.

2.1 Participantes

Acadêmicas do curso de Pedagogia da Unilasalle, Aline Beatriz Haas, Cildene Leocir Feliciano, Izabel Cristina Dias Silvano, Pollyana Rieth e Rosi Helena Bizogne, sob supervisão da professora da disciplina de Projeto Integrador II, Gabriela Venturini, do curso de Pedagogia, da Universidade La Salle, 28 discentes, com idade entre 6 e 7 anos, da turma de primeiro ano do ensino fundamental do turno da manhã, Professor titular e Supervisora escolar, escola da rede pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

2.2 Justificativa

Este estudo ancora-se na tríplice justificativa: **Acadêmica:** A alfabetização é compreendida como processo que ultrapassa a decodificação de símbolos gráficos e envolve a construção de sentidos a partir de diferentes linguagens (BNCC, 2017). A música, enquanto manifestação cultural e linguagem simbólica, constitui-se em potente recurso pedagógico para favorecer a consciência fonológica, a atenção, a memória e a criatividade (Rolim, 2017). **Pessoal-profissional:** o projeto parte da vivência cotidiana das professoras-pesquisadoras, diante do desafio de tornar o processo de alfabetização mais significativo. A experiência possibilitou o exercício da docência, bem como o desenvolvimento de práticas inovadoras que articulam a música, a linguagem e a expressão corporal. **Social:** a musicalidade aproxima as crianças de suas tradições culturais, favorecendo vínculos de pertencimento e valorização da identidade coletiva. Além disso, promove o trabalho colaborativo, o respeito às diferenças e a construção de experiências educativas que integram diferentes modos de aprender (visual, auditivo e cinestésico) possibilitando maior inclusão e engajamento no processo de alfabetização.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início do ano de 2024/01, as acadêmicas cursaram a disciplina de Projeto Integrador II, na qual a premissa era trazer a teoria aprendida até o semestre de 2025/02, com vistas a prática docente, trabalhando a interdisciplinaridade e a via de ensino-aprendizagem significativa.

Mediadas pela professora da universidade, o objetivo da prática se dava em torno do processo de alfabetização, de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, de maneira lúdica, de modo que esse público ainda estava em fase de transição entre Educação Infantil e o ciclo de alfabetização que vai até o terceiro ano. Essa etapa carece de muita ludicidade, baseando-se nesse fato, foi escolhida a cantiga de roda, de maneira simples e com a intencionalidade de incorporação das rimas, agregada à oralidade.

Seguindo o fluxo, a experiência sensorial de vislumbre da fruta, se tratava de meio melão partido, esculpido em forma de capela, de onde descansava o personagem da cantiga popular, rodeado de cravos da índia, adornado em seu interior por um ramo de manjerição e pelo lado deste, uma unidade de uma rosa em flor vermelha, proporcionavam uma experiência completa de sabor, aromas e imaginação. Na caixa de

som multimídia, com luzes brilhantes, tocava cada vez repetidamente a cantiga, as crianças todas, em roda, passando um melão inteiro pelas pequenas mãos, que ora caía delas e tornava a levantar-se, sob o olhar atento do professor titular da turma, paravam quando uma das integrantes do grupo silenciava a canção. Então a criança, surpresa com a fruta na mão, dizia em voz alta, por vezes envergonhada, e outras vezes sorrindo, mas quase sempre sem titubear, uma palavra que rimasse com o melão. E assim sucessivamente, aspirantes à docência e discentes, se divertiam grandemente em uma meia manhã ensolarada e quente de abril.

Observava-se cautelosamente o tempo de dispersão da roda, quando as crianças esgotavam as possibilidades de combinações de palavras, ou quando tornava-se enfadonho, momento esse que as acadêmicas sugeriram a degustação da fruta, em uma bacia com várias partes previamente cortadas e com pegadores higienizados, alcançados para que todos pudessem experimentar, cheirar, sentir o gosto, algumas diferenças entre inosso e doce, refutar, ou repetir a dose, todas livres para saborear e sentir o lado bom da infância.

Por fim, foi oferecida uma lembrança, uma espécie de lousa mágica, confeccionada pelas estudantes de Pedagogia, a partir de pedaços de papelão, papel A4 colorido e tinta guache igualmente colorida, envolvida em plástico, a fim de que pudessem esboçar letras, traços, e desenhos, com uma haste flexível com ponta de algodão, para brincarem ali mesmo e levarem consigo uma parte da memória de tempos bons que vivenciaram. Também seguia junto, um pequeno bilhete, com a letra da cantiga utilizada na atividade:

*Capelinha de Melão é de São João;
É de Cravo, é de Rosa, é de Manjerição;
São João está dormindo;
Não acorda, não!
Acordai, acordai, acordai, João!*

A musicalização na educação infantil é um mediador potente do desenvolvimento integral porque articula linguagem, motricidade, emoção e cultura em situações lúdicas e socialmente compartilhadas. Do ponto de vista do **desenvolvimento**, a música ativa e organiza processos cognitivos e socioemocionais relevantes para a escolarização inicial: atenção sustentada, memória de trabalho, autorregulação e cooperação (Ilari, 2011; Hargreaves, 2012). Em termos de linguagem, experiências

rítmico-melódicas favorecem a percepção de padrões sonoros, a segmentação silábica e a sensibilidade à rima, ampliando a consciência fonológica — habilidade associada à alfabetização (Anvari et al., 2002; Patel, 2008). Ao explorar pulsação, acentos e rimas em cantigas, as crianças treinam a sincronização temporal e o “ouvir atento” que se transfere para tarefas de leitura e escrita (Goswami, 2011).

Sob a perspectiva **sociocultural**, aprender música em roda, com canto e movimento, cria um ambiente de mediação no qual saberes circulam entre pares e adultos, com forte engajamento afetivo e participação ativa (Vygotsky, 2007). Essa configuração é consistente com a BNCC, que orienta a **Educação Infantil** pela integração dos Campos de Experiência e, nos **Anos Iniciais**, pela articulação entre oralidade, corpo e artes, reconhecendo cantigas e parlendas como práticas culturais que desenvolvem linguagem e expressão (Brasil, 2017). Ao relacionar a cantiga “Capelinha de Melão” ao território (produção agrícola local e merenda), a proposta ancora o currículo na cultura da comunidade, fortalecendo identidade e pertencimento (Brito, 2018; Penna, 2012).

No plano didático, a sequência em seis momentos mobiliza princípios consagrados da educação musical infantil: escuta ativa, canto com movimento, jogos de passagem do objeto (pulsação compartilhada) e criação de rimas, conforme (Brito, 2003, p. 94), “a cultura popular e, especialmente, a música da cultura infantil são ricas em produtos musicais que podemos e devemos trazer para o ambiente de trabalho das creches e pré-escolas.” Diante disso, a musicalidade e as manifestações culturais tradicionais devem ser ativamente utilizadas nas instituições de ensino para enriquecer o trabalho. O repertório folclórico, como acalantos, parlendas, brinquedos de roda e canções de roda, é considerado valioso e deve estar presente no dia a dia da criança. O jogo de rimas durante a pausa da música integra ludicidade e consciência fonológica, enquanto os giros e deslocamentos em roda trabalham lateralidade, equilíbrio e coordenação (Ilari, 2011).

A degustação do melão introduz uma dimensão sensorial e de educação alimentar, conectando saberes escolares a experiências concretas do cotidiano, estratégia que aumenta a significatividade da aprendizagem (Brito, 2018) e favorece memórias duradouras. Por fim, a escrita das letras nas “lousas mágicas” engaja as famílias e estende a experiência para além da sala, aspecto valorizado pela BNCC nas competências gerais (Brasil, 2017).

Do ponto de vista da avaliação, registros observacionais de participação, acompanhamento do pulso, produção/identificação de rimas e cooperação em roda são coerentes com uma abordagem formativa e com a ideia de que a aprendizagem musical é progressiva, situada e relacional (Gordon, 2000; Swanwick, 1999). Por fim, a atividade descrita é pedagogicamente robusta porque articula: fundamentos do desenvolvimento infantil (cognição, linguagem e emoção), princípios de educação musical (escuta, pulsação, jogo, criação), cultura local e diretrizes curriculares nacionais, produzindo um ambiente de aprendizagem significativo, inclusivo e socialmente enraizado. O Quadro 01, na sequência, apresenta as etapas que a aplicação da atividade percorreu.

Quadro 1 - Etapas da aplicação do “Projeto Capela de Melão”

Data	Atividade	Participantes	Intencionalidade	Observações (desafios e possibilidades)
30/09/2025	Roda de conversa (sentados)	crianças e professoras/ pesquisadoras	explicar sobre o projeto e as atividades que seriam realizadas	o grupo de alunos manifestava curiosidade e agitação
30/09/2025	roda com música ao som de “capelinha de melão”	crianças e professoras/ pesquisadoras	resgatar a cantiga de roda e o brincar	momento de integração e alegria entre as crianças
30/09/2025	momento cultural	crianças e professoras/ pesquisadoras	falar sobre a cultura do município e a relevância do cultivo de melão para a agricultura local	as crianças tiveram momentos de fala, possibilitando o desenvolvimento da linguagem oral e a socialização
30/09/2025	“melão entrou na roda”	crianças e professoras/ pesquisadoras	trabalhar oralidade através da música e rimas	as crianças também estavam com balão neste momento, tivemos medo de atrapalhar a brincadeira, mas a atividade fluiu bem.
30/09/2025	degustação do melão	crianças	proporcionar a degustação da fruta, bem como ocorre na merenda escolar	a atividade sensorial e as brincadeiras tornaram o aprendizado significativo

30/09/2025	encerramento	crianças e professoras/ pesquisadoras	finalizar a atividade e distribuir lembrancinhas como agradecimento	as professoras confeccionaram lousas mágicas e também entregaram em papel a letra da música “capelinha de melão”
------------	--------------	---------------------------------------	---	--

Fonte: elaboração própria (2025).

A escolha do tema conecta a prática pedagógica à realidade cultural e social dos educandos ao valorizar cantigas de roda e a roda de conversa como práticas vivas da comunidade, transformando a sala de aula em um espaço de aprendizagem lúdica, participativa e situada. O uso de repertórios do cotidiano, como a cantiga Capelinha de melão e a degustação da fruta, dá concretude ao conhecimento e favorece a construção de memórias afetivas que apoiam a alfabetização inicial, a linguagem oral e a convivência.

A epistemologia que orienta o planejamento sustenta-se em pilares complementares. **Primeiro**, aprendizagem lúdica e significativa, na qual o brincar, o canto e o movimento funcionam como caminhos para atenção, escuta e curiosidade, articulando experiência sensorial e reflexão. **Segundo**, a valorização da cultura local e do patrimônio imaterial, ancorando conteúdos escolares em práticas culturais da comunidade e fortalecendo identidade e pertencimento. **Terceiro**, centralidade da oralidade e da socialização, com a roda de conversa organizando a circulação da palavra, a negociação de sentidos e a participação de todas as crianças. **Quarto**, desenvolvimento integral, integrando dimensões cognitivas, linguísticas, motoras, emocionais e sociais em atividades que combinam pulsação, rima, coordenação e cooperação. **Quinto**, mediação docente intencional e avaliação formativa, com registros observacionais sobre participação, acompanhamento do pulso, criação de rimas e colaboração, entendidos como evidências processuais de aprendizagem. **Sexto**, inclusão e equidade, garantindo acessos, ritmos e formas diversas de expressão, e vínculo escola família e território, estendendo a experiência para além da aula por meio de materiais compartilhados e práticas que envolvem a comunidade. Esses pilares convergem para uma proposta curricular coerente com as orientações nacionais, na qual cultura, linguagem e artes se articulam para produzir experiências educativas contextualizadas, consistentes e socialmente enraizadas.

A centralidade da oralidade e da socialização manifesta-se na roda de conversa como dispositivo privilegiado para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e

da convivência. O formato em círculo cria um espaço de participação equânime, no qual todas as crianças têm oportunidade de falar e escutar ativamente. A mediação docente organiza turnos de fala, estabelece combinados de convivência, utiliza perguntas abertas e propõe situações de reconto, paráfrase entre pares e ampliação de vocabulário. Esse arranjo favorece empatia, pensamento crítico inicial e autonomia progressiva, além de apoiar a resolução dialogada de conflitos. Quando necessário, recorrem-se a apoios visuais, cartões com imagens, comunicação alternativa e registros gestuais para garantir acessibilidade e inclusão.

O desenvolvimento integral é contemplado por atividades que articulam dimensões cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais. O manuseio da fruta ativa exploração tátil, olfativa e gustativa e viabiliza conexões com a educação alimentar e com a ciência do cotidiano. O canto com movimento e os deslocamentos circulares em roda trabalham lateralidade, equilíbrio, coordenação e consciência corporal, ao mesmo tempo que estruturam atenção, memória de trabalho e autorregulação. A exploração de pulsos, acentos e rimas permite contar sílabas com palmas, marcar andamentos, compassos e relacionar padrões sonoros a padrões gráficos em momentos posteriores de leitura e escrita.

A educação musical, incorporada à rotina desde o berçário, sustenta imaginação criativa, intuição, corporeidade e inteligência emocional. A prática inclui jogos de pulsação compartilhada, canto responsorial, improvisações vocais e corporais, exploração de timbres de objetos do cotidiano, escuta do silêncio e atenção às pausas, além de exercícios de respiração para apoiar projeção de voz e autorregulação. O repertório privilegia cantigas da cultura infantil e músicas significativas para a comunidade, com variação intencional de andamentos e dinâmicas e progressão do simples ao complexo. A avaliação assume caráter formativo por meio de registros observacionais, portfólios de produções, anotações de campo e fotografias, acompanhando indicadores como participação, qualidade da escuta, acompanhamento do pulso, criação e reconhecimento de rimas, cooperação em roda e respeito aos combinados. O vínculo escola-família é fortalecido pelo envio de letras, sugestões de brincadeiras musicais e convites a compartilhar repertórios do território, ampliando a experiência para além da sala e consolidando aprendizagens socialmente enraizadas.

A incorporação da musicalização como eixo do trabalho pedagógico dialoga com referenciais contemporâneos de aprendizagem e com a experiência cultural das crianças. Como sintetiza Brito (2003, p. 53), “o ensino aprendizagem na área de música

vem recebendo influências das teorias cognitivas em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos”, o que sustenta escolhas didáticas que combinam escuta, criação, movimento e jogo. Nesse horizonte, a cantiga “Capelinha de melão” funciona como organizadora de experiências de linguagem, corpo e sociabilidade, aproximando currículo e território por meio da conexão com a produção agrícola local e com a merenda escolar.

Do ponto de vista curricular, as práticas descritas alinham-se à BNCC na Educação Infantil ao integrar campos de experiência que articula linguagem, corpo, artes e convivência, e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aos objetivos de Língua Portuguesa que preveem o trabalho com parlendas e cantigas, com entonação e ritmo adequados, favorecendo rima, segmentação silábica e consciência fonológica, em consonância com as habilidades EF01LP19 e EF02LP15 (Brasil, 2017). A mediação prevê progressão do simples ao complexo: marcação de pulsação e acentos, jogos de chamada e resposta, reconto rimado e registros orais que, mais adiante, subsidiam atividades de leitura e escrita.

As conexões com a Agenda 2030 fortalecem o sentido público da proposta. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2, “Fome Zero” e “Agricultura Sustentável”, orienta discussões e vivências sobre segurança alimentar, escolhas saudáveis e valorização da produção local, articulando a degustação do melão a práticas de educação alimentar e a conversas sobre origem dos alimentos, sazonalidade e descarte responsável. O ODS 4, “Educação de Qualidade”, é contemplado ao garantir experiências inclusivas e contextualizadas que integram cultura, linguagem e artes, ampliando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida por meio de atividades que respeitam ritmos e formas diversas de expressão e que envolvem as famílias em processos de coaprendizagem.

Nesse percurso, a data de 16 de outubro, “Dia Mundial da Alimentação”, constitui oportunidade pedagógica para aprofundar as articulações entre musicalização, cultura alimentar e cidadania. Instituída pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), em 1979, a efeméride remete à fundação da própria organização em 1945 e mobiliza escolas e comunidades para promover a segurança alimentar e um futuro com comida suficiente e saudável para todos.

Em 2025, a FAO completa 80 anos, o que reforça a pertinência de ações integradas no calendário escolar. Sugere-se organizar, nessa semana, rodas cantadas temáticas, oficinas sensoriais com frutas da estação, conversas com agricultores locais

ou representantes da alimentação escolar e produções autorais das crianças em forma de cantigas, rimas e cartazes informativos. Tais atividades consolidam aprendizagens de linguagem, ciência do cotidiano e convivência, ao mesmo tempo em que materializam o compromisso formativo com os ODS no contexto da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roda se fechou como quem abraça. No compasso das palmas, o som abriu passagem para a palavra. Entre o cheiro doce do melão e o traço ainda tímido no caderno, as crianças descobriram que a língua também canta. Cada rima funcionou como semente e fez brotar atenção compartilhada, coragem para tentar de novo e alegria de aprender no ritmo do coletivo. A musicalidade mostrou-se método, não adorno, ao integrar percepção auditiva, gesto motor e registro gráfico.

Observou-se maior engajamento, fortalecimento da consciência fonológica por rimas e aliterações, ampliação de vocabulário em contextos significativos e regulação de turnos de fala na roda. As atividades favoreceram coordenação, autorregulação e pertencimento que alcançaram as famílias, com devolutivas positivas. Para a prática e a gestão escolar, indicam-se tempos protegidos para musicalização articulada à alfabetização, sequências que combinem escuta, movimento e escrita, curadoria de repertório próximo às crianças, formação docente contínua, registros processuais e devolutivas às famílias.

Para monitoramento formativo, sugerem-se indicadores simples: taxa de participação, tempo em tarefa, número e variedade de rimas espontâneas, correspondência som-letra nas produções, evidências de autorregulação e cooperação, registros de oralidade e envolvimento familiar.

Reconhecem-se limites de recorte com uma turma, tempo breve de intervenção e predominância de dados observacionais, sem instrumentos padronizados de leitura e escrita. Ainda assim, os achados apontam caminho replicável e promissor: integrar cantigas, corpo e escrita sustenta um ambiente alfabetizador potente e inclusivo. Onde há canto, há escuta. Onde há escuta, há presença. Onde há presença, a palavra encontra casa.

REFERÊNCIAS

ANVARI, S. H. et al. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. **Journal of Experimental Child Psychology**, [S. l.], v. 83, n. 2, p. 111-130, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14Omrh4oDNDbw9A5Vqpc6sjIrtvHchIVf/view?usp=sharing>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2010.

FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KCNTyuIrJe1cfo5Gu41GXqypLTXXKvV7k/view?usp=sharing>. Acesso em: 02 set. 2025.

GORDON, E. E. **Teoria de Aprendizagem Musical**: aptidão musical e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOSWAMI, U. A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 3-10, 2011.

HARGREAVES, D. **Musical imagination**: perception and development. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ILARI, B. **Música, cérebro e educação**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: relatório nacional de acompanhamento. Brasília, DF: Ipea, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3205>. Acesso em: 30 out. 2025.

PATEL, A. D. **Music, Language, and the Brain**. New York: Oxford University Press, 2008.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLIM, C. **Educação musical escolar**: pesquisas e propostas de inserção da música na educação básica. Porto Alegre: UERGS, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hfSBjspSQ1VrOh9UEFP03FCvBeqqMQR3/view?usp=sharing>. Acesso em: 16 set. 2025.

SWANWICK, K. **Teaching Music Musically**. London: Routledge, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e 227181, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/T5XDxjGRMKw5KztrWVT7hKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Educação, Música, Folclore, Leitura e Interdisciplinaridade**: pesquisas e trabalhos na escola. Curitiba: Editora CRV, 2024.
Disponível em:
https://www.academia.edu/121878496/Educa%C3%A7%C3%A3o_M%C3%BAsica_Folclore_Leitura_e_Interdisciplinaridade_Pesquisas_e_Trabalhos_na_Escola. Acesso em: 30 out. 2025.

ENTRE O CUIDADO E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa de Souza Almeida⁴⁵
Sandra Barcelos⁴⁶

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, englobando tanto a dimensão pedagógica quanto o cuidado. O cuidado, entendido neste estudo como princípio basilar da Educação Infantil, é indispensável para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança (Brasil, 2017). Nesse contexto, a articulação entre família e escola é essencial, pois práticas educativas eficazes dependem da colaboração contínua entre essas duas instituições.

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, descritiva, com abordagem bibliográfica, conforme orienta Gil (2010). Foram consultadas fontes como livros, artigos, legislações e documentos oficiais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), garantindo embasamento teórico sólido sobre a articulação entre cuidado e pedagogia. Além disso, foram realizadas observações em turmas de Maternal I da rede pública municipal de uma periferia da região metropolitana de Porto Alegre, complementadas por consultas aos diários de campo das professoras pesquisadoras.

O problema de pesquisa que norteia o estudo é: *Qual é o papel das famílias e dos professores na articulação entre o cuidado e a dimensão pedagógica para o desenvolvimento integral da criança?* A investigação busca compreender o papel da família e da escola, considerando três objetivos específicos: (1) analisar a literatura existente sobre a participação da família na articulação entre cuidado e dimensão pedagógica; (2) investigar como as instituições escolares integram o cuidado à prática pedagógica; e (3) descrever estratégias e práticas educativas que promoveram a colaboração entre família e escola nesses processos.

⁴⁵ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: vanessa.202213348@unilasalle.edu.br

⁴⁶ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: sandra.202213284@unilasalle.edu.br

Historicamente, o cuidado de crianças pequenas esteve associado a práticas assistencialistas, vinculadas a instituições filantrópicas ou de apoio às famílias, sem contemplar a dimensão pedagógica. Esse cenário começou a se transformar a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito social e dever do Estado e da família (Brasil, 1988), seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017) reforçaram a integração entre cuidado e educação, orientando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, persiste a tensão entre cuidado e educação: até que ponto o cuidado se limita às necessidades básicas e quando se transforma em prática pedagógica? Compreender essa relação exige analisar os limites e as inter-relações entre cuidado e ensino, considerando que o desenvolvimento integral depende tanto das experiências de aprendizagem quanto das relações de afeto, acolhimento e atenção.

A corresponsabilidade entre família e escola emerge como fator central. A participação ativa da família não apenas complementa, mas potencializa as práticas pedagógicas escolares, promovendo vínculos afetivos e fortalecendo a autonomia e a identidade da criança.

Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) reforça que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, evidenciando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Complementando essa visão, Piaget (1978) destaca que o jogo simbólico e as experiências lúdicas são fundamentais para a assimilação da realidade pela criança, integrando aprendizado e cuidado.

Este estudo justifica-se por sua relevância acadêmica, ao aprofundar a reflexão sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar, tema ainda permeado por visões fragmentadas ou assistencialistas, conforme cita Corrêa (2003) que visa buscar o equilíbrio entre as funções humanas e técnicas, e por sua relevância prática, ao fornecer subsídios teóricos e estratégias para fortalecer a colaboração entre famílias e escolas na Educação Infantil.

Do ponto de vista pessoal, a escolha deste tema está relacionada ao interesse em compreender de forma mais aprofundada a responsabilidade compartilhada entre escola e família na promoção do desenvolvimento integral da criança. O contato direto com a

realidade da Educação Infantil evidencia que o cuidado e a educação não são dimensões restritas ao espaço escolar, mas exigem a corresponsabilidade da família como primeira instituição social da criança. Esse olhar possibilita amadurecimento pessoal, na medida em que amplia a compreensão sobre a importância do vínculo familiar no processo educativo e no fortalecimento da identidade e autonomia infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A BNCC, destaca a importância do cuidado como elemento que perpassa todas as práticas pedagógicas, assegura um ambiente seguro, acolhedor e que favoreça o pleno desenvolvimento das dimensões física, emocional, social e cognitiva da criança. Ainda nesse contexto, é na Educação Infantil que a criança estabelece seus primeiros contatos com o mundo fora do contexto familiar, vivenciando a primeira separação de seus vínculos afetivos para conviver em outra estrutura social.

Nesse sentido, a escola tem como princípio basilar promover vivências e experiências que favoreçam aprendizagens significativas, assegurando os direitos de aprendizagem conforme orienta a BNCC (2017). Para alcançar esse objetivo, o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família torna-se essencial, uma vez que ambos os contextos, familiar e escolar, contribuem de forma complementar para o desenvolvimento da socialização, da autonomia e da comunicação da criança.

A socialização tem função fundamental para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Piaget (1978) complementa essa perspectiva ao destacar que o contato com diferentes situações e a interação com outras crianças e adultos são essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e das habilidades de comunicação.

Conforme destaca a BNCC (2017), o cuidado com a saúde é parte integrante do desenvolvimento integral da criança, pois influencia diretamente suas capacidades físicas, cognitivas e socioemocionais. Aspectos como alimentação adequada, cuidados com a higiene pessoal, vacinação em dia e acompanhamento médico regular não apenas previnem doenças, mas também garantem que a criança tenha disposição, concentração e bem-estar necessários para participar das atividades educativas. Dessa forma, assegurar condições de saúde e higiene adequadas constitui um pré-requisito para que as

experiências de aprendizagem, a socialização e a construção da autonomia ocorram de maneira plena e efetiva.

O ECA, Lei nº 8.069/1990, estabelece de forma clara a responsabilidade dos pais ou responsáveis em garantir o cuidado, a saúde e a higiene das crianças. No seu art. 22 o ECA estabelece que é dever da família garantir os cuidados básicos como alimentação, vestuário, higiene, educação e proteção.

O que as pesquisadoras puderam observar durante os anos de 2016 até 2025 atuando na Educação Infantil é que algumas famílias falham na garantia de direitos fundamentais, e isso se torna um dos maiores desafios no cotidiano dos educadores nessa etapa da Educação Básica.

O cuidado com a higiene, saúde e bem-estar das crianças ocupa grande parte da rotina escolar. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil se dá por meio das interações sociais, portanto, a mediação de adultos é essencial para que a criança construa suas funções psicológicas superiores quando o ambiente familiar apresenta lacunas no cuidado, a escola assume um papel importante na busca do desenvolvimento de forma integral. Dessa forma, a atuação do educador não se limita à função pedagógica, mas envolve também responsabilidade ética e social de intervir, orientar e colaborar para assegurar direitos essenciais, promovendo condições para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança dentro do ambiente escolar.

A promoção de limites claros e afetivos é fundamental para que a criança compreenda regras de convívio e desenvolva competências como autoconhecimento, valorização pessoal, cuidado com a saúde física e emocional e capacidade de reconhecer e regular suas próprias emoções e as dos outros (Brasil, 2017). Nesse contexto, a escola exerce um papel educativo central, oferecendo mediação pedagógica e orientações sobre práticas de cuidado e disciplina afetiva, ao mesmo tempo em que estende esse papel às famílias, incentivando sua participação no desenvolvimento da autonomia e na construção de rotinas de cuidado consistentes.

A família, por sua vez, complementa essas ações no cotidiano familiar, reforçando vínculos afetivos, normas de convivência e exemplos de comportamento social.

2.1 O papel da família na articulação entre o cuidado e a dimensão pedagógica na educação infantil.

A família, entendida como um grupo de pessoas ligadas por laços de parentesco, casamento, adoção ou afeto, que compartilham cuidados, responsabilidades e experiências de convivência (Houaiss, 2001), em conformidade com a BNCC, a família é considerada a primeira instituição social onde a criança está inserida, desempenhando papel fundamental no cuidado, na socialização e no seu desenvolvimento integral (Brasil, 2017). Embora por muito tempo o modelo familiar tradicional, composto por pai, mãe e filhos, tenha sido visto como padrão, a realidade contemporânea evidencia diversos arranjos familiares, incluindo núcleos monoparentais, reconstituídos, ampliados e homoafetivos (Almeida, 2004; Nascimento, 2010).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) orienta que a escola deve reconhecer e respeitar essa diversidade, promovendo parcerias corresponsáveis com as famílias, de modo que o cuidado, a aprendizagem e a socialização das crianças sejam articuladas entre os diferentes espaços em que vivem. Nesse sentido, documentos oficiais como a BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2009) reforçam a importância da corresponsabilidade entre escola e família, destacando que a articulação entre cuidado, limites afetivos e experiências pedagógicas intencionais contribuem para a construção da autonomia, da identidade e das competências socioemocionais da criança.

A BNCC e a RCNEI convergem no ponto onde reconhecem a família como sendo o primeiro espaço de convivência e socialização das crianças, sendo este, fundamental para a formação de sua identidade e consolidação de valores indispensáveis para seu pleno desenvolvimento, além disso o ambiente familiar estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como respeito, compreensão, amor e carinho.

A BNCC destaca que às famílias devem participar ativamente da vida escolar, acompanhando de perto o desenvolvimento das crianças, inclusive no desempenho escolar. O acompanhamento da rotina pela família em reuniões e eventos, reforçam o vínculo e o comprometimento com a educação da criança.

Além disso, a BNCC incentiva a promoção de uma parceria entre a escola e a família para que ambas atuem em conjunto na vida das crianças, e enfatiza a

necessidade de uma comunicação constante e respeitosa entre família e escola para construir uma relação saudável e proveitosa.

Ainda nesse sentido, a educação Freiriana entende-se como um ato coletivo, onde a união entre família e escola é fundamental para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e com maior qualidade. Ademais, a parceria deve ser pautada no diálogo horizontal e no respeito mútuo.

Para Freire (2011), a família deve estar plenamente envolvida na vida escolar, acompanhando o processo de aprendizagem, dialogando sempre com a escola e participando das tomadas de decisões, inclusive na gestão democrática. Complementando essas reflexões, Winnicott (1989) destaca a importância do ambiente familiar como espaço fundamental para o desenvolvimento emocional e social da criança, afirmando que é no lar que se constroem as bases do vínculo afetivo, da segurança e da confiança necessárias para que a criança se sinta apta a explorar o mundo e aprender de forma plena.

Assim, a participação da família na vida escolar, aliada à atuação do professor, não apenas reforça o cuidado e a aprendizagem, mas também oferece à criança o suporte emocional indispensável para o desenvolvimento integral. A articulação entre escola e família, nesse sentido, contribui para a formação de sujeitos seguros, autônomos e capazes de estabelecer relações saudáveis, consolidando o princípio de que cuidar e educar são práticas indissociáveis na Educação Infantil.

2.2 As principais estratégias e práticas educativas que promovem a colaboração entre família e escola no contexto do cuidado e do fazer pedagógico.

De acordo com a BNCC, o professor da Educação Infantil tem a função de planejar, organizar e propor situações e experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos (Brasil, 2017). A Base ainda reforça que: “o professor é o mediador das interações e das brincadeiras, assegurando que as experiências das crianças sejam significativas, diversificadas e desafiadoras” (Brasil, 2017). Isso significa reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativa no processo de aprendizagem, e o educador como o responsável por criar ambientes acolhedores e intencionais que favoreçam a curiosidade, a autonomia e a convivência. Dessa forma, o papel do professor na Educação Infantil, conforme orienta o referido documento, é articular o cuidar e o educar de forma

integrada, assegurando experiências que contribuam para a formação integral e cidadã desde os primeiros anos de vida.

O cuidar na Educação Infantil deve ser compreendido como uma prática pedagógica essencial, que envolve tanto o atendimento às necessidades básicas das crianças quanto a promoção do desenvolvimento integral por meio de vínculos afetivos e interações significativas. Para Mantovani (1998), o ato de cuidar exige sensibilidade e escuta atenta, permitindo ao educador compreender as manifestações e os sentimentos da criança, reconhecendo-a como sujeito ativo e competente. Nessa mesma direção, Oliveira afirma que “[...] as ações de cuidado são também educativas, pois nelas se constroem vínculos, valores e aprendizagens”. (Oliveira, 2011), evidenciando que cada gesto de atenção, diálogo ou acolhimento contribui para a formação emocional e social da criança. Assim, cuidar é também educar, significa criar um ambiente de confiança, respeito e segurança afetiva, no qual as crianças possam se desenvolver plenamente e exercer sua autonomia.

A atuação do professor na Educação Infantil requer a integração do cuidar, do educar e da articulação com as famílias, de modo a garantir o desenvolvimento integral das crianças. Conforme a BNCC (Brasil, 2017), o educador deve mediar experiências significativas, promovendo ambientes seguros, afetivos e desafiadores, e ao mesmo tempo envolver as famílias no processo educativo.

O cuidar é uma dimensão imprescindível do trabalho educativo, que permite à criança sentir-se acolhida e segura para explorar e aprender (Corrêa, 2003). Além disso, a corresponsabilidade com a família fortalece a aprendizagem, pois, conforme as ideias de Freire (2011) e Oliveira (2011), a construção do conhecimento é resultado da ação conjunta entre escola e família, baseada no diálogo, na confiança e na participação ativa. Dessa forma, o professor atua como mediador, cuidador e articulador de relações, assegurando que a educação infantil seja uma experiência integral, inclusiva e colaborativa entre as duas instituições.

A relação entre família e escola é basilar para a Educação Infantil, pois o desenvolvimento integral da criança depende da ação conjunta entre essas instituições. Neste sentido a BNCC orienta que a participação das famílias deve ser incentivada (Brasil, 2017). Nesse sentido, Winnicott destaca que “É em casa que a criança encontra o ambiente emocional necessário para crescer e desenvolver-se de forma saudável”. (Winnicott, 1989), reforçando a importância do vínculo familiar para o sucesso escolar.

Freire (1996) enfatiza que a educação é um processo dialógico, no qual escola e família constroem conjuntamente possibilidades de aprendizagem significativas, promovendo a formação de sujeitos críticos e autônomos. Dessa maneira, o professor deve estabelecer canais de comunicação claros, envolver as famílias em projetos e atividades escolares, e respeitar as singularidades de cada contexto, consolidando uma prática educativa que é ao mesmo tempo compartilhada, afetiva e intencional.

Envolver as famílias também é um ato pedagógico, pois o professor deve promover a participação ativa dos responsáveis no processo educativo, criando oportunidades para que contribuam com experiências, conhecimentos e valores que complementam o aprendizado da criança. Segundo Freire, a educação é dialógica e coletiva, e o envolvimento da família permite a construção conjunta do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado (Freire, 2011).

Corroborando com essa ideia, Oliveira destaca que a participação familiar nas atividades escolares e nos projetos pedagógicos fortalece a corresponsabilidade, estreita vínculos afetivos e cria uma continuidade entre casa e escola (Oliveira, 2011). Dessa forma, o professor não apenas ensina, mas também articula relações, valores e práticas educativas, reconhecendo que a educação infantil é fruto da colaboração entre profissionais e familiares, e que o cuidado, o brincar e a aprendizagem devem ser vivenciados de maneira integrada.

A participação familiar pode ser estimulada por meio de diversos fazeres pedagógicos, como reuniões, conselhos escolares, oficinas, acompanhamento do desenvolvimento da criança, troca de experiências culturais e envolvimento em decisões pedagógicas. As práticas educativas intencionais promovem a transformação da família em parceira ativa no processo educacional, possibilitando ao professor integrar cuidado, aprendizagem e participação familiar, consolidando, assim, uma educação infantil colaborativa e integrada. Conforme Oliveira (2011), a participação das famílias nas atividades escolares e no acompanhamento do desenvolvimento infantil fortalece a corresponsabilidade, aproxima o ambiente domiciliar da escola e contribui para a construção de aprendizagens significativas, ressaltando que o envolvimento familiar constitui um componente essencial do processo educativo.

A participação das famílias na gestão democrática escolar é fundamental para o fortalecimento da corresponsabilidade e a promoção da efetiva participação de todos os envolvidos no processo educativo. Em conformidade com as ideias Freireanas, a educação configura-se como um processo dialógico e transformador, no qual a escola e

a comunidade constroem, conjuntamente, normas, projetos e decisões pedagógicas (Freire, 2011). A presença da família nas instâncias decisórias, como conselhos escolares, reuniões e no planejamento das atividades, assegura que suas vozes e experiências sejam consideradas, contribuindo assim para a construção de uma escola ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aqui você apresenta os achados da pesquisa, ou seja, após as leituras e os autores apresentados no tópico anterior, o que você descobriu? Quais foram as categorias encontradas? Se houve coleta de dados empíricos, ou se consiste em um relato de experiência (de um estágio, por exemplo, ou de um Projeto Integrador), apresente-os e discuta os achados à luz da teoria (do tópico anterior). Aqui você traz as suas inferências, colocando-se de acordo (ou não) com os(as) autores(as).

Este é o momento de apresentar as respostas dos participantes da pesquisa e o que você observou, se for o caso. A partir da análise das observações realizadas nas turmas de Maternal I da rede pública municipal da periferia da grande Porto Alegre realizadas pelas professoras pesquisadoras, emergiram diversos achados que evidenciam a complexidade e a relevância da articulação entre o cuidado e a dimensão pedagógica na Educação Infantil. Os resultados reafirmam o pressuposto de que cuidar e educar são práticas indissociáveis e complementares, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança conforme orientado na BNCC.

A análise dos documentos legais (BNCC, DCNEI) reafirmou o arcabouço teórico que sustenta a indissociabilidade entre as dimensões do cuidar e o educar. Ainda nesse sentido, refletimos que o princípio, fundamentalmente pedagógico, exige que o atendimento às necessidades básicas (higiene, alimentação) seja permeado por intencionalidade educativa. Entretanto, a investigação de campo, por meio das observações e dos diários das professoras, revelou a persistência de uma tensão operacional na rotina escolar, que muitas vezes desequilibra essa articulação.

Verificou-se que grande parte da rotina das docentes é dedicada ao cuidado direto, abrangendo atividades como trocas de fraldas, alimentação assistida e atenção à higiene, o que corrobora a responsabilidade legal de garantia dos cuidados básicos (ECA, 1990). Este achado prático ilustra a sobrecarga das professoras, que precisam constantemente equilibrar o tempo entre a garantia do bem-estar físico e o

desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento cognitivo.

Outro importante achado diz respeito à compreensão do cuidado como prática pedagógica, as observações revelaram que momentos cotidianos como alimentação, higiene, descanso e acolhimento, ultrapassam o caráter assistencialista e configuram-se como oportunidades educativas, nas quais as crianças aprendem sobre autonomia, responsabilidade, empatia e convivência social. Essa constatação reforça as concepções de Mantovani (1998) e Oliveira (2011), que compreendem o ato de cuidar como ação intencional e educativa, mediada por vínculos afetivos e interações significativas.

A presente pesquisa buscou analisar a participação da família na articulação entre cuidado e pedagogia e o embasou-se em Freire, (2011) e Winnicott, (1989); além do arcabouço legal brasileiro e internacional nos quais o Brasil é signatário, a partir dessas discussões, conclui-se que a família se posiciona como primeira instituição social é fundamental para o desenvolvimento afetivo e de identidade da criança.

Foram identificados durante a pesquisa que a participação familiar exerce influência direta no desenvolvimento infantil e na efetividade das práticas escolares, entretanto, essa participação é desigual, visto que enquanto algumas famílias demonstram engajamento nas atividades e projetos, outras mantêm envolvimento limitado devido a fatores socioeconômicos, culturais ou organização do tempo. As disparidades nas dinâmicas familiares evidenciam a importância de estratégias institucionais que visem minimizar possíveis prejuízos, incentivando o diálogo constante, a escuta ativa e a corresponsabilidade entre escola e família, conforme a concepção de educação dialógica Freireana.

Destaca-se que em contextos em que existem falhas de algumas famílias na garantia de direitos fundamentais, se constituem os maiores desafios, revelando lacunas significativas entre o ideal de corresponsabilidade legal, conforme descritos no artigo 22º do ECA e a realidade social de algumas famílias. Nesse sentido, a escola, em especial no contexto da periferia, desempenha um papel para além da sua função pedagógica e assume por muitas vezes um papel de suporte social e desenvolvimento ético, intervindo, orientando e colaborando para assegurar o pleno desenvolvimento da criança.

Conforme Vygotsky, o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, e quando o ambiente familiar apresenta lacunas no cuidado, a intervenção mediadora do educador torna-se essencial para a construção das funções psicológicas superiores da criança

(Vygotsky, 1991). Sendo assim, a escola atua como um ambiente facilitador, buscando suprir as necessidades de segurança e afeto que a criança necessita para se sentir apta a explorar e aprender (Winnicott, 1989).

Os resultados destacam a importância das práticas colaborativas entre escola e família, destacando diversas atividades pedagógicas, como reuniões, oficinas e conselhos escolares, são fundamentais para estabelecer uma parceria efetiva entre esses atores. Tais práticas corroboram perspectivas teóricas que ressaltam a necessidade da colaboração contínua e integrada entre família e instituição escolar, visando à promoção de um ambiente educacional mais participativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes. As observações de campo evidenciam que as práticas mais eficazes para a articulação entre o cuidado e a pedagogia são aquelas pautadas no diálogo horizontal, que promovem o alinhamento de ideias, estabelecem as rotinas e definem os limites entre casa e escola.

A articulação entre família e escola constitui-se como um ato pedagógico fundamental, pois constrói o conhecimento de forma articulada e dialógica proporcionando à criança experimentar continuidade afetiva e de regras, que fortalecem sua autonomia e segurança. Portanto, o professor da Educação Infantil deve atuar não apenas como mediador de aprendizagem, mas também como articulador nas relações, reconhecendo que a colaboração familiar é imprescindível para uma educação integral, afetiva e intencional.

De forma mais abrangente, os achados confirmam que o desenvolvimento integral da criança está diretamente alicerçado na corresponsabilidade entre escola e família, sustentada por vínculos de confiança, afeto e cooperação mútuos entre as instituições. Quando essa articulação se efetiva, o cuidado se transforma em prática educativa e o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais retomamos o objetivo da pesquisa, os achados e as conclusões sobre a temática. Pode-se também trazer as limitações da pesquisa e os estudos futuros que o artigo pretende suscitar.

O presente estudo teve como Objetivo Geral compreender o papel das famílias e da escola na articulação entre o cuidado e a dimensão pedagógica para o

desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A pesquisa, que combinou uma investigação bibliográfica com a análise de observações e diários de campo em turmas de Maternal I de uma periferia da região metropolitana de Porto Alegre, permitiu consolidar a discussão e responder aos seguintes questionamentos propostos: A) Analisar a literatura existente sobre o papel da família na articulação entre o cuidado e a dimensão pedagógica na educação infantil; b) Investigar como as instituições escolares abordam o cuidado integrado à prática pedagógica, conforme discutido em estudos acadêmicos contemporâneos; c) Descrever as principais estratégias e práticas educativas que promovem a colaboração entre família e escola no contexto do cuidado e da pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: atualizada até a Emenda Constitucional nº 132 de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEB_0005_2009.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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/19394.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

CORRÊA, Bianca Cristina. O cuidado como dimensão educativa na Educação Infantil. In: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ARTE COMO CAMINHO FORMATIVO

Bianca Regina Neves da Silva⁴⁷

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer uma pedagogia que integre dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, evitando a segmentação do currículo em blocos estanques de conteúdos. Nessa perspectiva, o ensino de Arte configura-se como eixo estruturante da experiência escolar por mobilizar imaginação, linguagem e corporeidade em situações de criação, apreciação e reflexão. Ao atuar sobre diferentes sistemas simbólicos, práticas artísticas ampliam repertórios expressivos e favorecem a autorregulação emocional, a cooperação e a construção de sentidos compartilhados, aspectos centrais para a socialização e para a aprendizagem acadêmica.

Sob o enfoque histórico-cultural, entende-se que as funções psicológicas superiores emergem de interações socialmente mediadas. A Arte opera como instrumento cultural ao transformar emoções e percepções em formas comunicáveis, criando condições para deslocamentos na zona de desenvolvimento proximal por meio de tarefas coletivas, mediações entre pares e trocas com o professor. Em consonância, a psicogênese que articula emoção, movimento e cognição reconhece, nas vivências estéticas, gatilhos de engajamento que sustentam curiosidade, atenção, memória de trabalho e iniciativa. A noção de espaço potencial, por sua vez, ajuda a compreender como ambientes suficientemente estáveis e acolhedores, nos quais o brincar e o fazer artístico são valorizados, contribuem para a integração entre mundo interno e realidade externa, fortalecendo identidade, autoestima e senso de pertencimento.

Do ponto de vista curricular, a centralidade da Arte manifesta-se quando o planejamento combina apreciação de obras, investigação de materiais e técnicas, experimentação de linguagens e produção autoral com socialização e análise de processos. Essa organização permite trabalhar conteúdos conceituais como elementos da linguagem visual, musical, teatral e da dança ao lado de procedimentos e atitudes, entre os quais se destacam resolução cooperativa de problemas, respeito a critérios

⁴⁷ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: biancareginaneves@gmail.com.

coletivamente definidos e abertura à divergência criativa. Em articulação com as competências gerais e as habilidades específicas dos componentes, a escola pode explorar projetos interdisciplinares que relacionam Arte, Linguagens, Ciências e História local, valorizando repertórios culturais do território e promovendo alfabetização estética.

A didática da Arte tende a ganhar robustez quando explicita objetivos múltiplos e progressões de desafio. Sequências que partem da exploração sensorial e se encaminham para composições mais intencionais favorecendo trajetórias de aprendizagem reconhecíveis pelos estudantes. Situações de estudo que alternam ritmos, tempos de experimentação, momentos de metacognição e devolutivas formativas aumentam a autonomia e a consciência do próprio processo criativo. Materiais diversos: papéis e argilas, instrumentos de percussão de baixa intensidade, recursos digitais autorais ampliam as possibilidades de expressão e beneficiam diferentes perfis de aprendizagem.

A inclusão pedagógica exige atenção à acessibilidade comunicacional e sensorial. Rotinas com apoio visual, opções de participação por gestos, cartões imagéticos e registros sonoros, variações de tempo e intensidade sonora para sensibilidades auditivas distintas, além de trabalho em duplas de apoio, tendem a reduzir barreiras e a favorecer a participação de todas as crianças. A valorização de repertórios culturais plurais e das narrativas dos estudantes contribui para combater estigmas, ampliar o respeito à diversidade e fortalecer o vínculo escola-comunidade. Ao reconhecer as experiências de vida dos alunos como matéria legítima para o trabalho artístico, a escola torna o currículo mais responsivo e significativo.

A avaliação, concebida como processo formativo, pode combinar observação participante, rubricas explicitadas para a turma, registros em portfólio, autoavaliações e devolutivas orais que tornem visíveis progressos em expressão, sensibilidade, domínio de procedimentos, colaboração e autonomia criativa. Indicadores como capacidade de planejar e revisar produções, argumentar escolhas estéticas, sustentar atenção compartilhada e negociar sentidos em grupo oferecem evidências relevantes para replanejamento e para comunicação com as famílias. A documentação pedagógica — fotografias de processos, diários de bordo, registros audiovisuais — dá materialidade às aprendizagens e apoia a continuidade do trabalho em ciclos mais longos.

Em termos de gestão pedagógica, programas de formação continuada que articulem fundamentos teóricos da educação estética, análise de práticas e estudo de

obras de diferentes tradições artísticas tendem a qualificar o ensino e a reduzir a distância entre propostas curriculares e o cotidiano da sala. Políticas de tempo, espaço e materiais, com manutenção de salas adequadas, acervo de referência e momentos de planejamento colaborativo, sustentam a continuidade das experiências e mitigam a fragmentação típica de horários muito compartimentados.

Em síntese, o ensino de Arte nos Anos Iniciais, quando fundamentado teoricamente e planejado com intencionalidade didática, atua como mediador potente do desenvolvimento integral. Ao articular emoção, imaginação, linguagem e convivência, oferece condições para aprendizagens acadêmicas mais sólidas, apoia o desenvolvimento socioemocional e amplia a participação cultural das crianças, contribuindo para uma escola intelectualmente exigente, inclusiva e socialmente enraizada.

2 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa de revisão de literatura, uma vez que busca compreender sentidos, finalidades e modos de realização do ensino de Arte voltado a crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pergunta orientadora é: “de que maneira o ensino da Arte contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e sociais em crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?”. A opção pela revisão de literatura é adequada quando o objetivo é reunir, selecionar, organizar e interpretar produções já existentes sobre um tema, de forma sistemática e analítica. Gil afirma que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador tomar contato direto com o que já foi produzido sobre determinado assunto, servindo tanto para fundamentar escolhas metodológicas como para identificar lacunas e tendências de estudo (Gil, 2017). Nesse sentido, o presente trabalho delimita como escopo textos publicados preferencialmente entre 2000 e 2025, em língua portuguesa, que descrevem, analisam ou relatam práticas de ensino de Arte em contexto escolar com crianças na faixa aproximada de cinco a dez anos.

A natureza qualitativa do estudo decorre do fato de que o problema de pesquisa envolve fenômenos educativos situados, isto é, práticas pedagógicas que acontecem em contextos concretos e que mobilizam dimensões subjetivas, relacionais e culturais. Conforme Minayo, a abordagem qualitativa é indicada para investigações que têm como foco o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, dimensões que

não podem ser reduzidas à mensuração de variáveis isoladas porque dizem respeito à profundidade das relações humanas e à vida social em seu movimento (Minayo, 2010). Assim, ao analisar produções sobre ensino de Arte e desenvolvimento socioemocional, o estudo não se limita a descrever atividades, mas procura compreender como tais práticas favorecem cooperação, empatia, expressão de emoções, convivência e participação das crianças no ambiente escolar. Desse modo, a articulação entre revisão de literatura, recorte temporal definido e abordagem qualitativa possibilita construir um quadro interpretativo consistente sobre o papel da Arte na formação integral na infância.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A arte na educação é compreendida como prática cultural, estética e simbólica que integra criação, apreciação e reflexão, mobilizando imaginação, linguagem e corporeidade em contextos sociais de aprendizagem. Sob uma perspectiva histórico-cultural, entende-se que ela funciona como instrumento de mediação que organiza emoções e significados e sustenta a construção de conhecimentos em interação com o outro, com os objetos culturais e com o ambiente escolar (Vygotsky, 1998). Abordagens que articulam emoção, movimento e cognição reforçam que as vivências estéticas engajam sistemas funcionais integrados e, por isso, favorecem curiosidade, atenção e memória de trabalho, condições necessárias para aprender nos primeiros anos de escolaridade (Wallon, 1999). Em complemento, a noção de espaço potencial contribui para compreender como ambientes suficientemente estáveis e acolhedores, nos quais o brincar e o fazer artístico são valorizados, apoiam a simbolização da experiência e o fortalecimento do self em desenvolvimento (Winnicott, 1975). Nessa direção, a arte não se reduz a ornamento curricular, mas se apresenta como linguagem formadora que permite à criança elaborar vivências e participar de práticas culturais compartilhadas (Dewey, 2010; Eisner, 2008).

No arranjo vigente da Educação Básica, observa-se a atuação do professor generalista na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como responsável por todos os componentes, inclusive Arte, e a presença de um docente com carga horária própria para Arte nos Anos Finais e no Ensino Médio, muitas vezes respondendo por diferentes linguagens artísticas. Análises documentais indicam a coexistência de demandas de polivalência na escola e de diretrizes de formação superior por linguagens específicas, gerando tensões que afetam continuidade curricular,

distribuição equilibrada de linguagens e condições materiais e temporais para a prática (Cunha; Lima, 2020). Em termos de política curricular, reconhece-se que a forma de implementação local condiciona a potência formativa das experiências estéticas, pois a mediação docente, o tempo didático, os espaços e os materiais influenciam diretamente a qualidade do componente (Brasil, 2017).

As contribuições educacionais da arte podem ser agrupadas em três dimensões interdependentes. Na dimensão cognitiva, a participação sistemática em atividades artísticas relaciona-se ao desenvolvimento de atenção sustentada, memória de trabalho, percepção espaço-temporal, pensamento divergente e resolução de problemas abertos. Em musicalização, por exemplo, a exploração de padrões rítmico-melódicos dialoga com habilidades de discriminação auditiva e com aspectos da consciência fonológica, que são úteis à alfabetização inicial (Ilari, 2011; Patel, 2008). Em artes visuais, a leitura de imagens e a composição fortalecem a atenção a relações e variáveis formais, o que se relaciona a desempenhos de raciocínio não verbal e a estratégias de planejamento e revisão próprias de processos metacognitivos (Eisner, 2008).

Na dimensão socioemocional, sequências que integram criação coletiva, apreciação dialogada e apresentação pública favorecem cooperação, empatia, manejo de frustrações e autorregulação, uma vez que requerem negociação de critérios, turnos de fala e *feedbacks* descritivos sobre processos. Tais experiências ampliam repertórios de convivência e promovem pertencimento, sobretudo quando a escola valoriza o percurso de criação e torna visíveis as aprendizagens do grupo (Dewey, 2010; Eisner, 2008). Na dimensão sociocultural, a arte contribui para alfabetização estética e reconhecimento de repertórios plurais, articulando referências locais e de diferentes tradições, o que amplia a relevância social do currículo e reforça o vínculo escola-comunidade (Brasil, 2017).

A construção de identidade e a expressão emocional são favorecidas quando a escola oferece meios simbólicos seguros para experimentar e nomear afetos. Em diferentes linguagens, as crianças articulam narrativas pessoais e coletivas, exploram imagens de si e do outro e desenvolvem autoconfiança ao verem suas produções acolhidas e analisadas com critérios formativos. Em geral, a autoestima acadêmica e criativa tende a se consolidar quando o processo é valorizado tanto quanto o produto e quando a mediação explicita expectativas acessíveis e progressões de desafio (Winnicott, 1975; Wallon, 1999). Por operar como linguagem social, a arte também organiza interações que demandam coordenação, tomada de perspectiva e comunicação. Jogos teatrais, ensambles musicais e projetos visuais colaborativos exigem que as

crianças ajustem tempos, combinem papéis e justifiquem escolhas estéticas, o que amplia vocabulário emocional e repertórios de comunicação, e contribui para resolução dialógica de conflitos (Vygotsky, 1998; Dewey, 2010).

No campo do desenvolvimento psicológico, revisões recentes descrevem associações entre participação em atividades artísticas e indicadores de criatividade, como originalidade e flexibilidade, além de ganhos em tarefas de raciocínio não verbal e, em alguns contextos, em desempenho acadêmico. Há indícios de que projetos com protagonismo infantil e integração de múltiplas linguagens ampliem habilidades de comunicação, respeito às diferenças e tomada de perspectiva. Em termos emocionais, intervenções artísticas estruturadas relacionam-se a melhorias de autorregulação, autoconfiança e bem-estar, inclusive em situações de vulnerabilidade, embora a heterogeneidade de desenhos, amostras e instrumentos recomende cautela nas inferências causais e destaque a importância de avaliação formativa e documentação pedagógica consistente (Ilari, 2011; Patel, 2008; Brasil, 2017).

Esses efeitos dependem de condições institucionais e de escolhas didáticas. Em nível de sistema e de escola, tempos estáveis na grade, espaços adequados, acervos e materiais acessíveis e, sempre que possível, docência com formação específica por linguagem favorecem continuidade e profundidade das aprendizagens (Cunha; Lima, 2020). Em nível de sala de aula, o planejamento mostra maior eficácia quando articula apreciação, experimentação e produção autoral, com objetivos explícitos para dimensões cognitivas e socioemocionais. A alternância entre exploração livre e composição guiada, a explicitação de critérios e o uso de perguntas abertas fortalecem a mediação. A avaliação formativa, por sua vez, pode combinar observação, rubricas, portfólios, autoavaliação e registros processuais para tornar visíveis progressos em expressão, procedimentos, colaboração e autorregulação, orientando devolutivas às famílias e replanejamento (Brasil, 2017; Eisner, 2008). A inclusão pedagógica requer apoios que considerem diversidade sensorial, comunicacional e cultural, como rotinas visuais, variações de tempo e intensidade sonora, mediação por pares e múltiplas formas de participação, ampliando o acesso e reduzindo barreiras (Brasil, 2017).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O artigo *As artes na Base Nacional Comum Curricular*, de Coutinho e Alves (2020) consiste em um estudo teórico-documental centrado na análise de políticas

curriculares, com exame de marcos legais, versões da BNCC e posições de entidades de área. O objetivo consiste em situar o lugar das Artes na BNCC do Ensino Fundamental e discutir as implicações para a oferta escolar.

O procedimento analítico articula revisão de documentos normativos e literatura especializada, com foco na passagem de Artes de área para componente de Linguagens e na organização interna em quatro linguagens artísticas. Os resultados indicam que a configuração por componente com subunidades reabre a possibilidade de polivalência docente e de tratamento superficial dos conteúdos, com potenciais efeitos sobre a qualidade do ensino, a formação inicial e continuada e a contratação por licenciaturas específicas. Observa-se tensão entre uniformização curricular e preservação das especificidades epistemológicas de cada linguagem. As recomendações incluem concursos por licenciatura específica, participação de representantes das Artes em instâncias de decisão e garantia de tempos, espaços e materiais adequados. Conclui-se que a forma de implementação da BNCC é decisiva para que as Artes contribuam de modo consistente para a formação integral.

A Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) reivindicou que alguns aspectos da BNCC fossem revistos, expressando questões centrais relacionadas ao cotidiano de pesquisa e práticas de pesquisa no campo de Ensino de Artes no Brasil. Como consta na BNCC, Arte é um componente da área de Linguagens, tendo como consequência subcomponentes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Através dessa construção a FAEB apresentou lacunas, equívocos e contradições no documento, expondo os princípios pedagógicos de cada uma dessas quatro artes, que possuem diferentes conteúdos, metodologias e formas de avaliações.

Dentre as reivindicações da FAEB está a de que Arte deve ser uma área do conhecimento e não um componente curricular, estando o mesmo já em desacordo com os modos legais de formação de professores de áreas específicas que ocorre em instituições, faculdades e centros de arte das universidades brasileiras.

Neste sentido, Barbosa (2025) descreve a importância de incentivar a Arte desde cedo, como dito em entrevista para a agência de jornalismo Porvir⁴⁸:

Para mim, isso é lógico: a criança ainda tem um vocabulário limitado para se expressar, e a arte vem justamente completar essa capacidade. Atividades como desenhar, fazer riscos, fechar círculos são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora – algo essencial para a escrita.

⁴⁸ Disponível em: <https://porvir.org/ana-mae-barbosa-arte-educacao/> Acesso em 04 nov. 2025.

Sempre recomendei que se crie um “cantinho da arte” em casa, um espaço onde a criança possa se manifestar livremente.

O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise, artigo de Cunha e Lima (2020), consiste em um estudo teórico-documental, derivado de investigação doutoral, cujo objetivo é examinar a trajetória dos ordenamentos legais e normativos que regulam o ensino de Arte no Brasil e explicitar os paradoxos entre a exigência de docência polivalente na Educação Básica e a formação especializada por linguagens no Ensino Superior. O corpus reúne LDB/1961, LDB/1971, LDB/1996 e suas alterações, pareceres do CFE/CNE, BNCC (2017), editais de concursos estaduais e literatura de referência; o procedimento analítico reconstrói marcos históricos, coteja prescritivos legais e identifica efeitos sistêmicos na oferta escolar.

Os resultados apontam: manutenção histórica da polivalência na Educação Básica, com prevalência prática das Artes Visuais e suboferta de Música, Teatro e Dança; consolidação, no Ensino Superior, de diretrizes por licenciaturas específicas (Música, Artes Visuais, Teatro, Dança), produzindo descompasso com a atuação polivalente requerida na escola; confirmação, na BNCC, de Arte como componente da área de Linguagens, com quatro linguagens tratadas como “unidades temáticas” e inclusão de “Artes Integradas”, o que reforça a integração no texto normativo sem resolver o problema da formação e provimento docente; evidências de incongruência em políticas de concursos (exigência ampla de “licenciatura em Arte” versus cobrança de conhecimentos aprofundados por linguagem), além de variação de cargas horárias e arranjos de implementação entre redes estaduais.

O ensino de Artes foi instituído como obrigatório em 1971 com a Lei Federal nº 5.692, sendo expandida e reforçada com a Lei nº 12.287 em 2010, que explicitou a obrigatoriedade para todas as etapas da Educação Básica (infantil, fundamental e médio), e com a Lei nº 13.278 em 2016, foram incorporados teatro, artes visuais e dança, além de música. Ana Mae Barbosa foi e ainda é a maior referência em ensino de Artes no Brasil, e em meados dos anos 80 fez um trabalho de pesquisa, entrevistando professores de Artes de São Paulo. Todos os professores entrevistados mencionaram o desenvolvimento da criatividade como objetivo principal de ensino, o conceito da livre expressão defendida por Suzana Rodrigues, trazia a figura do professor como mediador dessa liberdade, orientando o aluno no desenvolvimento do pensamento crítico social e individual.

O estudo conclui que a arquitetura normativa atual mantém tensões estruturais que dificultam a qualidade e a equidade do ensino de Arte, recomendando maior coerência entre formação inicial/continuada e demandas da Educação Básica, definição mais clara de perfis docentes, ampliação de licenciaturas interdisciplinares e garantia de condições didáticas (tempo, espaços, materiais). Como limitação, reconhece o alcance documental da análise e sugere avaliação empírica dos impactos das novas licenciaturas interdisciplinares e das diretrizes da BNCC sobre a aprendizagem e a distribuição das linguagens artísticas nas escolas.

O artigo *Delineating the benefits of arts education for children's socioemotional development*, de Holochwost, Goldstein e Wolf (2021) é um estudo de natureza conceitual que propõe um enquadramento analítico para estudar com precisão a relação entre educação em artes e desenvolvimento socioemocional infantil.

A finalidade central consiste em substituir generalizações do tipo “a arte melhora SEL” (aprendizagem socioemocional) por especificações simultâneas de quatro elementos: que experiência artística está em jogo (domínio como música, teatro, dança ou artes visuais; gênero/tradição; modo de participação como fazer/performar ou fruir como público), em quais condições e contextos imediatos ela ocorre (qualidade das interações, perfil do docente ou artista-educador, frequência e duração, existência de espaços e cultura institucional favorável), sob quais configurações ecológicas mais amplas (características do aluno, família, pares, escola e território), e com foco em quais domínios socioemocionais específicos (por exemplo, empatia, tomada de perspectiva, habilidades de relacionamento, autorregulação).

Para ilustrar como esse modelo orienta hipóteses testáveis, os autores descrevem o programa SPARK, que combina idas recorrentes ao teatro com oficinas semanais mediadas por artistas-educadores em escola pública sem professor de artes, definindo desde a dosagem da intervenção até as métricas mistas de avaliação (escalas padronizadas e tarefas qualitativas sensíveis a mudanças em curto prazo). Embora o artigo não apresente resultados finais por se tratar de proposição teórica com estudo em andamento, ele entrega uma contribuição metodológica pragmática: delineia como alinhar teoria de mudança, desenho curricular e instrumentos de medida para relacionar tipos de experiências artísticas e contextos a resultados SEL específicos em populações concretas.

Neste sentido, Vigotski (1999) expressa que a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a

produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita.

As implicações são diretas para pesquisa e política: exige-se precisão na definição do “qual” arte, “como” é mediada e “para quem”, cautela na extrapolação de efeitos e adoção de avaliações que capturem processos e produtos. A limitação maior decorre do caráter não experimental do texto e da ausência de achados conclusivos, o que desloca a ênfase para a necessidade de testes empíricos subsequentes em diferentes domínios artísticos, faixas etárias e realidades escolares; ainda assim, o artigo oferece um roteiro robusto para transformar enunciados genéricos sobre benefícios das artes em hipóteses verificáveis e em programas educacionais mais precisos e responsivos ao contexto.

O artigo de McDonald, Holtum e Drey (2019), intitulado *Primary-school-based art therapy: exploratory study of changes in children's social, emotional and mental health* apresenta um delineamento misto, exploratório, pré-pós sem controle, realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental no Reino Unido, com 45 crianças entre 4 e 11 anos e 10 docentes. O objetivo foi identificar indicações de mudança nas dificuldades sociais, emocionais e de saúde mental (SEMH) após arteterapia escolar individual e compreender o que, segundo as próprias crianças, foi útil nas sessões. O estudo triangulou medidas quantitativas (Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ, versão professor, antes e depois) com dados qualitativos de grupo focal com docentes e entrevistas semiestruturadas de avaliação com 37 crianças. Nos escores do SDQ, observaram-se mudanças significativas e de médio porte em estresse geral/total difficulties ($d \approx 0,49$), conduta ($d \approx 0,44$), hiperatividade ($d \approx 0,42$) e comportamento pró-social ($d \approx 0,49$), bem como efeito grande na redução do impacto das dificuldades sobre a vida das crianças ($d \approx 1,08$). As dimensões angústia emocional e problemas com pares apresentaram pequenos efeitos, não significativos.

Os temas qualitativos relataram crianças mais calmas/relaxadas, mais felizes, com redução de comportamentos disruptivos, melhor relação com colegas e adultos, uso de estratégias de enfrentamento e maior maturidade, embora alguns casos mantivessem problemas residuais e trajetórias graduais de mudança. As crianças atribuíram utilidade sobretudo a “fazer e pensar arte”, a expressar/pensar/aprender sobre sentimentos, ao fato

de as sessões serem “divertidas”, à sala de arteterapia como ambiente seguro e estável e, em menor medida, ao vínculo com a terapeuta e à confidencialidade.

Neste sentido, de acordo com Vigotski (1999) podemos entender que a arte é a objetivação dos sentidos humanos, uma técnica elaborada pelos homens que permite aos indivíduos socializar determinado sentimento, como também, ao mesmo tempo, torná-lo, pessoal, parte do psiquismo.

Como limitações, destacam-se o desenho não controlado, a amostra única de escola, a duração prolongada de alguns acompanhamentos (potenciais efeitos maturacionais) e possíveis vieses de contexto nas avaliações públicas das produções; por outro lado, o uso de métodos mistos e a triangulação entre fontes fortalecem a plausibilidade dos achados. Em termos de implicações, o estudo sustenta a aceitabilidade e pertinência da arteterapia escolar como apoio às dimensões socioemocionais na infância, informa componentes de intervenção (dosagem, mediação voltada à mentalização, ambiente seguro, ludicidade) e recomenda ensaios mais robustos e métricas mistas para estimar efetividade clínica e mecanismos de mudança em contextos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo investigar de que maneira o ensino da Arte contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e sociais de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A revisão de literatura realizada, articulando referenciais do desenvolvimento e análises de política curricular com evidências de intervenções em contexto escolar, permite afirmar que a Arte, quando planejada e mediada com intencionalidade pedagógica, constitui um vetor relevante para a expressão e a regulação de emoções, a cooperação, o respeito às diferenças, a empatia, a autoestima, a autonomia, a confiança e a comunicação entre pares.

Quanto aos objetivos específicos, observou-se, em primeiro lugar, que atividades artísticas criam condições seguras de simbolização e nomeação de afetos, favorecendo a autorregulação e a elaboração emocional. Esse efeito decorre de rotinas que valorizam o processo criativo, explicitam expectativas alcançáveis e oferecem devolutivas descritivas sobre o percurso do estudante. Em segundo lugar, a prática artística promove cooperação e empatia ao organizar situações coletivas de criação, apreciação e apresentação pública, nas quais se exercitam escuta, negociação de critérios, tomada de

perspectiva e resolução dialogada de conflitos. Em terceiro lugar, a autoestima acadêmica e criativa tende a ser fortalecida quando as propostas contemplam progressões de desafio, múltiplas formas de participação e reconhecimento público do trabalho, elementos que se relacionam com maior autonomia e confiança. Em quarto lugar, experiências interdisciplinares que integram linguagens artísticas com linguagem oral e escrita ampliam repertórios comunicativos e habilidades de argumentação estética, o que se reflete em interações mais qualificadas e em manejo mais adequado de tensões no convívio cotidiano.

Por fim, foi possível sistematizar estratégias pedagógicas com potencial de fortalecimento das competências socioemocionais no contexto escolar, tais como a alternância entre exploração livre e composição guiada, o uso de perguntas abertas, a explicitação de critérios de qualidade, a documentação pedagógica do processo e a avaliação formativa por portfólios e rubricas.

As análises de política curricular indicaram que a potência formativa das Artes depende de condições institucionais. A coexistência entre demandas de polivalência no cotidiano escolar e diretrizes de formação por linguagens específicas produz tensões que afetam continuidade e profundidade das experiências. A garantia de tempos estáveis, espaços adequados, acervos e materiais acessíveis, bem como a valorização da docência especializada sempre que possível, emergem como condicionantes para que as aprendizagens socioemocionais se realizem de modo consistente e equitativo.

Os estudos de base conceitual analisados contribuem ao deslocar o debate de afirmações genéricas sobre benefícios das artes para especificações que conectam modalidades de experiência artística, contextos de implementação e domínios socioemocionais alvo. Esse enquadramento favorece o desenho de programas mais precisos, com teoria de mudança explícita, dosagem adequada e métricas mistas sensíveis a mudanças de curto e médio prazo. Evidências empíricas exploratórias em ambiente escolar, ainda que sem desenho controlado, sugerem melhora em indicadores de dificuldades emocionais e comportamentais, incremento de comportamentos pró-sociais e relatos qualitativos de maior calma, bem-estar, vínculo e uso de estratégias de enfrentamento. Tais resultados são coerentes com o corpo teórico que sustenta a centralidade da mediação, do ambiente seguro e da continuidade das experiências para a promoção de competências socioemocionais.

Enquanto resultados da pesquisa para a vivência da pesquisadora e prática docente presente e futura, é possível dizer que a arte possui valor de caráter pessoal,

levando em consideração o contato desde a primeira infância com Teatro, Dança, Canto e Literatura. É necessário afirmar o quanto a arte foi uma parte de extrema importância para o desenvolvimento individual, social e escolar da pesquisadora, pois a mesma considera que a inserção no universo da arte através do incentivo e da participação indireta de sua genitora, transformou de forma significativa todo a sua jornada de estudante durante o ensino fundamental. Grande amante da literatura, foi através da arte que construiu sua personalidade, sua visão particular de mundo e antes mesmo de compreender a grandiosidade dessa influência, também teve boa parte do seu desenvolvimento emocional por causa da arte.

Hoje, já adulta, a pesquisadora compreende e acredita que o que é dito popularmente sobre a arte salvar vidas, nada mais é do que é uma verdade indiscutível, pois vida e arte caminham juntas. Sendo assim, se conclui que falar sobre arte na escola, para os anos iniciais do ensino fundamental é de extrema importância, para proporcionar um maior auxílio para a aprendizagem disciplinar das crianças e socioemocional, promovendo maior interesse em frequentar e permanecer na escola, assim como, para melhor construir as relações sociais e individuais, pautadas no diálogo, na escuta e na empatia.

Entre as limitações do presente trabalho destacam-se a heterogeneidade dos desenhos de pesquisa e dos instrumentos de avaliação reportados na literatura, a ausência de resultados causais robustos em parte dos estudos consultados e a variabilidade das condições de implementação entre redes e escolas. Acrescente-se a isso a lacuna de dados em alguns documentos de difícil legibilidade e a sub-representação de contextos brasileiros e latino-americanos em bases internacionais. Tais limites recomendam cautela na generalização dos achados e reforçam a necessidade de triangulação metodológica, documentação sistemática do processo e análises sensíveis ao contexto.

As implicações práticas para as redes e escolas incluem a priorização de tempos e espaços dedicados às Artes, a provisão de materiais diversificados e acessíveis, a formação continuada que contemple fundamentos de educação estética e mediação pedagógica e o incentivo a arranjos que valorizem, quando possível, a docência com formação específica por linguagem ou o coensino. No nível da sala de aula, recomenda-se explicitar objetivos socioemocionais nas sequências didáticas, integrar apreciação, experimentação e produção autoral, utilizar estratégias de avaliação formativa que tornem visíveis progressos em expressão, colaboração e autorregulação e

adotar medidas de inclusão que considerem diversidade sensorial, comunicacional e cultural.

Para pesquisas futuras, sugerem-se estudos longitudinais e ensaios com grupos de comparação que testem hipóteses específicas por linguagem artística, faixa etária e condições de contexto, com métricas mistas que combinem instrumentos padronizados e registros qualitativos de processo. Investigações que relacionem desenho de programa, qualidade da mediação docente e dosagem a desfechos socioemocionais podem contribuir para orientar políticas e práticas fundamentadas em evidências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, D. S. S.; LIMA, S. R. A. O ensino de Arte para a Educação Básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. **Revista Tulha**, v. 6, n. 1, 2020.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, E. W. **O que a educação pode aprender das artes**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HOLOCHWOST, Steven J.; GOLDSTEIN, Thalia R.; WOLF, Dennie Palmer. Delineating the benefits of arts education for children's socioemotional development. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 624712, 2021.

ILARI, B. **Música, cérebro e educação**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

MCDONALD, Alex; HOLTUM, Sue; DREY, Nicholas St J. Primary-school-based art therapy: Exploratory study of changes in children's social, emotional and mental health. **International Journal of Art Therapy**, v. 24, n. 3, p. 125-138, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PATEL, A. D. **Music, Language, and the Brain**. New York: Oxford University Press, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As etapas do desenvolvimento infantil**. Lisboa: Edições 70, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE UMA ESTUDANTE COM EPILEPSIA NA FORMAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Suellen Telles Serrano⁴⁹

1 INTRODUÇÃO

Este estudo configura-se como um relato de experiência de uma estudante de pedagogia com epilepsia, no qual se busca refletir sobre os principais desafios enfrentados durante sua formação básica. Para tanto, buscou-se especificamente descrever os desafios enfrentados durante o ensino fundamental e médio.

Ressalta-se que as dificuldades e os desafios serão relatados a partir da perspectiva das Necessidades Educativas Especiais, visto que a estudante em questão não se configurava como público-alvo da educação especial durante o período que será relatado.

Trata-se de, portanto, de um relato de experiência de abordagem qualitativa. No que diz respeito à estrutura do texto, após a presente introdução, consta a metodologia do estudo, seguida do referencial teórico. Na sequência, apresenta-se a análise e discussão dos dados, fechando com as considerações finais e referências bibliográficas que embasaram o estudo.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo, configurando-se como um relato de experiência. Conforme apontado por Fortunato (2018, p.38), essa modalidade não busca prescrever um "como se deve fazer", mas sim delinear um "como pode ser feito", com o intuito de qualificá-la como método de investigação incorporar seus resultados ao corpo de saberes da educação; e oferecer uma orientação prática que permita a outros educadores visualizar formas de atuar, contextualizando suas próprias ações pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo busca responder a seguinte problemática de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados por estudantes com epilepsia durante a

⁴⁹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: suellen.202212606@unilasalle.edu.br.

escolarização? Para tanto, o objetivo geral consistiu em refletir sobre o percurso formativo experienciado pela pesquisadora durante sua escolarização na educação básica. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: identificar os principais desafios enfrentados; descrever as estratégias educativas utilizadas durante o percurso e compreender quais as necessidades educativas especiais pertencem ao público-alvo da educação especial e seus impactos na vida dos estudantes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dar início a este capítulo, faremos um resgate histórico sobre a educação no Brasil, tradicionalmente marcada por um viés, onde a educação era privilégio da burguesia que constituía uma pequena parcela da população, restrita muitas vezes ao clero e aos filhos de senhores de engenho no período colonial. Essa classe se manteve seletiva e restrita mesmo após a Independência, devido à estrutura social e política do império permanecer a mesma, mantendo o modelo agrário e escravocrata.

Nesse contexto, a educação era tida como um privilégio e não um direito, porém, com o passar do tempo, a educação no país sofreu diversas alterações conceituais, estruturais e políticas, passando de um modelo elitista, oferecido somente à burguesia para um direito constitucional (Brasil, 1988), podendo ser vista como um mecanismo de transformação social.

O ponto de inflexão mais significativo para a garantia do acesso universal e democrático à educação, como um todo no país, ocorreu com a implementação da Constituição Federal de 1988. Promulgada após o fim do regime militar e em um contexto de redemocratização e intensa mobilização social, a Constituição Federal estabelece no Artigo 22, inciso XXIV, que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Essa disposição confere à União a responsabilidade exclusiva de formular normas gerais para o sistema educacional brasileiro, definindo princípios, objetivos e políticas que devem orientar a organização e funcionamento da educação em todos os níveis e modalidades.

A educação ganhou um capítulo próprio (Capítulo III, Seção I) na Constituição Federal de 1988, refletindo a importância de garantir a dignidade da pessoa humana e a plena cidadania, valores que foram suprimidos durante o período da ditadura. A inclusão detalhada desses direitos visava superar o histórico de exclusão e seletividade educacional no Brasil, garantindo que a educação fosse uma ferramenta de

transformação social e redução das desigualdades, e não apenas um privilégio de poucos.

Os artigos sobre educação (205 a 214) da Constituição e, subsequentemente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), detalharam o sistema de ensino e reforçaram os dispositivos constitucionais, solidificando as bases para um sistema educacional mais inclusivo, democrático e financiado. O parágrafo 1º do Art. 208 define o acesso ao ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos como um direito fundamental do cidadão, cabendo a quem de direito solicitar essa garantia deste por vias legais, responsabilizando as autoridades competentes por omissão ou oferta irregular do mesmo (Brasil, 1996). A partir desse marco legal, foram estruturados os alicerces para a promoção de um sistema educacional inclusivo, democrático e com acesso universal, avançando na garantia de direitos educacionais para toda a população.

Para Mantoan e Prieto (2006), a inclusão escolar não é um mero ajuste ou a matrícula de alunos com deficiências em escolas regulares, é um movimento de transformação que exige uma mudança das práticas educacionais. A partir dessa perspectiva, a integração pressupõe que a escola (sistema) deve permanecer a mesma e cabe ao aluno seja ele deficiente ou com necessidades especiais adaptar-se a essa estrutura

Na perspectiva da inclusão, contrária à segregação, a escola deve mudar e não os alunos para terem direito a ela. O sistema educacional, portanto, deve ser reconfigurado para se tornar aberto a todos, independentemente de suas singularidades.

A inclusão é vista como um meio de melhorar a qualidade do ensino para todos, ela enxerga a diversidade humana seja ela cultural, social, de aprendizagem como algo com valor, enriquecedor e não como um obstáculo a ser superado, nisso a escola que aprende a atender as necessidades de um aluno, melhora o ensino para todos seus estudantes matriculados.

A visão de Mantoan e Prieto (2006) dialoga diretamente com pensadores que conceberam a educação não apenas como um direito formal, mas como prática de liberdade e transformação social. Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, defendia uma pedagogia da autonomia, na qual o educador e o educando aprendem juntos. Essa perspectiva freireana é essencial para a inclusão pois rejeita a pedagogia tradicional tecnicista, no qual o aluno é um mero recipiente do conteúdo, e exige uma escola que reconheça o aluno em sua totalidade, valorizando o contexto em que ele está

inserido, suas vivências, saberes e sua condição em uma prática que é de fato transformadora (Freire, 1996).

No mesmo sentido, o movimento da Escola Nova, no Brasil, liderado por Anísio Teixeira defendia o caráter público, gratuito, laico e principalmente, democrático da escola. Para ele, a educação era um instrumento importante para criar uma sociedade moderna e igualitária (Mittler, 2000). Portanto, a educação plena como propõem Mantoan e Prieto (2006) é o amadurecimento histórico e pedagógico desse ideal democrático, onde a diversidade é a norma e o sistema se reestrutura para garantir que todos os cidadãos tenham seu desenvolvimento garantido, conforme previsto na Constituição Federal.

De acordo com Mittler (2000), os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança.

O princípio da educação como direito fundamental e pilar do estado democrático de direito, estabelecido pela Constituição Federal, exige que o poder público garanta a todos os cidadãos o pleno desenvolvimento e a igualdade de oportunidades. Contudo, a concretização desse ideal de inclusão educacional plena demanda mais do que a simples previsão constitucional, exigindo mecanismos legais específicos que atuem diretamente na superação de barreiras e na promoção da inclusão efetiva das pessoas com deficiência em diversos ambientes, incluindo os ambientes educacionais.

Em meio a esse contexto se fez necessária a implementação da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em conformidade com a LBI, em seu artigo 3º e inciso IV, entende-se por barreiras quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que restrinjam ou impeçam a participação social da pessoa, assim como o usufruto integral de seus direitos relativos à acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação segura, entre outros aspectos.

Ainda em conformidade com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, as barreiras que dificultam a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência podem ser classificadas como: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras arquitetônicas; c) barreiras nos transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação; e) barreiras atitudinais e f) barreiras tecnológicas (Brasil, 2015).

Complementando o ideal de educação inclusiva estabelecido na Constituição e detalhado na LBI, surge a lei nº 14.254/2021, que trata do acompanhamento integral dos indivíduos com dislexia, transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Enquanto a lei brasileira de inclusão foca na superação de barreiras gerais, a lei nº 14.254/2021 institui uma política pública direcionada para transtornos de aprendizagem que embora nem sempre se configuram como deficiência nos termos da LBI, geram barreiras significativas no processo educacional. Ao exigir a identificação precoce, o apoio educacional e o suporte integrado entre as redes de ensino e saúde, a lei assegura que estes indivíduos recebam na escola um atendimento multissetorial e específico

A Lei nº 14.624, sancionada em 17 de julho de 2023, institui o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação para pessoas com deficiências ocultas (aquelas que não são perceptíveis de imediato, como o caso da epilepsia, as deficiências auditivas, visuais, intelectuais e o transtorno do espectro autista).

Essa lei altera o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), visando promover a igualdade e facilitar o exercício de direitos dessas pessoas. O cordão torna a deficiência visível à distância, facilitando o atendimento e agilizando o suporte necessário em situações de crise ou desorganização, como em casos de convulsão ou desorganização comportamental

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Ela define a educação básica como uma modalidade que assegura recursos e serviços educacionais para apoiar e complementar a educação de alunos com necessidades educativas especiais. A resolução exige que os sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados, matriculem todos os alunos e que as escolas se organizem para o atendimento dos mesmos.

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e sinalização ou altas habilidades/superdotação. O atendimento deve ser prioritariamente

em classes comuns do ensino regular, em qualquer uma das etapas da educação básica. As escolas devem promover professores e profissionais qualificados, flexibilizações curriculares, adaptações e serviços de apoio pedagógico especializado.

Excepcionalmente, podem ser criadas classes especiais e escolas especiais para casos que demandem apoios intensos e contínuos, com o objetivo de, se possível, retornar o aluno à classe comum. Dessa forma, a inclusão escolar é tema central de debates que atravessam a educação contemporânea brasileira. Esse movimento exige uma profunda reestruturação da escola e dos seus profissionais para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com Batista (2015), a inclusão deve ser compreendida como um modo de pensar a educação, propondo ações que acolham sujeitos em sua multiplicidade de diferenças, sejam elas de aprendizagem, sociais, étnicas, geracionais ou de comunicação, ou seja, a escola é concebida como um território de reinvenção. O convívio com os diferentes modos de ser sujeito é constitutivo da experiência humana e deve ser potencializado no ato educativo. Reconhecer e valorizar a diversidade e a heterogeneidade da turma é, portanto, fundamental para a consolidação de uma escola que se responsabiliza integralmente pelo processo educativo de seus alunos

Historicamente, as políticas de inclusão escolar ganharam diferentes configurações na educação brasileira, sendo, na atualidade, predominantemente focadas na escolarização do público-alvo da educação especial, que abrangem as pessoas com deficiência, altas habilidades e pessoas do espectro autista (Brasil, 2015).

Trazemos à reflexão os questionamentos acerca de quem constitui o sujeito de direitos no processo de inclusão educacional e quais seriam os serviços ou atendimentos mais adequados para garantir sua escolarização. Embora o princípio da inclusão deva abranger todo indivíduo excluído do processo escolar, apenas as pessoas que integram o público-alvo da educação especial têm esse direito expressamente assegurado por dispositivos legais e normativos.

A lei 14.254 materializa a necessidade de especificidade ao estabelecer diretrizes para o acompanhamento integral dos educandos com transtornos de aprendizagem. A grande relevância desta lei reside no reconhecimento de que, embora muitas vezes fora do público-alvo da educação especial definido pela LBI, estes transtornos impõem barreiras de aprendizagens e sociais significativas que comprometem o desempenho e a permanência dos educandos nas escolas. O cerne da lei é o acompanhamento

multisetorial (educacional, médico e social) exigindo das redes de ensino a identificação precoce e o encaminhamento para o diagnóstico.

A aplicação dessa lei, no entanto, é marcada por desafios que se manifestam no cotidiano das redes de ensino, como aponta a dissertação de mestrado de Jucielma, onde, é evidenciado que a eficácia da lei depende principalmente da formação continuada dos professores para a identificação, manejo, infraestrutura, diagnóstico e, sobretudo, da cooperação efetivas entre a rede, ou seja, entre as secretarias de educação e saúde. A dissertação de Jucielma, ao examinar o contexto local, sublinha a transição conceitual necessária: Sair da formalidade da mera inclusão administrativa (matrícula) e avançar para a inclusão sistêmica, onde o sistema educacional se organiza para de fato fazer o suporte necessário integral previsto na Lei 14.254.

Ao longo da história, a epilepsia carregou um forte estigma social, refletido por inúmeras perseguições e restrições. Na Roma Antiga os epiléticos eram evitados por causa do medo do contágio. Na Idade Média, mulheres epiléticas eram perseguidas como bruxas devido à associação das convulsões ao mal. Na primeira metade do século passado, nos Estados Unidos, epiléticos eram rotulados como “desviantes”, e seu matrimônio e reprodução eram extremamente restringidos através de legislação e por médicos eugenistas (Masia e Devinsky, 2001; Gomes, 2006).

Historicamente, a medicina interpretou a epilepsia como resultado de influências ocultas chegando a até mesmo prescrever tratamentos mágicos/religiosos. Durante o período do renascimento ela foi concebida como doença física, mas foi somente no Iluminismo que impulsionou uma visão moderna. O percurso de cerca de 2400 anos foi atualizando a compreensão da epilepsia, que era primeiramente relacionada ao sobrenatural para uma perspectiva naturalista, alinhada aos princípios de Hipócrates. Contudo, a visão contemporânea sobre as raízes da desordem só se consolidou nos séculos XVIII e XIX (Gomes, 2006).

Até o presente momento a definição da epilepsia permanece um desafio, com especialistas em neurologia reconhecendo a ausência de um conceito pleno (Souza e Guerreiro, 1996). Os autores citados afirmam em termos gerais que as crises epiléticas são caracterizadas como fenômenos clínicos que refletem em um mau funcionamento cerebral temporário, seja ele circunscrito por uma área (crises focais) ou abrangendo outros hemisférios (crises generalizadas). Ambos os episódios são resultado de uma descarga elétrica neuronal excessiva e transitória das células nervosas, seus sintomas dependendo das partes do cérebro envolvidas na disfunção

Sua maior incidência concentra-se na infância, mais especificamente na primeira década de vida, impactando crianças desde o início da fase escolar. Muitas das síndromes epiléticas infantis são de natureza benigna, evoluindo para a remissão com o tratamento adequado (Boer, 2002).

A literatura dentro da neurologia, psiquiatria e psicologia relacionava a epilepsia a uma gama de alterações comportamentais e neuropsicológicas. Entre estas destacam-se desequilíbrios emocionais, como depressão e ansiedade, déficits cognitivos, especialmente na memória e na nomeação, e maior risco de alcoolismo ou tentativas de suicídio. Em outros momentos, chegou a ser gerado o termo “personalidade epilética” para rotular esses padrões (Kolb, 1976; Ajuriaguerra, 1985). Uma descoberta interessante é que essas disfunções podem se manter estáveis mesmo após o controle com medicamentos ou a remissão do quadro.

A epilepsia possui um dos mais longos registros documentados na história da medicina, com o mais antigo relato detalhado encontrado em um manuscrito babilônico, datado por volta de 2000 a.C. Este documento não só catalogava diferentes manifestações de crises, mas também reforçava uma perspectiva sobrenatural, pois associavam cada crise convulsiva a alguma entidade maligna ou a alguma divindade. O tratamento que faziam nessa época era voltado a práticas espirituais (Roriz, 2009).

Em contrapartida, atualmente, a *International League Against Epilepsy* (ILAE, 2013) conceitua a epilepsia como uma desordem cerebral marcada por uma propensão duradoura à ocorrência de crises epiléticas. Na prática clínica, este diagnóstico é habitualmente estabelecido após a identificação de pelo menos dois episódios convulsivos não provocados, separados por mais de um dia. As crises em si resultam de descargas elétricas recorrentes e anormais que perturbam o funcionamento normal do sistema nervoso, levando a convulsões, alterações comportamentais e/ou perda de consciência momentânea, sendo que estes sintomas acabam por refletir na área cerebral excitada (Álvares, 2013).

Segundo Campos (2015), a ILAE classifica as epilepsias de acordo com a origem das crises no cérebro e as características clínicas e eletroencefalográficas. As três grandes categorias são: epilepsias focais, epilepsias generalizadas e epilepsias de origem indeterminada.

As epilepsias focais (ou parciais) são aquelas em que as crises começam em uma área específica do cérebro. Esse ponto inicial é chamado de foco epileptogênico. A atividade elétrica anormal está localizada no início da crise. Podem permanecer focais

ou se propagar para ambos os hemisférios, tornando-se uma crise tônico-clônica bilateral. Os sintomas variam conforme a área cerebral afetada, mas os mais comuns são movimentos involuntários de uma parte do corpo (ex.: mão, face), alterações sensoriais (cheiros estranhos, déjà-vu, formigamentos), e alterações visuais ou auditivas, alteração da consciência (a pessoa pode ficar confusa ou “desligada”).

As epilepsias generalizadas são crises que começam simultaneamente nos dois hemisférios cerebrais. Não existe um foco único perceptível no início, ocorrendo perda rápida e geralmente completa da consciência. As crises tendem a ser mais “difusas” e os tipos podem ser: ausências (rápidas quedas de consciência, olhar fixo), tônico-clônicas generalizadas (“convulsão clássica”, com rigidez e abalos), mioclônicas (abalos rápidos e bruscos), tônicas (rigidez muscular), e atônicas (perda súbita do tônus, quedas).

As epilepsias de origem indeterminada são os casos em que não é possível determinar se a epilepsia é focal ou generalizada com base nos dados clínicos, de imagem ou de EEG. Isso pode ocorrer quando o EEG não é conclusivo. Essas crises têm características mistas. Essa categoria também inclui algumas epilepsias generalizadas chamadas “generalizadas sem especificação”, quando não se encaixam claramente em subtipos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pessoas com epilepsia constituem um grupo educacional vulnerável, com alto risco de desenvolver transtornos específicos de aprendizado, o que compromete o rendimento acadêmico e o ajustamento psicossocial, podendo levar ao abandono da escola. A condição de estudantes com epilepsia é considerada crônica podendo acarretar profundos riscos ao desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo, elevando a morbidade psicossocial do estudante e dificultando sua escolarização (Zanni, Maia Filho e Matsukura, 2010).

Conforme demonstram os autores Jalava *et.al* (1997), a necessidade de o estudante com epilepsia frequentar escolas especiais ou utilizar serviços de Educação Especial parece depender diretamente da gravidade do quadro clínico. Variáveis como início precoce da crise, frequência, gravidade da epilepsia e o uso de múltiplos medicamentos são fatores determinantes que colocam o aluno no cerne das políticas e serviços de Educação Especial.

Segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o conceito de "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. A declaração reafirma o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

Durante minha formação na Educação Básica, marcada por eu ser uma aluna incompreendida, uma estudante epilética, meu percurso educacional revelou-se como uma dimensão crítica da inclusão que se manifesta muito além das barreiras físicas, atingindo as esferas das barreiras atitudinais e organizacionais no ambiente escolar. A característica marcante eram minhas crises convulsivas, desencadeadas por picos de estresse, tensão e desequilíbrio emocional, o que acabou se configurando como um ciclo desafiador, chegando até a gerar uma convulsão no Ensino Médio por estar em recuperação em matemática.

As exigências escolares, somadas à incompreensão e à pressão familiar eram gatilhos recorrentes que me geravam tristeza, autocobrança, sentimento de insuficiência, e tudo isso muitas vezes me estressava também. Lembro-me claramente que, principalmente durante os anos iniciais na escola privada, onde a rigidez das regras e a constante insatisfação dos professores, resultaram em inúmeros bilhetes enviados à minha família. A reação não era de acolhimento ou investigação, mas de culpabilização. Fui até rotulada como “lerda” “preguiçosa” entre outros apelidos. Essa experiência dolorosa demonstra despreparo, ausência de uma perspectiva psicopedagógica inclusiva que reconhecesse minhas características como uma manifestação clínica e não como uma falta de esforço.

Essa falta de conhecimento sobre o caso foi agravada pela vulnerabilidade socioeconômica e educacional da minha família. Meus pais, idosos, com baixa escolaridade e sobrecarregados pela jornada de trabalho integral, não possuíam tempo, paciência ou conhecimento adequado para me ajudar.

A responsabilidade de adaptação recaiu inteiramente sobre mim e não sobre a escola, à qual eu deveria me adaptar para me encaixar. Com o passar dos anos fui aprendendo a lidar comigo mesma e com minha forma de aprender (no quarto, sem qualquer barulho ou distração, repassando no caderno e revendo o conteúdo, sempre me cobrando e estudando mais do que todos para estar no mesmo nível de conhecimento).

Na época da escola, eu já convulsionava, o que, conseqüentemente, acarretava na perda neuronal e lentidão no processamento cerebral a cada crise

Minha experiência pessoal atesta a urgência da superação do modelo de integração a favor da inclusão plena, conforme nos ensinam Mantoan e Pietro (2006). O modelo de integração exigia que eu, como aluna, me adaptasse à estrutura rígida da escola e não ao contrário. Em contrapartida, uma escola inclusiva de fato teria se reconfigurado para acolher as singularidades da aluna, oferecendo flexibilizações curriculares e avaliativas, além de um ambiente emocionalmente seguro sem pressões ou preconceitos.

O reconhecimento adquirido sobre a necessidade de um apoio diferenciado e de uma intervenção sistêmica (saúde e educação) ressalta que o direito à educação plena, estabelecido pela Constituição Federal, somente se efetiva quando o sistema educacional se torna verdadeiramente responsivo às necessidades especiais de seus estudantes, garantindo não somente o acesso, mas a permanência e a aprendizagem em condições de dignidade e equidade.

A percepção que minha real necessidade durante a fase escolar era na verdade a presença de um tratamento individualizado e de uma abordagem pedagógica diferenciada só ocorreu na graduação, durante meu trabalho como monitora e meus estágios em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo monitora em uma escola diferente à do estágio em AEE. Alguns desses alunos eram inclusive epiléticos, laudados com o Cid “G41” que se refere à epilepsia, e que, por mais que não sejam o público-alvo da sala de recursos, deveriam ser, sim, público-alvo da Educação Especial. Tudo isso reforça a urgência do amparo multisetorial, pois a falta de articulação entre as redes de educação e saúde, prevista hoje pela Lei 14.254 (embora focada em transtornos de aprendizagem, e não diretamente na minha condição neurológica) gerou uma lacuna sentida em toda minha trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, em forma de relato descritivo-qualitativo, partiu do problema de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados por estudantes com epilepsia durante a escolarização? Para tanto, o objetivo geral consistiu em refletir sobre o percurso formativo experienciado pela pesquisadora durante sua escolarização na educação básica.

Ao identificar os maiores desafios enfrentados, podemos citar a falta de conhecimento da comunidade escolar com respeito à epilepsia, suas formas de manejo e de tratamento. No que diz respeito às estratégias educativas utilizadas durante o percurso, é possível dizer que a ausência de um olhar pedagógico focado nas necessidades educativas especiais do educando com epilepsia, aliada ao estigma social e à falta de preparo das escolas, resultou em propostas de atividades segregadoras, onde o conteúdo não era totalmente apreendido devido à falta de adaptação e de um olhar sobre aquele educando com dificuldades cognitivas.

Dessa forma, ao buscar compreender quais as necessidades educativas de pessoas com epilepsia, a pesquisa se alinha à constatação de que o estigma se manifesta não apenas pela crise, mas sobretudo pela vinculação da epilepsia com as dificuldades de aprendizagem, o que demanda uma análise urgente das práticas pedagógicas sociais e políticas que cercam a inclusão, uma vez que a segregação restringe a participação plena dos educando.

É de suma importância destacar que a epilepsia, apesar de seu profundo impacto em múltiplas dimensões em quem a possui, incluindo o cognitivo e a capacidade de aprendizagem, não está, ainda, formalmente incluída na lista de deficiências amparadas pela LBI. Esse detalhe legal coloca pessoas com essa condição em uma área cinzenta, onde as barreiras enfrentadas são reais e estão ali como nas outras deficiências de aprendizagem, mas o direito a serviços especializados não é expressamente garantido nas legislações vigentes destinadas ao público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, os estudos na área da inclusão e das neurociências aplicadas à educação são relativamente recentes e ainda estão em consolidação, se atualizando com o passar dos anos. Minha jornada, portanto, busca lançar uma luz sobre as consequências da falta de adaptação, do olhar diferenciado, e da falta de reconhecimento legal, reforçando a necessidade de aprimorar as políticas de inclusão e a formação de professores para atender às especificidades desse público.

No que diz respeito às limitações do estudo, pode-se perceber que se trata do relato de experiência individual da pesquisadora-autora. Dessa forma, em estudos futuros poderiam ser abordadas as experiências de um grupo de pessoas, que poderiam ser de idades diversas, o que poderia trazer um espectro mais ampliado dos desafios enfrentados por pessoas com a mesma condição.

REFERÊNCIAS

- ALVARES da Silva, Cleber. et al. Considerações sobre Epilepsia. **Boletim Científico de Pediatria**. Artigo de Revisão. Porto Alegre: 2013
- AJURIAGERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1985.
- BATISTA, Claudenilson Pereira. **Política Pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- BOER, H. M. **Qualidade de vida para pessoas com epilepsia**. Neurociências: Epilepsia. Tradução Paula Teixeira Fernandes. Com Ciência. Disponível em: <http://www.comciencia.br/SBPC/Labjor>, Brasil, 2002.
- CAMPOS, Micheli Carvalho. **Educação e promoção em saúde: um estudo de caso sobre a aprendizagem de crianças com epilepsia no lobo temporal e frontal em idade escolar**. Dissertação (Mestrado em Saúde e desenvolvimento Humano). Universidade La Salle, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Marleide da Mota. História da epilepsia: um ponto de vista epistemológico. **Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology**, v. 12, p. 161-167, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jeen/a/tzcyqqCyW9Y64cC3R6hFhx/> Acesso em 09 set. 2025.
- JALAVA, Merja et al. Social adjustment and competence 35 years after onset of childhood epilepsy: a prospective controlled study. *Epilepsia*, v. 38, n. 6, p. 708-715, 1997.
- KOLB, L.C. **Psiquiatria Clínica Moderna**. Cidade do México: La prensa Médica mexicana, 1976.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MASIA S.L.; DEVINSKY, O. Epilepsy and behavior: a brief history. **Epilepsy & Behav**, vol.1, p. 27-36, 2000. Disponível em: [https://www.epilepsybehavior.com/article/S1525-5050\(99\)90021-5/pdf](https://www.epilepsybehavior.com/article/S1525-5050(99)90021-5/pdf) Acesso em 09 set. 2025.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre ... Porto: Editora Porto, 2000.
- RORIZ, Ticiano Melo de Sá. **Epilepsia, estigma e inclusão social/escolar: reflexões a partir de estudos de casos**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, E.A.P., GUERREIRO, M.M. Qualidade de vida e epilepsia. *In*: GUERREIRO C.A.M., GUERREIRO, M.M. (eds). **Epilepsia**. 2.Ed. São Paulo: Lemos Editorial, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em 06 nov. 2025.

ZANNI, Karina Piccin; MAIA FILHO, Heber de Souza; MATSUKURA, Thelma Simões. Impacto da epilepsia no processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 215-230, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZXy5MPkSSCjbH4PnkpSpjQQ/?format=html&lang=pt>

Acesso em 06 nov. 2025.