



O FIO INDIVISÍVEL DA EDUCAÇÃO

ROGÉRIO GONÇALVES revela como a união entre Educação em Direitos Humanos, Educomunicação e Gestão Democrática contribui para a melhoria do ensino público no município de São Paulo.

MUITO ALÉM DAS PÁGINAS



MULHERES
BIOGRAFIAS
QUE INSPIRAM



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.64>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adelfson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adelfson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuefrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 64 (abr. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 222 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI: <https://doi.org/10.52078/2673-2573.rpe.64>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaneuf

07 Sobre filas, silêncios e aprendizados invisíveis

Mirella Clerici

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

14 POIESIS

J. Wilton

16 O FIO INDIVISÍVEL DA EDUCAÇÃO - Rogério Gonçalves

J. Wilton e Cleia Teixeira



ARTIGOS

1. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO <i>Adriana Silva de Santana Barros</i>	25
2. CONHECIMENTO DOS MORADORES DO ZANGO III SOBRE O USO DE MEDICAMENTOS PARA O TRATAMENTO DA OXIÚROS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2025 <i>Aldair de Jesus Adão / Calunda dos Santos Jorge</i>	31
3. DESAFIOS, AVANÇOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA <i>Ana Cristina Ogando Gomez de Carvalho</i>	36
4. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA <i>Ana Elisa Bagó de Oliveira</i>	42
5. ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Carina Fardim Soares</i>	52
6. PLURALIDADE DA INTELIGÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES JURÍDICO-EDUCACIONAIS <i>Claudiene Alves da Silva</i>	61
7. O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO <i>Denise Teixeira Santos Menezes</i>	68
8. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES NA INFÂNCIA <i>Diego Agostinho Dynczki</i>	75
9. TECNOLOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Edna Farias Cordeiro</i>	85
10. A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A SOCIEDADE <i>Emanuel Ramos Barra</i>	90
11. A HUMANIZAÇÃO NOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA: ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL PSIQUIÁTRICO DE LUANDA <i>Esmael Joaquim Machado</i>	95
12. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DA NARRATIVA ORAL <i>Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro</i>	100
13. GESTÃO DA CARREIRA NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE LUANDA E NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO TOCOÍSTA <i>Guilherme Mateus Moma</i>	106
14. GESTÃO DE RESÍDUOS HOSPITALARES EM ANGOLA: CASO DE ESTUDO "HOSPITAL PEDIÁTRICO DAVID BERNARDINO" <i>João Francisco Marcelino</i>	114
15. A POSSIBILIDADE DAS ARTES, DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Joice Botelho Silva</i>	120
16. IMPLICAÇÕES DO SISTEMA POLÍTICO NO DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO LOCAL NO MUNICÍPIO DE BOLONGONGO (CUANZA NORTE, ANGOLA, 2002-2026) <i>José Manuel dos Santos</i>	126
17. LINGUAGENS DAS INFÂNCIAS: ESCUTA, INVESTIGAÇÃO E DESCOBERTAS <i>Lilian Silvana Minho Zanetta</i>	133
18. A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUAGEM E INCLUSÃO <i>Luciana Cardoso de Souza</i>	140
19. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL CRÍTICO <i>Luciane de Jesus Mineiro de Lima</i>	144
20. O BRINCAR COMO EIXO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Lusilene da Rocha Alves</i>	153
21. A CONFISSÃO COMO EFEITO DA REVELIA FACE A NECESSIDADE DA REALIZAÇÃO DA JUSTIÇA À LUZ DO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL ANGOLANO <i>Manuel Dungula Samaia Chivinga</i>	158
22. BAIXA ADEÇÃO AO APOIO PSICOLÓGICO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE OLINDA RODRIGUES <i>Manuel Paulo Chamorro</i>	167
23. A CULTURA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO LEITORA <i>Marcilene Belisse Pazos</i>	175
24. A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DOS HÁBITOS DE APRENDIZAGEM <i>Maria de Lourdes Ferreira da Silva</i>	178
25. EFEITOS DA PRIVAÇÃO DO SONO NOTURNO SOBRE O RENDIMENTO ACADÊMICO DE UNIVERSITÁRIOS <i>Mario Adelino Miranda Guedes</i>	183
26. BRINQUEDOS, CORPOS E EXPECTATIVAS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Mirella Clerici</i>	188
27. SAÚDE MENTAL DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO <i>Moizes Antonio dos Santos</i>	199
28. A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO <i>Orlaneide Ferreira Santos Diamante</i>	212
29. FAMÍLIA E ESCOLA COMO CONTEXTOS COMPLEMENTARES NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Renato Souza de Oliveira Carvalho</i>	217

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by OJS / PKP

Alcançamos a edição 64 com uma certeza fundamental: a educação não acontece em ilhas. Este volume se dedica a explorar o "fio indivisível" que costura as práticas pedagógicas à realidade social. É um convite que Rogério Gonçalves nos faz, para olharmos além do óbvio e compreendermos como a gestão democrática, a educomunicação e a defesa intransigente dos Direitos Humanos formam a estrutura silenciosa, porém robusta, que sustenta o ensino público em nossa metrópole.

Na correria do cotidiano escolar, por vezes esquecemos que a educação é um organismo vivo. Não há como desassociar a sensibilidade da "Pedagogia da Escuta" ou o encantamento das investigações lúdicas na infância da infraestrutura emocional que acolhe nossas crianças. Quando discutimos a mediação docente e o papel vital da família no ambiente escolar, estamos, na verdade, reforçando os nós desse fio que nos une. Este equilíbrio entre o cuidar e o ensinar é o que define a qualidade do que entregamos à sociedade.

Essa interdependência ganha novos contornos quando olhamos para além de nossas fronteiras. O intercâmbio constante com nossos irmãos de Angola — em especial as experiências vindas de Luanda e Benguela — revela que nossos desafios são espelhados. Seja debatendo a ética na gestão hospitalar, a saúde mental no ambiente acadêmico ou o rigor do direito processual, percebemos que o cerne da questão é universal: a defesa da dignidade humana como alicerce para qualquer processo de aprendizado ou evolução social.

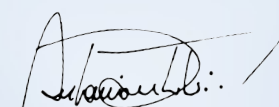
Na seção Poiesis, somos lembrados de que o ato educativo é, em sua essência, um ato de criação. A poiesis nos convida a enxergar a educação como o "fazer" artesanal que transforma a matéria bruta do conhecimento em emancipação e beleza. É o ponto de encontro entre a técnica e a alma do educador.

Ecoando esse espírito criativo, celebramos o impacto do livro "Mulheres: Biografias que Inspiram". O que começou como um registro biográfico transformou-se em um movimento cultural pulsante em São Paulo. Ele responde à pergunta que guia nosso trabalho: para quem escrevemos? Escrevemos para resgatar trajetórias que a história oficial muitas vezes silenciou, reafirmando que a cultura é o solo fértil onde a identidade de um povo se fortalece.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará ainda reflexões profundas sobre a musicalidade como ferramenta de inclusão, o letramento tecnológico necessário para o século XXI e a literatura vista como prática de liberdade. São temas que convertem o rigor teórico em ferramentas de transformação real no chão da escola e na vida da comunidade.

Este editorial é um agradecimento a todos que mantêm este fio esticado e resistente. Que estas leituras ajudem a conectar o pensamento acadêmico ao nosso compromisso inadiável com uma sociedade mais justa e humana.

Boa leitura.



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável



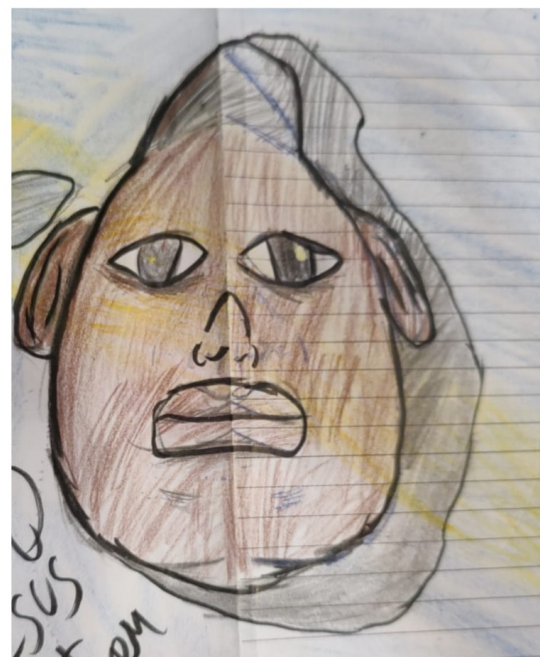
PAPEL - ESPELHO DE PAPEL: O AUTORRETRATO

Isac Chateaneuf

Esses dias, em algumas aulas de arte, trabalhei com os estudantes do quarto ano do ensino fundamental I o autorretrato. Um misto de sentimentos se manifestou pelas crianças: um querer se olhar no espelho do papel, mas, ao mesmo tempo, um querer não se ver ou, quem sabe, um medo de não conseguir se ver.

São os olhos, a boca, o nariz, o cabelo. Quem sou eu, afinal? A tentativa, unânime, ainda que dentro de um estilo mais realista, mais mangá, mais Minecraft, era conseguir se ver naquela folha branca que, antes era apenas suporte para se desenhar e, agora, virara espelho.

Sou eu, agora, deitado sobre o papel. O meu espelho de papel!



Isac dos Santos Pereira

Conhecido artisticamente como Isac Chateaneuf, Isac dos Santos Pereira é Doutorando em Educação pela USP, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em Comunicação Audiovisual e Mestre pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Pesquisador no grupo de pesquisa GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar, coordenado pela professora doutora Rosa Iavelberg. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com.



Mirella Clerici

SOBRE FILAS, SILÊNCIOS E APRENDIZADOS INVISÍVEIS

Ao escrever o artigo desta edição, me vi diante de uma inquietação que, acredito, também atravessa o cotidiano de muitos professores: até que ponto a escola, espaço que imaginamos como formador e emancipador, não tem operado, silenciosamente, como um mecanismo de reprodução de desigualdades de gênero?

Essa não é uma pergunta confortável — e talvez por isso mesmo seja necessária.

Ao longo do texto, procuro mostrar como práticas aparentemente banais, como a organização de filas, a distribuição de tarefas, os exemplos utilizados em aula, e as expectativas sobre comportamento podem reforçar padrões de masculinidade e feminilidade que pouco têm de naturais e muito têm de construídos. Não se trata de apontar culpados, mas de tornar visível aquilo que, justamente por ser cotidiano, passa despercebido.

Escrevendo, percebi o quanto a escola não apenas ensina conteúdos, mas também ensina modos de ser. E faz isso, muitas vezes, sem intencionalidade explícita. É nesse ponto que a

reflexão se torna urgente: o que estamos ensinando quando não estamos ensinando?

Não se trata de transformar a sala de aula em um espaço de militância constante, mas de reconhecer que neutralidade, nesse contexto, é muitas vezes apenas outra forma de manutenção. Quando não questionamos determinadas normas, acabamos por legitimá-las.

O artigo propõe mais perguntas do que respostas e essa foi uma escolha deliberada. Acredito que a mudança no contexto escolar não começa com fórmulas prontas, mas com deslocamentos no olhar. Pequenos, às vezes quase imperceptíveis, mas profundamente transformadores.

Por isso, convido você, leitor e professora ou professor, a refletir sobre o artigo “Brinquedos, corpos e expectativas: a construção social do gênero na educação infantil” não como um texto fechado, mas como um espelho incômodo: em quais momentos a sua prática desafia normas de gênero? E em quais momentos, talvez sem perceber, você as reforça?

A escola tem potência para reproduzir, mas também para romper.



CURIOSIDADES DA CIÊNCIA: ALGO NOS BASTIDORES BASEADOS EM TECNOLOGIA SIMPLES

ADEILSON BATISTA LINS



Fonte: Art Mür. Renato Garza Cervera. 2026.

1. Cabeças encolhidas

Quem nunca assistiu ao filme Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban e teve o assombro de ver as cabeças encolhidas falantes? Conhecidas como tsantsas, esses artefatos para lá de estranhos realmente pertenciam a humanos mortos por tribos rivais. Nos territórios do Equador e Peru, na região da Floresta Amazônica, a tribo dos Shuar, ou Jívaros costumavam cozinhar a cabeça decepada de seus inimigos. Eles removiam o crânio e cozinhavam toda a estrutura de pele, o que reduzia muito o tamanho. As cabeças sem crânio podiam ser preenchidas com elementos do ambiente, como areia, argila e folhas secas. Desse modo, acreditavam aprisionar o espírito dos mortos e, de certa forma, evitar uma possível vingança.

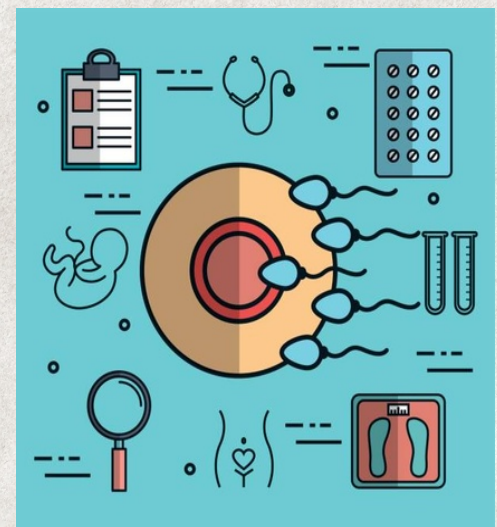
1

2. Verme crina-de-cavalo

Alguém já ouviu falar do verme crina-de-cavalo? Pois bem, esse é um nematoide que parasita indivíduos do grupo Mantodea, ou seja, louva-a-deus. O filo Nematomorpha se desenvolve dentro desse artrópode curioso, até atingir a fase adulta. O verme manipula o hospedeiro e o induz a buscar ambientes aquáticos quando já está totalmente desenvolvido e, logo, precisa dar início à fase reprodutiva. Claro que o louva-a-deus termina por se afogar. Esse tipo de relação parasitária pode ser comparado ao efeito zumbi que o fungo *Ophiocordyceps unilateralis* causa em formigas, com uma diferença básica, as formigas buscam as alturas para liberarem os esporos fúngicos de suas entranhas.



Fonte: Jorge Agles. Metrôpoles. 2025.



Fonte: Istock. 2026

4. Úteros seletivos

Que os espermatozoides pudessem ser selecionados e capacitados, alguém já sabia? Fato é, que, a região vaginal e uterina seleciona as células masculinas saudáveis. Depois disso, o útero inicia a capacitação, tornando o acrossomo (cabeça do espermatozoide), rico em enzimas digestivas, mais delgada e propensa a digerir e entrar pela zona pelúcida e corona radiata. Assim, o processo de capacitação permite tornar as células sexuais masculinas aptas à fecundação, aumentando as chances de acontecer uma gravidez.



Fonte: Anna Kaufman Moon/Bonhams New York/Montagem sobre reprodução. Por: Maria Clara Rossini. Superinteressante. 2023.

3. Teste de gravidez

O primeiro teste de gravidez moderno foi inventado por uma mulher, a americana Margaret Crane, em 1967. Sua invenção trouxe comodidade e, sobretudo, privacidade para as mulheres. O “Predictor” consistia em identificar no xixi a presença do hormônio hCG. Em um sistema acoplado com um conta gotas, um pequeno tubo, um espelho, em um recipiente quadrado, de acrílico. O espelho no fundo permitia enxergar o resultado da reação no tubo quando colocada a solução reagente: círculos roxos, um indicativo da presença do hormônio da gravidez. A recompensa de Crane pela criação do teste? Apenas 1 dólar.



Fonte: Istock. 2026

5. Energia elétrica sem fio

A Finlândia utiliza ondas eletromagnéticas e de rádio para distribuir pelo ar energia elétrica capaz de recarregar, constantemente, aparelhos que não utilizam cabos ou fiação. São antenas de laço e campo magnético que captam a transmissão das ondas, abastecendo alguns estabelecimentos. Essa é uma realidade ainda em exploração, já que, a eficiência se dá apenas para pequenas distâncias, não dispensando a forma tradicional de produção e distribuição.

Para saber mais

BYRON, C. D.; KIEFER, A. M.; THOMAS, J.; PATEL, S.; JENKINS, A.; FRATINO, A. L.; ANDERSON, T. The authentication and repatriation of ceremonial tsantsa to its country of origin (Ecuador). *Nature*, v. 9, n. 50, 2021.

FERREIRA, L. D.; SILVA, A. T. dos. S.; PINHEIRO, E. de. C.; LIMA, G. R. F.; TONIOLLI. Maturação, capacitação, reação acrossômica e movimento espermático. *c*, v. 33, n. 3, p. 82-97, 2023.

PAULAN, S. de. C. *Zoologia de Invertebrados e Parasitologia*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2008.

Fim dos cabos? Finlândia lidera a revolução da energia sem fio com três tecnologias disruptivas. *The Energy Channel Group*. 2025. Disponível em: <https://www.energychannel.co/post/fim-dos-cabos-finlandia-lidera-a-revolução-da-energia-sem-fio-com-três-tecnologias-disruptivas>. Acesso: 23 abr. 2026.

ROSSINI, M. C. M. Margaret Crane: a designer que criou o teste caseiro de gravidez. *Superinteressante* (on-line), 2023.



Este livro não nasce da exceção, nasce do que se repete todos os dias.

Mulheres: biografias que inspiram reúne relatos de mulheres que sustentam a sociedade em silêncio — não por falta de voz, mas por excesso de apagamento.

Aqui, não há intermediários: cada autora escreve em primeira pessoa, assumindo a própria história como matéria legítima de memória.

As narrativas atravessam profissões, territórios e gerações. São trajetórias marcadas por trabalho, cuidado, resistência e criação. Vidas que não cabem em estatísticas, mas que mantêm escolas, casas, cidades e afetos de pé.

Um gesto coletivo.
Um registro necessário.
Uma recusa ao esquecimento.

Quando mulheres escrevem sobre si, a história muda de eixo.

LA
Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

1ª EVOLUÇÃO
www.primeiraevolucao.com.br

ISBN 978-85-94380-64-7



9 788594 380647 >

MULHERES: BIOGRAFIAS QUE INSPIRAM



Vilma Maria da Silva
(Org.)

MULHERES

BIOGRAFIAS QUE INSPIRAM

Revista **aE**

LA

SI

SUCESSO ABSOLUTO: "MULHERES: BIOGRAFIAS QUE INSPIRAM" BATE RECORDE DE TIRAGEM EM TEMPO RECORDE

A Editora Livro Alternativo acaba de atingir um marco que poucas obras jovens conseguem alcançar. Com o lançamento de "Mulheres: Biografias que Inspiram", a editoria celebrou um fenômeno silencioso que ganhou força nas entrelinhas. Em apenas dois meses, a obra ultrapassou a impressionante marca de 1.000 exemplares vendidos – o que representa a maior tiragem da história da editora em um intervalo de tempo tão curto. Esse resultado reflete a potência de uma rede que se formou organicamente em torno das páginas e a urgência das histórias que ali foram confiadas ao papel.

O grande diferencial do projeto, no entanto, não está nas estatísticas, mas no vigor dos relatos. Cada biografia carrega uma verdade crua, mas também delicada, que ressoa diretamente no cotidiano de quem lê. Não se trata de vidas perfeitas ou exemplares distantes: são trajetórias reais, com dores, recomeços e Afetos. Essa autenticidade cria uma conexão imediata com o leitor, que se vê espelhado em lutas que, de tão particulares, tornam-se universais. A rede formada pelas autoras e colaboradoras – um verdadeiro network de afeto e engajamento – foi o grande motor desse alcance. Cada mulher envolvida levou adiante não um livro, mas uma causa. E assim, a prova se fez: a literatura, quando construída de forma coletiva e com propósito social, consegue romper as barreiras tradicionais do mercado editorial, que tantas vezes insiste em hierarquizar vozes.

Passado o impacto inicial do lançamento, o ciclo de apresentações e rodas de conversa continua a todo vapor. O livro, que já pode ser considerado um fenômeno de circulação, ganhará novos palcos em breve. Estão programadas passagens pelo CEU Jaçanã, na zona norte de São Paulo, e pelo CEU Inácio Monteiro, na zona leste da cidade. Além disso, a obra também desembarca em Porto Alegre (RS), num movimento que reforça o compromisso do projeto em levar essas vozes para os locais onde mais precisam ser ouvidas. A ideia é clara: garantir que a inspiração não fique confinada nos grandes centros, mas que continue se multiplicando em cada roda de leitura, em cada encontro, em cada nova mulher que se reconhecer ali.



Escrever é um ato político.



CIDADE TIRADENTES EM POESIA

Na quebrada que o mapa insiste em não ver
Nasce um Sol vermelho antes do amanhecer
É força que pulsa, são vozes resistentes
É meu território: Cidade Tiradentes.

Lá no extremo da São Paulo, gigante e quente
Batem corações fortes e valentes
Na Zona Leste ecoa diferente
O grito bonito da Cidade Tiradentes.

Foi erguida com luta, concreto e esperança
Com sonho de adulto e sorriso de criança
Cada viela carrega nas mentes
A história viva da Cidade Tiradentes.

Se faltou recurso, sobrou união
Se veio o descaso, cresceu reação
Porque aqui se aprende diariamente
Que há resistência na Cidade Tiradentes.

Não é só endereço distante no mapa
É cultura que rompe qualquer etapa
É periferia que segue em frente
Construindo futuro na Cidade Tiradentes.

Quem vê de fora precisa entender
Aqui tem potência pra revolucionar e crescer
Porque o amanhã já é semente
Plantada no hoje da Cidade Tiradentes.

E quando a cidade quiser se encontrar
Que venha pra cá para ouvir e escutar
Pois a esperança mora permanente
No povo gigante da Cidade Tiradentes.

J. Wilton

Pai, Professor e Poeta

Chefe do Núcleo de Ação Educacional
CEU Inácio Monteiro – DRE Guaianases

ACREDITAR

Cidade Tiradentes acolheu sempre muita gente.
Gente de luta, que não se esconde dela.
Gente que sonha com um mundo melhor.
Gente que não tem descanso.

Acorda cedo.
Trem lotado.
Corpo apertado.
Volta quase noitinha.

Chamam de bairro dormitório.
Mas aqui
ninguém dorme na luta.

A gente aprende o coletivo na prática:
a dor de muitos
vira tua também.

Cidade Tiradentes
de esquecimentos.
De mazelas.
Mas também de sorrisos.

Gente criativa.
Que escreve. Que dança. Que encena.
Que faz nascer manhã
mesmo quando a noite pesa.

Equidade.
Liberdade.
Pra todos da periferia.

Sem discurso torto.
Sem desclassificar
quem levanta a cidade.

Aqui é nós com nós.
Sempre foi.

E vai continuar sendo
na luta,
na fé,
na insistência
de acreditar.

Alexandra Alves Sobral

DIGA NÃO AO BULLYING

No silêncio de um olhar,
Há histórias que ninguém vê.
Palavras podem machucar,
Mais do que você pode crer.

Uma risada que fere,
Um apelido sem pensar,
Magoa por dentro do peito,
Faz a alegria se calar.

Diga não ao bullying
Plante o bem,
Faca o certo.

Respeitar é construir
Um mundo mais justo
E mais honesto.

Cada gesto de bondade
É uma luz a brilhar
Quem espalha respeito,
Faz o amor multiplicar.

Seja voz de quem precisa,
Seja apoio,
Seja amigo.

Diga não ao bullying
Essa é a nossa missão
Espalhe mais gentileza
E viva com o coração.

Professora Walquiria Ramos
Educação de Jovens e Adultos
CEU EMEF Profa. Nazaré Neri Lima

LIVRO, CAFÉ, POETA OU POESIA

Escritos que se dizem poéticos,
Decerto não acadêmicos, eu diria,
Liberando toda expressão contida
Em livro, café, poeta ou poesia.

Memória esculpida em letras
Promessas, pretensões, dia a dia
Para que enfim, no fim transforme-se
Em livro, café, poeta ou poesia.

Fechado na escuridão do quarto
Na solidão da biblioteca fria
Sobre o peito da que se sentiu tocada
Sinto-me livro, café, poeta ou poesia.

Sob lúdico instante de graça
Quando o desejo de ser lido ardia
Enquanto despercebida a vida passa
Passo a ser livro, café, poeta ou poesia.

Descanso sem hora marcada
E comungo beijo que inebria
Se nem toda canção agrada
Imagine livro, café, poeta ou poesia.

Danton Medrado



"... a educação não é neutra, mas sim um fator político essencial para a transformação social."

Rogério Gonçalves

ROGÉRIO GONÇALVES

O FIO INDIVISÍVEL DA EDUCAÇÃO

Rogério Gonçalves revela como a união entre Educação em Direitos Humanos, Educomunicação e Gestão Democrática contribui para a melhoria do ensino público no município de São Paulo.

Nesta 64ª edição, o nosso homenageado é o Supervisor Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Rogério Gonçalves da Silva, atualmente Diretor da Divisão de Gestão Democrática e Programas Intersecretariais (DIGP), Divisão que integra a Coordenadoria dos CEUs (SME/COCEU). Rogério Gonçalves compõe o quadro de servidores da Prefeitura do Município de São Paulo desde 2006. O homenageado é esposo da também educadora Paloma Martins da Silva, tem dois filhos e dois enteados, nasceu e cresceu no município de Poá, Grande São Paulo.

Rogério é um homem de grupo que nunca caminha sozinho. Ele não tem medo da estrada, mas descobriu cedo que o passo fica mais firme quando encontra outros passos. Gosta do barulho das vozes misturadas, do riso que nasce sem ensaio, da mesa cheia - não de luxo, mas de presença. Ali, entre histórias repetidas e afetos que nunca se gastam, ele se reconhece inteiro.

Como Diretor de Divisão, é daqueles que escutam antes de falar, que estendem a mão sem alarde, que sabem que ninguém cresce diminuindo o outro. Na equipe, não disputa brilho, acende luzes. Sabe que o resultado mais bonito não é o que leva seu nome, mas o que carrega o esforço de todos.

Na família, é porto e também travessia, raiz que sustenta e vento que conduz. Prefere o simples, um café compartilhado e conversa sem pressa. Sua grandeza não faz barulho. É feito de respeito, de gestos

pequenos e constantes, de uma humanidade firme que não negocia valores.

Esse é o nosso homenageado que, de forma majestosa, marca o início do sexto ano da Revista Primeira Evolução.

O FIO INDIVISÍVEL QUE SUSTENTA A EDUCAÇÃO

O que transforma uma escolha em caminho de vida? Nesta edição, a Revista Primeira Evolução bateu um papo com o diretor da Divisão de Gestão Democrática e Programas Intersecretariais (DIGP), Rogério Gonçalves. A conversa se inicia no território íntimo da formação, onde a escolha pela educação deixa de ser apenas profissional para se tornar existencial. Ao revisitar memórias e experiências, evidencia-se que educar é, antes de tudo, reconhecer-se como agente de transformação.



Rogério é graduado em História (licenciatura e bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Possui ampla experiência na área da educação, com ênfase em gestão educacional. Iniciou sua carreira como professor na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede pública, acumulando, ao longo dos anos, experiências em funções de gestão em Unidades Educacionais.

Com trajetória profissional tão inspiradora, buscamos entender o que o motivou a navegar pelos mares da educação.

1) Primeira Evolução: Qual foi o momento decisivo na sua formação que te fez escolher a educação pública como caminho de vida e não apenas profissão?

Rogério Gonçalves: *Foram dois momentos fundamentais para que eu tivesse clareza de que atuar na área da educação seria mais do que uma profissão — seria um caminho capaz de dar sentido à minha existência na sociedade.*

O primeiro foi a minha formação inicial no magistério, por meio do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Essa experiência de formação inicial no magistério possibilitou reconhecer-me como um sujeito capaz de transformar a própria realidade. Mais do que isso, me deu instrumentos para compreender a educação de forma crítica, como um meio de contribuir para a formação de outras pessoas, ajudando-as a se reconhecerem como sujeitos de direitos e a lutarem por uma sociedade mais justa, igualitária e livre de opressões.

O segundo momento decisivo foi a minha participação social e política em movimentos sociais durante a adolescência e juventude. Ter participado de organizações estudantis, com a luta pelo acesso ao ensino superior e com o enfrentamento ao racismo ampliou profundamente minha visão de mundo e meu compromisso coletivo. Essas vivências fortaleceram minha compreensão de que a educação não é neutra, mas sim um fator político essencial para a transformação social.

Foi a partir dessas experiências que compreendi que a educação pública é um caminho de vida, porque tem o poder concreto de melhorar as

"... a escola não atua de forma isolada, mas em articulação com outras políticas públicas, ampliando sua capacidade de garantir direitos e promover o desenvolvimento integral dos estudantes."

condições de vida das pessoas e de construir uma sociedade mais consciente e democrática.

Esse ponto de partida se expande para uma dimensão mais ampla: a política pública. A educação, então, deixa de ser apenas vocação individual e passa a ser responsabilidade coletiva. Nesse contexto, impõe-se o desafio de garantir que esse compromisso se concretize em direitos.

2) Primeira Evolução: São Paulo se configura como uma potente rede de ensino. Na prática, de que forma a Secretaria Municipal de Educação assume esse compromisso e o transforma em direito para todos os estudantes?

Rogério Gonçalves: *Atuando como profissional da educação há aproximadamente 20 anos na Prefeitura de São Paulo, reconheço que, ao longo desse período, foram implementadas inúmeras políticas públicas voltadas à garantia de direitos de bebês, crianças e estudantes. Essas políticas não se materializam apenas em diretrizes, mas ganham concretude no cotidiano das unidades educacionais por meio de ações, programas e projetos que estruturam uma rede de ensino comprometida com a equidade e a justiça social.*

Na prática, a Secretaria Municipal de Educação assume esse compromisso ao fortalecer as instâncias de participação e ao consolidar a educação em direitos humanos como eixo estruturante. Um exemplo emblemático é a presença dos grêmios estudantis em 100% das unidades educacionais que atendem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Esses espaços garantem a escuta ativa dos estudantes e promovem o exercício da cidadania, permitindo que participem das decisões e da construção do ambiente escolar.

Outro aspecto relevante é o compromisso com as infâncias e adolescências, respeitando as especificidades dos diferentes territórios da cidade.

Isso se expressa em políticas e práticas que consideram as realidades locais, promovendo uma educação mais contextualizada, inclusiva e sensível às diversas formas de viver e aprender na cidade de São Paulo.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação transforma seu compromisso em direito concreto ao investir em participação, equidade, formação, cuidado e articulação intersetorial, consolidando uma rede de ensino potente, inclusiva e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação se apresenta como um pilar fundamental, garantindo que educadores estejam em constante processo de reflexão, atualização e aprimoramento de suas práticas.

Por fim, é essencial compreender que a educação em São Paulo integra uma ampla rede de proteção social. Isso significa que a escola não atua de forma isolada, mas em articulação com outras políticas públicas, ampliando sua capacidade de garantir direitos e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Um exemplo dessa articulação é a responsabilidade com a segurança alimentar. A qualidade reconhecida da alimentação escolar assegura não apenas a nutrição adequada, mas também contribui diretamente para a permanência, o bem-estar e as condições de aprendizagem dos estudantes.



A resposta revela uma rede viva, que se estrutura no cotidiano das escolas, nas políticas

públicas implementadas e, sobretudo, na participação ativa dos sujeitos que a constroem. É nesse momento que emerge o conceito que atravessa todo o diálogo: o “**fio indivisível**”. Ele não apenas conecta os Eixos Educação em Direitos Humanos, Educomunicação e Gestão Democrática, como também sustenta uma visão de educação baseada no diálogo, na escuta e na participação. Esse fio é, ao mesmo tempo, princípio e prática, aquilo que orienta e aquilo que se materializa.

Nosso convidado, Rogério Gonçalves, é um autêntico agente de transformação e suas ações também se concretizam por meio da participação em Conselhos, Comitês e Grupos de Trabalho voltados aos estudos sobre Educação em Direitos Humanos, Adolescências e Atualização Curricular.

"... educar é um ato coletivo, político e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária."



Como diretor da DIGP, vem desenvolvendo um trabalho notável desde 2019, quando assumiu a divisão. Desse modo, queremos saber:

3) Primeira Evolução: A DIGP se estrutura sob três eixos: Educação em Direitos Humanos, Educomunicação e Gestão Democrática. Qual é o fio indivisível que conecta esses três eixos, unificando a divisão?

Rogério Gonçalves: O fio indivisível que conecta os três eixos é o compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade

para todos e todas, fundamentada na participação social, no diálogo, no respeito à diversidade e na garantia de direitos.

Esse compromisso se materializa quando entendemos que a Educação em Direitos Humanos orienta valores e práticas que colocam a dignidade e a justiça social no centro do processo educativo; a Educomunicação amplia as vozes, promove a escuta e fortalece a expressão crítica dos sujeitos; e a Gestão Democrática cria condições concretas para que a participação aconteça de forma efetiva nas decisões da vida escolar.

Unificando esses três eixos, está também um olhar sensível e atento aos grupos mais vulneráveis, reconhecendo suas realidades, necessidades e potências. É essa perspectiva que garante que as ações sejam verdadeiramente inclusivas e transformadoras.

"A mediação cria espaço para que educandos, professores e demais servidores possam se expressar, compreender diferentes pontos de vista e reconstruir vínculos, evitando o agravamento de situações que poderiam resultar em diferentes formas de violência."

Assim, o que sustenta e integra a atuação da DIGP é a compreensão de que educar é um ato coletivo, político e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Ao aprofundar cada Eixo, o texto mostra que essas ideias não permanecem no campo abstrato. Elas ganham corpo nas relações escolares, nas decisões compartilhadas, na voz dos estudantes e na construção de um ambiente onde aprender significa também participar, questionar e transformar.

Essa mesma lógica se revela na forma como os conflitos são compreendidos. Ao abandonar a punição como resposta central, a escola assume seu papel formativo de maneira mais profunda, transformando tensões em oportunidades de aprendizagem e reconstrução de vínculos. O conflito deixa de ser ruptura e passa a ser possibilidade.

4) Primeira Evolução: Dentro dos Eixos da DIGP, como a Gestão Democrática e a Educomunicação se estruturam como políticas pedagógicas e qual o impacto delas no processo de aprendizagem dos estudantes?

Rogério Gonçalves: *Dentro dos eixos da DIGP, a Gestão Democrática e a Educomunicação se estruturam como políticas pedagógicas na medida em que organizam práticas, tempos, espaços e relações escolares a partir da participação ativa dos estudantes e do compromisso com a formação integral.*

A Gestão Democrática não se limita a um princípio administrativo, mas se concretiza como prática pedagógica ao garantir a participação dos estudantes nas tomadas de decisão, fortalecendo instâncias como conselhos escolares e grêmios estudantis. Esse movimento favorece o protagonismo estudantil e cria condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos, capazes de intervir na realidade escolar e social de forma consciente e responsável.

Já a Educomunicação amplia essas possibilidades ao integrar comunicação e educação como dimensões indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os estudantes desenvolvem não apenas a capacidade de se expressar, mas também uma leitura crítica do mundo, especialmente diante do que é produzido e circula nas redes sociais. Isso contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e comprometidos com o bem comum.

O impacto dessas políticas no processo de aprendizagem é significativo, pois tornam o estudante parte ativa da construção do conhecimento. Ao vivenciar experiências de participação, diálogo e produção de sentidos, os estudantes ampliam sua capacidade de compreender a realidade em sua complexidade. Nesse contexto, passam a entender que vivem em uma cidade educadora, marcada por riqueza cultural, econômica e política, mas também por contradições e desafios que exigem posicionamento crítico e atuação cidadã.

Assim, tanto a Gestão Democrática quanto a Educomunicação qualificam o processo educativo ao promover aprendizagens mais significativas, conectadas com a vida e orientadas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.



escolar: ambientes mais seguros, relações mais respeitadas e uma comunidade educativa que reconhece o diálogo como caminho legítimo para a resolução de problemas. Isso evidencia que investir na mediação de conflitos é fortalecer a escola como espaço de formação integral e de construção de uma convivência democrática.

5) Primeira Evolução: Conflito na escola sempre existiu. O que mudou na abordagem da RME quando trocamos a lógica da punição pela mediação? Tem um dado ou caso que te provou que esse caminho funciona?

Rogério Gonçalves: O que mudou de forma mais significativa na abordagem da Rede Municipal de Ensino foi a compreensão do conflito não mais como algo a ser simplesmente punido, mas como uma oportunidade pedagógica de aprendizagem, diálogo e reconstrução de relações. A escola passa a atuar de maneira preventiva e formativa, alinhada ao compromisso com a cultura de paz e com a educação em direitos humanos.

Na prática, isso significa que, diante de uma situação de conflito, o foco deixa de ser apenas a sanção e passa a ser a escuta qualificada, a corresponsabilização consciente e a busca por soluções construídas coletivamente. A mediação cria espaço para que educandos, professores e demais servidores possam se expressar, compreender diferentes pontos de vista e reconstruir vínculos, evitando o agravamento de situações que poderiam resultar em diferentes formas de violência.

Esse caminho tem se mostrado eficaz, especialmente quando se observa a diminuição de conflitos recorrentes e o fortalecimento das relações no ambiente escolar. Um exemplo marcante ocorre quando estudantes envolvidos em situações de desentendimento passam a participar de círculos de mediação e, ao longo do processo, conseguem não apenas resolver o conflito inicial, mas também desenvolver habilidades socioemocionais como diálogo, escuta e respeito. Em muitos casos, esses mesmos estudantes passam a atuar como apoiadores de práticas de diálogo dentro da escola, multiplicando essa cultura entre seus pares.

Mais do que um dado isolado, o que comprova a efetividade dessa abordagem é a mudança no clima



A articulação entre diferentes áreas e políticas reforça essa perspectiva, mostrando que educar exige integração, escuta e sensibilidade às realidades diversas. Nada se sustenta de forma isolada, é na convergência de olhares e ações que a política pública ganha sentido e efetividade.

6) Primeira Evolução: Diferentes áreas da rede atuam no planejamento e na execução das políticas públicas. De que forma o trabalho integrado entre elas garante que essas políticas cheguem à escola acolhendo e transformando a realidade de estudantes e profissionais?

Rogério Gonçalves: A educação exige necessariamente um olhar e uma atuação panorâmica, justamente porque lida com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e com a construção de conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, nenhuma política pública se sustenta de forma isolada. É a integração e a articulação entre as diferentes coordenadorias, divisões técnicas, núcleos e Diretorias Regionais de Educação que permitem que essas políticas ganhem sentido e efetividade no cotidiano das escolas.

Quando essas áreas atuam de forma colaborativa, o planejamento deixa de ser fragmentado e passa a considerar as múltiplas dimensões pedagógica, social, cultural e territorial que

atravessam a vida escolar. Isso garante maior coerência entre o que é proposto no nível central e o que é implementado nas unidades educacionais, respeitando as especificidades de cada território e das comunidades atendidas.

Na prática, esse trabalho integrado possibilita que as ações cheguem às escolas de forma mais articulada, evitando sobreposições, fortalecendo prioridades comuns e potencializando recursos e saberes. Além disso, favorece a escuta das demandas reais de estudantes e profissionais, permitindo ajustes contínuos nas políticas e tornando-as mais sensíveis e responsivas às diferentes realidades.

Esse movimento contribui diretamente para que as políticas públicas não sejam apenas normativas, mas se transformem em práticas educativas significativas, capazes de acolher, dialogar e intervir nas realidades vividas. Assim, a atuação integrada fortalece a escola como espaço de transformação social, impactando positivamente as aprendizagens dos estudantes.



Quando o tema da violência de gênero surge, o texto alcança uma de suas expressões mais potentes: a educação como prevenção e intervenção - como “vacina” e “remédio”. Aqui, evidencia-se que a escola não apenas reage aos casos de violências, mas atua de forma estruturante para enfrentá-los, formando sujeitos críticos capazes de romper ciclos de opressão.

7) Primeira Evolução: A violência de gênero é um dano social que começa no simbólico. Considerando

essa temática será abordada no VII Grande Encontro das CMCs, de que forma a escola e os projetos da DIGP atuam como vacina e como remédio contra essa violência?

Rogério Gonçalves: A violência de gênero exige da escola uma atuação intencional, contínua e formativa. Nesse sentido, tanto a escola quanto os projetos da DIGP atuam simultaneamente como “vacina” e “remédio” no enfrentamento dessas violências.

Como “vacina”, a atuação se dá de forma preventiva, especialmente por meio da Educação em Direitos Humanos, da Gestão Democrática e da Educomunicação. Essas frentes promovem a problematização de estereótipos, a valorização da diversidade e a construção de relações baseadas no respeito e na equidade. Ao inserir essas discussões no currículo, no Projeto Político-Pedagógico e nas práticas cotidianas, a escola contribui para que estudantes desenvolvam uma leitura crítica do mundo, questionem desigualdades e não reproduzam práticas discriminatórias. A formação continuada dos educadores e propostas formativas como o VII Grande Encontro das Comissões de Mediação de Conflitos fortalecem esse movimento ao ampliar repertórios e construir coletivamente estratégias de enfrentamento das questões sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Como “remédio”, a escola atua na mediação e intervenção diante de situações concretas de violência. Por meio das Comissões de Mediação de Conflitos, cria-se espaço para escuta, acolhimento e responsabilização, buscando interromper ciclos de violência e reconstruir relações a partir do diálogo. Nesses processos, as questões de gênero são tratadas com a seriedade e a sensibilidade que exigem, reconhecendo seus impactos na vida dos estudantes, nas aprendizagens e no ambiente escolar.

Assim, ao articular formação, escuta, participação e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a escola e a DIGP não apenas reagem às violências, mas atuam de forma estruturante para preveni-las e transformá-las, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais seguros, justos e inclusivos.



ter exercido uma gestão comprometida com o trabalho coletivo, pautada no diálogo e na escuta atenta. Uma gestão que se fez presente, que olhou nos olhos das pessoas, reconheceu suas necessidades e, a partir disso, tomou decisões responsáveis e coerentes com os



desafios do cotidiano.

Na pergunta derradeira desse percurso tão rico e tão educativo, retornamos ao individual, que embebido de vivência e sapiência, nos revela as marcas que deseja deixar registradas na história.

8) Primeira Evolução: No futuro, quando olharem para sua gestão na DIGP, você gostaria de ser lembrado pelo quê? Qual frase resume seu compromisso com a educação pública no município de São Paulo?

Rogério Gonçalves: *Quero ser lembrado por*

A frase que sintetiza meu compromisso com a educação pública é: trabalhar em equipe amplia horizontes e nos aproxima da realização de sonhos coletivos.

A resposta final não fecha a conversa: ela a expande, mostrando que é no trabalho coletivo que sonhos ganham corpo e se realizam juntos. Cada questão lançada ao longo do texto convida à reflexão em vez de exigir um ponto final.

ÓRIO, 66 (SAÍDA "SALA SÃO PAULO" DA ESTAÇÃO DA LUZ)



"Trabalhar em equipe amplia horizontes e nos aproxima da realização de sonhos coletivos."

No âmbito pessoal, Rogério valoriza profundamente a convivência familiar e com os amigos, aprecia reuni-los para celebrar a vida, em momentos marcados por boas conversas e risadas. Entre seus sonhos, destaca-se o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, com equidade, livre de desigualdades e discriminações — propósito que também orienta sua atuação profissional e cidadã.



Ao final desta conversa, fica evidente que a educação não se sustenta apenas em estruturas, programas ou diretrizes; ela se constrói, sobretudo, nas relações, no olhar atento, na escuta verdadeira, na decisão compartilhada. É nesse espaço, muitas vezes invisível, que nascem as transformações mais profundas.

A trajetória apresentada aqui não fala apenas de gestão ou de políticas públicas. Fala de compromisso, de uma escolha cotidiana por construir, em equipe, caminhos possíveis em meio aos desafios reais da escola pública. Fala de uma educação que não se impõe, mas se faz com estudantes, educadores e famílias.

O fio indivisível que atravessa toda a matéria deixa de ser metáfora para se tornar prática viva: ele está no diálogo que substitui a punição, na participação que fortalece pertencimentos, na palavra que emancipa e na escuta que acolhe. E talvez seja justamente isso que permaneça, não apenas os projetos, os cargos ou as respostas dadas, mas a forma como tudo isso foi tecido: no coletivo, na coerência, na sensibilidade e na responsabilidade.

Porque, no fim, educar é um trabalho de muitos, feito todos os dias, em que o mais importante nem sempre se vê, mas sempre se sente.

COLUNISTAS:

Cleia Teixeira da Silva

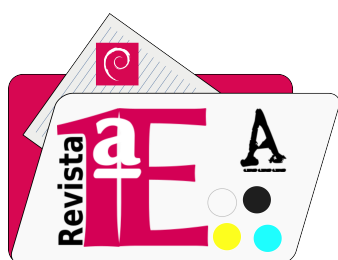
SME/COCEU

cleia.oliveira@sme.prefeitura.sp.gov.br

José Wilton dos Santos

CEU Inácio Monteiro

josew@sme.prefeitura.sp.gov.br





A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Adriana Silva de Santana Barros¹

RESUMO

Este artigo, de natureza qualitativa e de abordagem bibliográfica, discute a relevância da literatura infantil como elemento central no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se na análise de obras teóricas e documentos oficiais que abordam a formação do leitor, a mediação docente e o papel da leitura literária no desenvolvimento infantil. Os resultados evidenciam que a literatura infantil, quando trabalhada de forma intencional e mediada pelo professor, contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica, da ampliação do vocabulário, da compreensão textual e da construção de sentidos. Além disso, promove experiências estéticas, afetivas e culturais que fortalecem o vínculo da criança com a leitura e favorecem a formação de leitores críticos e autônomos. Constatou-se ainda que a articulação entre literatura, alfabetização e letramento possibilita práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas, nas quais a criança participa ativamente das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, compreende-se que a literatura infantil constitui um instrumento essencial no processo educativo, integrando dimensões cognitivas, linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Letramento. Mediação docente.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar central na formação das crianças, não apenas por introduzi-las ao universo da ficção, mas por possibilitar experiências linguísticas, cognitivas, afetivas e culturais fundamentais para o processo de escolarização. Em seus primeiros contatos com os livros, as crianças ampliam repertórios, constroem hipóteses sobre a escrita, elaboram sentidos e se reconhecem como participantes de práticas sociais de leitura e produção de textos. Assim, a literatura não deve ser compreendida como mero recurso complementar, mas como elemento estruturante do percurso formativo que integra alfabetização e letramento.

No contexto educacional contemporâneo, marcado pelo desafio de alfabetizar letrando, a literatura infantil se apresenta como ferramenta potente, capaz de promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Ao explorar narrativas, personagens, ilustrações e diferentes gêneros literários, as crianças se envolvem em um processo de leitura que articula emoção, imaginação e reflexão crítica. Além disso, o trabalho literário contribui para a ampliação da oralidade, para a compreensão de estruturas textuais e para o desenvolvimento da consciência fonológica, aspectos essenciais no processo de alfabetização.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho; Pós-graduação em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do ensino fundamental e Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho ambos pela Universidade Federal do Piauí; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Reconhecer o valor da literatura infantil no cotidiano escolar implica valorizar práticas pedagógicas intencionais, que garantam às crianças o direito de ouvir, ler, produzir e discutir textos literários de forma sistemática. Nesse sentido, este artigo discute a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, analisando suas contribuições, o papel do professor mediador e as práticas educativas que favorecem a formação de leitores competentes e críticos.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de abordagem bibliográfica, buscando compreender a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento a partir da análise de obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar e discutir concepções, práticas e fundamentos teóricos que envolvem o uso da literatura como recurso formativo.

O levantamento bibliográfico incluiu autores que discutem literatura infantil, formação de leitores, alfabetização, letramento e mediação docente. Além disso, foram analisadas produções que tratam da importância das experiências estéticas, das práticas de leitura e dos processos sociocognitivos envolvidos na apropriação da linguagem escrita. A análise buscou identificar convergências teóricas e destacar contribuições essenciais para compreender como a literatura infantil pode favorecer aprendizagens significativas no processo de alfabetização.

A partir desse corpus teórico, o estudo organizou-se por meio da sistematização das ideias centrais, permitindo uma reflexão aprofundada sobre o papel da literatura no desenvolvimento linguístico e cultural das crianças. Essa metodologia possibilitou compreender não apenas os fundamentos que sustentam o trabalho literário no contexto escolar, mas também as implicações pedagógicas que emergem dessa prática.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, em suas múltiplas linguagens e possibilidades expressivas, constitui um campo privilegiado para a formação humana. Seu valor pedagógico ultrapassa a simples função de entretenimento, pois envolve dimensões estéticas, culturais, cognitivas e afetivas que contribuem diretamente para o desenvolvimento da criança. Ao entrar em contato com histórias, personagens, conflitos narrativos e ilustrações, a criança amplia sua capacidade de imaginar, interpretar, formular hipóteses e compreender o mundo. Assim, a literatura infantil é um instrumento que articula sensibilidade e conhecimento, mobilizando processos internos que se relacionam profundamente com a alfabetização e o letramento.

A literatura possibilita à criança um encontro com a linguagem em sua forma mais potente, poética e simbólica. Como afirma Abramovich (1997, p.89), “é lendo histórias que se pode descobrir outros lugares, outras gentes, outros tempos, e até outras maneiras de viver”. Essa perspectiva evidencia que a leitura literária não se limita à decodificação, mas envolve um processo de construção de sentidos, de identificação e de ampliação do repertório cultural. De maneira indireta, também reforça a visão de que o texto literário oferece possibilidades ilimitadas de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral.

Outra autora fundamental para a compreensão do papel da literatura infantil é Coelho (2000, p. 32), que destaca que “a literatura infantil é uma arte que educa, porque mostra a criança a si mesma e ao mundo”. Antes mesmo de dominar o sistema de escrita, a criança já participa de experiências literárias por meio da oralidade, das narrativas partilhadas e das leituras mediadas pelo professor. Essas práticas constroem um ambiente favorável à formação do leitor, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a relação afetiva com os livros.

Do ponto de vista pedagógico, a literatura infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais. Suas estruturas narrativas, seus recursos expressivos e sua variedade de gêneros contribuem para o contato sistemático com formas ricas e diversas

da língua. Como afirma Bettelheim (1978, p. 17), “os contos ajudam a criança a lidar com conflitos internos e a compreender experiências de maneira simbólica”, revelando que o texto literário também cumpre função psíquica e emocional. Indiretamente, compreende-se que a literatura desempenha papel formativo que ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita.

Além disso, estudos sobre a formação de leitores reforçam que a literatura infantil é uma via fundamental para o desenvolvimento da compreensão textual, da ampliação do vocabulário e da consciência linguística. A leitura literária mobiliza processos cognitivos complexos, como inferência, antecipação e interpretação, favorecendo a construção ativa de sentidos. Por esse motivo, a literatura deve ser compreendida como núcleo estruturante das práticas pedagógicas que visam à alfabetização e ao letramento.

Portanto, a fundamentação teórica que sustenta este estudo evidencia que a literatura infantil é uma experiência estética e formativa indispensável para o processo educativo. Sua contribuição vai além dos aspectos didáticos: ela fortalece vínculos afetivos com a leitura, possibilita múltiplas aprendizagens e promove o desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como base sólida para a alfabetização e o letramento.

4. LITERATURA INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A relação entre literatura infantil, alfabetização e letramento é profunda e indissociável. Quando a criança interage com textos literários, ela vivencia práticas sociais de leitura que ultrapassam a simples decodificação. A literatura oferece contextos reais e significativos para que a criança compreenda como a escrita funciona, para que reconheça seus usos sociais e, sobretudo, para que desenvolva a capacidade de ler o mundo. Assim, a literatura se constitui como uma ponte entre o universo simbólico da infância e a cultura escrita.

No processo de alfabetização, o contato com livros literários favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, da ampliação lexical e da compreensão de estruturas textuais. Ao ouvir histórias, reconstruir narrativas, antecipar enredos ou dialogar sobre personagens, a criança ativa conhecimentos

prévios e mobiliza habilidades cognitivas fundamentais. Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam, em seus estudos, que “a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita muito antes de dominar o sistema alfabético”, indicando que a literatura funciona como terreno fértil para essas construções. De forma indireta, compreende-se que o ambiente literário possibilita que a alfabetização aconteça de maneira contextualizada, dinâmica e significativa.

Do ponto de vista do letramento, a literatura infantil é um dos instrumentos mais essenciais, pois introduz as crianças em práticas culturais genuínas de leitura. Soares (2003) destaca que o letramento se refere aos usos sociais da escrita e que sua aprendizagem depende da inserção em práticas reais e significativas de leitura. Nesse sentido, o texto literário constitui um espaço privilegiado para viver essas práticas, já que convida as crianças a interpretar, dialogar, questionar e produzir sentidos a partir da leitura.

Além disso, a literatura infantil promove o desenvolvimento da compreensão leitora por meio de desafios interpretativos que vão além da literalidade. Inferências, relações temporais, identificação de vozes narrativas e construção de imagens mentais são processos diretamente estimulados pelo texto literário. Como afirma Colomer (2007), “a literatura infantil é uma das mais poderosas ferramentas para formar leitores competentes e críticos, capazes de interagir com textos complexos e ampliar sua visão de mundo”. Essa perspectiva evidencia que a literatura não apenas fortalece habilidades técnicas, mas também valores e disposições intelectuais fundamentais para a formação do leitor.

Ao integrar literatura, alfabetização e letramento, o professor contribui para que a aprendizagem da escrita deixe de ser um procedimento meramente mecânico e passe a constituir-se como prática cultural e expressiva. Dessa forma, a literatura infantil configura-se como recurso indispensável na formação de leitores que dominam o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, compreendem o papel da leitura na vida social.

5. O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O papel do professor como mediador no processo de alfabetização e letramento, especialmente por meio da literatura infantil, é fundamental para garantir que as crianças tenham acesso a experiências significativas de leitura. Assim a aprendizagem ocorre nas interações sociais e é pela mediação que a criança avança em seu desenvolvimento, ampliando suas possibilidades cognitivas, linguísticas e culturais. Assim, o professor não é um transmissor de conteúdos, mas um sujeito que cria condições, provoca reflexões e convida as crianças a construir sentidos.

Ao trabalhar com textos literários, o professor realiza mediações que vão desde a escolha cuidadosa das obras até a forma como conduz a leitura, organiza conversas, mobiliza interpretações e incentiva a produção de sentidos. Abramovich (1997) destaca que ler histórias para as crianças é um ato afetivo, estético e educativo, capaz de aproximá-las do universo literário e despertar o desejo de ler. Nesse cenário, a mediação docente é essencial para que a literatura alcance sua potência formativa, pois é por meio dela que a criança aprende a observar, escutar, dialogar e relacionar o texto com suas vivências.

O professor também exerce papel crucial ao planejar situações que articulem literatura, alfabetização e letramento. Soares (2003) afirma que alfabetizar letrando exige o entendimento de que o domínio do sistema de escrita e a participação nas práticas sociais de leitura são processos simultâneos. Dessa forma, a mediação docente deve considerar tanto aspectos técnicos — como consciência fonológica, identificação de estruturas linguísticas e desenvolvimento do vocabulário — quanto dimensões sociais e culturais da leitura. O trabalho com a literatura infantil, quando adequadamente mediado, integra essas duas dimensões.

Além disso, a mediação docente contribui para ampliar a compreensão leitora, desenvolvendo habilidades inferenciais, interpretativas e críticas. Colomer (2007) reforça que o professor é responsável por criar ambientes de leitura ricos, nos quais as crianças possam questionar, opinar, relacionar ideias e construir significados mais complexos. Essas práticas não apenas fortalecem o vínculo com os livros, como

também promovem autonomia intelectual e participação ativa no mundo da escrita.

Outro aspecto fundamental da mediação é a escuta sensível. O professor precisa considerar as hipóteses de escrita formuladas pelas crianças, seus conhecimentos prévios, suas curiosidades e seus modos singulares de interpretar o texto literário. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que as crianças possuem teorias próprias sobre a escrita e que a intervenção docente deve respeitar essas construções, oferecendo desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento. Assim, a mediação torna-se espaço de diálogo, investigação e descoberta.

Por fim, a mediação do professor também envolve garantir que a literatura esteja presente de forma sistemática e intencional na rotina escolar. Isso implica planejamento, seleção criteriosa de obras, diversidade de gêneros, momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa, dramatizações e oportunidades para que as crianças produzam textos a partir das experiências literárias vividas. Como afirma Coelho (2000), a literatura infantil educa porque revela à criança o mundo e a si mesma — e é o professor que possibilita esse encontro.

Portanto, o papel do professor mediador é indispensável para transformar a literatura infantil em fonte de aprendizagem, imaginação, sensibilidade e desenvolvimento linguístico. Sua ação qualificada permite que a alfabetização e o letramento aconteçam de forma integrada, significativa e culturalmente rica.

6. PRÁTICAS LITERÁRIAS E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil constituem um eixo essencial para a formação do leitor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura, enquanto linguagem artística, oferece à criança experiências sensíveis, imaginativas e expressivas que dialogam diretamente com seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. Para que esse potencial se concretize, é necessário que o trabalho pedagógico seja intencional, sistemático e pautado por uma concepção de leitura que ultrapasse a mera decodificação, valorizando a experiência estética e a participação ativa das crianças nos eventos literários.

A formação do leitor, conforme aponta Colomer (2007), não se limita ao domínio técnico das habilidades de leitura, mas envolve “vivências literárias que permitam à criança construir sentidos, ativar sua imaginação e estabelecer relações entre o texto e sua própria experiência”. Assim, práticas pedagógicas que privilegiam a fruição literária — como a leitura em voz alta, a roda de leitura, o reconto, a apreciação de ilustrações e a exploração de livros de diferentes gêneros — possibilitam que a criança entre em contato com a literatura em sua dimensão artística e simbólica.

Nesse processo, a experiência estética é fundamental. A literatura infantil se destaca por sua capacidade de oferecer às crianças um encontro com o belo, com o imaginário e com a pluralidade de linguagens que compõem o texto literário e as ilustrações. Como afirma Abramovich (1997), ao ouvir histórias, a criança descobre “outros lugares, outras gentes, outras maneiras de viver”, o que amplia suas possibilidades de interpretação do mundo. Essa experiência de encantamento promove não apenas o gosto pela leitura, mas também a construção de vínculos afetivos com os livros, aspecto essencial na formação do leitor literário.

Do ponto de vista pedagógico, práticas de leitura que valorizam a estética textual e visual permitem que a criança desenvolva sua sensibilidade artística e amplie seu repertório cultural. Coelho (2000) reforça que a literatura infantil “educa porque revela a criança a si mesma e ao mundo”, indicando que o contato com obras literárias favorece processos de autoconhecimento e compreensão da realidade. Assim, a leitura literária deve ser concebida como um ato de criação e significação, no qual a criança dialoga com o texto e mobiliza suas experiências internas.

Além disso, a literatura infantil, ao explorar conflitos, emoções e simbolismos, atua como ferramenta de elaboração psíquica. Bettelheim (1978) destaca que os contos de fadas, por exemplo, ajudam a criança a lidar com angústias e conflitos internos, proporcionando um espaço seguro para compreender vivências complexas. Portanto, práticas pedagógicas que incluem narrativas simbólicas contribuem não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para o fortalecimento emocional e afetivo das crianças.

No contexto da alfabetização, práticas literárias bem estruturadas favorecem a compreensão de estruturas narrativas, a ampliação do vocabulário, a consciência fonológica e a familiarização com a cultura escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita muito antes do domínio do sistema alfabético, o que reforça a importância de ambientes ricos em textos, histórias e interações significativas. A leitura literária, nesse sentido, constitui uma prática social que integra alfabetização e letramento, pois permite à criança observar os usos reais da escrita, compreender seu sentido social e participar ativamente de situações de leitura.

Outro elemento central é a mediação do professor. A formação do leitor depende de práticas planejadas e mediadas por um educador que compreende o valor da literatura e atua como ponte entre a criança e o texto literário. Como aponta Soares (2003), o letramento envolve a participação em práticas reais de leitura, e cabe ao professor criar situações que aproximem as crianças da cultura escrita. Nesse processo, ler com as crianças, conversar sobre as histórias, estimular a interpretação, promover a expressão oral e incentivar a autonomia na escolha de livros são ações que fortalecem a formação do leitor crítico e ativo.

Portanto, práticas pedagógicas com literatura infantil devem compreender a criança como protagonista de sua aprendizagem e valorizar a dimensão estética da leitura. A formação do leitor requer continuidade, intencionalidade e diversidade de experiências literárias que promovam o encantamento, a reflexão e a compreensão crítica. Ao possibilitar que a criança vivencie a literatura como arte, como conhecimento e como expressão cultural, a escola contribui para a construção de sujeitos leitores capazes de interagir com textos diversos, compreender diferentes realidades e participar plenamente da cultura escrita.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil constitui-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas que integram alfabetização e letramento

de maneira significativa. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o texto literário, em suas múltiplas dimensões estética, simbólica, afetiva e cognitiva, oferece às crianças oportunidades ricas de exploração da linguagem, de construção de sentidos e de participação em práticas sociais de leitura.

A fundamentação teórica apresentada mostrou que autores como Abramovich, Coelho, Bettelheim, Colomer, Soares e Ferreiro e Teberosky contribuem para compreender que a literatura infantil vai muito além do entretenimento: ela possibilita experiências culturais profundas, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, amplia o vocabulário e estimula processos interpretativos essenciais para a compreensão textual. Assim, a literatura revela-se não apenas como suporte pedagógico, mas como linguagem artística que forma leitores sensíveis, críticos e criativos.

Constatou-se também que a integração entre literatura infantil, alfabetização e letramento exige práticas pedagógicas intencionais, nas quais o livro literário seja tomado como eixo central do currículo. Cabe ao professor criar ambientes favoráveis à leitura, selecionar obras de qualidade, promover situações de escuta, diálogo, conto, apreciação estética e produção de textos que ampliem o repertório das crianças e fortaleçam sua participação na cultura escrita.

Dessa forma, reafirma-se que a literatura infantil é um recurso indispensável para a formação do leitor e para o processo de alfabetizar letrando. Suas contribuições não se limitam à técnica da escrita, estendendo-se ao desenvolvimento humano, afetivo e cultural. Entende-se que práticas literárias estruturadas e mediadas com intencionalidade constituem meios significativos para garantir às crianças uma educação que estimula a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico, indispensáveis à sua participação plena no mundo da leitura e da escrita.

8. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



CONHECIMENTO DOS MORADORES DO ZANGO III SOBRE O USO DE MEDICAMENTOS PARA O TRATAMENTOS DA OXIÚROS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2025

Aldair de Jesus Adão¹

Calunda dos Santos Jorge²

RESUMO

A oxiúros apresenta uma distribuição universal, afetando pessoas de todas as classes sociais. É uma das helmintíases mais frequentes na infância, inclusive em países desenvolvidos, sendo mais incidente na idade escolar. É considerada um problema de saúde pública, visto que está relacionada com falta de condições de saneamento básico, higiene pessoal e o nível intelectual do indivíduo, o que pode facilitar a transmissão. O presente estudo teve como objetivo compreender o conhecimento dos moradores do Zango III sobre o uso de medicamentos para o tratamento da oxiúros, no IIº semestre de 2025. Esta pesquisa baseou-se num estudo descritivo, com abordagem quantitativa, realizado por meio de análises dos dados obtidos ao longo da investigação. Foram inquiridos 50 moradores, dos quais 66% são do gênero masculino com as idades compreendido entre 21 e 26 anos, durante a mesma foi possível observar que a maioria dos participantes usam antibiótico para tratar a oxiúros, quanto ao tratamento colectivo apenas 9% tratam toda família, 62% não têm conhecimento dos métodos de prevenção, 36% não tratam a água para o consumo, sendo que 52% não têm hábitos de higiene, e que a maioria deposita o lixo ao ar livre. Portanto, verifica-se a importância de medidas preventivas como a orientação dos moradores quanto a hábitos de higiene pessoal, particularmente o de lavar as mãos antes das refeições, após o uso do sanitário, após o acto de se coçar e antes da manipulação de alimentos.

Palavras-chave: Enterobius vermiculares. Enteroparasitos. Helmintíase. Prevalência. Tratamento.

INTRODUÇÃO

Os seres humanos podem ser infectados por helmintos quando ingerem água ou consomem alimentos contaminados com ovos. Se os seres humanos forem o hospedeiro definitivo, os ovos ou as larvas desenvolvem-se em vermes adultos, e entram no estágio sexual. Durante o estágio sexual, os vermes adultos liberam ovos, que podem ser então eliminados

do hospedeiro através do trato gastrointestinal.

A transmissão da oxiúros normalmente acontece por falta de medidas e ações de higiene, sendo muito comum em crianças, doentes mentais e adultos com precários hábitos de higiene e o prurido anal é o principal sintoma, mas pode apresentar sinais graves por migrações erráticas no aparelho geniturinário. Por causa da sua prevalência, o tratamento desta helmintíase, tem uma grande importância terapêutica prática na sociedade (David, Araújo, Alves, 2013).

¹ Licenciatura em Ciências Farmacêuticas pelo Instituto de Ciências de Saúde da Universidade Agostinho Neto. Professor do ensino médio no Curso de Ciências de Saúde no Instituto Técnico Privado de Saúde Nelson Mandela-Pangula.

aldairmukumbi21@gmail.com

² Doutorado em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Ciências Pedagógica Henrique José Varona, Havana, Cuba. Coordenador do Departamento de Ensino e Investigação em Ciências Farmacêuticas do Instituto de Ciências de Saúde da Universidade Agostinho Neto.

calundajorge@hotmail.com // Orcid: orcid.org/0009-0001-7425-3508

As enteroparasitoses são definidas como doenças causadas por parasitos, que habitam normalmente o intestino do hospedeiro. São infecções frequentes em todo o mundo sendo considerados graves problemas de saúde pública com sua transmissão assegurada em locais de precário saneamento básico, condições de moradia deficientes e associado a falta do conhecimento da população com relação à higiene pessoal (Bastos, 2019).

Apesar de isoladamente não apresenta alta letalidade, a oxiúros, pode ser relacionada como cofator de mortalidade infantil. Esta infecção pode cursar assintomática ou apresentar, como característica principal, o prurido perianal, frequentemente noturno, que causa irritabilidade, desassossego, desconforto e sono intranquilo. Em casos de infecção intensa, instala-se uma colite crônica e, alguns casos, as crianças demonstram perda de apetite e de peso, bem como irritabilidade.

O diagnóstico laboratorial reside no encontro do parasito e de seus ovos. Como dificilmente é conseguido nos exames parasitológicos de fezes de rotina, sendo achado casual quando o parasitismo é muito intenso, deve-se pesquisar diretamente na região perianal, o que deve ser feito pelos métodos de Hall (swab anal) ou de Graham (fita gomada), cuja colheita é feita na região anal, seguida de leitura em microscópio.

DESENVOLVIMENTO

Dentre as infecções crônicas mais disseminadas estão aquelas causadas por várias espécies de parasitas helmínticas (vermes). Estima-se que mais da metade da população angolana esteja infectada por helmintos gastrintestinais, dentre eles o *Enterobius vermiculares*. A transmissão da oxiúros está relacionada com a higiene individual e colectiva, saneamento básico e depósitos de lixos em locais inapropriados, factores estes que aumentam a chances de transmissão do parasito, tornando assim a oxiúros numa das enteroparasitoses que mais acomete a população em Angola. Para o tratamento da oxiúros uma boa parte da população tem feito uso de certos medicamentos inapropriados, diante desses problemas, torna-se imprescindível a realização do presente estudo partindo da seguinte questão: Que conhecimento têm os moradores do zango III sobre o uso de medicamentos para o tratamento da oxiúros?

Durante o exercício da actividade farmacêutica na Farmácia Ébenezer, sita no distrito urbano do zango III, foi possível constatar que muitos foram os utentes que recorriam a farmácia para obter medicamentos para o tratamento da oxiúros e para a minha surpresa, a maioria vinha com o intuito de comprar um antibiótico (tetraciclina, cloranfenicol ou rifampicina) para tratar a oxiúros, e esta situação levou-me a escolha do tema, para avaliar o conhecimento dos moradores do Zango III sobre o uso de medicamentos para o tratamento da Oxiúros de modo a descrever as formas reais de tratamento da oxiúros.

A oxiúros, também conhecida por oxiuríase e enterobíase, em Angola é popularmente conhecida como maculo, ela é uma infecção intestinal causada por *Enterobius vermicularis* que é um verme que vive no intestino dos humanos, mas especificamente na região do ceco (início do intestino grosso) e do apêndice (Bastos, 2019). Ela é mais frequente em climas frios e temperados, afectando pessoas de todas as classes sociais, ela também é uma das helmintíases mais frequentes na infância, inclusive em países desenvolvidos, sendo mais incidente na idade escolar (5-10 anos de idade). É importante ressaltar que, em geral, afeta mais de um membro na família, o que tem implicações no seu controlo, que deve ser dirigido a pessoas que vivem no mesmo domicílio. Não provoca quadros graves nem óbitos, porém interfere no estado de humor dos infectados, em vista da irritabilidade ocasionada pelo prurido anal, levando a baixo rendimento escolar (Ferreira, 2003).

O parasito do género *Enterobius* no hospedeiro (homem), localiza-se preferencialmente no ceco e no reto. Sua incidência é maior em regiões de clima temperado. Trata-se de um helminto nematódeo que tem de 0,3 a 1 cm (**Figura 1**), apresenta nítido dimorfismo sexual, aletas cervicais ou asas cefálicas na extremidade anterior, externamente à cápsula bucal. A fêmea possui cerca de 1cm de comprimento, por 0,4 mm de diâmetro. Cauda pontiaguda e longa. A vulva abre-se na porção média anterior, a qual é seguida por uma curta vagina que se comunica com dois ramos uterinos; cada ramo uterino se comunica com o oviduto e ovário. O macho possui cerca de 3-5 mm de comprimento, por 0,2 mm

de diâmetro. Cauda fortemente recurvada em sentido ventral, com um espículo presente; apresenta um único testículo (Neves, 2005)



Figura 1 – Verme adulto de Enterobius vermicularis
 Fonte: < <https://www.cdc.gov/dpdx/enterobiasis/index.html>>

O ovo (**Figura 2**) mede cerca de 50-60 µm de comprimento por 20-30 µm de largura. Apresenta o aspecto grosseiro de um D, pois um dos lados é sensivelmente achatado e o outro é convexo. Possui membrana dupla, lisa e transparente. Têm superfície viscosa, que adere facilmente a qualquer suporte. Quando sai da fêmea, pode apresentar a larva L1 já formada, pois ela pode desenvolver-se até o estágio giriniforme (2º estágio) em condições de anaerobiose, mas para a continuação do seu desenvolvimento é necessária uma atmosfera com oxigênio. Os estágios 3º e 4º evoluem dentro do ovo na região perianal. O 5º estágio constitui a forma infectante no homem. Na temperatura da superfície do corpo (cerca de 30°C), a maturação do ovo faz-se em 4 a 6 horas. No solo o processo é mais lento (Rey, 2008).

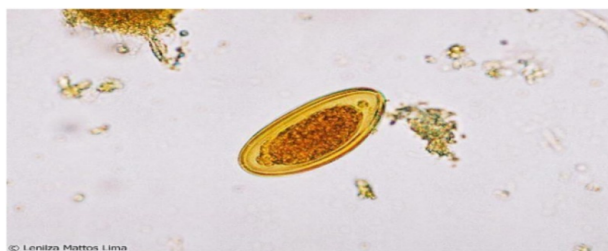


Figura 2 – Ovos de E.vermicularis em montagem húmida
 Fonte: < <https://www.cdc.gov/dpdx/enterobiasis/index.html>>

O ciclo apresentado na **Figura 3** é do tipo monoxênico, ou seja, os humanos são os únicos hospedeiros definitivos. Os ovos são depositados sobre a região perianal. Após a cópula, os machos são eliminados com as fezes e morrem. As fêmeas, repletas de ovos, se desprendem do ceco e dirigem-se para o ânus (principalmente à noite). Após a ingestão de ovos infectantes, as larvas eclodem no intestino delgado e os adultos se estabelecem no cólon. O

intervalo entre a ingestão de ovos infectantes para oviposição pelas fêmeas adultas é de cerca de um mês. O tempo de vida dos adultos é de cerca de dois meses (Cardoso, 2022)

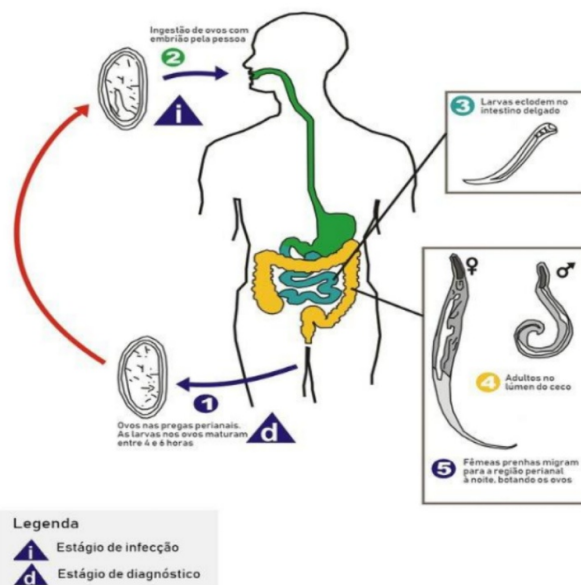


Figura 3 – Ciclo de vida de Enterobius vermicularis.
 Fonte: < <https://www.todamateria.com.br/oxiurose/html>>

Devido ao comportamento especial desse helminto, os métodos profiláticos recomendados, são os seguintes:

- Orientar a população quanto a hábitos de higiene pessoal e colectiva, particularmente o de lavar as mãos antes das refeições, após o uso do sanitário, após o acto de se coçar e antes da manipulação de alimentos;
- Manter as unhas aparadas rente ao dedo, para evitar acúmulo de material contaminado;
- Evitar coçar a região anal desnuda e levar as mãos à boca.
- Eliminar as fontes de infecção através do tratamento do paciente e de todos os membros da família;
- Trocar de roupas de cama, roupa interior e toalhas de banho, diariamente, para evitar a aquisição de novas infecções pelos ovos depositados nos tecidos;
- Tratamento de todas as pessoas parasitadas da família (ou outra coletividade) e repetir o medicamento duas ou três vezes, com intervalo de 20 dias, até que nenhuma pessoa se apresente parasitada;
- Manter limpas as instalações sanitárias (Guia de Bolso, 2010).

Distribuição dos membros com oxiúros segundo idade, gênero.

Tabela 1 – Distribuição dos moradores do Zango III, segundo idade e gênero.

Idade	Gênero				Total	
	Feminino		Masculino		n	%
15-20	7	14,00%	4	8,00%	11	22,00%
21-26	2	4,00%	13	26,00%	15	30,00%
27-32	0	0,00%	8	16,00%	8	16,00%
33-38	2	4,00%	3	6,00%	5	10,00%
39-44	3	6,00%	2	4,00%	5	10,00%
45-50	2	4,00%	2	4,00%	4	8,00%
51-56	0	0,00%	1	2,00%	1	2,00%
57-62	1	2,00%	0	0,00%	1	2,00%
Total	17	34,00%	33	66,00%	50	100,00%

Fonte: elaborado pelos autores

Dos 50 inquiridos, 30% dos participantes têm idade compreendida entre 21 a 26 anos e 2% têm idade compreendida entre 57 a 62 anos. Sendo que 33 (66,00%) dos participantes são indivíduos do gênero masculino e 17 (34,00%) dos participantes são do gênero feminino.

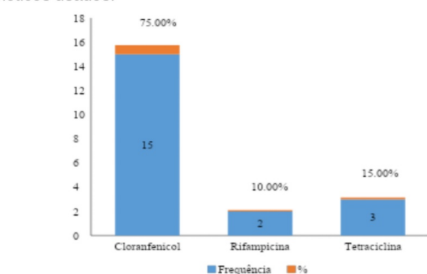
Tabela 2 - Distribuição dos moradores do Zango III quanto aos medicamentos usados para o tratamento dos oxiúros.

Medicamentos usados para o tratamento	Frequência	%
Antibiótico	20	40,00%
Desparasitante	19	38,00%
Medicamento tradicional	11	22,00%
Total	50	100,00%

Fonte: elaborado pelos autores

De acordo os resultados obtidos, podemos verificar que 20 (40%) dos participantes usam antibióticos para o tratamento da oxiúros, e que 19 (38%) dos participantes usam desparasitantes, sendo que 11 (22%) dos participantes afirmaram usar medicamentos tradicionais para tratar a oxiúros. Segundo Rey (2008), o tratamento da oxiúros basea-se no uso de anti-helmínticos, por apresentarem uma alta eficácia no tratamento dessa enteroparasitose.

Gráfico 1 - Distribuição dos moradores do Zango III entrevistados, quanto os antibióticos usados.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O uso de medicamentos não apropriado para tratar a oxiúros, tem sido uma prática constante nos moradores do Zango III, que se torna um cenário bastante preocupante, visto que 40% dos participantes

afirmaram que têm usado antibióticos para o tratamento da oxiúros, sendo o cloranfenicol o mais usado, de acordo os resultados obtidos no **gráfico 1**.

Gráfico 2 – Distribuição dos moradores do bairro Augusto Ngangula segundo Agregado familiar com membro acometidos com oxiúros.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados referentes à análise do **gráfico 2** revelam que dos 50 inquiridos, 18 (36%) responderam que alguém da família está infectados por oxiúros, enquanto que 32 (64%) dos participantes responderam que não há ninguém com oxiúros na família, durante a realização do inquérito.

Tratamento: Após o diagnóstico e a confirmação da oxiúros, deve-se começar o tratamento. O tratamento é simples e deve ser feito preferencialmente em todas as pessoas que moram na mesma casa, e consiste na administração de anti-helmínticos. Como em todos os regimes antibióticos, os fármacos anti-helmínticos são dirigidos contra alvos metabólicos que estão presentes nos parasitas, mas estão ausentes ou têm características diferentes nos hospedeiros. (Nkundi, P. J. 2019).

Os anti-helmínticos são altamente eficazes no tratamento das infecções causadas por *Enterobius vermicularis*, assim como outros parasitos. Os anti-helmínticos atualmente mais utilizados na clínica são os novos benzimidazóis: albendazol, mebendazol. A piperazina, suscetível de induzir neurotoxicidade e obrigando a uma terapêutica mais prolongada, não é considerada como fármaco de 1ª escolha. Albendazol é considerado o fármaco de eleição no tratamento de infecção por nematódeo *enterobius vermicularis*. O albendazol é pouco absorvido após administração via oral, mas aumenta com uma alimentação rica em gordura, com uma eficácia de 100% de cura. Ele sofre extensa biotransformação de primeira passagem, incluindo a formação de sulfóxido, que também é ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contou com a participação de 50 moradores, dos quais 33 (66%) são do gênero masculino, e a idade compreendia entre 21 a 26 anos

(30%), 45(90%) afirmaram já ouvir fala sobre oxiúros, sendo que 68% participantes têm como fonte de informação os familiares. Quanto o tratamento coletivo apenas 9 (18%) dos participantes afirmaram tratar todos os membros da família quando alguém está infectado, 58% afirmaram ter alguém da família queixando-se de comichão no ânus, e que a maioria dos agregados familiares inqueridos afirmaram usar antibiótico (40%) para tratar a oxiúros sendo o cloranfenicol mais usado. 31 (62%) não têm o conhecimento sobre a prevenção da oxiúros, quanto o tratamento da água para consumo, 36 (72%) não tratam a água, 26 (52%) não têm hábitos de higiene, sendo que 30 (60%) depositam o lixo ao ar livre.

De acordo aos resultados, conclui-se que os moradores do Zango III, apresentam escassez de conhecimento sobre os medicamentos correctos usados para o tratamento da oxiúros, visto que a maioria utiliza antibiótico, como o cloranfenicol sendo mais o usado, e que 58% não têm conhecimento sobre os modos de transmissão da oxiúros, o que aumenta as chances de adquirir esta enteroparasitose e ter maior prevalência no seio familiar ou outra colectividade. Outros factores preocupante são o facto de que 62% dos participantes não conhecem os métodos de prevenção contra esta infecção e que a maioria deposita o lixo ao ar livre e 14% afirmaram fazer as necessidades ao ar livre aumentando assim as chances de adquirir muitas doenças, dentre elas, a oxiúros. A falta de saneamento básico, o pouco conhecimento sobre os modos de transmissão e prevenção, leva ao alto índice de infecção por oxiúros na população.

Além disso, todos os participantes da pesquisa, receberam orientações à respeito de medidas profiláticas, a fim de que por meio dessas acções pudessem minimizar a prevalência e o surgimento de possíveis casos de oxiúros posteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BASTOS, A. **Prevalência de enteroparasitas em crianças da periferia do município do Município do Cazenga**. Artigo apresentado nas jornadas Científicas de Ciências Farmacêuticas na Universidade PIAGET de Angola – Luanda. 2019

CARDOSO, O. **Oxiuríase – Maculo**. Trecho encontrado em <https://www.cligest.com/2017/10/30/oxuriase-maculo/>. acessado em 02/06/2025. 2025

David, Araújo, Alves. **Dinâmica das doenças infecciosas e parasitárias**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2013

FERREIRA, P. **Ocorrências de parasitas e comensais intestinais em Crianças de escola localizada em assentamento de sem terras em campo Florido** – Minas Gerais, Brasil. 2003

GUIA DE BOLSO. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Doenças infecciosas e parasitárias**. 8ª edição. 2010

NEVES, D. P. **Parasitologia Humana**, 13ª Edição. São Paulo: Atheneu, jun 2005.

NKUNDI, P. J. **Procedimentos Naturais para o tratamento da Oxiúros em crianças e adultos**. Artigo apresentado XVII Evento Internacional de Ciências Médicas da Escuela Latino Americana de Medicina – ELAM – Havana - Cuba. 2019

REY, L. **Bases da parasitologia médica**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2008



DESAFIOS, AVANÇOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

Ana Cristina Ogando Gomez de Carvalho¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir os fundamentos legais e teóricos da inclusão de alunos com TEA na escola regular brasileira, identificar os principais obstáculos presentes no cotidiano escolar e sistematizar estratégias pedagógicas e institucionais com respaldo científico para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica qualitativa, desenvolvido a partir da análise crítica da literatura nacional e internacional sobre educação especial, inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista, publicada entre 2015 e 2025, consultada nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e BDTD, bem como na legislação brasileira vigente sobre o tema. No que diz respeito ao marco normativo, o artigo examina a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), evidenciando que, embora o Brasil disponha de um robusto arcabouço legal para a inclusão, a efetivação desses direitos ainda enfrenta obstáculos estruturais e culturais significativos. Entre os principais desafios identificados destacam-se: a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com alunos com TEA; a precariedade de infraestrutura e recursos em muitas escolas públicas, incluindo a limitada oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tecnologias assistivas; e as dificuldades na construção de uma parceria efetiva entre escola e família. No campo das práticas pedagógicas, o artigo analisa abordagens com evidências científicas consolidadas, como o modelo TEACCH, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), o sistema PECS, os princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e os programas de treinamento de habilidades sociais, discutindo sua aplicabilidade no contexto da sala de aula inclusiva. Discute-se ainda o papel indispensável da gestão escolar na construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) efetivamente comprometido com a diversidade, bem como a contribuição do movimento pela neurodiversidade para a reorientação ética das práticas educativas. Conclui-se que a inclusão escolar de alunos com TEA demanda investimento simultâneo em formação docente, infraestrutura, articulação intersetorial e transformação cultural, sendo a escola um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa das diferenças humanas.

Palavras-chave: Acessibilidade. AEE. Escola. Inclusão. TEA. Transtorno Espectro Autista. Políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos desafios

centrais da educação contemporânea, situando-se na intersecção entre direitos humanos, políticas públicas e práticas pedagógicas.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Salesiano, UNISAL. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

O autismo é definido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53, apud edição brasileira). O espectro é amplo: há pessoas com TEA que apresentam habilidades intelectuais elevadas e outras que necessitam de suporte intensivo ao longo de toda a vida.

No Brasil, estima-se que existam mais de dois milhões de pessoas com autismo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Desse total, uma parcela significativa está em idade escolar, o que coloca a instituição educacional no centro do debate sobre direitos, acessibilidade e qualidade de vida. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos: ela é, sobretudo, um ambiente de socialização, desenvolvimento e construção de identidade.

A inclusão escolar de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos temas mais relevantes e urgentes da educação contemporânea. Nas últimas décadas, avanços científicos, legislativos e pedagógicos transformaram profundamente a maneira como a sociedade compreende o autismo e o papel da escola na vida dessas pessoas. No entanto, entre os avanços normativos e a realidade vivida nas salas de aula, ainda existe uma distância considerável que precisa ser reconhecida, debatida e superada.

Este artigo busca discutir as bases teóricas e legais da inclusão escolar de alunos com TEA, analisar os desafios ainda presentes no cotidiano das escolas brasileiras e apontar práticas pedagógicas e estratégias institucionais que têm demonstrado eficácia para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Para tanto, apoia-se em referências da literatura científica nacional e internacional, bem como na legislação vigente.

2. METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. Foram consultadas obras e artigos científicos publicados entre

2015 e 2025, com exceção de documentos legais, marcos normativos internacionais e obras clássicas de referência indispensáveis à compreensão histórica e teórica do tema, independentemente do ano de publicação. A busca bibliográfica foi realizada nas seguintes bases de dados e repositórios: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES.

Os descritores utilizados nas buscas foram, isolados e combinados: "transtorno do espectro autista", "autismo", "inclusão escolar", "educação especial", "práticas pedagógicas inclusivas", "TEA e escola", além de seus equivalentes em inglês ("autism spectrum disorder", "inclusive education", "applied behavior analysis"). Foram adotados como critérios de inclusão: obras diretamente relacionadas à temática da inclusão escolar de pessoas com TEA, publicadas em português, inglês ou espanhol, com acesso integral ao texto. Foram excluídos trabalhos que abordavam exclusivamente intervenções clínicas sem interface com o contexto educacional, bem como resumos de congresso sem artigo completo disponível.

A análise do material seguiu a abordagem da revisão narrativa, com ênfase na identificação de convergências, lacunas e avanços na literatura sobre inclusão escolar de alunos com TEA. Foram também analisados documentos legais brasileiros pertinentes ao tema, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

3. BASES LEGAIS E HISTÓRICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O direito à educação inclusiva no Brasil tem raízes em marcos internacionais e nacionais consolidados ao longo das últimas três décadas. A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 pela UNESCO, representou um ponto de virada ao afirmar que todos os sistemas educacionais devem ser desenhados para atender à diversidade dos estudantes, reconhecendo o direito fundamental de todas as crianças à educação (UNESCO, 1994, p. 8). Esse documento influenciou diretamente as políticas educacionais brasileiras subsequentes.

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 já estabelecia, em seu artigo 208, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reafirmou esse princípio, dedicando um capítulo inteiro à educação especial e estabelecendo que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Um avanço decisivo para os alunos com autismo foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei garantiu, entre outros direitos, o acesso à educação, ao diagnóstico precoce e ao atendimento multiprofissional. Além disso, assegurou que a pessoa com TEA não seria impedida de frequentar a escola regular por conta do transtorno (BRASIL, 2012).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforçou o direito à educação inclusiva em todos os níveis e vedou expressamente a cobrança de valores adicionais pelas escolas privadas para o atendimento de alunos com deficiência. A LBI também prevê a disponibilização de profissionais de apoio escolar quando necessário (BRASIL, 2015). Esse conjunto normativo fornece uma base sólida para a inclusão — mas, como se verá a seguir, a legislação, por si só, não transforma a realidade das salas de aula.

4. DESAFIOS DA INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE INSUFICIENTE

Um dos maiores obstáculos à inclusão efetiva de alunos com TEA é a insuficiência na formação dos professores. Pesquisas indicam que a maioria dos docentes no Brasil não recebeu, em sua formação inicial, conteúdos suficientes sobre educação especial e inclusiva (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 47). Diante de um aluno com autismo em sala de aula, muitos professores relatam sentimentos de despreparo,

ansiedade e impotência, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar do estudante.

Gomes e Mendes (2010, p. 382) apontam que professores que receberam formação continuada específica sobre TEA apresentaram práticas mais adequadas e maior confiança no trabalho com esses alunos. O investimento em formação docente — tanto inicial quanto continuada — é, portanto, condição indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Não basta inserir a criança com autismo em uma sala regular: é preciso que o professor saiba como mediar a aprendizagem, adaptar conteúdos e construir vínculos de confiança.

4.2 INFRAESTRUTURA E RECURSOS

Além da formação humana, a inclusão exige recursos materiais e estruturais adequados. Muitas escolas brasileiras carecem de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devidamente equipadas, profissionais de apoio suficientes, materiais pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto pelo Decreto nº 7.611/2011, deve ser oferecido preferencialmente no contraturno, mas essa realidade ainda está longe de ser universal, especialmente nas redes municipais de pequenos municípios (MENDES, 2010, p. 101).

A tecnologia assistiva tem se mostrado uma aliada importante. Aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), tablets com softwares especializados, pranchetas de comunicação pictográfica e ambientes sensorialmente adaptados contribuem significativamente para a participação ativa de alunos com TEA. Bersch (2017, p. 2) define tecnologia assistiva como um conjunto de recursos e serviços que visa ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, promovendo autonomia, independência e inclusão social.

4.3 RELAÇÃO COM FAMÍLIAS E COMUNIDADE ESCOLAR

A inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva do professor ou da coordenação pedagógica — ela é um projeto coletivo que envolve toda a comunidade escolar, incluindo as famílias. Pais e mães de alunos com TEA frequentemente relatam

dificuldades na comunicação com as escolas, falta de transparência sobre o que acontece em sala de aula e sensação de que seus filhos não são verdadeiramente acolhidos (SCHMIDT et al., 2016, p. 78).

Por outro lado, famílias bem informadas e engajadas tornam-se parceiras fundamentais do processo educativo. O compartilhamento de estratégias entre escola e família — como rotinas visuais, antecipação de mudanças e reforço positivo — tende a produzir resultados mais consistentes para o aluno. A constituição de redes de apoio entre famílias, com mediação da escola, também tem demonstrado impacto positivo no bem-estar emocional dos cuidadores (BOSA, 2006, p. s50).

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TEA

5.1 ESTRUTURAÇÃO DO AMBIENTE E ROTINAS VISUAIS

A previsibilidade é um elemento central na organização do ambiente para alunos com TEA. A utilização de rotinas visuais — como quadros de sequência de atividades com pictogramas ou fotografias — ajuda o aluno a compreender o que acontecerá ao longo do dia, reduzindo a ansiedade decorrente da imprevisibilidade. O modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), desenvolvido por Schopler e colaboradores na Universidade da Carolina do Norte, é uma referência amplamente utilizada nessa perspectiva, propondo a organização física e temporal do ambiente como estratégia central de ensino (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005, p. 21).

5.2 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)

Muitos alunos com TEA apresentam dificuldades na comunicação verbal. Para esses estudantes, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) representa uma ferramenta essencial de acesso ao currículo e à interação social. O sistema PECS (Picture Exchange Communication System), desenvolvido por Frost e Bondy (1994), ensina o aluno a trocar figuras como forma de comunicação funcional, com resultados documentados tanto no desenvolvimento da linguagem quanto na redução de comportamentos desafiadores.

A implementação da CAA na escola regular requer capacitação dos professores e, em muitos casos, a atuação conjunta com fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. A integração entre os profissionais da saúde e da educação — o chamado trabalho transdisciplinar — é apontada por Walter e Nunes (2012, p. 152) como um dos pilares do sucesso da inclusão de alunos com TEA nas escolas brasileiras.

5.3 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) NO CONTEXTO ESCOLAR

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA — Applied Behavior Analysis) é uma das abordagens com maior respaldo científico para o desenvolvimento de habilidades em pessoas com TEA. Com base nos princípios do comportamentalismo, a ABA utiliza reforço positivo, encadeamento de comportamentos e análise funcional para ensinar habilidades acadêmicas, sociais e de autocuidado. Cooper, Heron e Heward (2020, p. 3) descrevem a ABA como uma ciência aplicada que busca melhorar comportamentos socialmente significativos por meio de intervenções baseadas em evidências.

No contexto escolar, princípios da ABA podem ser aplicados por professores e profissionais de apoio de forma ética e colaborativa. A adoção de sistemas de reforço, a decomposição de tarefas em etapas menores e o uso de dicas graduadas são estratégias acessíveis que podem ser incorporadas na rotina da sala de aula inclusiva sem necessidade de sessões clínicas individuais intensivas.

5.4 HABILIDADES SOCIAIS E APRENDIZAGEM ENTRE PARES

A escola regular oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com TEA: a convivência diária com pares neurotípicos. Programas estruturados de mediação de interações sociais — como os grupos de Treinamento de Habilidades Sociais (Social Skills Training) — têm demonstrado eficácia na melhora da qualidade das interações e na redução do isolamento social (WHITAKER, 2004, p. 118).

Estratégias como o apoio de pares (peer support), tutoria entre alunos e trabalhos cooperativos bem mediados não apenas beneficiam o aluno com TEA, mas também promovem nos demais estudantes

valores como empatia, respeito à diversidade e colaboração. A inclusão, quando bem conduzida, enriquece o ambiente escolar para todos os envolvidos.

6. O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A inclusão não acontece apenas na sala de aula — ela precisa ser um projeto institucional, inscrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e assumido por toda a equipe gestora. Mantoan (2003, p. 16) defende que a escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças entre os alunos, adapta seus processos e estruturas para atender à diversidade, e compreende que a heterogeneidade não é um problema a ser resolvido, mas uma riqueza a ser explorada pedagogicamente.

Gestores escolares comprometidos com a inclusão criam condições institucionais para que ela aconteça: garantem tempo para planejamento coletivo, articulam parcerias com serviços de saúde e assistência social, promovem a formação continuada da equipe, estabelecem canais de comunicação efetivos com as famílias e monitoram os indicadores de participação e aprendizagem dos alunos com TEA. A liderança pedagógica inclusiva é, portanto, um fator determinante para o sucesso da inclusão.

Outro aspecto fundamental é a construção de um clima escolar acolhedor, em que o bullying e a exclusão sejam ativamente combatidos. Alunos com TEA são especialmente vulneráveis ao bullying escolar, devido às suas diferenças na comunicação e interação social. Políticas de convivência claras, trabalho sistemático com a turma sobre diversidade e o papel ativo dos professores como mediadores de conflitos são medidas essenciais nesse sentido (LOPES NETO, 2005, p. s168).

7. PERSPECTIVAS ATUAIS E CAMINHOS PARA O FUTURO

Nos últimos anos, o debate sobre a inclusão de pessoas com TEA ganhou novos contornos com a crescente participação dos próprios autistas nos espaços de discussão sobre políticas públicas, educação e pesquisa. O movimento pela neurodiversidade propõe que o autismo seja compreendido não como uma doença a ser curada, mas como uma forma diferente de funcionamento neurológico que merece respeito e

acomodação (ARMSTRONG, 2010, p. 18). Essa perspectiva tem ampliado significativamente o horizonte ético e pedagógico das práticas inclusivas.

Em vez de focar exclusivamente na normalização do comportamento do aluno com TEA, a escola inclusiva sob a ótica da neurodiversidade busca criar ambientes que permitam ao estudante aprender, participar e se desenvolver a partir de suas próprias formas de processamento do mundo. Isso não significa abrir mão de intervenções — significa reorientar seus objetivos para a autonomia, a qualidade de vida e o protagonismo do aluno.

No campo tecnológico, as inovações continuam a abrir novas possibilidades para a educação de alunos com TEA. Ferramentas de inteligência artificial, aplicativos de realidade aumentada e plataformas de aprendizagem personalizada são estudadas como recursos complementares que podem ampliar o acesso ao currículo. Contudo, é fundamental que a adoção dessas tecnologias seja acompanhada de formação docente e de avaliação cuidadosa de sua pertinência para cada aluno individualmente.

Em termos de políticas públicas, o Brasil ainda precisa avançar em aspectos como a ampliação do AEE para todas as escolas públicas, o aumento do número de profissionais de apoio, a melhoria dos sistemas de identificação precoce do TEA e a garantia de continuidade do processo inclusivo ao longo de toda a trajetória escolar, incluindo o ensino médio e a educação profissional. A implementação plena da Lei do Autismo e do Estatuto da Pessoa com Deficiência permanece como um horizonte a ser perseguido com determinação política e investimento adequado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular não é apenas uma obrigação legal — é um imperativo ético e uma oportunidade de transformação social. Quando a escola acolhe verdadeiramente a diversidade, ela forma não apenas alunos mais preparados para a vida acadêmica, mas cidadãos mais empáticos, solidários e capazes de construir uma sociedade mais justa.

Os desafios são reais e não devem ser minimizados: a formação docente insuficiente, a falta de recursos, as barreiras atitudinais e a ausência de

articulação entre saúde e educação ainda comprometem a qualidade da inclusão em muitas escolas brasileiras. Mas os avanços também são concretos — na legislação, nas pesquisas, nas práticas pedagógicas e, acima de tudo, nos resultados alcançados por alunos com TEA que, amparados por profissionais comprometidos e ambientes acolhedores, demonstram capacidades que frequentemente surpreendem até os mais céticos.

O caminho para a educação inclusiva plena exige investimento continuado em formação, infraestrutura e articulação institucional. Exige também uma mudança cultural profunda: a superação da lógica da homogeneidade — que durante muito tempo definiu o modelo escolar — em favor de uma pedagogia da diversidade, capaz de reconhecer que cada aluno aprende de forma singular e que o papel da escola é criar as condições para que todos possam aprender, crescer e participar.

Como afirma Mantoan (2003, p. 24), a inclusão "é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas". Esse esforço vale a pena — e é urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversidade**: descobrindo os dons extraordinários do autismo, TDAH, dislexia e outras diferenças cerebrais. São Paulo: M. Books, 2010.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s47-s53, maio 2006.
- 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, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis**. 3. ed. Hoboken: Pearson, 2020.
- FROST, L.; BONDY, A. **The Picture Exchange Communication System Training Manual**. 2. ed. Cherry Hill: Pyramid Educational Products, 1994.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010.
- IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, supl., p. s164-s172, nov. 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.
- MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 2005.
- SCHMIDT, C. et al. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2016.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 5 jan. 2025.
- WALTER, C. C. F.; NUNES, D. R. P. Comunicação alternativa para pessoas com autismo: estudos e perspectivas. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2012. p. 145-170.
- WHITAKER, P. Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say and what parents want. **British Journal of Special Education**, v. 31, n. 3, p. 115-122, 2004.



O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Ana Elisa Bagi de Oliveira¹

RESUMO

O presente estudo analisa o papel do ensino de História nas escolas públicas brasileiras como instrumento estratégico para a promoção de uma educação antirracista, à luz das transformações legais e curriculares advindas da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Essas legislações ampliam as responsabilidades da escola ao instituírem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, tensionando práticas pedagógicas historicamente marcadas pelo eurocentrismo e pela invisibilização de sujeitos negros e indígenas. O estudo articula referenciais teóricos e normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com contribuições de autores como Gomes, Munanga, Silva e Bittencourt, evidenciando que o ensino de História constitui espaço privilegiado de construção de identidades, memórias e narrativas sociais. Discute-se que a efetivação de uma educação antirracista exige não apenas o cumprimento formal das legislações, mas a reconfiguração do currículo, das metodologias e dos processos formativos docentes. Destaca-se que práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade devem ultrapassar abordagens pontuais e incorporar de forma contínua e crítica as contribuições históricas, culturais e políticas de povos afrodescendentes e indígenas. Por fim, o estudo evidencia que, embora persistam desafios estruturais, como a ausência de formação adequada, materiais didáticos insuficientes e resistências institucionais, há avanços significativos decorrentes de políticas públicas e iniciativas pedagógicas inovadoras. Conclui-se que o ensino de História, quando orientado por uma perspectiva antirracista, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-Chave: Currículo Escolar. Educação Antirracista. Ensino de História. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O ensino de História na escola pública brasileira tem assumido papel central no enfrentamento do racismo estrutural e na promoção de uma educação antirracista, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008. Essas legislações modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ampliam a responsabilidade da escola no trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e

Indígena, reforçando seu papel na formação cidadã e na construção da pluralidade cultural (Brasil, 1996; Brasil, 2003; Brasil, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas em 2004, apresentam princípios e orientações pedagógicas para que as escolas superem práticas discriminatórias e incorporem de forma crítica e contínua a temática racial no currículo (Brasil, 2004). Nesse sentido, o ensino de História torna-se espaço estratégico para problematizar o colonialismo, o

¹ Especialista em Arte Educação pela Faculdade São Luís de França. Graduada em Letras Inglês/Português pela Universidade Estadual Paulista. Professora do Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Inglês com 2 cargos na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

escravismo e as desigualdades raciais, promovendo a visibilização de narrativas historicamente silenciadas.

O presente estudo analisa o ensino de História nas escolas públicas brasileiras como eixo estruturante para a consolidação de uma educação antirracista, considerando os marcos legais instituídos pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Brasil, 2003; Brasil, 2008). Tais dispositivos, articulados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), reposicionam o currículo escolar como espaço de enfrentamento ao racismo estrutural, exigindo revisão crítica das práticas pedagógicas historicamente orientadas por perspectivas eurocêntricas (Bittencourt, 2018).

Sob o aporte teórico de Gomes (2003), Munanga (2019) e Silva (2007), o estudo compreende o ensino de História como campo de disputa simbólica, no qual se constroem identidades, memórias e pertencimentos sociais. Nesse sentido, a invisibilização histórica de populações negras e indígenas contribuiu para a manutenção de desigualdades raciais e para a reprodução de estigmas no ambiente escolar. A incorporação de narrativas plurais, que evidenciem trajetórias de resistência, produção cultural e protagonismo desses grupos, configura-se como estratégia fundamental para a construção de identidades positivas e para o fortalecimento da consciência histórica crítica (Gomes, 2003; Munanga, 2019).

Do ponto de vista pedagógico, a efetivação de uma educação antirracista demanda a reconfiguração do currículo, das metodologias e da formação docente, superando abordagens pontuais e incorporando a temática de forma transversal e contínua (Silva, 2007; Brasil, 2004). Entretanto, pesquisas recentes indicam que a implementação dessas políticas ainda enfrenta entraves significativos, como a insuficiência de formação específica, a escassez de materiais didáticos adequados e resistências institucionais (Nascimento, 2024; Silva, 2018).

Conclui-se que o ensino de História, quando orientado por uma perspectiva crítica e antirracista, constitui instrumento potente para a promoção da

equidade racial, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade democrática e plural.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica e documental, cujo objetivo consiste em analisar o ensino de História nas escolas públicas brasileiras como campo estratégico para a promoção de uma educação antirracista. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de examinar contribuições teóricas já consolidadas no campo da educação, do ensino de História e das relações étnico-raciais, permitindo compreender como autores e autoras têm discutido a articulação entre currículo, identidade, memória, racismo e práticas pedagógicas.

A pesquisa documental, por sua vez, foi mobilizada em razão da centralidade dos marcos legais e normativos que orientam a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Foram considerados documentos oficiais como a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB ao incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao estabelecer a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. O levantamento bibliográfico priorizou obras e artigos acadêmicos relacionados ao ensino de História, à educação antirracista e às relações étnico-raciais, com destaque para autores como Gomes, Munanga, Bittencourt, Silva e Nascimento. Foram utilizados como critérios de seleção a pertinência temática, a relevância acadêmica dos autores, a relação direta com a legislação educacional brasileira e a contribuição para a análise crítica do currículo escolar. O recorte temporal contemplou produções clássicas e contemporâneas, considerando tanto obras fundamentais para a compreensão da formação

histórica do racismo no Brasil quanto estudos recentes sobre a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A análise do material foi realizada por meio de leitura interpretativa e crítica, buscando identificar como os textos e documentos abordam quatro eixos centrais: a constituição legal da educação das relações étnico-raciais; a relação entre ensino de História, memória e identidade; os caminhos pedagógicos para práticas antirracistas; e os desafios enfrentados pelas escolas públicas na implementação das políticas curriculares. Desse modo, a metodologia adotada não se limita à reunião de referências, mas procura construir um diálogo entre legislação, teoria educacional e prática pedagógica, compreendendo o texto acadêmico como espaço de análise, problematização e posicionamento crítico diante da realidade escolar brasileira.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O MARCO LEGAL DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Lei nº 10.639/2003 constitui um marco na educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, destacando contribuições africanas e afrodescendentes na formação nacional (Brasil, 2003). A Lei nº 11.645/2008 amplia esse dispositivo ao incluir as temáticas indígenas, exigindo que os currículos abranjam a diversidade étnico-racial brasileira com criticidade e profundidade (Brasil, 2008).

A própria redação legal evidencia que não se trata de uma orientação facultativa, mas de uma obrigação curricular. A Lei nº 11.645/2008 determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008). Essa formulação desloca a temática étnico-racial do campo das iniciativas ocasionais para o campo do direito educacional, exigindo que o currículo escolar reconheça povos negros e indígenas como sujeitos históricos constitutivos da formação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam que a temática deve atravessar o currículo e a gestão escolar, não podendo restringir-se a atividades pontuais ou a datas comemorativas (Brasil, 2004). As Diretrizes

Curriculares Nacionais também reforçam que a educação das relações étnico-raciais não se reduz à transmissão de conteúdos, pois envolve “conteúdos, competências, atitudes e valores” a serem estabelecidos pelas instituições de ensino. Essa formulação amplia o sentido pedagógico da política curricular, pois indica que a educação antirracista deve atravessar tanto o conhecimento escolar quanto as práticas institucionais, as relações interpessoais e os modos de convivência produzidos no cotidiano da escola.

A análise de Silva (2007) acerca da efetivação das políticas de educação das relações étnico-raciais evidencia um ponto central e frequentemente negligenciado no campo educacional: a insuficiência da dimensão normativa para promover transformações estruturais no cotidiano escolar. A existência de dispositivos legais, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, embora represente um avanço significativo no reconhecimento das demandas históricas dos movimentos negros e indígenas, não garante, por si só, a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentido, a autora destaca que a articulação entre currículo, formação docente e condições concretas de trabalho constitui elemento indispensável para que tais políticas transcendam o plano formal e se consolidem na prática educativa (Silva, 2007).

No que se refere ao currículo, é necessário compreender que sua reorganização implica mais do que a inserção pontual de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena. Trata-se, antes, de um processo de revisão epistemológica que questiona os fundamentos eurocêntricos que historicamente orientaram a produção do conhecimento escolar (Bittencourt, 2018). Isso significa deslocar o olhar tradicional da História, que privilegia narrativas hegemônicas, para incorporar múltiplas perspectivas, reconhecendo o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados. No entanto, essa transformação curricular enfrenta resistências, tanto institucionais quanto simbólicas, uma vez que exige o rompimento com concepções arraigadas de conhecimento e de ensino.

A formação docente, por sua vez, configura-se como eixo estruturante desse processo. Conforme argumenta Gomes (2003), professores e professoras

não atuam de forma neutra, mas carregam consigo representações sociais, valores e concepções construídas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Assim, a implementação de uma educação antirracista demanda processos formativos contínuos que problematizem o racismo estrutural, a branquitude, as desigualdades históricas e as formas de reprodução dessas dinâmicas no ambiente escolar. Sem essa dimensão formativa, corre-se o risco de que as políticas educacionais sejam reduzidas a práticas superficiais, como atividades em datas comemorativas, que pouco contribuem para a transformação das relações raciais na escola (Brasil, 2004).

Além disso, as condições de trabalho dos docentes desempenham papel decisivo na efetivação dessas políticas. A precarização do trabalho docente, caracterizada por jornadas extensas, falta de tempo para planejamento, escassez de recursos didáticos e ausência de apoio institucional, limita significativamente a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e críticas (Silva, 2007). Nesse contexto, mesmo professores comprometidos com a educação antirracista enfrentam dificuldades para materializar propostas que demandam pesquisa, reflexão e elaboração didática mais complexa.

As pesquisas recentes reforçam essa análise ao apontarem que, embora haja avanços no campo das políticas públicas e na produção acadêmica, a implementação efetiva das leis ainda se apresenta de forma desigual e fragmentada no cotidiano das escolas (Nascimento, 2024). Em muitos casos, a temática das relações étnico-raciais permanece restrita a projetos pontuais ou a iniciativas individuais de professores, sem que haja uma incorporação sistemática no projeto político-pedagógico da instituição. Essa fragmentação evidencia uma lacuna entre o discurso normativo e a prática pedagógica, revelando que a institucionalização da educação antirracista ainda não se consolidou de maneira ampla e consistente.

Outro aspecto relevante diz respeito à produção e circulação de materiais didáticos. A permanência de conteúdos eurocêntricos em livros e recursos pedagógicos contribui para a reprodução de visões estereotipadas ou limitadas sobre a história e cultura de povos africanos e indígenas (Munanga, 2019). Embora haja avanços na produção de materiais

mais alinhados às diretrizes legais, sua distribuição e utilização ainda não são homogêneas, o que compromete a qualidade e a profundidade das abordagens realizadas em sala de aula.

Ademais, é importante considerar que o enfrentamento ao racismo na escola não se restringe ao âmbito do ensino de conteúdos, mas envolve a construção de um ambiente institucional comprometido com a equidade e o respeito à diversidade. Isso implica revisar práticas avaliativas, relações interpessoais, gestão escolar e políticas de convivência, de modo a combater manifestações explícitas e veladas de discriminação (Gomes, 2003). Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais deve ser compreendida como um projeto coletivo, que envolve toda a comunidade escolar.

Apesar dos desafios apontados, não se pode desconsiderar os avanços observados nas últimas décadas. A ampliação do debate acadêmico, a atuação de movimentos sociais e a implementação de políticas de formação continuada têm contribuído para a construção de novas práticas pedagógicas e para o fortalecimento da educação antirracista (Brasil, 2004). Experiências exitosas em escolas públicas demonstram que, quando há articulação entre formação, currículo e gestão, é possível desenvolver propostas consistentes que promovam a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades raciais.

Entretanto, a análise crítica desse cenário revela que a consolidação dessas políticas ainda depende de um esforço contínuo e articulado entre diferentes instâncias: Estado, instituições formadoras, sistemas de ensino e escolas. A superação das dificuldades identificadas exige investimentos em formação docente, produção de materiais didáticos, melhoria das condições de trabalho e fortalecimento de políticas públicas que garantam a implementação efetiva das diretrizes legais.

Dessa forma, reafirma-se a perspectiva de Silva (2007) ao evidenciar que a efetivação das políticas de educação das relações étnico-raciais não pode ser compreendida como um processo automático decorrente da legislação, mas como um movimento complexo, que envolve disputas, resistências e transformações no campo educacional. Trata-se de um processo que exige não apenas mudanças estruturais,

mas também a construção de novas concepções de ensino, de conhecimento e de sociedade, orientadas pelos princípios da justiça social, da equidade e do reconhecimento da diversidade.

IDENTIDADE, MEMÓRIA E NARRATIVAS HISTÓRICAS

O ensino de História na escola pública é um espaço de construção de memórias e identidades, onde se selecionam acontecimentos e perspectivas que moldam a visão dos estudantes sobre a sociedade (Bittencourt, 2018). Historicamente, a narrativa oficial valorizou protagonistas brancos e europeus, relegando populações negras e indígenas a papéis de subalternidade, invisibilidade ou folclorização.

Munanga (2019) demonstra que a ideologia da democracia racial, ao ocultar conflitos e desigualdades, dificultou a percepção do racismo como problema estrutural. No ambiente escolar, essa negação manifesta-se em práticas pedagógicas que silenciam contribuições de povos africanos e indígenas ou as apresentam de maneira distorcida.

A crítica de Munanga à ideologia da democracia racial é fundamental porque permite compreender que o racismo brasileiro opera, muitas vezes, por meio da negação de sua própria existência. A ideia de harmonia racial, historicamente difundida no país, produziu um efeito político e pedagógico problemático: ao afirmar a convivência pacífica entre grupos raciais, ocultou desigualdades materiais, simbólicas e institucionais que atravessam a experiência escolar de estudantes negros e indígenas. Por isso, o ensino de História não pode apenas celebrar a diversidade; precisa analisar os mecanismos pelos quais determinadas memórias foram legitimadas enquanto outras foram silenciadas.

A reflexão proposta por Gomes (2003) acerca da escola como espaço central na construção da identidade negra insere-se em um campo teórico que compreende a educação como prática social profundamente implicada na produção de subjetividades, valores e representações. Nesse sentido, a escola não pode ser concebida como um espaço neutro ou meramente transmissor de conteúdos, mas como uma instituição que participa ativamente da constituição identitária dos sujeitos, especialmente em

sociedades marcadas por desigualdades raciais estruturais, como a brasileira. A autora evidencia que, ao longo da história, o ambiente escolar tem operado tanto como espaço de reprodução de estigmas quanto como potencial locus de resistência e transformação, dependendo das escolhas curriculares, pedagógicas e políticas que orientam sua prática.

Historicamente, o currículo escolar brasileiro foi estruturado a partir de uma matriz eurocêntrica que privilegiou narrativas centradas na experiência europeia, relegando povos africanos, afro-brasileiros e indígenas a posições de subalternidade, invisibilidade ou estereotipação (Bittencourt, 2018). Esse processo contribuiu para a construção de uma identidade nacional que silencia conflitos raciais e reforça a ideologia da democracia racial, amplamente criticada por autores como Munanga (2019), ao apontar que tal discurso mascara desigualdades e dificulta o reconhecimento do racismo como fenômeno estrutural. No contexto escolar, essa invisibilização se manifesta na ausência ou na abordagem superficial das contribuições históricas, culturais e intelectuais desses grupos, o que impacta diretamente a construção identitária de estudantes negros e indígenas.

Gomes (2003) enfatiza que a identidade negra não é um dado natural, mas uma construção social e histórica, atravessada por relações de poder e por processos de significação que se dão, em grande medida, no espaço escolar. Quando a escola reproduz discursos discriminatórios, seja por meio de conteúdos, práticas pedagógicas ou relações interpessoais, contribui para a internalização do racismo pelos próprios sujeitos, fenômeno que se expressa na baixa autoestima, na negação da identidade racial e na dificuldade de pertencimento. Por outro lado, quando a instituição escolar assume uma postura crítica e comprometida com a valorização da diversidade, pode atuar como espaço de ressignificação dessas identidades, promovendo o reconhecimento positivo da negritude e o fortalecimento da autoestima.

Nesse sentido, a incorporação, no currículo, de histórias de resistência, de produção cultural e intelectual negra e indígena constitui estratégia fundamental para a construção de identidades positivas. Ao apresentar narrativas que evidenciem o protagonismo desses povos na formação social,

política e cultural do Brasil, o ensino de História contribui para romper com a lógica da subalternização e ampliar o repertório simbólico dos estudantes (Brasil, 2004). Essa abordagem permite que crianças e jovens negros se reconheçam como sujeitos históricos ativos, capazes de produzir conhecimento, cultura e transformação social, ao mesmo tempo em que promove, entre estudantes não negros, uma compreensão mais crítica e plural da sociedade.

Silva (2007) complementa essa análise ao afirmar que pensar a identidade no contexto escolar implica considerar a diversidade de repertórios culturais que os estudantes trazem consigo. Cada sujeito chega à escola portando experiências, saberes, valores e práticas culturais que são constituídos em seus contextos familiares, comunitários e sociais. No entanto, a escola, ao privilegiar determinados padrões culturais em detrimento de outros, pode deslegitimar esses repertórios, contribuindo para processos de exclusão simbólica. Assim, a valorização das identidades passa necessariamente pelo reconhecimento e pela legitimação dessas múltiplas referências culturais no espaço educativo.

Essa perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural, promovendo o diálogo intercultural e o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da sociedade (Brasil, 2004). Nessa direção, o currículo deve ser compreendido como um espaço de disputa e negociação de significados, no qual diferentes vozes e experiências devem ser contempladas. Isso exige uma postura pedagógica que vá além da inclusão de conteúdos específicos, implicando uma transformação mais ampla das práticas educativas.

Além disso, é importante destacar que a construção da identidade não se dá apenas no plano cognitivo, mas envolve dimensões afetivas, simbólicas e sociais. A forma como professores e professoras se relacionam com os estudantes, as expectativas que estabelecem, os exemplos que utilizam e os discursos que reproduzem têm impacto direto na maneira como esses sujeitos se percebem e se posicionam no mundo (Gomes, 2003). Nesse sentido, a formação docente assume papel central, pois é por meio dela que se pode

problematizar concepções naturalizadas de raça, cultura e identidade, promovendo práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com a equidade.

As contribuições de Munanga (2019) reforçam a necessidade de desconstrução de estereótipos raciais e de reconhecimento da diversidade interna dos grupos sociais. Ao abordar a complexidade das identidades negras, o autor destaca que não há uma única forma de ser negro, mas múltiplas experiências e trajetórias que devem ser consideradas no processo educativo. Essa compreensão amplia a perspectiva de identidade, afastando-a de visões essencialistas e permitindo uma abordagem mais dinâmica e contextualizada.

Entretanto, a efetivação dessas propostas enfrenta desafios significativos. Como apontam estudos recentes, ainda há resistência por parte de segmentos da comunidade escolar em abordar a temática racial de forma crítica, muitas vezes devido à falta de formação específica ou à persistência de concepções equivocadas sobre o racismo (Nascimento, 2024). Além disso, a carência de materiais didáticos adequados e a sobrecarga de trabalho docente dificultam a implementação de práticas pedagógicas mais aprofundadas e sistemáticas.

Apesar desses entraves, experiências desenvolvidas em escolas públicas demonstram que é possível construir práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e com a promoção de identidades positivas. Projetos pedagógicos que utilizam literatura afro-brasileira e indígena, atividades culturais, estudos do meio e abordagens interdisciplinares têm se mostrado eficazes na ampliação do repertório dos estudantes e na construção de uma consciência crítica sobre as relações raciais (Silva, 2018).

Dessa forma, a análise das contribuições de Gomes (2003) e Silva (2007) permite afirmar que a escola ocupa lugar estratégico na construção das identidades e, conseqüentemente, no enfrentamento ou na reprodução do racismo. A adoção de um currículo que valorize a diversidade cultural e reconheça o protagonismo de povos historicamente marginalizados não constitui apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa. Trata-se de um processo contínuo, que demanda reflexão crítica, formação

permanente e engajamento coletivo, evidenciando que a transformação das relações raciais na escola depende, fundamentalmente, das práticas que nela se desenvolvem.

Dessa forma, a análise do marco legal revela uma tensão central: a legislação brasileira avançou ao reconhecer a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais, mas a escola ainda opera, muitas vezes, como se essa pauta fosse complementar e não estruturante. Esse descompasso indica que o problema não está apenas na existência ou ausência de leis, mas na capacidade institucional de transformar a norma em prática curricular cotidiana. Assim, a educação antirracista não pode ser compreendida como acréscimo temático ao currículo, mas como revisão profunda das formas de selecionar conhecimentos, organizar narrativas históricas e produzir pertencimento no espaço escolar.

CAMINHOS PEDAGÓGICOS ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A implementação das relações étnico-raciais exige transformação do currículo, da metodologia e da avaliação no ensino de História. Para Bittencourt (2018), o ensino de História deve partir de problemas significativos e utilizar fontes variadas, como documentos escritos, imagens, relatos orais e produções culturais.

No contexto da temática racial, isso significa ir além da escravidão, trabalhando a história de África em sua complexidade, com seus impérios, filosofias e sistemas culturais (Brasil, 2004). Também implica abordar quilombos, movimentos negros, lutas por direitos e trajetórias de resistência. A Lei nº 11.645/2008 demanda igualmente que o ensino de História contemple cosmologias, organizações sociais e lutas dos povos indígenas contemporâneos (Brasil, 2008).

A compreensão de que práticas pedagógicas antirracistas exigem formação docente específica, conforme argumenta Gomes (2003), implica reconhecer que o trabalho educativo está intrinsecamente atravessado por dimensões subjetivas, históricas e socioculturais que conformam a atuação dos professores. Nesse sentido, docentes não são agentes neutros, mas sujeitos que carregam consigo

representações sociais construídas ao longo de suas trajetórias escolares, familiares e profissionais, as quais influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, suas expectativas em relação aos estudantes e suas interpretações sobre o mundo social. Assim, a formação docente para a educação das relações étnico-raciais não pode restringir-se à dimensão técnica ou informativa, devendo assumir caráter crítico-reflexivo, capaz de problematizar concepções naturalizadas de raça, cultura e identidade.

Gomes (2003) destaca que a escola, historicamente, contribuiu para a reprodução de padrões estéticos e culturais eurocêntricos, nos quais o corpo negro foi frequentemente associado a estigmas, inferiorização e invisibilidade. Tais representações, internalizadas ao longo do processo formativo dos próprios docentes, podem ser reproduzidas, ainda que de forma inconsciente, nas práticas escolares. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar que professores e professoras revisitem suas próprias trajetórias, identifiquem preconceitos internalizados e desenvolvam uma postura pedagógica mais consciente e comprometida com a equidade racial.

A discussão sobre branquitude, por exemplo, constitui elemento central nesse processo formativo. Conforme apontam estudos no campo das relações raciais, a branquitude refere-se a um lugar de privilégio historicamente construído, frequentemente invisibilizado e naturalizado nas relações sociais (Munanga, 2019). Ao problematizar esse conceito, a formação docente contribui para que educadores reconheçam as estruturas de poder que sustentam o racismo e reflitam sobre suas próprias posições nesse sistema. Esse movimento é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que não apenas incluam conteúdos sobre diversidade, mas que questionem as bases estruturais das desigualdades raciais.

Além disso, a análise das representações do corpo negro no ambiente escolar revela a necessidade de desconstrução de estereótipos que associam características físicas a juízos de valor negativos. Gomes (2003) evidencia que o corpo negro, especialmente no contexto escolar, é frequentemente alvo de controle, disciplinamento e discriminação, o

que impacta diretamente a autoestima e o desempenho dos estudantes. A formação docente, nesse sentido, deve abordar criticamente essas questões, promovendo a valorização da diversidade estética e cultural e contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Outro eixo fundamental diz respeito ao racismo institucional, entendido como o conjunto de práticas, normas e políticas que, mesmo sem intenção explícita, produzem desigualdades raciais no interior das instituições (Silva, 2007). No contexto escolar, esse fenômeno pode se manifestar na distribuição desigual de oportunidades, na baixa expectativa em relação ao desempenho de estudantes negros ou na ausência de representatividade nos materiais didáticos. A formação continuada deve, portanto, possibilitar a identificação dessas práticas e fomentar estratégias para sua superação, articulando teoria e prática de maneira consistente.

No que se refere ao currículo, a formação docente precisa ir além da simples inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, promovendo uma revisão crítica das bases epistemológicas que sustentam o conhecimento escolar (Bittencourt, 2018). Isso implica questionar a centralidade das narrativas eurocêntricas e incorporar múltiplas perspectivas, reconhecendo a diversidade de experiências históricas e culturais que compõem a sociedade brasileira. Tal movimento exige não apenas conhecimento teórico, mas também competência pedagógica para desenvolver estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes.

As experiências desenvolvidas em escolas públicas, conforme destacado por Silva (2018), evidenciam que práticas pedagógicas integradas e contextualizadas têm potencial para promover avanços significativos no ensino das relações étnico-raciais. Projetos que articulam diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, permitem uma abordagem mais ampla e interdisciplinar da temática, superando a fragmentação curricular e possibilitando uma compreensão mais complexa dos fenômenos históricos e sociais.

O uso de literatura negra e indígena constitui uma dessas estratégias pedagógicas de grande

relevância. Ao incorporar obras de autores e autoras desses grupos, a escola amplia o repertório cultural dos estudantes e oferece novas referências identitárias, contribuindo para a valorização da diversidade e para o fortalecimento da autoestima (Gomes, 2003). Além disso, a literatura possibilita o acesso a diferentes perspectivas e experiências, favorecendo o desenvolvimento da empatia e do pensamento crítico.

Os estudos do meio em territórios quilombolas e comunidades indígenas também se destacam como práticas pedagógicas potentes, na medida em que proporcionam experiências concretas de aprendizagem, conectando os conteúdos escolares à realidade social e cultural dos estudantes (Silva, 2018). Essas atividades permitem o contato direto com formas de organização social, práticas culturais e modos de vida que frequentemente são invisibilizados nos materiais didáticos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a ampliação do repertório histórico.

Ademais, atividades que valorizam a cultura afro-indígena, como manifestações artísticas, culinárias, musicais e religiosas, desempenham papel importante na construção de uma educação antirracista, ao reconhecer e legitimar saberes historicamente marginalizados. No entanto, é fundamental que tais práticas não sejam reduzidas a abordagens folclorizantes ou superficiais, devendo estar articuladas a uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades sociais que atravessam essas culturas (Brasil, 2004).

Apesar das potencialidades dessas experiências, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica, a escassez de recursos e a ausência de apoio institucional (Nascimento, 2024). Nesse sentido, a consolidação de práticas antirracistas na escola depende de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, investimento em formação continuada e produção de materiais didáticos de qualidade.

Dessa forma, a análise das contribuições de Gomes (2003) e Silva (2018) evidencia que a formação docente constitui elemento central para a efetivação de uma educação antirracista. Trata-se de um processo contínuo, que exige reflexão crítica, revisão de práticas e compromisso com a transformação social. Ao investir

na formação de professores e professoras, a escola amplia suas possibilidades de atuação como espaço de valorização da diversidade, de promoção da equidade e de construção de identidades positivas, contribuindo para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS

Embora haja avanços significativos, a implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais enfrenta desafios importantes. Diversos estudos demonstram que a inserção da temática ainda é restrita ou fragmentada no cotidiano das escolas, muitas vezes limitada a efemérides ou conteúdos pontuais (Nascimento, 2024).

Silva (2018) aponta que a resistência de parte do corpo docente, a ausência de materiais didáticos adequados e a falta de apoio institucional dificultam o enfrentamento pedagógico do racismo. Além disso, práticas eurocêntricas continuam sendo reproduzidas nos livros didáticos e na formação inicial de professores.

Apesar disso, há avanços notáveis. Políticas públicas, programas de formação docente e iniciativas de valorização das experiências escolares que desenvolvem práticas antirracistas têm fortalecido a área (Brasil, 2004). A atuação de movimentos sociais, coletivos negros e indígenas, universidades e projetos de extensão também amplia o suporte às escolas da rede pública e oferece repertórios teóricos e metodológicos mais diversos.

Como afirma Munanga (2019), enfrentar o racismo exige desconstruir mitos e reconhecer o papel central de negros e indígenas na construção histórica, política e cultural do país. O ensino de História, quando alinhado a essa perspectiva, favorece o desenvolvimento de pensamento crítico e contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História nas escolas públicas possui um papel fundamental na construção de uma educação comprometida com a igualdade racial e com o reconhecimento da diversidade que compõe a sociedade brasileira. Ao tratar das relações étnico-

raciais, esse componente curricular deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se transformar em um campo de formação crítica, capaz de promover a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e de enfrentar práticas discriminatórias ainda presentes no cotidiano escolar.

A implementação das políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais exige mais do que o cumprimento formal das legislações: demanda revisão profunda do currículo, reformulação de metodologias e criação de ambientes escolares que acolham e respeitem as identidades de todos os estudantes. Para isso, torna-se essencial que professores e professoras tenham acesso a processos formativos consistentes, que lhes permitam desenvolver práticas pedagógicas conscientes e fundamentadas.

Apesar dos desafios ainda existentes, como a falta de materiais adequados, a resistência de parte da comunidade escolar e a dificuldade de transformar a teoria em prática cotidiana, muitas experiências mostram que é possível avançar. Quando o ensino de História dialoga com a realidade dos estudantes, valoriza suas origens, amplia repertórios culturais e promove reflexão crítica, ele contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima, da consciência histórica e da construção de uma sociedade mais justa.

Conclui-se que o ensino de História, ao assumir compromisso com uma perspectiva antirracista, torna-se ferramenta decisiva para transformar a escola pública em espaço de equidade, respeito e reconhecimento das múltiplas identidades que formam o Brasil. Trata-se de um caminho contínuo, que exige empenho coletivo, mas que tem potencial para gerar mudanças profundas tanto no ambiente escolar quanto na vida das novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Débora Maria do. A Lei 10.639/03 no currículo da educação básica: itinerário de implementação. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 39, p. 1-20, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.



ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carina Fardim Soares¹

RESUMO

A educação infantil, enquanto etapa fundamental do desenvolvimento humano, demanda práticas pedagógicas que articulem o brincar, a exploração e a construção ativa do conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma possibilidade potente para ressignificar o processo educativo, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a participação efetiva da criança. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas na educação infantil, considerando suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças e para a prática docente. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, mobilizando autores como Moran, Bacich, Vygotsky e Dewey, além de documentos oficiais como a BNCC. Argumenta-se que, embora amplamente difundidas no campo educacional, as metodologias ativas ainda são frequentemente aplicadas de forma superficial na educação infantil, muitas vezes descoladas de suas bases teóricas. Defende-se que sua efetividade depende da compreensão da criança como sujeito ativo, da reorganização do ambiente educativo e da formação docente consistente. Conclui-se que as metodologias ativas, quando fundamentadas teoricamente e contextualizadas na realidade escolar, podem contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, participativas e alinhadas às necessidades da infância.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Brincar. Metodologias Ativas. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, historicamente marcada por disputas entre concepções assistencialistas e pedagógicas, tem sido progressivamente reconhecida como um espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento integral da criança. Nesse cenário, as metodologias ativas ganham destaque como propostas que buscam romper com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, e promover uma aprendizagem baseada na participação, na experiência e na construção de sentidos pelos sujeitos.

No contexto contemporâneo, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas educativas desde as primeiras etapas da escolarização. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade ao destacar a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil, evidenciando que a aprendizagem ocorre de forma integrada e contextualizada (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as metodologias ativas apresentam-se como um caminho possível para concretizar esses princípios no cotidiano escolar.

¹ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Neurociências. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSF.

Do ponto de vista teórico, as metodologias ativas encontram respaldo em autores clássicos como John Dewey, que defendia a aprendizagem pela experiência como elemento central do processo educativo (DEWEY, 1959). Para o autor, o conhecimento não é algo transmitido, mas construído a partir da interação do sujeito com o meio. Essa perspectiva dialoga diretamente com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que enfatiza o papel das interações sociais na construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2007).

Contudo, a incorporação das metodologias ativas na educação infantil não ocorre sem distorções. Observa-se que, em muitos contextos, essas abordagens são reduzidas a estratégias pontuais ou a modismos pedagógicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente. Moran (2015) alerta que metodologias ativas não se resumem ao uso de técnicas diferenciadas, mas implicam uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem, exigindo planejamento intencional e compreensão do papel do aluno como protagonista.

Além disso, Bacich e Moran (2018) destacam que a efetividade das metodologias ativas depende da reorganização do ambiente educativo, da valorização da autonomia dos estudantes e da atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem. Na educação infantil, isso implica reconhecer o brincar como forma legítima de aprender, evitando a escolarização precoce e a antecipação de conteúdos formais.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas na educação infantil, problematizando suas potencialidades e limites no contexto das práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que sua implementação exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma transformação mais ampla nas concepções de infância, ensino e aprendizagem.

REVISÃO DA LITERATURA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão das metodologias ativas na educação infantil exige o resgate de seus fundamentos

teóricos, frequentemente negligenciados em práticas pedagógicas que se apropriam do termo de forma superficial. Diferentemente de uma perspectiva instrumental, que reduz tais metodologias a um conjunto de técnicas ou estratégias didáticas, sua base epistemológica está vinculada a concepções construtivistas, interacionistas e pragmatistas de educação, que reconhecem o sujeito como protagonista na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a obra de John Dewey constitui um dos pilares fundamentais para a compreensão das metodologias ativas. Ao defender a aprendizagem pela experiência, Dewey (1959) rompe com a lógica da educação transmissiva, propondo que o conhecimento se constrói na relação entre sujeito e ambiente. Para o autor, a educação deve partir da experiência concreta do indivíduo, sendo o papel do educador o de organizar situações que favoreçam a investigação, a reflexão e a resolução de problemas. Essa perspectiva é particularmente relevante na educação infantil, na medida em que valoriza o fazer, o explorar e o experimentar como formas legítimas de aprendizagem.

Complementariamente, a teoria histórico-cultural de Vygotsky contribui para a compreensão do papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, o conhecimento é construído mediado pela linguagem e pelas relações sociais, sendo a aprendizagem um processo essencialmente coletivo (VYGOTSKY, 2007). A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a criança aprende melhor quando desafiada em situações que exigem mediação, o que dialoga diretamente com os princípios das metodologias ativas, que pressupõem a participação ativa do sujeito em contextos significativos de aprendizagem.

No campo da psicologia genética, Jean Piaget também oferece contribuições relevantes ao enfatizar que o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto (PIAGET, 1976). Para o autor, a criança não é um receptáculo passivo de informações, mas um sujeito que organiza, interpreta e transforma a realidade por meio de processos de assimilação e acomodação. Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a exploração, a experimentação e a resolução de problemas desde a educação infantil.

Entretanto, é importante destacar que a simples referência a esses autores não garante a efetividade das metodologias ativas. Como alertam Bacich e Moran (2018), há um uso recorrente e acrítico do termo “metodologias ativas” no campo educacional, muitas vezes desvinculado de suas bases teóricas. Para os autores, essas metodologias implicam uma mudança paradigmática na educação, que envolve a reorganização do currículo, a redefinição do papel do professor e a valorização da autonomia dos estudantes.

Moran (2015) reforça essa crítica ao afirmar que metodologias ativas não se resumem à introdução de atividades dinâmicas ou ao uso de tecnologias, mas pressupõem uma concepção de aprendizagem centrada no estudante, que exige planejamento intencional e coerência pedagógica. No contexto da educação infantil, essa discussão é ainda mais sensível, pois há o risco de se introduzir práticas descontextualizadas, que desconsideram as especificidades do desenvolvimento infantil.

Outro ponto relevante refere-se à relação entre metodologias ativas e o brincar. Na educação infantil, o brincar não pode ser entendido como um recurso pedagógico secundário, mas como eixo estruturante do processo educativo (BRASIL, 2017). Kishimoto (2011) destaca que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite à criança explorar o mundo, construir significados e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, as metodologias ativas, quando adequadamente compreendidas, não substituem o brincar, mas o potencializam.

No entanto, há uma tendência preocupante de escolarização precoce, que se apropria do discurso das metodologias ativas para introduzir práticas formalizadas na educação infantil. Essa distorção revela uma contradição entre a valorização teórica da infância e a pressão por resultados educacionais cada vez mais antecipados. Como aponta Kramer (2007), é fundamental respeitar as especificidades da infância, evitando a transposição inadequada de modelos pedagógicos próprios de outras etapas da educação básica.

Dessa forma, os fundamentos teóricos das metodologias ativas na educação infantil evidenciam que sua implementação exige mais do que inovação

metodológica; demanda uma compreensão profunda das concepções de aprendizagem e desenvolvimento que as sustentam. Sem essa base, há o risco de se reproduzir práticas superficiais, que pouco contribuem para a construção de uma educação significativa.

Em síntese, as metodologias ativas, quando fundamentadas em perspectivas teóricas consistentes, podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação, a autonomia e a experiência das crianças. Contudo, sua efetividade depende da articulação entre teoria e prática, bem como do compromisso com uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito ativo no processo educativo.

METODOLOGIAS ATIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E LIMITES

A incorporação das metodologias ativas no cotidiano da educação infantil tem sido amplamente defendida nos discursos pedagógicos contemporâneos, especialmente em documentos normativos e propostas curriculares. No entanto, sua implementação concreta revela um campo de tensões, marcado por avanços, distorções e limites estruturais. Nesse cenário, torna-se fundamental analisar criticamente como essas metodologias são apropriadas nas práticas educativas e quais são suas reais contribuições para o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a educação infantil deve organizar-se a partir dos eixos das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017). Em consonância com esse princípio, as metodologias ativas apresentam-se como estratégias que potencializam a participação infantil, promovendo aprendizagens mais significativas. Contudo, há uma leitura simplificada desses pressupostos, que frequentemente reduz as metodologias ativas a atividades lúdicas desconectadas de intencionalidade pedagógica.

Esse é um ponto crítico: a presença de atividades dinâmicas, interativas ou “divertidas” não garante, por si só, uma prática alinhada às metodologias ativas. Moran (2015) alerta que a essência dessas abordagens está na centralidade do

sujeito no processo de aprendizagem, o que exige planejamento, problematização e mediação qualificada. Na educação infantil, isso implica construir propostas que partam dos interesses das crianças, mas que também sejam intencionalmente organizadas para promover o desenvolvimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização do ambiente educativo. As metodologias ativas pressupõem espaços que favoreçam a autonomia, a exploração e a interação. No entanto, muitas instituições ainda mantêm estruturas rígidas, com mobiliário fixo e organização centrada no controle do comportamento, o que limita a ação das crianças e reduz as possibilidades de aprendizagem ativa. Horn (2004) destaca que o espaço na educação infantil deve ser concebido como elemento pedagógico, capaz de estimular a curiosidade e a investigação.

A gestão do tempo também se configura como um fator determinante. Rotinas excessivamente fragmentadas e pautadas por atividades dirigidas dificultam a implementação de propostas investigativas e participativas. Barbosa (2010) critica a lógica da fragmentação do tempo na educação infantil, que muitas vezes impede que as crianças aprofundem suas experiências. As metodologias ativas, por sua natureza, exigem tempos mais flexíveis, que permitam a continuidade das investigações e a construção de significados.

No que se refere à prática docente, a adoção de metodologias ativas demanda uma mudança significativa no papel do professor. De transmissor de conteúdos, o educador passa a atuar como mediador, organizador de experiências e observador atento dos processos de aprendizagem. Essa mudança, entretanto, não ocorre de forma automática. Bacich e Moran (2018) destacam que muitos professores encontram dificuldades em assumir esse novo papel, especialmente quando não dispõem de formação adequada ou apoio institucional.

Além disso, é necessário problematizar a tendência de instrumentalização das metodologias ativas por meio do uso indiscriminado de tecnologias digitais. Embora recursos tecnológicos possam potencializar a aprendizagem, sua utilização sem intencionalidade pedagógica tende a reproduzir práticas tradicionais em novos formatos. Na educação infantil,

esse risco é ainda maior, pois pode resultar na substituição de experiências concretas e interativas por atividades mediadas exclusivamente por telas, o que contraria princípios fundamentais do desenvolvimento infantil.

Outro limite importante refere-se à pressão por resultados educacionais mensuráveis, que tem impactado diretamente as práticas na educação infantil. A antecipação de conteúdos formais, especialmente relacionados à alfabetização, tem levado à adoção de práticas que, embora rotuladas como “ativas”, mantêm uma lógica conteudista e escolarizante. Kramer (2007) alerta que esse movimento compromete a especificidade da educação infantil, desconsiderando o brincar como forma privilegiada de aprendizagem.

Por outro lado, quando compreendidas e implementadas de forma crítica, as metodologias ativas apresentam grande potencial para enriquecer as práticas pedagógicas. Projetos investigativos, atividades baseadas em problemas, exploração de materiais diversos e propostas que valorizam a curiosidade das crianças são exemplos de práticas que favorecem a aprendizagem ativa. Nesses contextos, a criança é incentivada a formular hipóteses, testar ideias e construir conhecimentos de forma significativa.

As interações entre crianças constituem um elemento estruturante do processo educativo na educação infantil, especialmente quando analisadas à luz das metodologias ativas. Longe de serem compreendidas como momentos secundários ou espontâneos, tais interações configuram-se como espaços privilegiados de produção de conhecimento, construção de significados e desenvolvimento social. Nesse sentido, Corsaro (2011) propõe a noção de “cultura de pares”, destacando que as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas a reinterpretam e a transformam em suas relações cotidianas. Por meio dessas interações, elas negociam regras, constroem narrativas, elaboram conflitos e produzem formas próprias de compreender o mundo.

Essa perspectiva rompe com visões tradicionais que tratam a criança como sujeito passivo e reforça a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno socialmente construído. Ao interagir com seus pares, a criança amplia seu repertório simbólico, confronta diferentes pontos de vista e desenvolve habilidades

cognitivas e socioemocionais fundamentais. Vygotsky (2007) já indicava que o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano social, para depois se internalizar no plano individual, evidenciando a centralidade das relações interpessoais no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas potencializam o papel das interações ao promover situações em que as crianças são incentivadas a colaborar, investigar e resolver problemas coletivamente. Ao invés de organizar a aprendizagem de forma individualizada e centrada no adulto, essas abordagens favorecem a construção compartilhada do conhecimento, criando ambientes em que o diálogo e a cooperação se tornam elementos centrais. Segundo Bacich e Moran (2018), a aprendizagem ativa implica a participação do sujeito em atividades significativas, nas quais a troca com o outro desempenha papel fundamental na construção de sentidos.

Além disso, as interações entre crianças contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, negociação, escuta e resolução de conflitos. Essas habilidades, frequentemente negligenciadas em abordagens tradicionais, são essenciais para a formação integral do sujeito. Como aponta Oliveira (2012), a educação infantil deve considerar a criança em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais no processo educativo.

Entretanto, é necessário problematizar que nem toda interação entre crianças resulta automaticamente em aprendizagem. A qualidade dessas interações depende, em grande medida, da mediação docente e da organização do ambiente educativo. Interações marcadas por exclusão, conflitos não mediados ou ausência de intencionalidade pedagógica podem limitar o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para observar, interpretar e intervir de forma a potencializar as experiências coletivas.

A organização de propostas pedagógicas que favoreçam a interação também se mostra determinante. Atividades baseadas em projetos, investigações coletivas e situações-problema criam condições para que as crianças atuem em colaboração, compartilhando ideias e construindo soluções conjuntas. Essa dinâmica aproxima-se da concepção de aprendizagem

significativa, na qual o conhecimento é construído a partir da experiência e da interação com o outro (AUSUBEL, 2003).

Outro aspecto relevante refere-se à valorização do brincar como espaço privilegiado de interação. Durante as brincadeiras, as crianças assumem papéis sociais, criam regras, negociam significados e constroem narrativas coletivas, evidenciando um processo complexo de aprendizagem. Kishimoto (2011) destaca que o brincar constitui uma atividade essencial na infância, pois integra aspectos cognitivos, sociais e culturais, sendo um dos principais contextos de interação entre pares.

No entanto, práticas pedagógicas excessivamente controladas ou centradas em atividades dirigidas tendem a restringir essas interações, limitando as possibilidades de aprendizagem. A valorização das metodologias ativas, nesse sentido, implica a criação de ambientes mais abertos, que permitam às crianças interagir de forma autônoma, ao mesmo tempo em que contam com a mediação qualificada do professor.

Dessa forma, as interações entre crianças não apenas contribuem para o desenvolvimento social e cognitivo, mas constituem um dos principais fundamentos das metodologias ativas na educação infantil. Ao reconhecer a criança como sujeito coletivo, inserido em uma rede de relações, essas abordagens ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem uma educação mais coerente com as especificidades da infância.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a implementação dessas práticas depende de condições institucionais favoráveis. Turmas numerosas, falta de recursos, ausência de planejamento coletivo e limitações na formação docente constituem obstáculos significativos. Ignorar esses fatores implica responsabilizar individualmente o professor por mudanças que exigem suporte estrutural e político.

Dessa forma, a análise das metodologias ativas no cotidiano da educação infantil revela que seu potencial transformador está diretamente relacionado à forma como são compreendidas e implementadas. Quando reduzidas a estratégias superficiais, perdem sua potência e reforçam práticas tradicionais. Por outro lado, quando fundamentadas teoricamente e articuladas

às especificidades da infância, podem contribuir para a construção de uma educação mais significativa, participativa e coerente com os direitos das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS METODOLOGIAS ATIVAS: MEDIAÇÃO, INTENCIONALIDADE E LIMITES DA PRÁTICA

A discussão sobre metodologias ativas na educação infantil torna-se incompleta quando não se problematiza o papel do professor nesse processo. Há um equívoco recorrente no campo educacional que associa tais metodologias à redução da intervenção docente, como se a centralidade da criança implicasse a diminuição da responsabilidade pedagógica do educador. Essa interpretação, além de simplista, compromete a qualidade das práticas, pois desconsidera a complexidade da mediação pedagógica.

No âmbito das teorias que fundamentam as metodologias ativas, o papel do professor nunca é secundarizado. Em Vygotsky (2007), por exemplo, a aprendizagem é concebida como um processo mediado, no qual o adulto desempenha função essencial na organização das experiências e na ampliação das capacidades da criança. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas depende de intervenções intencionais que desafiem o sujeito a avançar para além do que já é capaz de realizar sozinho.

Nesse sentido, a mediação docente nas metodologias ativas não se configura como ausência, mas como presença qualificada. O professor precisa observar, interpretar, planejar e intervir de maneira sensível e estratégica, organizando situações que favoreçam a investigação e a construção de conhecimento. Moran (2015) reforça que metodologias ativas exigem um professor mais preparado, e não menos atuante, pois sua função desloca-se da exposição de conteúdos para a gestão de processos de aprendizagem complexos.

Entretanto, observa-se na prática uma distorção significativa desse princípio. Em muitos contextos, a adoção das metodologias ativas tem sido acompanhada por uma postura de “laissez-faire pedagógico”, na qual o professor se limita a oferecer

materiais ou propor atividades sem intencionalidade clara. Essa abordagem, frequentemente justificada pela valorização da autonomia infantil, resulta em práticas pouco estruturadas, que não garantem avanços no desenvolvimento das crianças.

Dewey (1959), ao defender a aprendizagem pela experiência, já alertava que nem toda experiência é educativa. Para que uma experiência contribua efetivamente para a aprendizagem, ela precisa ser organizada, acompanhada e refletida. Na educação infantil, isso implica reconhecer que o brincar, embora fundamental, não é suficiente por si só; é a mediação do adulto que potencializa seu valor educativo.

Além disso, a atuação docente nas metodologias ativas exige uma capacidade refinada de escuta e observação. O professor precisa identificar interesses, hipóteses e modos de pensar das crianças, utilizando essas informações para planejar intervenções pedagógicas. Essa prática aproxima-se da perspectiva da documentação pedagógica, que, segundo Rinaldi (2012), permite tornar visíveis os processos de aprendizagem e orientar a ação docente de forma mais consciente.

Outro aspecto central refere-se à intencionalidade pedagógica. A ideia de que a aprendizagem deve partir do interesse da criança não significa ausência de planejamento. Pelo contrário, exige um planejamento ainda mais complexo, capaz de articular os interesses emergentes com objetivos de desenvolvimento. Bacich e Moran (2018) destacam que a intencionalidade é o elemento que diferencia uma atividade ativa de uma atividade aleatória.

No entanto, a construção dessa intencionalidade enfrenta obstáculos concretos. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para planejamento e a ausência de espaços coletivos de reflexão dificultam a elaboração de propostas mais qualificadas. Além disso, a formação docente nem sempre prepara o professor para atuar nesse modelo, o que gera insegurança e, muitas vezes, a reprodução de práticas tradicionais sob uma nova nomenclatura.

Outro limite importante diz respeito às pressões institucionais. Em contextos nos quais há forte cobrança por resultados imediatos, o professor tende a priorizar atividades mais controláveis e previsíveis, o

que contraria a lógica das metodologias ativas. Essa tensão evidencia que a mudança pedagógica não depende apenas da vontade individual, mas de condições estruturais que sustentem novas formas de ensinar e aprender.

Por fim, é necessário destacar que o papel do professor nas metodologias ativas é profundamente relacional. Mais do que organizar atividades, o educador constrói vínculos, estabelece diálogos e cria condições para que as crianças se expressem e participem. Nesse sentido, sua atuação está diretamente ligada à qualidade das interações, que constituem um dos principais fatores de desenvolvimento na infância.

Dessa forma, a análise do papel docente nas metodologias ativas revela que sua efetividade depende de uma mediação intencional, reflexiva e fundamentada teoricamente. Reduzir essa atuação a uma presença passiva ou secundária compromete não apenas a qualidade das práticas, mas a própria concepção de educação infantil que se pretende construir.

METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas em educação, assumindo uma abordagem exploratória e interpretativa, com base em revisão bibliográfica de caráter analítico-crítico. Tal escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que o objeto investigado as metodologias ativas na educação infantil demanda uma análise teórica aprofundada, capaz de articular diferentes perspectivas epistemológicas, pedagógicas e políticas que atravessam o campo educacional contemporâneo.

A pesquisa qualitativa, conforme argumenta Minayo (2014), permite a apreensão de significados, concepções e processos que não podem ser reduzidos a dados quantificáveis, sendo particularmente adequada para investigações que envolvem práticas educativas e processos de aprendizagem. Nesse sentido, optou-se por uma abordagem que privilegia a interpretação dos discursos teóricos e normativos, buscando compreender como as metodologias ativas são concebidas, apropriadas e, por vezes, distorcidas no contexto da educação infantil.

O delineamento exploratório justifica-se pela necessidade de problematizar um conceito amplamente

difundido no campo educacional, mas frequentemente utilizado de forma imprecisa ou superficial. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e possibilitando a construção de hipóteses interpretativas. No presente estudo, essa perspectiva se materializa na análise crítica das diferentes abordagens teóricas que sustentam as metodologias ativas, bem como de suas implicações para a prática pedagógica na educação infantil.

A revisão bibliográfica constituiu-se como principal procedimento metodológico, sendo realizada a partir do levantamento sistemático de obras clássicas e contemporâneas da área da educação, com ênfase em autores que discutem aprendizagem, desenvolvimento infantil e inovação pedagógica. Foram selecionados textos de referência de John Dewey (1959), Lev Vygotsky (2007), Jean Piaget (1976), David Ausubel (2003), José Moran (2015) e Lilian Bacich e Moran (2018), além de contribuições de autores que problematizam a educação infantil no contexto brasileiro, como Kramer (2007), Kishimoto (2011) e Barbosa (2010). Além das produções acadêmicas, foram analisados documentos normativos que orientam a educação infantil no Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), considerando seu papel na definição de diretrizes para a organização curricular e para a prática pedagógica. A inclusão desses documentos permitiu articular o debate teórico com as políticas públicas educacionais, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

O processo de seleção das fontes seguiu critérios de relevância teórica, reconhecimento acadêmico e pertinência ao objeto de estudo. Priorizou-se a utilização de obras amplamente citadas no campo educacional, bem como produções que estabelecem diálogo direto com as temáticas de aprendizagem ativa, protagonismo infantil e organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Também foram considerados recortes temporais que contemplam tanto autores clássicos quanto produções mais recentes, garantindo uma análise que articula tradição e contemporaneidade. A análise dos dados foi conduzida a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas de análise

das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. No presente estudo, a análise ocorreu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na etapa de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das obras selecionadas, com o objetivo de identificar os principais eixos temáticos relacionados às metodologias ativas e à educação infantil. Em seguida, na fase de exploração do material, procedeu-se à categorização dos conteúdos, organizando-os em núcleos de sentido, tais como fundamentos teóricos das metodologias ativas, papel do professor, organização do ambiente educativo e limites da prática pedagógica. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação, os dados foram articulados de forma crítica, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos, os documentos normativos e as práticas observadas no campo educacional.

Cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, não houve envolvimento direto com sujeitos ou coleta de dados empíricos, o que dispensa a submissão a comitês de ética em pesquisa. No entanto, foram respeitados os princípios éticos relacionados à produção acadêmica, especialmente no que se refere à adequada citação das fontes e à fidelidade na interpretação das ideias dos autores.

Por fim, reconhece-se que a opção metodológica adotada apresenta limites, especialmente no que diz respeito à ausência de dados empíricos que permitam verificar, na prática, as implicações das metodologias ativas na educação infantil. Ainda assim, considera-se que a análise teórica realizada oferece subsídios relevantes para a compreensão crítica do tema, contribuindo para o aprofundamento do debate acadêmico e para a qualificação das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das metodologias ativas na educação infantil evidencia que sua relevância pedagógica não reside na adoção de estratégias inovadoras isoladas, mas na transformação das concepções que sustentam o processo educativo. Ao longo deste estudo,

demonstrou-se que tais metodologias, quando fundamentadas em bases teóricas consistentes e articuladas às especificidades da infância, podem contribuir significativamente para a construção de práticas mais participativas, significativas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, também se evidenciou que sua implementação no cotidiano escolar ainda ocorre de forma desigual e, muitas vezes, superficial. A apropriação acrítica das metodologias ativas, desvinculada de seus fundamentos epistemológicos, tende a reduzir seu potencial transformador, convertendo-as em práticas pontuais ou em meros recursos didáticos. Esse movimento revela uma fragilidade na compreensão do próprio conceito, bem como uma lacuna nos processos formativos que deveriam sustentar sua aplicação.

Outro ponto central refere-se às condições estruturais das instituições de educação infantil, que frequentemente limitam a efetivação de práticas mais investigativas e participativas. A organização rígida do tempo e do espaço, as demandas burocráticas, a superlotação das turmas e a ausência de formação continuada consistente constituem obstáculos concretos que dificultam a adoção de metodologias que exigem flexibilidade, reflexão e intencionalidade pedagógica.

Além disso, a persistência de concepções escolarizantes na educação infantil compromete a implementação de práticas verdadeiramente centradas na criança. A pressão por resultados mensuráveis e a antecipação de conteúdos formais tensionam a lógica das metodologias ativas, que se fundamentam na experiência, na exploração e no protagonismo infantil. Essa contradição evidencia a necessidade de uma revisão crítica das políticas educacionais e das práticas institucionais.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a efetividade das metodologias ativas depende de uma abordagem sistêmica, que envolva não apenas o professor, mas toda a estrutura educacional. Isso inclui investimentos em formação docente, reorganização do trabalho pedagógico, valorização do brincar e construção de ambientes que favoreçam a autonomia e a participação das crianças.

Por fim, destaca-se que as metodologias ativas, quando compreendidas em sua complexidade, não representam uma solução imediata para os desafios da educação infantil, mas constituem um caminho possível para a construção de práticas mais coerentes com as necessidades da infância. Assumir essa perspectiva implica reconhecer que educar não é apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que as crianças pensem, experimentem, interajam e produzam sentidos sobre o mundo que as cerca.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



PLURALIDADE DA INTELIGÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES JURÍDICO-EDUCACIONAIS

Claudiene Alves da Silva¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo reconhecer que a inclusão e a pluralidade da inteligência devem ocupar lugar central nas práticas escolares contemporâneas. Durante muito tempo, falar de inteligência significou adotar uma única régua de medição: testes padronizados, números e expectativas rígidas. Pessoas passaram a ser avaliadas como objetos, e apenas aquelas que se ajustavam ao molde eram consideradas capazes. Essa visão reducionista não apenas empobreceu o conceito de inteligência, como também excluiu inúmeras formas legítimas de compreender e interagir com o mundo. A perspectiva da pluralidade da inteligência rompe com essa lógica ao afirmar que não existe um único modo de ser inteligente. A inteligência manifesta-se de maneiras diversas: na sensibilidade emocional, na lógica analítica, na criatividade artística, na habilidade corporal, na competência comunicativa, na percepção espacial, na sabedoria prática e em tantas outras expressões humanas. Cada uma dessas formas revela modos válidos de interpretar a realidade e agir sobre ela. Reconhecer essa pluralidade implica rever critérios de valor historicamente utilizados na escola. A pergunta deixa de ser “quem é mais inteligente” e passa a ser “de que formas diferentes as pessoas são inteligentes”. Essa mudança desloca o foco da competição para o reconhecimento, da exclusão para o pertencimento. Em vez de exigir que todos se adaptem a um único padrão, a escola passa a criar condições para que diferentes capacidades floresçam. A inclusão, nesse sentido, não é concessão, mas justiça. A metodologia adotada neste artigo é de natureza bibliográfica, envolvendo análise de obras teóricas sobre inteligência e inclusão, especialmente a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, além de documentos legais que orientam a educação brasileira. A abordagem busca articular referenciais teóricos e normativos, promovendo reflexão crítica sobre suas convergências, lacunas e implicações para a prática escolar.

Palavras-chave: Capacidades; Prática Escolar; Pluralidade.

INTRODUÇÃO

Os testes de inteligência tiveram origem na China no século V. Já no século XX, Alfred Binet desenvolveu juntamente com seu colega Theodore Simon, desenvolveram a primeira escala métrica de inteligência- a escala Binet-Simon, que consistia em um teste de medir o nível intelectual do indivíduo. As

autoridades parisienses lhe deram esta responsabilidade de elaborar este instrumento de medida da inteligência, para diferenciar as crianças que obtinham sucesso nos estudos, daqueles que necessitariam de um apoio especial de estudos.

Logo após, foi desenvolvido na Universidade de Stanford, Califórnia, o Stanford-Binet

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.
E-mail: claudienea@gmail.com

Intelligence Scale – O Teste de Quociente de Inteligência – QI. Este teste foi criado para medir as habilidades verbais e lógicas, valorizadas nos currículos parisienses da época.

Charles Spearman foi o primeiro psicólogo cognitivo e pioneiro no estudo quantitativo da estrutura da inteligência. O modelo do fator G. Define que o ser é inteligente em quaisquer contextos.

Thurstone um psicólogo norte-americano, contribuiu com as suas pesquisas- modelo das aptidões primárias- Teoria multifactorial da inteligência- são sete as aptidões cognitivas básicas da inteligência (compreensão verbal, fluência verbal, raciocínio, capacidade numérica, velocidade perceptual, capacidade espacial e memória) ambas relacionadas se expressam através de sua inicial.

As teorias psicométricas de inteligência, eram formuladas para estruturar as capacidades mentais humanas. Sua origem e nome foram frutos de estudos sobre o rendimento cognitivo, obtidos em testes psicológicos, estas teorias psicométricas ocorrem ao longo do século XX.

Houve variados estudos permeando a inteligência e por causa das insatisfações, surgiram investigações a respeito do tema. Na universidade de Harvard na década de 80, iniciaram pesquisas que modificaram a maneira de ver a inteligência.

Dentre as quais destacaremos “As inteligências múltiplas” do psicólogo americano Howard Gardner.

Conforme o psicólogo americano Howard Gardner, ter uma visão do que é a inteligência somente com os testes de Q.I seria insuficiente. De acordo com as suas pesquisas Gardner (1995, p. 14) denominou inteligências como: “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes comunitários”.

A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Sucedeu que depois do início de um século composto por duas grandes guerras mundiais, a humanidade percebeu que eram necessários princípios éticos para que a diversidade cultural, religiosa, política e física viesse a ser respeitada em âmbito

mundial e que ser humano venha por um modo tirânico desacatar o outro, em pleno gozo de sua vida civil.

Como consequência a ONU (Organização das Nações Unidas) em cooperação com os Estados membros resolve criar a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948. E assim segue um caminho para que todos os povos submetam o que diz os trinta artigos:

Art.6, Todo ser humano tem direito de ser, em todos os lugares reconhecido como pessoa perante a lei

Art.26, Todo ser humano tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos. (Disponível em: <http://www.onu.brasil.org.br>).

A declaração serviu como fundamento norteador para a formulação de muitas leis em todo mundo entre elas está a nossa Constituição Federal.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Dispõe a Constituição de 1988, quanto ao direito à educação de todo cidadão brasileiro, explicitar o que afirma a Declaração de Salamanca e o que dispõe o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art.205, A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p.144).

O direito do cidadão brasileiro está previsto em lei e este deve ser elucidado, uma vez que, quando se é explicitado faz-se valer este direito.

A Declaração de Salamanca Consolida que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (...) Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>).

Como observa-se na declaração - a educação, sua qualidade, manutenção e visão transformadora devem ser promovidas a todos, bem como, devem ser respeitadas as competências e habilidades de cada indivíduo. Quando a Declaração se refere a educação está tratando de todas as pessoas.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Disposto na lei 8.069 de 13 de Julho de 1990, regulamenta os direitos da criança até doze anos e do adolescente até dezoito anos como cidadãos, o ECA em seus duzentos e sessenta artigos adota a doutrina de proteção integral, criada na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e já utilizada na constituição brasileira de 1988. (Revista Itaú Notícias, nº 52, p.23).

Vejam os:

O capítulo IV dispõe sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, destacarei o artigo 53 e os incisos I, II, e há parágrafo único respectivamente.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação do trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola:

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL 1990)

O ECA defende o direito a educação, ao respeito e a igualdade de todo cidadão, assim como responsabiliza os pais de assegurar este direito e o dever de participar do desenvolvimento de seus filhos.

LDB E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ao analisar as leis de diretrizes e bases da educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais nota-se a importância de citar alguns conceitos para o entendimento de educação especial e alunos com necessidades especiais: “A educação especial é uma modalidade de educação escolar para os alunos com necessidades educativas especiais e este serviço é oferecido preferencialmente na rede regular de ensino”. (LDB,1997, artigo 58, p.53).

Alunos com necessidades educativas especiais são aqueles alunos que tem elevada capacidade ou dificuldade na aprendizagem, este termo não está vinculado necessariamente com uma deficiência. (PCNS, 1999, p.23).

Ao analisarmos o artigo 58 da LDB, no item educação especial, constatamos que os alunos com necessidades educativas especiais têm o direito a um atendimento educacional com serviços especializados e específicos sempre quando não for possível a sua integração nas escolas comuns.

Portanto, este discente precisa em particular, de uma adequação especial nas metodologias de ensino para facilitar a sua aprendizagem “currículos”, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender as suas necessidades”. É o que dispõe a LDB, artigo 59, inciso I, p.93.

No caso dos deficientes visuais esta adequação é evidente, pois estes precisam de diversas adaptações para que possam aprender a ler, escrever, fazer cálculos... Porque além de utilizarem a convivência com os outros discentes, eles têm como meio principal de aprendizagem o tato, a audição, o olfato e o paladar que são os seus sentidos mais aguçados e propícios a aprendizagem. Abordaremos com mais detalhes o estudo das metodologias de ensino da matemática para o deficiente visual no capítulo que se segue deste trabalho.

A CONVENÇÃO DE GUATEMALA

A Convenção da Guatemala foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Essa Convenção confirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das outras pessoas, assegurando o direito de não serem discriminadas em razão de sua deficiência. Com base nisso, é objetivo desse documento “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Artigo2º).

No Artigo 1º (nº 2, “a”), a Convenção traz a definição do termo discriminação:

O termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de eficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Portanto, o ato de discriminar é compreendido neste documento como uma forma de diferenciação, restrição ou exclusão com base na deficiência. Quanto ao ensino, deverá ter um atendimento igual aos outros no ensino regular, já que nenhum aluno pode ser privado do seu direito de estudar sobre o pretexto de uma deficiência.

CONVENÇÕES SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Essa Convenção foi aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, no ano de 2006, sendo o Brasil signatário desse documento aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Nº 186 de 09 de Julho de 2008.

O Artigo 24 dessa Convenção reconhece o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência. Nesse artigo consta, ainda, que os Estados Partes deverão assegurar que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e

Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Compreende-se que este documento assegura o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, não podendo haver discriminação em razão de alguma deficiência. Ressalta igualmente, que é garantido o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência.

A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008,

estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior) e realiza o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é complementar e/ou suplementar ao ensino regular, ou seja, não é substitutivo. Portanto, o aluno deve estar matriculado no ensino regular e receber Atendimento Educacional Especializado de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Esse documento define, também, quem são os alunos atendidos pela Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tendo em vista esses pressupostos, é interessante destacarmos o objetivo da política:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14)

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reposiciona a Educação Especial, lançando à escola o desafio de questionar e se envolver no entendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem que os alunos possam levar a termo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Quanto a qualidade da educação. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB traçaram os seguintes objetivos para a educação: desenvolvimento pleno da criança e do adolescente; preparo para o exercício da cidadania; qualificação para o trabalho. O objetivo é dar uma diretriz única para os fins da

educação e traz implicitamente à tona a questão da qualidade do ensino, posto que somente uma educação de qualidade pode favorecer esse desenvolvimento, bem como seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Um aluno que deixa o ensino fundamental sem o conhecimento básico das disciplinas ministradas, sem saber ler e escrever adequadamente, não se desenvolveu plenamente e pode ter comprometido a sua qualificação para o trabalho. Sabemos que o movimento por uma educação especial, tem crescido em diversos países e conseqüentemente a inovação de sua prática. Isto beneficia a todos os alunos terem uma possibilidade diferente para chegar a aprendizagem qualitativa.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (BRASIL. 1998, p.34).

Semelhante a Mittler uma educação de qualidade baseia-se em uma estrutura interativa, na qual as coisas se entrelaçam, interagem e se constroem umas às outras.

Pinto (2006), aponta algumas situações para se ter uma educação de qualidade são as seguintes considerações:

Tamanho: considera-se que as escolas não devem nem ser muito grandes (o que dificulta as práticas de socialização e aumenta a indisciplina), mas, ao mesmo tempo, devem ter um número de alunos que permita à maioria dos professores lecionar em apenas uma escola;

- Instalações: assegurando-se salas ambientes (bibliotecas, laboratórios etc.), espaços de alimentação, lazer e de prática desportiva, com dotação orçamentária para uma manutenção adequada;
- Recursos didáticos em qualidade e quantidade, aqui incluídas as tecnologias de comunicação e informação, garantidos os recursos para a manutenção dos equipamentos;
- Razão alunos/turma que garanta uma relação mais próxima entre os professores e seus alunos;
- Remuneração do pessoal: assegurar um piso salarial nacionalmente unificado, associado ao

grau de formação dos trabalhadores da educação e um plano de ascensão na carreira que estimule a permanência na profissão;

- Formação: dotação anual de recursos financeiros para a formação continuada de todos os profissionais da escola;
- Jornada de trabalho: definição de jornada semanal de 40 horas, com 20% da mesma, no caso do professores, destinados a atividades de planejamento, avaliação e reuniões com os pais, cumpridas nas escolas. No caso das creches (0 a 3 anos), optou-se pela jornada padrão de 30 horas semanais para os professores, também com 20% para atividades complementares;
- Jornada do aluno: fixação de uma jornada mínima de 10 horas/dia, no caso das creches (cuja média nacional já é superior a 8 horas/dia) e de 5 horas/dia, nas demais etapas (cuja média nacional é um pouco acima de 4 horas/dia);
- Projetos especiais da escola: garantia de um repasse mínimo de recursos para que as escolas possam desenvolver atividades próprias previstas em seu projeto pedagógico;
- Gestão democrática: entende-se que a gestão democrática envolve uma série de aspectos que não possuem, necessariamente, um impacto monetário no custo aluno, mas é evidente que, quando se propicia a jornada exclusiva do professor em uma escola, o tempo remunerado para atividades extraclasse, a proximidade da escola das residências dos alunos, um menor número de alunos/turma e de alunos/escola, todas estas medidas, facilitam muito (embora não assegurem) a construção de relações mais democráticas em sala de aula e na escola.

Atentaremos a questão dos recursos e projetos. Observa-se nas considerações de Pinto, que dentre as diversas questões complexas de uma educação de qualidade o fato de ter recursos didáticos e projetos seriam elementos que somam a efetividade nesta qualidade.

No relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Jacques Delors (1999) considera que, para responder às demandas da vida contemporânea, à educação cabe “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p. 89). Para isso,

(...) deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio

envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (p. 89-90).

De acordo com Delors, essas aprendizagens, com muitos pontos de contato, de relacionamento e de permuta, constituem quatro vias do saber, que não podem depender exclusivamente de circunstâncias aleatórias ou ser consideradas, as duas últimas, como um prolongamento natural das primeiras, mas:

Cada um dos quatro pilares do conhecimento deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a se levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (p. 90)

DEFICIÊNCIA VISUAL E O PROFESSOR DA CLASSE COMUM

Quando falamos em educação inclusiva logo imaginamos que incluir é somente agrupar pessoas diferentes “com deficiência” junto às outras ditas normais, mas a inclusão é mais que isto. Precisamos saber que a educação inclusiva é a atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula.

Conforme afirma Sasaki (1999), qualquer aluno com deficiência ou não, faz parte de educação inclusiva, pois afinal a mesma beneficia a todos os alunos têm uma possibilidade diferente para chegar a aprendizagem. Por isso o professor precisa ficar atento as adaptações dos recursos e metodologias a serem utilizados com deficientes visuais.

Vivemos numa época de mudanças constantes e o educador deve inicialmente, estar atento as estas questões. Atentar-se ao seu fazer, sua prática, expandir as comunicações, informações, notícias, conhecimento. E em paralelo assimilar, refletir, opinar, compartilhar, participar, acomodar as ideias.

O educador então se vê perante a umas séries de desafios, e para acompanhar todas essas mudanças, deve não somente participar deste meio, mas encontrar meios de usufruí-lo. Investir em si, em sua educação continuada, preparar-se. Afinal dentre as suas competências terá de ser mediador, dinâmico, deverá propor aulas desafiadoras, inovadoras, estimular a

criatividade de seus alunos, ter uma ótima afetividade com eles, considerar suas emoções, o espaço, o movimento, as capacidades, habilidades, cultura, bagagem e explorá-las de maneira a desenvolver melhor este educando. Referir valores e condutas que as tecnologias não ensinam.

Contudo o educador terá também que saber utilizar essa tecnologia, pois ela deverá ser utilizada para facilitar a comunicação, as tarefas, a vida social. Adicionado a tudo isto, o educador igualmente deverá penetrar profundamente o seu olhar nas inteligências múltiplas de cada educando, visto que as pessoas têm capacidades e habilidades diversas e singulares.

Citamos a importância do professor preocupar-se com sua metodologia de trabalho para utilizar com alunos especiais, mas a escola também precisa estar preparada para atender esses alunos possam movimentar-se sem obstáculos e para que as pessoas utilizem seu espaço com autonomia.

Sasaki (1999), se a escola ou a nossa sociedade eliminar essas barreiras arquitetônicas estarão desenvolvendo um planejamento de um desenho universal, ou seja, uma arquitetura utilizável por todos, até porque quando falamos de desenho acessível acabamos rotulando que é de exclusividade daqueles que possuem algum tipo de deficiência, quando que o desenho universal assegura a utilização de todos.

Dias de Sá (2012), o reconhecimento de desenhos gráficos, diagramas, relevo, slides, gravuras, cartazes, fotos, ilustrações adaptadas, são estratégias de que os professores podem utilizar. E continua em suas palavras, os alunos cegos e com baixa visão podem e devem participar de praticamente todas as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de muitas escolas estarem ingressando na inclusão agora; outras já há algum tempo, observamos que houve alguma evolução, no entanto, proporcionar condições físicas que tornem a utilização de todos é relevante, é o caso das barreiras arquitetônicas, que até então deparamos em instituições e ruas. Da mesma maneira, faz-se necessário mais que leis, que as pessoas que tenham um olhar diferenciado à prática da educação inclusiva, considerando o

deficiente um ser capaz, com competências e habilidades como qualquer outro.

Nesse sentido, é fundamental promover uma cultura escolar que valorize o respeito às diferenças e incentive a participação ativa de todos, incluindo familiares e comunidade escolar. A inclusão só será realmente efetiva quando houver o comprometimento coletivo em adaptar práticas pedagógicas, espaços físicos e atitudes, garantindo que cada estudante seja reconhecido e respeitado em sua individualidade.

Portanto, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva exige esforços contínuos, formação adequada dos profissionais e a superação de barreiras atitudinais e estruturais. Dessa forma, estaremos contribuindo para uma sociedade mais justa, onde todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO 1994
- DELORS, Jacques. **Educação - Um tesouro a descobrir**. Editora Cortez. São Paulo. 1999.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artemed, 1998.



O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Denise Teixeira Santos Menezes¹

RESUMO

A formação do leitor crítico configura-se como um dos desafios mais relevantes da educação contemporânea, sobretudo em um contexto social marcado pela intensificação dos discursos midiáticos, digitais e multimodais, que exigem dos sujeitos competências interpretativas cada vez mais complexas. Nesse cenário, o professor desempenha um papel mediador fundamental, atuando como organizador das práticas pedagógicas de leitura, orientador dos processos de construção de sentidos e incentivador da reflexão crítica sobre os textos e suas relações com as dinâmicas sociais. Este artigo tem por objetivo analisar o papel do professor mediador na constituição do leitor crítico, à luz de aportes teóricos da Linguística Textual, da Educação Linguística e da Pedagogia Crítica. A discussão contempla concepções contemporâneas de leitura, mediação pedagógica, práticas discursivas e letramento crítico, enfatizando a responsabilidade docente na promoção de uma leitura reflexiva, contextualizada e socialmente engajada. Fundamentado em contribuições teóricas de Paulo Freire, Ângela Kleiman, Ingedore Villaça Koch e Mikhail Bakhtin, o estudo sustenta que a atuação consciente, intencional e dialógica do professor é determinante para que a leitura ultrapasse a dimensão técnica da decodificação e se consolide como uma prática de interpretação, posicionamento crítico e transformação social.

Palavras-chave: Formação de leitores. Leitura crítica. Mediação pedagógica. Práticas discursivas.

INTRODUÇÃO

A leitura, concebida como uma prática social, histórica e culturalmente situada, ocupa lugar central na formação intelectual, cultural e cidadã dos sujeitos, constituindo-se como um dos principais instrumentos de acesso ao conhecimento e de participação crítica na vida social. Distante de uma compreensão restrita à decodificação de signos linguísticos, o ato de ler envolve processos cognitivos e discursivos complexos, tais como a construção de inferências, o estabelecimento de relações intertextuais, o reconhecimento das condições de produção dos textos e a atribuição de sentidos ancorados em contextos socioculturais específicos. Nesse horizonte, formar

leitores capazes de interpretar, problematizar e posicionar-se criticamente diante dos discursos que circulam na sociedade configura-se como uma tarefa primordial da escola contemporânea.

A intensificação do uso das tecnologias da informação e da comunicação ampliou de maneira expressiva o acesso aos textos e diversificou os suportes e linguagens por meio dos quais os discursos são veiculados. Contudo, esse cenário também potencializou a disseminação de discursos ideologicamente orientados, de informações imprecisas e de narrativas que visam à manipulação da opinião pública. Diante dessa complexidade, torna-se imprescindível que a instituição escolar assuma um

¹ Formada no Magistério pelo CEFAM Guarulhos. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos e Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Guarulhos. Professora de Educação Básica na Prefeitura de Municipal Guarulhos, PMG. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

compromisso efetivo com a formação de leitores reflexivos e críticos, capazes de analisar, avaliar e confrontar os sentidos veiculados nos diferentes textos. Tal responsabilidade recai, em grande medida, sobre o professor, cuja atuação se configura como mediadora entre o texto, o estudante e a realidade social na qual ambos se inserem.

A mediação docente, nesse contexto, ultrapassa a simples seleção de materiais ou a aplicação de estratégias de leitura previamente definidas. Trata-se de um processo intencional e sistemático que envolve a criação de situações pedagógicas propícias ao diálogo, à problematização e à construção coletiva de sentidos, favorecendo a escuta ativa e o confronto fundamentado de diferentes interpretações. Conforme ressalta Freire (2011, p. 30), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, a prática pedagógica da leitura deve articular texto e realidade, linguagem e experiência, possibilitando ao educando compreender os discursos à luz das relações sociais que os produzem.

Nessa perspectiva, este artigo propõe uma reflexão aprofundada acerca do papel do professor mediador na formação do leitor crítico, à luz de fundamentos teóricos provenientes da Linguística Textual, da Educação Linguística e da Pedagogia Crítica. Busca-se discutir como determinadas práticas pedagógicas, orientadas por uma concepção ampliada de leitura, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência discursiva e da participação social dos estudantes, reafirmando o papel da escola como espaço de formação crítica e emancipatória.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, orientada pela perspectiva interpretativa, cujo objetivo central consiste em analisar o papel do professor mediador na constituição do leitor crítico, considerando os fundamentos epistemológicos da Linguística Textual, da Educação Linguística e da Pedagogia Crítica. A opção por essa abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, reconhecendo a leitura como prática

social, histórica e discursivamente situada, bem como a mediação docente como um processo intencional, dinâmico e carregado de implicações pedagógicas e socioculturais.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se como procedimento central deste estudo, sendo desenvolvida a partir da seleção criteriosa de obras e produções acadêmicas de referência no campo da leitura e da educação. Foram privilegiados autores cujas contribuições teóricas possibilitam a compreensão da linguagem em sua dimensão interativa, dialógica e ideologicamente marcada, tais como Paulo Freire, Ângela Kleiman, Ingedore Villaça Koch e Mikhail Bakhtin. Esses referenciais oferecem sustentação teórica para a análise da leitura como processo de construção de sentidos e para a compreensão da mediação pedagógica como elemento estruturante na formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.

No que se refere aos procedimentos analíticos, adotou-se a leitura aprofundada, sistemática e interpretativa das obras selecionadas, com vistas à identificação e problematização de categorias teóricas fundamentais ao objeto de estudo. Entre essas categorias, destacam-se: concepções de leitura, mediação pedagógica, práticas discursivas, letramento crítico e formação do leitor. Tais categorias foram organizadas de maneira articulada, permitindo o estabelecimento de relações entre os diferentes aportes teóricos e favorecendo uma análise coesa e consistente com os objetivos propostos.

A análise dos dados foi conduzida sob uma perspectiva interpretativa e crítico-reflexiva, buscando não apenas descrever os conceitos mobilizados, mas também problematizá-los à luz das demandas contemporâneas da educação. Nesse sentido, procurou-se evidenciar como os referenciais teóricos analisados contribuem para a resignificação das práticas pedagógicas de leitura, especialmente no que concerne à atuação do professor como mediador dos processos de construção de sentidos, à promoção do diálogo em sala de aula e ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma investigação de caráter teórico, não houve a utilização de instrumentos empíricos, tais como entrevistas,

questionários ou observações de campo. Ainda assim, a relevância desta pesquisa reside na sistematização, articulação e aprofundamento de conhecimentos já consolidados na literatura, os quais oferecem subsídios teórico-metodológicos significativos para a reflexão sobre a prática docente e para o aprimoramento das ações pedagógicas voltadas à formação de leitores críticos.

Dessa forma, a metodologia adotada permite uma abordagem analítica densa e fundamentada do objeto investigado, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas que reconhecem a leitura como prática social e política, e o professor como agente mediador essencial na formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir de maneira consciente na realidade social em que estão inseridos.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A compreensão do papel do professor mediador na formação do leitor crítico requer, inicialmente, uma reflexão aprofundada acerca das concepções de leitura que historicamente orientaram — e ainda orientam — as práticas pedagógicas no contexto escolar. Durante um longo período, a leitura foi concebida predominantemente como um processo mecânico de decodificação, centrado no reconhecimento de palavras e na identificação de estruturas linguísticas superficiais. Essa perspectiva reducionista, ancorada em uma visão instrumental da linguagem, desconsiderava o leitor como sujeito ativo do processo de significação, limitando sua atuação à reprodução de sentidos previamente estabelecidos.

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Com o avanço dos estudos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e das abordagens sociocognitivas da linguagem, essa concepção passa a ser amplamente questionada. A leitura passa a ser

compreendida como uma atividade interativa e processual, na qual o leitor mobiliza diferentes tipos de conhecimento — linguísticos, enciclopédicos, textuais e socioculturais — para construir sentidos. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser entendido como um objeto fechado e passa a ser concebido como um espaço de interação. Conforme afirmam Koch e Elias (2016, p. 11), “o sentido não está no texto, mas se constrói na interação entre texto e leitor”, o que evidencia a centralidade da mediação pedagógica no processo de leitura.

O leitor crítico, nesse contexto teórico, caracteriza-se por sua capacidade de ultrapassar a compreensão literal dos textos, analisando os implícitos discursivos, as intenções comunicativas, as vozes sociais presentes e silenciadas, bem como os efeitos de sentido produzidos em determinadas condições de produção e circulação. Tal postura exige o desenvolvimento de habilidades interpretativas, argumentativas e reflexivas, que não se constituem de forma espontânea, mas resultam de um processo educativo sistemático e intencional.

A escola, portanto, assume um papel fundamental na formação desse leitor, ao proporcionar experiências de leitura diversificadas, contextualizadas e socialmente significativas. Todavia, a simples exposição dos estudantes a uma variedade de textos e gêneros discursivos não assegura, por si só, a formação de leitores críticos. Faz-se necessária a atuação consciente do professor, que orienta o olhar do aluno para além da superfície textual, conduzindo-o à análise dos discursos, à identificação de posicionamentos ideológicos e à problematização dos sentidos construídos.

Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 23) ressalta que o ensino da leitura deve estar vinculado aos usos sociais da linguagem, de modo que as práticas propostas façam sentido para os estudantes e dialoguem com suas experiências de vida. A leitura, assim, deixa de ocupar um lugar meramente escolar e descontextualizado, passando a constituir-se como uma prática social que articula linguagem, cultura e experiência.

A formação do leitor crítico implica, ainda, o reconhecimento de que todo texto é produzido em contextos históricos e sociais específicos e carrega

marcas ideológicas, valores e visões de mundo. Essa compreensão possibilita ao estudante perceber que os discursos não são neutros, mas resultam de relações de poder e de interesses socialmente situados, o que amplia sua capacidade de análise e posicionamento.

Dessa forma, o professor mediador assume a função de criar condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de uma postura investigativa diante dos textos, estimulando o questionamento, a reflexão e a ressignificação dos sentidos. Ao atuar dessa maneira, o docente contribui para a formação de leitores capazes de dialogar criticamente com os discursos e de compreender a leitura como uma prática social transformadora.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE LEITURA

A mediação pedagógica configura-se como um elemento estruturante da prática docente voltada ao ensino da leitura, assumindo papel decisivo na formação de leitores reflexivos e socialmente conscientes. Mediar, nesse contexto, não se reduz à transmissão de conteúdo ou à aplicação de técnicas previamente estabelecidas, mas implica a organização intencional de situações de aprendizagem que favoreçam a interação, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. Trata-se de um processo dinâmico, no qual o professor atua como articulador entre o texto, o leitor e os contextos socioculturais que permeiam a produção discursiva.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, o que confere centralidade à atuação do professor como mediador entre o conhecimento sistematizado e o estudante. Conforme postula Vygotsky, é na relação com o outro que o sujeito amplia suas possibilidades de compreensão e desenvolvimento cognitivo. No âmbito da leitura, essa mediação manifesta-se na orientação das estratégias interpretativas, na problematização dos textos e na promoção de espaços de troca e negociação de sentidos entre os estudantes, favorecendo a construção de significados mais elaborados.

O professor mediador, ao selecionar textos socialmente relevantes e discursivamente significativos, propõe questionamentos que instigam a

reflexão, estimula a formulação de hipóteses interpretativas e orienta a realização de inferências, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia leitora. Ao assumir esse papel, o docente possibilita que o aluno se aproprie de procedimentos de leitura que lhe permitem dialogar com o texto de forma ativa, crítica e consciente, deslocando-se de uma postura passiva para uma atuação investigativa diante dos discursos.

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68 apud GADOTTI, 1996).

Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 47) ressalta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica reconhecer que os alunos chegam à escola portadores de experiências de leitura do mundo construídas em seus contextos de vida. A mediação pedagógica, portanto, pressupõe uma escuta sensível e uma abertura permanente ao diálogo, de modo que os conhecimentos prévios dos estudantes sejam considerados como ponto de partida para a ampliação de suas capacidades interpretativas e críticas.

Além disso, a mediação pedagógica envolve a problematização sistemática dos discursos, incentivando os estudantes a questionarem as informações veiculadas, a identificarem diferentes pontos de vista e a analisarem os posicionamentos ideológicos subjacentes aos textos. Essa prática contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, na medida em que possibilita aos alunos compreenderem os textos como produções situadas historicamente e atravessadas por relações de poder.

Dessa forma, a atuação do professor mediador revela-se essencial para transformar a leitura em uma prática pedagógica significativa e socialmente relevante, capaz de promover a reflexão, o posicionamento crítico e a participação ativa dos estudantes na sociedade. Ao assumir conscientemente essa função, o docente fortalece o papel da escola como espaço de formação intelectual, cultural e cidadã.

PRÁTICAS DISCURSIVAS E LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA

A formação do leitor crítico consolida-se, de modo significativo, por meio de práticas discursivas que reconhecem a linguagem como fenômeno social, histórico e ideologicamente situado. Sob essa perspectiva, a leitura deixa de ser compreendida como atividade individual e silenciosa para assumir um caráter dialógico, interativo e coletivo. Conforme sustenta Bakhtin (2011, p. 279), todo enunciado é essencialmente dialógico, pois se constitui na relação com outros discursos e com as vozes sociais que o atravessam. Tal concepção impõe à escola a necessidade de organizar práticas pedagógicas que favoreçam o confronto interpretativo, a circulação de múltiplos sentidos e a problematização dos discursos.

No espaço da sala de aula, o professor mediador desempenha papel fundamental ao promover o contato dos estudantes com uma diversidade de gêneros discursivos, provenientes de diferentes esferas da atividade humana. Essa ampliação do repertório textual possibilita não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também a análise crítica das condições de produção, circulação e recepção dos textos. Ao compreender os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciação, os estudantes passam a reconhecer a função social da linguagem e os propósitos comunicativos que orientam a organização discursiva dos textos.

As práticas pedagógicas baseadas em discussões coletivas, debates interpretativos e atividades de leitura compartilhada constituem estratégias privilegiadas para a construção colaborativa de sentidos. Nessas situações, o professor atua como mediador do discurso, organizando o diálogo, incentivando a argumentação fundamentada e promovendo o respeito à pluralidade interpretativa. Esse movimento contribui para que os estudantes desenvolvam a capacidade de sustentar pontos de vista, reformular argumentos e dialogar criticamente com as interpretações dos colegas, fortalecendo sua autonomia intelectual.

Do ponto de vista cognitivo-discursivo, a leitura envolve processos inferenciais complexos, que exigem do leitor a mobilização articulada de conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e socioculturais. Koch (2015, p. 45) destaca que a

compreensão textual resulta de um trabalho ativo do leitor, que formula hipóteses, estabelece relações implícitas e constrói sentidos a partir do diálogo entre texto e contexto. Nesse processo, a mediação docente torna-se decisiva, uma vez que o professor, ao questionar, problematizar e instigar, amplia as possibilidades interpretativas e aprofunda a compreensão dos textos trabalhados.

A leitura crítica, nesse contexto, implica ainda a análise das ideologias subjacentes aos discursos, permitindo que os estudantes identifiquem relações de poder, discursos hegemônicos e vozes historicamente silenciadas. Ao analisar os textos sob essa perspectiva, os alunos passam a compreender que os sentidos não são neutros nem naturais, mas resultam de disputas simbólicas e de interesses socialmente situados. Essa compreensão contribui para o desenvolvimento de uma consciência social e política mais ampla, fundamental para a participação crítica na vida em sociedade.

As práticas discursivas mediadas pelo professor configuram-se como um espaço pedagógico privilegiado para a formação do leitor crítico, ao possibilitar a articulação entre linguagem, pensamento e realidade social. Ao promover o diálogo, a problematização e a análise discursiva, o professor fortalece o papel da leitura como prática social transformadora, contribuindo para a constituição de sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir criticamente nos discursos que permeiam a vida social.

O PROFESSOR COMO FORMADOR DE LEITORES REFLEXIVOS

O papel do professor na formação do leitor reflexivo e crítico extrapola a mera condução de atividades didáticas ou a aplicação de metodologias de leitura previamente definidas. Trata-se de uma atuação que envolve uma postura ética, política e pedagógica diante do processo educativo, comprometida com a constituição de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de interpretar criticamente os discursos que permeiam a vida social. Nessa perspectiva, o ensino da leitura assume uma função formativa ampla, vinculada à construção da cidadania e à participação ativa dos estudantes na sociedade.

Paulo Freire (2011, p. 68) ressalta que a educação deve possibilitar ao educando a leitura crítica

da realidade, o que exige do professor uma prática pedagógica orientada pela problematização do mundo e pela valorização da experiência dos sujeitos. O ensino da leitura, sob esse prisma, não se restringe ao domínio técnico da linguagem escrita, mas se configura como um processo emancipatório, no qual o aluno é convidado a compreender, questionar e ressignificar as condições sociais, culturais e históricas que atravessam os textos e os discursos.

O professor mediador, ao assumir conscientemente esse papel formativo, cria ambientes de aprendizagem que favorecem a curiosidade intelectual, o questionamento sistemático e a reflexão crítica. Ao incentivar o contato com diferentes perspectivas discursivas e múltiplas vozes sociais, o docente contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia, possibilitando que os estudantes reconheçam a diversidade de visões de mundo e compreendam a leitura como espaço de diálogo e confronto de sentidos.

A formação do leitor reflexivo demanda, ainda, a articulação entre leitura, escrita e oralidade, concebidas como práticas discursivas indissociáveis. Ao promover atividades integradas que envolvem a interpretação de textos, a produção escrita e a argumentação oral, o professor possibilita que os estudantes expressem seus posicionamentos, construam argumentos consistentes e participem ativamente das interações discursivas. Essa integração favorece a ampliação das competências comunicativas e fortalece a capacidade de intervenção crítica dos alunos.

O professor atua como agente formador cuja mediação consciente, intencional e fundamentada teoricamente influencia diretamente a qualidade das experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes. Ao assumir a leitura como prática social e política, o docente reafirma o papel da escola como espaço de formação intelectual e emancipatória, contribuindo para a constituição de leitores reflexivos, capazes de dialogar criticamente com os textos e com a realidade que os circunda.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Embora a mediação docente seja amplamente reconhecida como elemento estruturante na formação

do leitor crítico, sua efetivação no cotidiano escolar enfrenta uma série de desafios de natureza pedagógica, institucional e sociopolítica. Entre os principais obstáculos, destacam-se a sobrecarga de trabalho docente, a limitação do tempo destinado às práticas de leitura reflexiva, a fragmentação curricular e a pressão por resultados imediatos, frequentemente associados a avaliações padronizadas. Tais condições tendem a reduzir a leitura a uma atividade instrumental, esvaziando seu potencial formativo e crítico.

Outro desafio recorrente refere-se à insuficiência de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas especificamente para o ensino da leitura sob uma perspectiva crítica e discursiva. Muitos professores, apesar de reconhecerem a importância da mediação pedagógica, não dispõem de espaços formativos que promovam a reflexão teórica e metodológica sobre práticas de leitura contextualizadas, dialógicas e socialmente situadas. Essa lacuna contribui para a reprodução de abordagens tradicionais, centradas na compreensão literal e na reprodução de sentidos, em detrimento da análise crítica dos discursos.

Entretanto, tais desafios não anulam as possibilidades de uma atuação mediadora consistente e transformadora. Ao contrário, evidenciam a necessidade de investir em processos formativos contínuos que articulem teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre o trabalho docente. A formação continuada, quando concebida como espaço de estudo, diálogo e problematização da prática pedagógica, constitui-se como um caminho fundamental para o fortalecimento do ensino da leitura e para a ressignificação do papel do professor como mediador dos processos interpretativos.

O trabalho colaborativo entre professores também se apresenta como uma estratégia potente para enfrentar os desafios da mediação pedagógica. A construção coletiva de propostas didáticas, a troca de experiências e a análise conjunta das práticas de leitura contribuem para a ampliação do repertório metodológico e para a consolidação de uma cultura pedagógica comprometida com a formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, a mediação deixa de ser uma ação individual e passa a integrar um projeto educativo mais amplo e coletivo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar a importância do desenvolvimento de competências leitoras que envolvem a análise crítica dos textos e a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais de linguagem. Conforme aponta a BNCC (Brasil, 2018, p. 65), espera-se que os alunos sejam capazes de “analisar, interpretar e posicionar-se criticamente” diante dos diferentes discursos que circulam socialmente, o que atribui ao professor um papel central na mediação desses processos.

Ao investir em práticas pedagógicas dialógicas, contextualizadas e discursivamente orientadas, o professor contribui para a formação de leitores capazes de interpretar, questionar e intervir na realidade social. Assim, a mediação docente consolida-se como um elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a formação crítica, democrática e cidadã, reafirmando a leitura como prática social, política e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor crítico configura-se como uma das atribuições centrais da escola contemporânea, sobretudo diante da complexidade e da multiplicidade de discursos que circulam na sociedade atual, marcados por disputas de sentidos, interesses ideológicos e rápidas transformações sociotecnológicas. Nesse contexto, o professor assume um papel estratégico como mediador dos processos de leitura e interpretação, sendo responsável por organizar práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreender, analisar e problematizar os textos e os discursos que atravessam a vida social.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a leitura deve ser compreendida como uma prática social, interativa e discursivamente situada, na qual os sentidos são construídos na relação dinâmica entre texto, leitor e contexto. Tal concepção rompe com abordagens reducionistas da leitura e exige uma atuação docente teoricamente fundamentada, intencional e comprometida com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos, reconhecendo suas condições de produção, circulação e efeitos de sentido.

A mediação pedagógica, ao valorizar o diálogo, a problematização e a escuta ativa, revela-se um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento reflexivo dos estudantes. Ao atuar como orientador do processo interpretativo, o professor cria condições para que os alunos se apropriem da leitura como prática investigativa, argumentativa e socialmente significativa, deslocando-se de uma postura passiva para uma atuação crítica diante dos textos.

Conclui-se, portanto, que investir na formação do professor mediador implica investir na consolidação de uma educação comprometida com a formação de leitores capazes de compreender, questionar e intervir na realidade social. Ao fortalecer o papel do docente como mediador da leitura, reafirma-se o potencial transformador da educação, entendida como espaço de formação crítica, democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em. Acesso em 20 jan. 2026.
- BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. In: **Polifonia**. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola. Na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES NA INFÂNCIA

Diego Agostinho Dynczuki¹

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui um eixo fundamental para a construção de identidades, para o enfrentamento do racismo estrutural e para a promoção de uma educação comprometida com a equidade. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da abordagem das relações étnico-raciais na primeira infância, considerando seus impactos na constituição subjetiva das crianças e nas práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que o racismo não é aprendido apenas na escola, mas é reproduzido socialmente desde os primeiros anos de vida, o que exige intervenções pedagógicas intencionais desde a Educação Infantil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Gomes, Munanga, Cavalleiro e Fanon, articulando contribuições da psicologia, da sociologia e da educação. A análise evidencia que a ausência de práticas antirracistas na infância contribui para a naturalização de hierarquias raciais e para a construção de identidades fragilizadas, especialmente entre crianças negras. Defende-se que a escola deve assumir papel ativo na valorização da diversidade, na construção de representações positivas e na promoção de experiências que rompam com o racismo estrutural. Conclui-se que a educação das relações étnico-raciais desde a primeira infância constitui condição fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade. Prática pedagógica. Racismo. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui um campo de debate cada vez mais relevante no cenário educacional brasileiro, especialmente diante do reconhecimento de que o racismo se manifesta de forma precoce na vida social e impacta diretamente a constituição subjetiva das crianças. Longe de ser uma temática restrita aos níveis mais avançados de ensino, a discussão sobre identidade, pertencimento e diversidade racial deve ser incorporada desde os primeiros anos de vida,

considerando que é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

No Brasil, a institucionalização dessa temática no campo educacional foi impulsionada por marcos legais fundamentais, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis da educação básica. Esses dispositivos legais representam avanços significativos no enfrentamento do racismo estrutural, ao reconhecer a

¹ Mestre em Educação pela Universidade Ibirapuera. Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhuera. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I com acúmulo de cargo na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. dynczuki38@gmail.com

necessidade de valorização das contribuições desses grupos para a formação da sociedade brasileira. No entanto, a efetivação dessas leis na Educação Infantil ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à compreensão de como trabalhar tais conteúdos de forma adequada às especificidades da infância.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar a importância da valorização da diversidade cultural e da construção de identidades positivas desde a Educação Infantil. Ao propor campos de experiência que envolvem o reconhecimento de si e do outro, a BNCC aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e o enfrentamento de preconceitos. Contudo, a presença dessa diretriz no documento normativo não garante, por si só, sua implementação no cotidiano escolar, o que evidencia a necessidade de uma formação docente consistente e de uma intencionalidade pedagógica clara.

A infância, frequentemente idealizada como período de inocência e ausência de preconceitos, deve ser analisada de forma crítica. Estudos demonstram que crianças pequenas já são capazes de perceber diferenças raciais e atribuir valores a essas diferenças, reproduzindo estereótipos presentes no meio social. Conforme argumenta Eliane Cavalleiro, o racismo está presente nas interações infantis desde cedo, manifestando-se por meio de brincadeiras, escolhas de parceiros e representações simbólicas (CAVALLEIRO, 2001). Ignorar essas manifestações não elimina o problema, mas contribui para sua naturalização.

Nesse sentido, a escola não pode assumir uma postura de neutralidade diante das questões étnico-raciais. A ausência de intervenção pedagógica configura-se, na prática, como forma de reprodução das desigualdades, uma vez que mantém intactas as hierarquias simbólicas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros. A educação infantil, portanto, deve ser compreendida como espaço estratégico para a construção de práticas antirracistas, capazes de promover a valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos da vida social.

A construção da identidade na infância constitui elemento central nesse processo. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, a identidade racial não é

dada, mas construída a partir das relações sociais e das experiências vividas pelos sujeitos (GOMES, 2017). Crianças negras, em contextos nos quais suas referências culturais são invisibilizadas ou desvalorizadas, podem desenvolver sentimentos de inferioridade e rejeição de sua própria identidade. Por outro lado, a ausência de problematização do racismo pode levar crianças não negras a internalizarem posições de privilégio de forma naturalizada.

A contribuição de Kabengele Munanga também é fundamental ao evidenciar que o racismo no Brasil opera de forma velada, dificultando seu reconhecimento e enfrentamento (MUNANGA, 2005). Essa característica influencia diretamente o contexto escolar, no qual práticas discriminatórias podem ser minimizadas ou negadas, sob a justificativa de que não há intenção explícita de discriminar. No entanto, o racismo estrutural se manifesta justamente por meio dessas práticas cotidianas, que reforçam desigualdades e impactam a formação das crianças.

Além disso, a análise da constituição subjetiva a partir de Frantz Fanon permite compreender os efeitos psicológicos do racismo na construção da identidade. Fanon (2008) evidencia como a internalização de padrões raciais hierarquizados pode produzir sofrimento psíquico e alienação, especialmente entre sujeitos negros. Embora suas análises se concentrem em contextos coloniais e pós-coloniais, seus apontamentos são relevantes para compreender os impactos do racismo na infância, especialmente no que se refere à construção da autoimagem.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil não pode ser tratada como temática pontual ou comemorativa, restrita a datas específicas. Ao contrário, deve constituir eixo transversal do currículo, orientando práticas pedagógicas que promovam a construção de identidades positivas e o reconhecimento da diversidade como valor.

No entanto, a implementação de uma educação antirracista na infância enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de concepções equivocadas sobre a infância. A ideia de que crianças são “muito pequenas”

para compreender questões raciais ainda é recorrente, o que contribui para a ausência de intervenções pedagógicas nesse campo.

Dessa forma, a discussão sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil exige não apenas o reconhecimento de sua importância, mas a construção de práticas concretas que possibilitem sua efetivação. A escola, enquanto espaço de formação, possui papel fundamental nesse processo, devendo assumir postura ativa no enfrentamento do racismo e na promoção de uma educação comprometida com a equidade.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, problematizando seus desafios e apontando possibilidades pedagógicas para sua implementação. Busca-se compreender como a escola pode contribuir para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades raciais desde a primeira infância.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E ANÁLISE DAS FONTES

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, orientada pela análise crítica de produções teóricas, normativas e acadêmicas relacionadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil, à constituição da identidade racial na infância e aos impactos subjetivos do racismo no processo de socialização das crianças. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de reunir, interpretar e articular contribuições clássicas e contemporâneas capazes de sustentar teoricamente a discussão sobre racismo, infância, subjetividade e práticas pedagógicas antirracistas.

O levantamento bibliográfico foi organizado a partir de três eixos principais: o primeiro eixo concentrou-se nos estudos sobre racismo, colonialidade e subjetividade, com destaque para a obra de Frantz Fanon; o segundo eixo reuniu produções sobre relações étnico-raciais, identidade negra e educação brasileira, especialmente a partir de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Eliane Cavalleiro; o terceiro eixo contemplou documentos legais e curriculares que orientam a Educação Básica

brasileira, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Base Nacional Comum Curricular.

As buscas foram realizadas em bases e repositórios acadêmicos de acesso público, especialmente SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e repositórios institucionais de universidades brasileiras. Também foram consultados documentos oficiais disponíveis nos portais do Ministério da Educação e da legislação federal. O recorte temporal priorizou produções publicadas entre 2003 e 2026, considerando a promulgação da Lei nº 10.639/2003 como marco jurídico-político fundamental para a institucionalização da temática no currículo escolar brasileiro. Entretanto, obras clássicas anteriores ou não enquadradas nesse período foram mantidas quando apresentaram relevância teórica direta para o objeto de estudo, como é o caso de Frantz Fanon e de produções fundantes de Eliane Cavalleiro.

Foram utilizados como descritores de busca os seguintes termos e combinações: “educação infantil e relações étnico-raciais”, “racismo na educação infantil”, “identidade racial na infância”, “crianças negras e escola”, “educação antirracista”, “subjetividade e racismo”, “Fanon e educação”, “Cavalleiro e educação infantil” e “práticas pedagógicas antirracistas”. Como critérios de inclusão, foram selecionadas obras que abordassem diretamente a temática racial no campo da educação, da infância, da subjetividade ou das políticas curriculares. Foram excluídos textos sem autoria identificada, materiais opinativos sem sustentação acadêmica, publicações sem relação direta com o objeto de estudo e trabalhos que tratassem de diversidade de forma genérica, sem problematizar as relações raciais.

A análise das fontes foi realizada por meio de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Inicialmente, procedeu-se à identificação dos textos mais relevantes para o problema de pesquisa. Em seguida, realizou-se a seleção dos argumentos centrais de cada obra, observando seus conceitos, categorias e contribuições para a compreensão da Educação Infantil como espaço de produção, reprodução ou enfrentamento do racismo. Por fim, os textos foram

articulados em diálogo, buscando evitar uma simples justaposição de autores. Assim, Fanon foi mobilizado para compreender os efeitos subjetivos da racialização; Cavalleiro, para analisar o silêncio escolar diante do racismo na infância; Gomes e Munanga, para discutir identidade, pertencimento e racismo estrutural; e os documentos legais, para situar a responsabilidade curricular e institucional da escola brasileira.

Nesse percurso, a pesquisa assumiu uma postura interpretativa e crítica, compreendendo que a revisão bibliográfica não se limita ao levantamento de autores, mas implica examinar como determinadas categorias teóricas permitem ler a realidade educacional. Desse modo, a análise buscou relacionar teoria, política pública e prática pedagógica, evidenciando que a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil exige intencionalidade docente, compromisso institucional e enfrentamento das formas explícitas e silenciosas de racismo.

RACISMO NA INFÂNCIA: MANIFESTAÇÕES, SILENCIAMENTOS E IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A compreensão do racismo na infância exige a superação de concepções que associam esse período à inocência e à ausência de preconceitos. Essa visão, ainda bastante difundida, contribui para o silenciamento de práticas discriminatórias no ambiente escolar e para a negligência de intervenções pedagógicas necessárias. Ao contrário do que se supõe, crianças pequenas são capazes de perceber diferenças raciais, atribuir significados a essas diferenças e reproduzir padrões de hierarquização presentes no meio social. Nesse sentido, o racismo não é um fenômeno que surge na adolescência ou na vida adulta, mas se manifesta desde os primeiros anos de vida, influenciando a construção da identidade e as relações sociais.

Estudos pioneiros no contexto brasileiro, como os de Eliane Cavalleiro, evidenciam que o racismo está presente nas interações infantis de forma explícita e implícita, manifestando-se em brincadeiras, escolhas de parceiros, apelidos e exclusões (CAVALLEIRO, 2001). Crianças negras, por exemplo, podem ser alvo de comentários depreciativos relacionados à cor da pele, ao cabelo ou a características físicas, enquanto crianças não negras tendem a ocupar posições de maior aceitação social.

Essas experiências, muitas vezes tratadas como “brincadeiras” ou “coisas de criança”, possuem impactos significativos na constituição subjetiva dos indivíduos.

A naturalização dessas práticas constitui um dos principais desafios para o enfrentamento do racismo na infância. O silêncio institucional, frequentemente sustentado pela ideia de que a intervenção poderia “introduzir” o tema de forma inadequada, acaba por reforçar as desigualdades. Ao não problematizar situações de discriminação, a escola contribui para sua legitimação, permitindo que padrões raciais hierarquizados se reproduzam sem questionamento. Nesse contexto, o racismo se torna invisível, mas não menos presente.

A análise da constituição da identidade racial na infância pode ser aprofundada a partir das contribuições de Nilma Lino Gomes, que destaca que a identidade é construída nas relações sociais e está diretamente relacionada às experiências de reconhecimento ou de negação vividas pelos sujeitos (GOMES, 2017). Crianças negras que não encontram representações positivas de si mesmas no ambiente escolar podem desenvolver sentimentos de inferioridade, rejeição de suas características físicas e dificuldades na construção de uma identidade positiva. Por outro lado, crianças não negras, ao não serem confrontadas com essas desigualdades, podem internalizar posições de privilégio de forma naturalizada.

A contribuição de Frantz Fanon permite compreender os efeitos subjetivos do racismo a partir de uma perspectiva mais ampla. Fanon (2008) analisa como a internalização de padrões raciais hierarquizados pode produzir alienação e sofrimento psíquico, especialmente entre sujeitos negros. Embora sua análise esteja centrada em contextos coloniais, seus apontamentos são relevantes para compreender como a negação da identidade pode impactar o desenvolvimento psicológico desde a infância.

A discussão sobre os efeitos subjetivos do racismo na infância pode ser aprofundada a partir de Frantz Fanon, especialmente quando o autor evidencia que a racialização não atua apenas como classificação externa, mas como experiência que atravessa o corpo, a linguagem e a autopercepção do sujeito negro. Ao

afirmar que “o negro não é um homem” (FANON, 2008, p. 26), Fanon não nega a humanidade da pessoa negra; ao contrário, denuncia o modo como a sociedade colonial e racista impede que essa humanidade seja reconhecida em sua universalidade. A frase opera como crítica radical ao falso humanismo moderno, que apresenta o “homem” como categoria universal, mas historicamente o associa à branquitude.

Essa formulação é decisiva para pensar a Educação Infantil, pois a criança negra não constrói sua identidade em um vazio social. Ela se constitui em meio a olhares, palavras, imagens, gestos, ausências e hierarquias simbólicas. Quando a escola não oferece representações positivas da negritude, ou quando silencia diante de apelidos, recusas, humilhações e estereótipos, ela participa da produção de uma experiência subjetiva marcada pela negação. A contribuição fanoniana permite compreender que o racismo não atinge apenas a dimensão social da criança, mas também sua relação com o próprio corpo, com sua imagem e com seu pertencimento.

Essa leitura dialoga diretamente com Eliane Cavalleiro, cuja pesquisa demonstra que o racismo na Educação Infantil não se manifesta apenas em agressões explícitas, mas também na omissão institucional. A autora afirma que “o silêncio escolar grita inferioridade, desrespeito e desprezo” (CAVALLEIRO, 1999, p. 48). A força dessa passagem está em mostrar que o silêncio não é neutro. Ele educa, organiza lugares sociais e ensina às crianças negras e brancas quais corpos são acolhidos, valorizados ou marginalizados no cotidiano escolar.

Desse modo, o silêncio docente diante do racismo não pode ser compreendido como prudência pedagógica ou tentativa de evitar conflitos. Trata-se de uma prática que reforça a desigualdade, pois permite que as crianças negras sejam socializadas em experiências de humilhação e que as crianças brancas naturalizem posições de superioridade simbólica. Cavalleiro observa ainda que a escola oferece oportunidades diferentes para crianças brancas e negras se sentirem aceitas, respeitadas e participantes da vida escolar, demonstrando que a desigualdade racial se inscreve nas relações cotidianas e não apenas nos documentos curriculares.

A articulação entre Fanon e Cavalleiro fortalece o argumento central deste estudo: o racismo na infância não é episódico, individual ou acidental, mas constitui uma experiência socialmente produzida, subjetivamente internalizada e pedagogicamente reproduzida quando não há intervenção crítica. Por isso, uma prática antirracista na Educação Infantil exige mais do que atividades comemorativas ou inclusão pontual de personagens negros em datas específicas. Exige escuta, mediação, revisão dos materiais, reorganização das interações e compromisso institucional com a construção de identidades positivas.

Além das manifestações diretas de racismo, é importante considerar as formas sutis e estruturais pelas quais ele se expressa no ambiente escolar. A ausência de personagens negros em materiais didáticos, a predominância de referências culturais eurocêntricas e a falta de representatividade nas práticas pedagógicas constituem formas de invisibilização que impactam a construção da identidade. Essas práticas, muitas vezes não intencionais, reforçam a ideia de que determinados grupos possuem maior valor social, contribuindo para a reprodução das desigualdades.

A análise de Kabengele Munanga reforça que o racismo no Brasil opera de maneira estrutural e velada, o que dificulta seu reconhecimento e enfrentamento (MUNANGA, 2005). No contexto da Educação Infantil, essa característica se manifesta na dificuldade de identificar práticas discriminatórias e na tendência de minimizar seus impactos. A ausência de uma abordagem crítica sobre o tema contribui para a manutenção de um ambiente que, embora aparentemente neutro, reproduz desigualdades.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre racismo e linguagem. As palavras utilizadas no cotidiano escolar, os apelidos atribuídos às crianças e as formas de se referir às diferenças raciais desempenham papel importante na construção de significados. Expressões aparentemente inofensivas podem carregar sentidos discriminatórios, contribuindo para a construção de uma visão negativa sobre determinados grupos. A formação docente deve, portanto, incluir a análise crítica da linguagem, possibilitando a identificação e a transformação dessas práticas.

A dimensão relacional do racismo também deve ser considerada. As interações entre crianças, mediadas ou não por adultos, constituem espaço privilegiado para a reprodução ou transformação de práticas discriminatórias. Professores que intervêm de forma intencional, problematizando situações de exclusão e promovendo o diálogo, contribuem para a construção de relações mais equitativas. Por outro lado, a ausência de mediação pode reforçar padrões de exclusão e violência simbólica.

Além disso, é fundamental reconhecer que o racismo na infância não afeta apenas as crianças negras. Crianças não negras também são impactadas, na medida em que internalizam visões hierarquizadas da sociedade, o que influencia suas relações e sua compreensão do mundo. A educação das relações étnico-raciais, portanto, deve ser compreendida como responsabilidade coletiva, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que o racismo na infância constitui fenômeno complexo, que exige intervenção pedagógica intencional e fundamentada. A escola, ao reconhecer a presença do racismo em seu cotidiano, pode atuar de forma crítica, promovendo práticas que valorizem a diversidade e que contribuam para a construção de identidades positivas.

Assim, enfrentar o racismo na Educação Infantil implica romper com o silêncio, problematizar práticas naturalizadas e construir um currículo que reconheça e valorize as diferenças. Essa abordagem não apenas contribui para o desenvolvimento das crianças, mas também para a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA: PERTENCIMENTO, REPRESENTAÇÃO E CURRÍCULO

A construção da identidade na infância constitui processo complexo, dinâmico e profundamente relacional, no qual diferentes experiências sociais, culturais e simbólicas atuam na formação da autoimagem e do sentimento de pertencimento das crianças. No contexto da Educação Infantil, esse processo assume centralidade, uma vez que é nesse período que se estruturam as bases da

subjetividade, influenciando a forma como o sujeito se percebe e se posiciona no mundo. Nesse sentido, a abordagem das relações étnico-raciais não pode ser dissociada da discussão sobre identidade, pois as experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar impactam diretamente a construção de referências positivas ou negativas sobre si mesmas.

A identidade não é um dado natural, mas uma construção social que se desenvolve a partir das interações e das representações disponíveis no meio em que o sujeito está inserido. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes, a identidade racial é constituída nas relações sociais e está diretamente vinculada às experiências de reconhecimento, valorização ou negação vividas pelos indivíduos (GOMES, 2017). Para as crianças, essas experiências são mediadas por práticas cotidianas, como brincadeiras, histórias, interações com colegas e adultos, além dos materiais e referências presentes no ambiente escolar.

Nesse contexto, o sentimento de pertencimento emerge como elemento fundamental para a construção de identidades positivas. Crianças que se reconhecem nos espaços que frequentam, que encontram referências que dialogam com sua história e que são valorizadas em suas características tendem a desenvolver maior autoestima e segurança. Por outro lado, a ausência de representatividade ou a presença de estereótipos pode gerar sentimentos de exclusão e inferioridade, especialmente entre crianças negras, que historicamente têm sido invisibilizadas ou representadas de forma negativa.

A questão da representação assume, portanto, papel central na construção da identidade. Materiais didáticos, livros infantis, brinquedos, imagens e discursos presentes na escola contribuem para a formação de significados sobre o mundo e sobre os sujeitos que o compõem. Quando esses elementos reproduzem uma perspectiva eurocêntrica, na qual determinados grupos são privilegiados em detrimento de outros, contribuem para a naturalização de hierarquias raciais. A ausência de personagens negros em posições de destaque, por exemplo, reforça a ideia de que determinados espaços não pertencem a esses sujeitos.

A análise de Kabengele Munanga reforça que o racismo se manifesta também por meio da produção

de representações que inferiorizam ou invisibilizam determinados grupos (MUNANGA, 2005). No ambiente escolar, essas representações podem ser reproduzidas de forma sutil, por meio da escolha de conteúdos, da organização do currículo e das práticas pedagógicas. A transformação desse cenário exige uma intervenção intencional, que promova a valorização da diversidade e a construção de referências positivas.

O currículo da Educação Infantil, nesse sentido, desempenha papel estratégico na construção da identidade. A Base Nacional Comum Curricular estabelece, entre seus princípios, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos da experiência humana. No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, destaca-se a importância de promover o conhecimento de si e do outro, favorecendo a construção de identidades e o respeito às diferenças.

Entretanto, a implementação de um currículo comprometido com as relações étnico-raciais exige mais do que a inclusão pontual de conteúdos. É necessário repensar as práticas pedagógicas de forma transversal, incorporando a diversidade como princípio orientador das atividades cotidianas. Isso implica selecionar materiais que representem diferentes grupos, propor atividades que valorizem a cultura afro-brasileira e indígena e promover discussões que problematizem estereótipos e preconceitos.

A construção da identidade também está relacionada à dimensão afetiva das relações escolares. Professores que reconhecem e valorizam as características das crianças, que intervêm diante de situações de discriminação e que promovem um ambiente acolhedor contribuem para a construção de identidades positivas. A ausência dessa mediação pode reforçar experiências negativas, impactando o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Além disso, a interação entre pares constitui espaço privilegiado para a construção da identidade. As brincadeiras, as escolhas de amizade e as formas de interação entre crianças refletem e reproduzem valores sociais, incluindo aqueles relacionados às questões raciais. Professores que acompanham e intervêm nessas interações podem contribuir para a construção de relações mais equitativas, promovendo o respeito e a valorização das diferenças.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de romper com práticas pedagógicas que tratam a diversidade de forma superficial ou folclorizada. A abordagem das relações étnico-raciais não pode se restringir a datas comemorativas ou a atividades isoladas, sob risco de reforçar estereótipos e não promover mudanças significativas. A construção de um currículo antirracista exige continuidade, intencionalidade e reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas.

A contribuição de Frantz Fanon permite compreender como a ausência de reconhecimento pode impactar a constituição da identidade, especialmente em contextos marcados pelo racismo (FANON, 2008). A internalização de imagens negativas pode gerar conflitos identitários e sofrimento psíquico, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a construção da identidade na infância está intrinsecamente relacionada às experiências vividas no ambiente escolar. A escola, ao assumir uma postura ativa na valorização da diversidade e na promoção de representações positivas, pode contribuir para a formação de sujeitos mais seguros e conscientes de sua identidade.

Assim, a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil deve ser compreendida como eixo estruturante do currículo, orientando práticas que promovam o pertencimento, a valorização da diversidade e o enfrentamento do racismo. Esse processo exige formação docente, revisão de materiais e compromisso institucional com a construção de uma educação mais equitativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

A efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil não se realiza por meio de discursos genéricos ou ações pontuais, mas exige a construção de práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e integradas ao cotidiano escolar. Nesse sentido, pensar caminhos possíveis implica deslocar o debate do plano normativo para o campo da ação pedagógica concreta, reconhecendo que a transformação das relações raciais na escola depende

de escolhas curriculares, metodológicas e relacionais que orientam a experiência das crianças.

Um primeiro eixo fundamental refere-se à intencionalidade pedagógica. Trabalhar as relações étnico-raciais na infância não pode ser resultado do acaso ou da improvisação, sendo necessário planejamento que considere objetivos claros, seleção de materiais adequados e estratégias coerentes com o desenvolvimento das crianças. A Base Nacional Comum Curricular orienta que a Educação Infantil deve promover experiências que favoreçam o conhecimento de si e do outro, o que inclui o reconhecimento das diferenças raciais como parte constitutiva da diversidade humana. No entanto, a concretização dessa diretriz depende da capacidade do professor de transformar princípios em práticas.

Nesse contexto, a escolha de materiais pedagógicos assume papel estratégico. Livros infantis, brinquedos, imagens e recursos visuais constituem importantes mediadores na construção de representações sociais. A presença de personagens negros em posições de protagonismo, a valorização de diferentes culturas e a diversidade de referências estéticas contribuem para a construção de identidades positivas. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes, a representatividade é elemento central na construção da identidade, especialmente para crianças negras, que historicamente têm sido invisibilizadas nos espaços educativos (GOMES, 2017).

Entretanto, a simples inclusão de materiais diversos não é suficiente. É necessário que o professor atue como mediador dessas experiências, problematizando estereótipos e promovendo reflexões adequadas à faixa etária. A leitura de histórias, por exemplo, pode ser utilizada como estratégia para discutir diferenças, promover empatia e valorizar a diversidade, desde que acompanhada de intervenções que ampliem a compreensão das crianças.

Outro eixo relevante refere-se à organização das interações no ambiente escolar. As relações entre crianças constituem espaço privilegiado para a reprodução ou transformação de práticas discriminatórias. Professores que observam atentamente essas interações e intervêm de forma intencional contribuem para a construção de relações mais equitativas. Situações de exclusão, apelidos ou

comentários discriminatórios devem ser problematizadas, não apenas corrigidas, possibilitando às crianças compreender o impacto de suas ações.

A contribuição de Eliane Cavalleiro reforça que o silêncio diante de situações de racismo contribui para sua naturalização (CAVALLEIRO, 2001). Nesse sentido, a intervenção docente deve ser compreendida como elemento fundamental na construção de um ambiente escolar comprometido com a equidade. Ignorar ou minimizar práticas discriminatórias não protege as crianças, mas reforça padrões de desigualdade.

A valorização da cultura afro-brasileira e indígena constitui outro elemento central nas práticas pedagógicas antirracistas. Atividades que envolvam música, dança, culinária, histórias e manifestações culturais podem contribuir para ampliar o repertório das crianças e promover o reconhecimento da diversidade. No entanto, é fundamental evitar abordagens folclorizadas, que reduzem essas culturas a aspectos superficiais ou exóticos. A abordagem deve ser contínua e integrada ao currículo, evitando a concentração em datas específicas.

Além disso, o trabalho com o corpo e a estética assume papel relevante na Educação Infantil. A valorização de diferentes tipos de cabelo, tonalidades de pele e características físicas contribui para a construção de uma autoimagem positiva. Atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo, a observação das diferenças e a valorização da diversidade estética podem favorecer a construção de identidades mais seguras.

A linguagem utilizada no cotidiano escolar também deve ser objeto de atenção. Expressões, apelidos e formas de tratamento podem carregar significados discriminatórios, mesmo quando não intencionais. Professores precisam desenvolver uma escuta sensível e uma postura crítica em relação à linguagem, promovendo o uso de termos que valorizem a diversidade e evitando reproduzir estereótipos.

Outro aspecto importante refere-se à participação das famílias no processo educativo. A construção de uma educação antirracista não pode ocorrer de forma isolada, sendo necessário estabelecer diálogo com as famílias, compartilhar objetivos e

promover reflexões sobre a temática. Esse diálogo, no entanto, deve ser conduzido de forma sensível, reconhecendo a diversidade de contextos e evitando posturas impositivas.

A formação docente constitui condição indispensável para a implementação dessas práticas. Professores que não possuem formação específica sobre relações étnico-raciais tendem a reproduzir práticas tradicionais, mesmo quando reconhecem a importância do tema. Investir em formação continuada, que articule teoria e prática, é fundamental para que os docentes desenvolvam competências necessárias para atuar nesse campo.

Além disso, a construção de práticas pedagógicas antirracistas exige compromisso institucional. A escola deve incorporar essa temática em seu projeto político-pedagógico, garantindo continuidade e coerência nas ações desenvolvidas. Iniciativas isoladas, embora relevantes, não são suficientes para promover mudanças estruturais.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil é processo complexo, que exige intencionalidade, reflexão e compromisso. Não se trata de adicionar conteúdos ao currículo, mas de transformar a forma como a educação é concebida e praticada.

Assim, a escola, ao assumir uma postura ativa na promoção da equidade racial, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. Esse processo, iniciado na primeira infância, possui potencial transformador, impactando não apenas a trajetória das crianças, mas também a construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil não constitui um campo acessório ou complementar, mas um eixo estruturante para a construção de identidades, para o enfrentamento do racismo e para a promoção de uma educação comprometida com a equidade. Ao reconhecer que o racismo se manifesta desde a primeira infância, torna-

se evidente a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, capazes de problematizar desigualdades e promover experiências que valorizem a diversidade.

A discussão permitiu compreender que a infância não pode ser idealizada como período neutro ou livre de preconceitos. Ao contrário, as crianças são sujeitos sociais que percebem, reproduzem e ressignificam as relações presentes no contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, a ausência de práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais não implica neutralidade, mas contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas e para a naturalização do racismo.

A construção da identidade, elemento central no desenvolvimento infantil, mostrou-se diretamente influenciada pelas experiências vividas no ambiente escolar. A presença ou ausência de representações positivas, a forma como as diferenças são abordadas e a qualidade das interações estabelecidas impactam significativamente a constituição subjetiva das crianças. Nesse processo, a escola possui papel fundamental, podendo atuar tanto na reprodução quanto na transformação das desigualdades.

As práticas pedagógicas analisadas indicam que a construção de uma educação antirracista exige intencionalidade, continuidade e compromisso. Não se trata de ações pontuais ou de abordagens superficiais, mas de uma reconfiguração das práticas educativas, que inclua a valorização da diversidade, a problematização de estereótipos e a construção de relações mais equitativas. A atuação do professor como mediador revela-se central, exigindo formação adequada e sensibilidade para lidar com as dimensões culturais e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Entretanto, o estudo também evidenciou os desafios que permeiam a implementação dessas práticas, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais pedagógicos adequados e a persistência de concepções equivocadas sobre a infância e o racismo. Tais obstáculos reforçam a necessidade de políticas públicas consistentes, que garantam suporte institucional e promovam a formação continuada dos profissionais da educação.

Dessa forma, conclui-se que a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui

condição fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. Iniciar esse processo na primeira infância amplia as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, na qual as diferenças não sejam motivo de desigualdade, mas de reconhecimento e respeito.

Por fim, destaca-se que o compromisso com uma educação antirracista não pode ser entendido como responsabilidade individual do professor, mas como projeto coletivo, que envolve a escola, as famílias e a sociedade. Pensar a educação infantil a partir dessa perspectiva implica reconhecer que a construção de identidades positivas e o enfrentamento do racismo são processos contínuos, que exigem reflexão crítica, ação pedagógica e compromisso ético com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão.

Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 33-45, 1999.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983.



TECNOLOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Edna Farias Cordeiro¹

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre tecnologia, infância e Educação Infantil, considerando os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa possui natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica de autores que discutem infância, educação, tecnologias e práticas pedagógicas, bem como em documentos oficiais da educação brasileira. Os resultados indicam que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano infantil desde os primeiros anos de vida, influenciando modos de interação, aprendizagem e socialização. Conclui-se que, na Educação Infantil, o uso das tecnologias deve ocorrer de forma intencional, mediada e integrada às experiências lúdicas, respeitando as especificidades da infância e contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

Palavras-chave: Cotidiano. Desenvolvimento infantil. Mediação pedagógica. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea é caracterizada pela presença constante das tecnologias digitais, que permeiam o cotidiano das crianças e influenciam diretamente suas formas de brincar, comunicar-se e aprender. Desde os primeiros anos de vida, os dispositivos digitais e os meios interativos fazem parte das experiências das crianças, levantando debates significativos sobre seus impactos no desenvolvimento integral e na constituição da subjetividade infantil.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, essa discussão assume especial relevância, uma vez que se trata de um período crucial para a formação das dimensões física, cognitiva, social e emocional da criança. A Educação Infantil complementa a ação familiar e comunitária, promovendo experiências que favorecem a construção de conhecimentos, habilidades e valores essenciais à vida em sociedade.

Embora as tecnologias ofereçam potencial pedagógico significativo, seu uso inadequado pode gerar preocupações, como excesso de estímulos, redução de interações concretas e substituição de experiências sensoriais e lúdicas fundamentais. Por isso, a reflexão crítica sobre a inserção das TIC na infância é imprescindível, de modo a equilibrar a exploração digital com vivências concretas e o brincar como eixo do desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece a importância da exploração de diferentes linguagens, incluindo a tecnologia, desde a Educação Infantil. Ao propor experiências mediadas que articulam recursos digitais e atividades lúdicas, a BNCC evidencia que a tecnologia pode ser incorporada de forma pedagógica, respeitando as especificidades da infância e contribuindo para o desenvolvimento integral.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anglo Latino; Especialista em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Paulista; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Faculdade Nove de Julho; Especialista em Psicomotricidade com Certificado Nacional e Internacional, OIPR Paris em Ciências Técnicas e Corporais; Professora de Educação Infantil, PEI; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSF.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre tecnologia, infância e Educação Infantil, refletindo sobre as contribuições e desafios das TIC para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. O estudo busca oferecer subsídios para a integração crítica e intencional das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dessa etapa educativa.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. Essa abordagem permite compreender as múltiplas dimensões da relação entre tecnologia, infância e Educação Infantil, articulando aspectos teóricos, conceituais e práticos.

Foram analisadas produções teóricas de autores que discutem educação, tecnologias e infância, incluindo Kenski, Mello e Vicária, bem como documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e publicações do Ministério da Educação.

A seleção das obras seguiu como critérios a relevância acadêmica, a recorrência de citação na área e a pertinência temática com o objeto de estudo, priorizando autores que discutem o uso das tecnologias digitais na infância e suas implicações pedagógicas. Quanto ao recorte temporal, foram privilegiadas produções publicadas entre 2000 e 2018, período marcado pela intensificação do uso das tecnologias digitais e pela consolidação de debates sobre cultura digital e educação.

A análise do material ocorreu de forma interpretativa, privilegiando a compreensão das concepções sobre tecnologia e infância e suas implicações para o planejamento pedagógico na Educação Infantil. Foram examinadas dimensões como interação social, aprendizagem, criatividade, ludicidade e desenvolvimento integral, buscando identificar limites, possibilidades e estratégias de uso das TIC.

As citações diretas e indiretas foram utilizadas para fundamentar teoricamente as reflexões, sempre precedidas de contextualização crítica, de acordo com

normas acadêmicas. Esse procedimento permitiu articular conceitos e evidências, evidenciando a relação entre os estudos teóricos e as práticas educativas contemporâneas.

INFÂNCIA E TECNOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A infância contemporânea está profundamente marcada pelas transformações sociais e culturais decorrentes do avanço das tecnologias digitais. As crianças crescem imersas em ambientes tecnológicos que permeiam o cotidiano, influenciando significativamente suas formas de brincar, comunicar-se e aprender. Esse cenário exige uma reflexão crítica sobre como a tecnologia integra-se à vida infantil e sobre os impactos dessas interações na construção da experiência de infância.

Mello e Vicária (2008) apontam que crianças com menos de dois anos já manifestam interesse por imagens, vídeos e outros recursos digitais, demonstrando capacidade precoce de interação com esses meios. A partir dos quatro anos, observa-se maior autonomia no uso de computadores e dispositivos móveis, evidenciando que a tecnologia não é apenas um recurso acessório, mas um elemento incorporado à cultura infantil.

As crianças processam grandes volumes de informação por meio de diferentes tecnologias, interagindo de maneira intensa e diversificada em comparação com gerações anteriores. Esse acesso precoce e contínuo à informação digital modifica não apenas a aprendizagem, mas também as formas de sociabilidade, a percepção de tempo e espaço, e as estratégias de resolução de problemas, exigindo atenção dos educadores e familiares.

Nesse contexto, a escola enfrenta o desafio de reconhecer a tecnologia como parte da cultura infantil, evitando tanto a negação quanto o uso indiscriminado desses recursos. Integrar a tecnologia de forma crítica implica compreender seus impactos cognitivos, afetivos e sociais, garantindo que as crianças possam explorar esses meios com segurança, autonomia e intencionalidade pedagógica.

Portanto, o reconhecimento da presença tecnológica na infância é o primeiro passo para a integração consciente da tecnologia ao ambiente

educativo. Ao considerar a infância como período de descobertas, brincadeiras e experiências sensoriais, a escola deve mediar o uso das TIC de maneira equilibrada, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo sua capacidade de interagir criticamente com o mundo digital e social.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um processo multifacetado que envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais, todas interdependentes e fundamentais para a formação integral da criança. Na Educação Infantil, é essencial que as práticas pedagógicas considerem essas diferentes dimensões, garantindo experiências significativas e adequadas à faixa etária. Nesse contexto, as tecnologias digitais podem desempenhar papel complementar, estimulando a curiosidade, a criatividade e a construção de conhecimento.

A Educação Infantil deve ser um espaço que possibilite vivências plenas da infância, respeitando as potencialidades, interesses e ritmos de cada criança. O uso de tecnologias digitais, quando planejado e intencional, pode ampliar essas experiências, oferecendo recursos interativos, imagens, sons e narrativas que enriquecem o aprendizado e promovem o engajamento das crianças.

Os meios eletrônicos interativos, como softwares educativos e ambientes digitais de autoria, favorecem a construção de novos conhecimentos e formas de interação, permitindo que as crianças experimentem, criem e compartilhem suas descobertas. Esses recursos podem estimular habilidades de resolução de problemas, raciocínio lógico, comunicação e expressão artística, integrando diferentes linguagens em atividades pedagógicas significativas.

No entanto, é fundamental que o uso das tecnologias seja equilibrado e articulado às experiências concretas, ao brincar e às interações sociais, que constituem elementos essenciais da Educação Infantil. A tecnologia não deve substituir as vivências sensoriais, motoras e afetivas próprias dessa etapa, mas servir como suporte que amplie e enriqueça as experiências pedagógicas.

Além disso, a mediação pedagógica é decisiva para que as tecnologias digitais contribuam efetivamente para o desenvolvimento infantil. O educador deve planejar, orientar e acompanhar o uso desses recursos, garantindo que eles estejam integrados aos objetivos de aprendizagem, promovam a exploração lúdica e respeitem os princípios de segurança, ética e inclusão digital. Dessa forma, as tecnologias digitais deixam de ser instrumentos isolados e passam a constituir ferramentas estratégicas para o desenvolvimento integral das crianças.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Na Educação Infantil, o professor exerce papel central na mediação do uso das tecnologias digitais, garantindo que elas se tornem ferramentas pedagógicas significativas e contribuam para o desenvolvimento integral da criança. A mediação docente envolve planejamento, observação, orientação e avaliação constantes, de modo que a tecnologia não seja utilizada apenas como entretenimento, mas sim como recurso que amplifica aprendizagens e experiências lúdicas.

Kenski (2007) compreende a tecnologia como um conjunto de conhecimentos, práticas e linguagens próprias, que possuem formas específicas de comunicação e organização do conteúdo. Nesse sentido, cabe ao educador identificar como esses recursos podem ser integrados às atividades pedagógicas, considerando os interesses, ritmos e necessidades individuais das crianças, bem como os objetivos curriculares da Educação Infantil.

Leite (2011) destaca que a tecnologia é uma construção sociotécnica, cujo uso depende da ação intencional dos sujeitos envolvidos, em especial do professor. A mediação docente, portanto, não se limita ao domínio técnico da ferramenta, mas envolve reflexão sobre quando, como e para quais objetivos a tecnologia deve ser utilizada, promovendo aprendizagens significativas e contextuais.

Além disso, o educador deve articular o uso das tecnologias digitais ao brincar, às experiências sensoriais e às interações sociais, que constituem elementos essenciais da infância. Essa integração permite que as crianças explorem os recursos digitais de forma segura, criativa e colaborativa,

desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas.

Por fim, a mediação pedagógica consciente garante que as tecnologias digitais deixem de ser meros instrumentos acessórios e se consolidem como componentes estratégicos do currículo da Educação Infantil. Ao atuar como mediador, o professor transforma o ambiente digital em espaço de exploração, aprendizagem e expressão, respeitando a singularidade de cada criança e promovendo seu desenvolvimento integral, equilibrado e ético.

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E TECNOLOGIA

As orientações curriculares brasileiras reconhecem a importância das tecnologias no contexto da Educação Infantil, desde que sua utilização respeite as especificidades dessa etapa do desenvolvimento infantil. A integração das TIC ao currículo deve ser planejada de forma intencional, articulando os recursos digitais às experiências lúdicas, às interações sociais e às vivências sensoriais que constituem o cotidiano das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) propõe experiências pedagógicas que envolvam a exploração de sons, imagens, movimentos, gestos e diferentes linguagens, incluindo a tecnologia. Ao integrar essas ferramentas aos objetivos de aprendizagem, o currículo contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ampliando suas possibilidades de expressão, investigação e construção de conhecimento.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2006) enfatiza a necessidade de assegurar práticas pedagógicas que atendam às necessidades básicas de desenvolvimento, promovendo equidade, inclusão e participação ativa de todas as crianças. Nesse sentido, o uso da tecnologia deve estar associado a estratégias que incentivem a curiosidade, o diálogo e a interação colaborativa, respeitando ritmos, interesses e potencialidades individuais.

A articulação entre tecnologia e currículo também implica reflexão crítica sobre os limites do uso digital na infância. As TIC não devem substituir atividades concretas, brincadeiras e experiências motoras e sensoriais, que são fundamentais para o

desenvolvimento integral. Pelo contrário, elas devem ser incorporadas como recursos complementares, que enriquecem as experiências pedagógicas sem comprometer a essência da infância.

Portanto, compreender a tecnologia como recurso pedagógico estratégico permite que o currículo da Educação Infantil se transforme em um espaço integrado, criativo e significativo. Ao equilibrar experiências digitais e concretas, os educadores favorecem aprendizagens contextualizadas, mediadas e éticas, garantindo que as TIC contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais têm presença crescente no cotidiano das crianças, influenciando suas formas de brincar, comunicar-se e aprender. Na Educação Infantil, seu uso não pode ser aleatório ou meramente instrumental, devendo ser orientado por princípios pedagógicos que respeitem a singularidade e as necessidades das crianças, promovendo experiências de aprendizagem significativas e integradas.

O estudo evidencia que, quando utilizadas de forma intencional e mediada, as tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento integral, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Recursos digitais interativos, imagens, sons e narrativas estimulam a curiosidade, a criatividade e a expressão das crianças, ampliando as possibilidades pedagógicas e contribuindo para a construção de novos conhecimentos.

O papel do educador é central nesse processo. Como mediador, o professor planeja, orienta e acompanha o uso das TIC, garantindo que elas se integrem às experiências lúdicas, ao brincar e às interações sociais, elementos essenciais da infância. A mediação pedagógica consciente transforma as tecnologias em instrumentos que fortalecem a aprendizagem, a autonomia e a participação das crianças, ao mesmo tempo que preserva as vivências concretas fundamentais dessa etapa.

A integração das TIC ao currículo da Educação Infantil deve ser planejada e articulada às

políticas públicas, considerando infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos adequados. Essa articulação assegura que a tecnologia seja incorporada como recurso pedagógico estratégico, e não como substituto das experiências próprias da infância, promovendo aprendizagens contextualizadas, éticas e socialmente responsáveis.

Dessa forma, conclui-se que as tecnologias digitais podem contribuir positivamente para a Educação Infantil quando utilizadas de forma crítica, mediada e contextualizada. A escola, o currículo e o educador têm papel decisivo na construção de práticas pedagógicas inovadoras, equilibradas e significativas, que valorizem o desenvolvimento integral das crianças e preparem-nas para interagir de forma competente e consciente com o mundo digital e social contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- LEITE, L. S. **Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- MELLO, K.; VICÁRIA, L. **Os filhos da era digital**. Revista Época, n. 486, 2008.



A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A SOCIEDADE

Emanuel Ramos Barra¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da Geografia para a compreensão do espaço geográfico e sua relevância na formação cidadã dos indivíduos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica baseada em autores da área da educação geográfica e documentos acadêmicos. A análise discute o papel da Geografia enquanto ciência que estuda as relações entre sociedade e natureza, abordando conceitos fundamentais como espaço, lugar, região, escala e localização. Além disso, o estudo destaca a importância do ensino de Geografia na escola, enfatizando a mediação docente e a necessidade de práticas pedagógicas significativas que aproximem o conteúdo da realidade dos alunos. Os resultados indicam que a Geografia contribui para o desenvolvimento da consciência espacial, do pensamento crítico e da compreensão das dinâmicas sociais e ambientais, sendo essencial para a formação de cidadãos capazes de interpretar e intervir no mundo em que vivem.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação. Estudos Geográficos. Formação.

INTRODUÇÃO

Segundo Cavalcanti (2004), o ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens de compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

A ciência, enquanto forma de produção de conhecimento, baseia-se na análise de evidências, na observação e na interpretação de fenômenos. Nesse sentido, o conhecimento científico é dinâmico e está em constante construção, sendo revisado à medida que novas informações são produzidas. No campo da Geografia, essa perspectiva é fundamental, pois permite compreender as transformações do espaço geográfico a partir das relações entre sociedade e natureza.

Acima de tudo, a geografia dedica-se à análise das relações espaciais construídas pelas ações humanas e pelos processos naturais, buscando compreender como essas interações organizam o espaço ao longo do tempo. Os geógrafos estão preocupados com as interseções entre o espaço (extensão aérea) e o lugar. O lugar é uma área ou ponto específico na Terra que possui uma característica específica. Cada lugar na Terra tem uma localização física e conceitual única. Uma região é uma área da superfície terrestre que possui características físicas e culturais distintas.

Um conceito muito importante em geografia é a escala, que é a relação entre as localizações de algo na terra em comparação com a terra inteira. A escala pode variar do nível atômico ao planeta inteiro ou até mesmo ao espaço. Conexão é a relação entre os componentes físicos ou culturais do mundo, (ou ambos), que atravessa barreiras e limites.

¹ Graduação em Química pela Universidade Guarulhos; Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Especialização em Distúrbios Psicomotores pela Faculdade Abrange ABC (2024); Professora de Educação Infantil, PEI; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSp.

A localização é provavelmente um dos aspectos mais significativos da disciplina, que é a posição de um objeto que poderia ser colocado em um mapa. Esse local não precisa ser na superfície da Terra, pode ser abaixo, dentro dos oceanos, da atmosfera ou mesmo no espaço. A localização também pode ser dividida em nominal, relativa e absoluta.

O estudo da geografia desenvolve uma melhor consciência espacial. É importante aprender o sentido de mapas e as habilidades de leitura do globo, embora essas atividades tenham praticamente desaparecido da educação hoje. Ao estudar geografia e habilidades de mapeamento, promovemos o desenvolvimento da consciência espacial e também criamos o vínculo para a compreensão da eficácia dos principais sistemas geográficos espaciais, como o GPS.

O estudo da Geografia contribui para a formação de um cidadão com consciência global. Aqueles que conhecem geografia entendem melhor a interdependência de nosso mundo e como estamos conectados por meio de localização, lugar, movimento, região e interações humano-ambiente.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os fundamentos teóricos da Geografia enquanto ciência e sua relevância no contexto educacional e social.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam o ensino de Geografia, a formação do pensamento geográfico e a relação entre sociedade e espaço. Foram priorizados autores reconhecidos na área, como Cavalcanti, Castellar e outros estudiosos da educação geográfica.

Como critério de seleção, consideraram-se obras com relevância acadêmica, pertinência temática e contribuição para a discussão proposta. Quanto ao recorte temporal, foram privilegiadas produções publicadas entre 2000 e 2014, período em que se intensificaram as discussões sobre o ensino crítico da Geografia.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar as principais contribuições teóricas acerca da importância da Geografia na formação do indivíduo e no desenvolvimento da consciência espacial e cidadã.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Quando nos referimos ao ensino de geografia, estamos nos referindo ao processo que envolve o conteúdo da disciplina, a maneira como esse conteúdo é transmitido e os métodos que utilizamos para avaliar se os estudantes realmente compreenderam o que foi ensinado.

Rocha diz que o conhecimento geográfico, sendo de grande interesse do Estado, era deliberadamente pouco difundido nas salas de aula, talvez para manter controle ou poder sobre esse tipo de informação.

[...] duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiram, também, cursos de formação de professores (as) para atuar com o ensinamento desses saberes. Os conhecimentos geográficos, por serem de grande interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizados nas salas de aulas. (ROCHA, 2000, p. 126)

Embora essas noções possam ser descritas de maneira diferente, dependendo do paradigma teórico ou das tradições geográficas em que você foi treinado ou sobre as quais passou a conhecer, os resultados da educação geográfica estão relacionados ao currículo, à pedagogia e à avaliação da aprendizagem da geografia.

Segundo Castellar:

Um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os conteúdos sociais nos quais se apoiam. Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar, mais ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem. (CASTELLAR, 2010, p. 56).

Argumentamos que a educação em geografia deve ser importante para a criança ou aluno e não deve ser apenas sobre o conhecimento do assunto a ser aprendido. Devemos educar uma criança inteira com o propósito de permitir que ela prospere em um mundo com mudanças sem precedentes no meio ambiente, na sociedade e na tecnologia.

Os currículos de geografia têm acompanhado as mudanças rápidas de questões que impactam a humanidade. Isso inclui maior foco em tópicos de mudança ambiental e globalização. Mas a educação não se trata apenas de ensinar conhecimento. Na verdade, os alunos têm que aprender a aplicar conceitos, princípios e habilidades que fazem parte do conhecimento da geografia.

O professor de Geografia, bem como de outras disciplinas, deve na medida do possível realizar um trabalho que leve o aluno a interagir sobre os conhecimentos e assim conseguir a aprender.

O trabalho educativo realizado pelo professor de Geografia consiste na mediação do conhecimento científico, visando à sua apropriação pelos estudantes, o que implica conhecer como ocorre o processo de ensino-aprendizagem para planejar estratégias didáticas e pedagógicas.

O ensino de geografia também consiste em fornecer aos jovens as habilidades que os ajudem a se adaptar às demandas de uma economia cada vez mais globalizada. Há o argumento de que o ensino de geografia está no seu melhor quando permite que os jovens se “descubram”, talvez em um ambiente único e incomum.

As evidências mostram que os alunos que estudam geografia ao longo da vida escolar se tornam algumas das pessoas mais empregáveis em nossa sociedade.

O estudo de geografia dá a você conhecimento sobre diferentes lugares na Terra e como eles se relacionam entre si. Normalmente, o processo de aprendizagem inicia-se pela compreensão da comunidade local, expandindo-se gradualmente para outras escalas, como região, país e continente.

A Geografia é uma das disciplinas escolares inseridas na grade curricular. Essa disciplina é muito importante para a compreensão do mundo em que vivemos, o qual está em constante transformação. Apesar de sua importância, muitos alunos não apreciam a disciplina, muitas vezes a aversão se deve ao modo como é conduzida aos educandos. Seu estudo traz uma leitura do mundo, ao qual vivemos a noção de espaço e da forma com que o mesmo é ocupado. A capacidade de observação é desenvolvida de forma

crítica, fazendo com que o aluno possa atuar na sociedade exercendo sua cidadania.

Quando a Geografia é ensinada para o aluno de maneira adequada e atrativa, fazendo comparações com o seu cotidiano, essa disciplina se tornará significativa, despertando curiosidades e interesses, conforme Foucher no trecho:

[...] a geografia na escola é, na maioria das vezes, uma lição a aprender. Nas instruções ministeriais, como em muitos manuais, a geografia se decora, não se compreende. Tal aluno, no fim do curso primário, nos diz: “Eu não gosto da geografia, eu não entendo nada, não me lembro dos nomes dos rios, não sei onde fica o leste ou o oeste”. (FOUCHER, 2003, p. 16)

O professor de Geografia auxilia no processo de aprendizagem do educando, ensinando conteúdos de maneira adequada, considerando a idade, capacidades e limitações dos educandos.

Durante o processo de ensino aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de troca, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso aos alunos a novas informações, de confronto de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções geográficas.

O ensino da Geografia ainda é visto como chato, devido ao modo de ensinar dos professores, muitos ainda se prendem a datas, não se atentando a fazer uma ligação dos acontecimentos anteriores com sua realidade, entendendo o propósito de cada fato.

A GEOGRAFIA E DIVERSIDADE BIOLÓGICA

As atividades humanas estão alterando fundamentalmente a biodiversidade. As projeções de declínios em escala global são contrastadas por tendências altamente variáveis em escalas locais, sugerindo que a mudança da biodiversidade pode ser espacialmente estruturada.

A detecção de variações geográficas nas tendências da biodiversidade não apenas melhorará nossa compreensão de como a biodiversidade global está mudando, mas também informará a priorização da conservação.

Especificamente, ao identificar as regiões do planeta que estão mudando mais, estaremos em melhor posição para tomar decisões informadas sobre a distribuição espacial da vulnerabilidade da biodiversidade e sobre onde priorizar ações de conservação reativas (como restauração) e proativas (proteção). Além disso, quantificar essa distribuição espacial irá refinar as hipóteses sobre os impulsionadores das mudanças na biodiversidade.

Dreyfus, Wals e Van Weelie (1999), afirmam que:

Biodiversidade aproxima grupos distintos da sociedade buscando uma linguagem comum para discutir questões de conservação da natureza em relação ao tema da sustentabilidade. O simples fato destes grupos, de áreas diversas, se concentrarem em um conceito comum - mesmo que o que o conceito significa para cada grupo varie - permite que, o que chamaremos uma disputa sócio científica apareça. Esta disputa sócio científica oferece uma excelente oportunidade para aprendizagem sobre um tópico altamente relevante, controverso, emocionalmente carregado e passível de debate no cruzamento entre ciência, tecnologia e sociedade. (DREYFUS, WALIS e WEELIE, 1999, p. 37)

A restauração do ecossistema é tão importante em termos de redução da carga de carbono na atmosfera, que causa as mudanças climáticas globais. Agora sabemos que a quantidade de dióxido de carbono na atmosfera proveniente de ecossistemas destruídos e degradados (nos últimos 8.000 anos) é maior do que jamais havíamos conhecido. É cerca de 450 - 500 gigatoneladas de carbono, que é mais do que a quantidade total de dióxido de carbono emitido pela combustão de combustíveis fósseis até agora.

Resultado de bilhões de anos de evolução, a biodiversidade é moldada por processos naturais e interações entre os humanos e o meio ambiente. É a fonte de recursos essenciais e serviços ecossistêmicos que sustentam a vida humana, incluindo a produção de alimentos, purificação do ar e da água e estabilização do clima. A biodiversidade apoia diretamente as atividades humanas, como agricultura, silvicultura, pesca e turismo.

A RELEVÂNCIA DA GEOGRAFIA NA SOCIEDADE

O estudo da Geografia contribui para ter consciência de um lugar. Todos os lugares e espaços

têm uma história por trás deles, moldada por humanos, terra e clima. Estudar geografia dá sentido e consciência a lugares e espaços. Também ajuda os alunos com consciência espacial no globo. Entender a direção e onde estão as coisas no mundo ainda é uma habilidade vital, apesar de ter fácil acesso a essas informações online.

Rodrigues (2014) salienta:

Visto que o ensino da geografia passou por mudanças constantes, até ser incluída nos currículos das escolas de educação básica, que foram mudanças significativas e que fazem com que os educadores reflitam sobre a importância da geografia no cotidiano dos alunos. A mesma não deve ser ensinada de maneira tradicionalista, neste aspecto o professor deve estar atento e ao mesmo tempo ser um mediador. (RODRIGUES, 2014, p. 6)

Para alunos de todas as idades, estudar geografia ajuda a desenvolver habilidades de leitura de não-ficção - não apenas no estudo de mapas, mas também nos materiais de leitura associados à geografia. A geografia frequentemente envolve relatos em primeira mão, leitura de estudos de pesquisa e análise de conjuntos de dados.

A geografia coloca a história em contexto. Ajuda-nos a ver o porquê, quando e como do que aconteceu na história. A compreensão histórica é ampliada por meio do conhecimento geográfico.

Quando as empresas se tornam globais, elas contribuem para a globalização. Quando você viaja para o exterior, você está participando da globalização. Globalização é o processo de culturas que viajam globalmente e afetam outras pessoas. Estudar geografia nos ajuda a entender onde a globalização pode nos levar.

A interdependência global é a ideia de que todas as áreas do mundo são interdependentes umas das outras. Cada país, continente e região depende de outro para recursos e paz. Esses países dependem de outros e assim por diante estamos todos conectados e dependendo uns dos outros de alguma forma.

O estudo da Geografia possibilita compreender e valorizar diferentes culturas ao redor do globo. Aprender sobre a terra, a disponibilidade de recursos e como isso moldou uma cultura do jeito que é hoje ajuda a entender a singularidade de uma cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia, como a história, não é definida pela singularidade de seu conteúdo; em vez disso, ambos ganham sua distinção pela maneira como organizam e analisam os dados que coletam a respeito de aspectos particulares da experiência humana. A história compara e contrasta a informação dentro da estrutura da cronologia, enquanto a geografia organiza sua informação dentro do contexto do ambiente espacial.

Hoje, o foco da investigação geográfica é geralmente reconhecido como sendo as interações espaciais, isto é, o geógrafo busca compreender a importância da atividade humana dentro de uma estrutura espacial.

Quer seja ensinado como uma matéria separada ou fundido de alguma forma com matérias tiradas de outros campos das ciências naturais e sociais, há uma longa história no ensino de geografia.

Pode-se esperar que geógrafos profissionais sejam capazes de comunicar a natureza da alfabetização geográfica e sejam eficazes na formação de professores para a tarefa de ensinar conceitos geográficos.

Infelizmente, o número de geógrafos profissionais é limitado - dificilmente uma gota no oceano quando comparado ao número de historiadores profissionais, por exemplo - portanto, é de se esperar que sua capacidade de ajudar os professores também seja limitada.

As escolas, com suas populações e currículos diversos, estão bem posicionadas para desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento da compreensão intercultural - um conceito visto como um pré-requisito essencial para a participação efetiva em um mundo em constante evolução em resposta à globalização.

Em primeiro lugar, a geografia desenvolve a compreensão intercultural por meio de seu potencial para apresentar os alunos a outros mundos e à experiência da alteridade. Em segundo lugar, como a globalização é frequentemente usada como argumento central para o desenvolvimento da compreensão intercultural, o estudo da globalização oferece mais oportunidades para seu desenvolvimento. Em terceiro

lugar, a aprendizagem ativa é uma abordagem pedagógica fundamental no desenvolvimento da competência intercultural.

Para entender a Terra como parte integrante da humanidade e fornecer orientações para decisões responsáveis sobre o uso de seus recursos, é fundamental reconhecer que os recursos do planeta são limitados e exigem uma gestão cuidadosa. A geografia nos orienta sobre como utilizar de maneira sustentável esses recursos e contribui para melhorar a situação daqueles que correm risco de esgotamento.

REFERÊNCIAS

- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Formação de professores: conteúdos e metodologia no Ensino de Geografia. In: MORAIS, Eliane Morta Barbosa, MORAIS, Loçandro Borger (Org.) Goiânia ENPEG 2010 p 56.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2004. 192 p.
- DREYFUS, A.; WALS, A. E. J.; VAN WEELIE, D. Biodiversity as a theme for environmental education. In: WALS, A. E. J. **Environmental education and biodiversity**. Wageningen: National Reference Centre for Nature Management, 1999. p. 35-48. ICK-report n. 36.
- FOUCHER, Michel. Lecionar a geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 13-29. 201 p.
- ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- RODRIGUES, Jéssika Oliveira et al. A importância do ensino da Geografia e o uso das tecnologias nas séries iniciais. In: **CONGRESSO NORTE – MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE, HISTÓRIA E MEMÓRIA**, 06., 2014, Montes Claros – MG. Anais... Montes Claros: Unimontes, 2014.



A HUMANIZAÇÃO NOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA: ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL PSIQUIÁTRICO DE LUANDA

Esmael Joaquim Machado¹

RESUMO

O presente estudo consiste numa reflexão sobre a importância da humanização nos serviços de Psicologia, com foco num estudo de caso realizado no Hospital Psiquiátrico de Luanda, durante os meses de Novembro e Dezembro de 2019 e Janeiro de 2020. O objectivo principal é analisar a importância da humanização nos serviços de Psicologia daquela instituição, identificando factores determinantes e desafios para a implementação de práticas humanizadas. Trata-se de um estudo transversal, descritivo, de método misto (abordagem quantitativa e qualitativa), de carácter exploratório. Participaram cinco psicólogos da instituição, que responderam a um questionário estruturado. Os resultados mostram que a amostra foi composta maioritariamente por psicólogos na faixa etária de 41–46 anos (60%), do sexo masculino (60%), com licenciatura (60%). A qualidade dos cuidados foi avaliada como "muito boa" por 80%. O tempo de espera variou conforme a procura para 80% da amostra. Todos os psicólogos afirmaram ser sensíveis às preocupações dos utentes. O conceito de humanização foi associado ao respeito pela dignidade (60%) e a valores como empatia e acolhimento (40%). Como principal melhoria, 100% sugeriram aumentar o número de psicólogos e consultórios. Conclui-se que a humanização é requisito essencial para a qualidade em saúde mental, mas desafios estruturais – número reduzido de psicólogos e infra-estrutura limitada – comprometem a plena implementação.

Palavras-chave: Empatia. Serviços de Saúde Mental. Hospital Psiquiátrico. Relação Terapeuta-utente.

INTRODUÇÃO

A humanização nos serviços de psicologia tem adquirido crescente importância na actualidade, consolidando-se como tema central nas discussões sobre ética, bem-estar e qualidade do atendimento em saúde mental. Este conceito procura resgatar os valores éticos e morais que devem ser integrados à actuação de profissionais que lidam directamente com a pessoa humana. No contexto dos serviços de psicologia, a humanização transcende práticas técnicas e clínicas, exigindo comprometimento com comportamentos acolhedores, empáticos e respeitosos.

Para os trabalhadores da saúde, a humanização representa uma necessidade fundamental que garante não apenas um ambiente de trabalho harmonioso, mas também uma conexão efectiva com os utentes. Essa relação é indispensável para o sucesso do atendimento, pois sem condições dignas para o exercício profissional e sem uma assistência adequada, a qualidade dos serviços oferecidos fica gravemente comprometida. A abordagem humanizada assume carácter subjectivo, complexo e multidimensional, especialmente no contexto da saúde mental. Mais do que técnicas bem executadas, ela demanda uma postura ética e

¹ Professor e Director do Gabinete da Garantia da Qualidade do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Licenciado em Psicologia Clínica pelo Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola, ISIA-Sede.

Email: esmaeljoaquimmachado@gmail.com / orcid.org/0009-0002-8678-4557.

comportamental que reflecta abertura, empatia e respeito pelas necessidades emocionais e psicológicas dos utentes.

Sendo assim, formulou-se a seguinte pergunta de partida: **Quais são as estratégias utilizadas nos serviços de psicologia na humanização do atendimento em psicologia no Hospital Psiquiátrico de Luanda?**

Como hipóteses, estabeleceu-se: **H1** a equipa do serviço psicotécnico do Hospital Psiquiátrico de Luanda tem adoptado e implementado estratégias nos serviços de assistência psicológica destinadas aos utentes, familiares e funcionários, contribuindo para a humanização no atendimento hospitalar; **H2** o número reduzido de psicólogos clínicos tem representado um obstáculo significativo no processo de humanização no atendimento aos utentes. O **objectivo geral** é conhecer e analisar a importância da humanização nos serviços de Psicologia no Hospital Psiquiátrico de Luanda; os **objectivos específicos** são identificar os factores determinantes e reflectir sobre a importância da humanização nesse contexto.

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

A escolha deste tema foi motivada pela percepção de que a humanização é uma ferramenta indispensável em todos os serviços de saúde, especialmente nos que envolvem cuidados psicológicos e emocionais. Apesar da sua relevância, ainda há instituições, centros e hospitais que negligenciam o aspecto humano, relegando as necessidades emocionais e psicológicas dos utentes a um segundo plano. O Hospital Psiquiátrico de Luanda, por ser uma unidade de referência no atendimento em saúde mental na capital angolana, constitui um locus privilegiado para se compreender como as práticas de humanização são (ou não) implementadas, quais os seus efeitos e que obstáculos enfrentam os profissionais. Este estudo justifica-se, assim, pela necessidade de produzir conhecimento local que possa contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços e para a valorização da dimensão relacional e ética do cuidado psicológico.

ESTADO DA ARTE ACERCA DA HUMANIZAÇÃO

A humanização no atendimento psicológico tem sido amplamente debatida como um elemento

essencial para a promoção de uma escuta empática, do acolhimento e da atenção à subjectividade do utente. Desde Carl Rogers (1951, p. 120), com a sua abordagem centrada na pessoa, até conceitos mais contemporâneos, entende-se que a relação terapêutica deve basear-se no respeito, na aceitação incondicional e na empatia genuína. Segundo Boff (2005, p. 45), a humanização é um princípio fundamental para as relações interpessoais, promovendo um cuidado que transcende a técnica e se ancora num compromisso ético com o outro

A empatia, conceito estudado por Kohut (1977, p. 89) e Rogers (1951, p. 120), é um dos principais alicerces da humanização. Envolve a capacidade de compreender a experiência do outro sem julgamentos, criando um ambiente de confiança. Já a escuta activa, proposta por Gordon (1978, p. 33), refere-se à habilidade do terapeuta de prestar atenção plena ao utente, validando as suas emoções. A Política Nacional de Humanização (PNH) do Brasil (Brasil, 2004, p. 12) destaca a importância de um atendimento que valorize a singularidade dos indivíduos, combatendo práticas mecanicistas e despersonalizadas no cuidado em saúde. Em Angola, embora não exista uma política específica de humanização, o tema vem ganhando espaço nas discussões académicas e profissionais, especialmente em contexto hospitalar.

No âmbito da saúde mental, a humanização representa um princípio fundamental para a transformação das práticas de cuidado, promovendo um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Tradicionalmente, a psiquiatria esteve associada a modelos hospitalocêntricos e excludentes (Foucault, 1978, p. 134). Com a Reforma Psiquiátrica, novas abordagens centradas na integralidade do cuidado e na inclusão social dos utentes passaram a ser valorizadas (Amarante, 2007, p. 67). O psicólogo desempenha um papel essencial nesse processo, pois a sua actuação envolve a criação de um vínculo genuíno e a promoção de um ambiente seguro (Rogers, 1975, p. 10).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo transversal, descritivo, de método misto (quantitativo e qualitativo), de carácter exploratório. Participaram cinco psicólogos que actuavam nos serviços de psicologia do Hospital Psiquiátrico de Luanda,

seleccionados por conveniência. Os critérios de inclusão foram: estar em exercício activo na instituição durante o período da coleta (Novembro de 2019 a Janeiro de 2020) e aceitar voluntariamente participar.

Utilizou-se um questionário estruturado, elaborado pelos pesquisadores, contendo 11 questões fechadas e uma questão aberta. Os tópicos abordados foram: perfil sociodemográfico e profissional (idade, género, formação académica); qualidade dos cuidados prestados; tempo de espera para atendimento; avaliação do trabalho em equipa; capacidade de resolução de problemas; sensibilidade dos profissionais; condições institucionais (limpeza, conforto, iluminação); conceito de humanização; e sugestões de melhoria.

O questionário foi aplicado presencialmente nas dependências do hospital, em horário combinado, com duração média de 15 minutos. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade. Os dados quantitativos foram processados no Microsoft Excel 2010 utilizando estatística descritiva (frequências absolutas e percentuais). As respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo temática. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, respeitando-se o Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005).

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Neste item apresentam-se os resultados obtidos no Hospital Psiquiátrico de Luanda, de modo a averiguar as práticas de humanização nos serviços de psicologia.

Tabela 1
Distribuição da Amostra por Idade

Idade	Nº	Porcentagem
30–40 anos	2	40%
41–46 anos	3	60%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda, Novembro 2019 – Janeiro 2020.

A amostra é composta por 2 psicólogos (40%) na faixa etária de 30–40 anos e 3 psicólogos (60%) na faixa de 41–46 anos.

Tabela 2
Distribuição da Amostra por Género

Género	Nº	Porcentagem
Feminino	2	40%
Masculino	3	60%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

A amostra é composta por 2 psicólogos (40%) do sexo feminino e 3 psicólogos (60%) do sexo masculino.

Tabela 3
Formação Académica dos Participantes

Habilitação	Nº	Porcentagem
Licenciado	3	60%
Mestre	1	20%
Doutor	1	20%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

A maioria dos psicólogos (60%) possui licenciatura, enquanto 20% têm mestrado e 20% são doutorados.

Tabela 4
Qualidade dos Cuidados Prestados aos Utentes

Qualidade	Nº	Porcentagem
Excelente	1	20%
Muito bom	4	80%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

A qualidade dos cuidados foi avaliada como "excelente" por 20% e "muito bom" por 80%.

Tabela 5
Tempo de Espera para Atendimento

Tempo de espera	Nº	Porcentagem
30 minutos	1	20%
Depende da procura	4	80%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

20% dos participantes indicaram que o tempo de espera é de 30 minutos, enquanto 80% afirmaram que depende da procura.

Tabela 6
Avaliação do Trabalho em Equipa

Avaliação	Nº	Porcentagem
Excelente	1	20%
Muito bom	2	40%
Bom	2	40%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

O trabalho em equipa foi avaliado como "excelente" por 20%, "muito bom" por 40% e "bom" por 40%.

Tabela 7
Capacidade dos Psicólogos em Resolver Problemas dos Utentes

Capacidade	Nº	Porcentagem
Não tem sido boa	1	20%
Boa capacidade	4	80%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

80% dos participantes consideram que a capacidade de resolução de problemas é boa, enquanto 20% a avaliam como insatisfatória.

Tabela 8
Sensibilidade dos Psicólogos às Preocupações dos Utentes

Sensibilidade	Nº	Porcentagem
Sim	5	100%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

Todos os participantes concordam que os psicólogos são sensíveis às preocupações dos utentes.

Tabela 9
Condições de Limpeza, Conforto e Iluminação do Hospital

Condições	Nº	Porcentagem
Boas	2	40%
Normais	3	60%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

Os psicólogos correspondendo a 40% consideram as condições como boas e 60% como normais.

Tabela 10
Conceito de Humanização Segundo os Psicólogos

Conceito associado	Nº	Porcentagem
Respeito pela dignidade e direitos fundamentais	3	60%
Amor, cuidado, empatia, acolhimento	2	40%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

Os psicólogos com 60% associam humanização ao respeito pela dignidade e direitos fundamentais, enquanto 40% a relacionam com valores como amor, cuidado e empatia.

Tabela 11
Melhorias Sugeridas para a Humanização no Atendimento

Melhoria proposta	Nº	Porcentagem
Aumentar número de psicólogos e consultórios	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

Todos os participantes sugerem que a humanização pode ser melhorada com o aumento do número de psicólogos e consultórios.

FACTORES DETERMINANTES DA HUMANIZAÇÃO E DESAFIOS ESTRUTURAIS

Os resultados revelam que a sensibilidade dos psicólogos (100%) e o vínculo terapêutico são pilares centrais da humanização no Hospital Psiquiátrico de Luanda. Este achado corrobora Rogers (1975, p. 10) e Boff (2005, p. 67), para quem a empatia e a capacidade de acolhimento são fundamentos da relação terapêutica eficaz. No entanto, a formação maioritariamente ao nível da licenciatura (60%) aponta para a necessidade de investimentos em educação continuada (Costa, 2019, p. 48).

O tempo de espera variável (“depende da procura” para 80%) revela um problema estrutural recorrente. Conforme Merhy (2006, p. 52) e Deslandes

(2006, p. 29), a sobrecarga de trabalho e a escassez de recursos humanos comprometem directamente a humanização. Este achado confirma a hipótese H2 – o número reduzido de psicólogos é um obstáculo significativo.

O trabalho em equipa, embora avaliado positivamente (100% entre “bom”, “muito bom” ou “excelente”), apresenta margem para fortalecimento da colaboração interprofissional (Pinheiro & Mattos, 2006, p. 113; Ayres, 2004, p. 122). As condições de infra-estrutura avaliadas como “normais” por 60% dos participantes indicam carências significativas. Beauchamp e Childress (2001, p. 150) argumentam que o ambiente físico comunica respeito e dignidade ao utente.

A associação da humanização ao “respeito pela dignidade” (60%) e a valores como “amor e empatia” (40%) reflecte a compreensão multidimensional do conceito, conforme proposto pela Política Nacional de Humanização (Brasil, 2004, p. 12). A hipótese H1 foi parcialmente confirmada: os profissionais adoptam estratégias humanizadas, mas de forma não sistemática, limitadas por restrições estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a humanização nos serviços de Psicologia do Hospital Psiquiátrico de Luanda é reconhecida como requisito essencial pelos profissionais, manifestando-se na sensibilidade, no vínculo terapêutico e no compromisso com a dignidade dos utentes. Contudo, desafios estruturais – especialmente o número reduzido de psicólogos e a infra-estrutura limitada – comprometem a plena implementação de práticas humanizadas. A relevância prática do estudo reside na identificação de lacunas concretas (tempo de espera, falta de consultórios, necessidade de mais profissionais) que podem ser alvo de intervenções institucionais.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Cuidado e humanização das práticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 117-128, set. 2004.

BEAUCHAMP, Tom L.; CHILDRESS, James F. **Principles of biomedical ethics**. 5. ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização (PNH)**: documento base. Brasília: Ministério da Saúde, 2004..

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: CFP, 2005.

COSTA, Maria Aparecida. A humanização no atendimento psicológico: desafios e perspectivas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 45-53, 2019..

DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Humanização dos cuidados em saúde**: conceitos, dilemas e práticas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Franco, M. H. P. (2003). **Acolhimento e humanização na clínica psicológica**. Casa do Psicólogo. (p. 41)

Gordon, T. (1978). **Terapia centrada na escuta activa**. Summus. (p. 33)

Kohut, H. (1977). **The restoration of the self**. University of Chicago Press. (p. 89)

Merhy, E. E. (2006). O cuidado é um acontecimento e não um acto. In T. B. Franco (Org.), **Produção do cuidado e produção pedagógica** (pp. 45–67), p. 52. Hucitec.

Pinheiro, R., & Mattos, R. A. (Orgs.). (2006). **Construção social da procura: Direitos sociais e saúde**. UERJ/IMS. (p. 113)

Rogers, C. R. (1951). **Client-centered therapy**: Its current practice, implications, and theory. Houghton Mifflin. (pp. 115, 120)

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. **Journal of Consulting Psychology**, 21(2), 95–103.

Rogers, C. R. (1975). Empathy: An unappreciated way of being. **The Counseling Psychologist**, 5(2), 2–10, p. 10.

Watson, J. (2002). **Nursing**: The philosophy and science of caring (rev. ed.). University Press of Colorado. (p. 88)

Winnicott, D. W. (1975). **O brincar e a realidade**. Imago. (p. 53)



DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DA NARRATIVA ORAL

Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro¹

RESUMO

Este artigo analisa o papel da narrativa oral no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das habilidades socioemocionais na infância. Fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, utilizando autores clássicos e contemporâneos que destacam a importância da contação de histórias como prática educativa e cultural. Os resultados demonstram que ouvir e contar histórias contribui para a ampliação do vocabulário, a construção de imagens mentais, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica das crianças. Além disso, o estudo evidencia que a prática favorece vínculos afetivos, interação social e o prazer pela leitura, transformando o aprendizado em uma experiência lúdica e significativa. A contação de histórias não apenas enriquece o repertório linguístico, como também promove reflexões sobre valores, emoções e relações sociais, fortalecendo o desenvolvimento integral do sujeito infantil. Destaca-se a relevância do papel do educador e do narrador na mediação das experiências, criando ambientes que incentivam a participação ativa, a imaginação e a produção de sentidos próprios.

Palavras-chave: Contação de histórias. Desenvolvimento Socioemocional. Imaginação. Linguagem Infantil.

INTRODUÇÃO

A narrativa oral constitui uma prática ancestral, presente em diferentes culturas ao longo da história, sendo responsável pela transmissão de valores, conhecimentos e memórias coletivas. Desde tempos remotos, contar e ouvir histórias representa uma forma de preservar experiências humanas e de dar sentido ao mundo. Nesse contexto, Abramovich (1994, p.17) afirma que “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores”, evidenciando o caráter afetivo e formativo dessa prática.

Para as crianças, a escuta de histórias ultrapassa o simples entretenimento, configurando-se como uma experiência essencial para o

desenvolvimento da imaginação e da linguagem. Ao ouvir narrativas, a criança constrói imagens mentais, antecipa acontecimentos e interpreta situações, exercitando habilidades cognitivas fundamentais. Conforme destaca Silveira (2012, p.169), a escuta narrativa possibilita à criança “imaginar cenas, personagens e contextos, ampliando suas formas de compreensão da realidade”.

Historicamente, a literatura infantil esteve vinculada às transformações sociais e educativas. Inicialmente voltados ao público adulto, os contos de fadas e narrativas populares foram, ao longo do tempo, apropriados pelo universo infantil, tornando-se instrumentos pedagógicos e culturais. Abramovich (1994, p.123) ressalta que essas narrativas passaram a

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. mareasias120@hotmail.com

integrar o cotidiano das crianças, contribuindo para a construção de valores e para o desenvolvimento da sensibilidade.

No contexto educacional, a contação de histórias assume um papel significativo, especialmente quando mediada por educadores. A mediação pedagógica potencializa o impacto das narrativas, tornando-as experiências significativas de aprendizagem. Nesse sentido, Barbosa e Santos (2009, p.32) afirmam que “o educador precisa envolver-se com a narrativa para despertar na criança o interesse, a curiosidade e o prazer pela escuta”. Além disso, Busatto (2003, p.29) enfatiza que “contar histórias é encantar, sensibilizar e despertar o imaginário”, destacando o papel do encantamento como elemento central no processo educativo.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da narrativa oral para o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos linguísticos, cognitivos, afetivos e sociais, bem como evidenciar a importância da mediação do educador na construção de experiências significativas de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, voltada à análise das contribuições da narrativa oral para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das habilidades socioemocionais na infância. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador aprofundar-se teoricamente sobre determinado objeto de estudo e construir análises críticas fundamentadas.

Foram selecionadas obras, artigos científicos, capítulos de livros, teses e materiais acadêmicos que abordam a literatura infantil, a contação de histórias e o desenvolvimento infantil sob diferentes perspectivas históricas, culturais e pedagógicas. A escolha das referências baseou-se na relevância temática, na contribuição teórica e na representatividade de autores clássicos e contemporâneos, entre eles Abramovich (1994), Silveira (2012), Barbosa e Santos (2009), Busatto (2003), Bettelheim (2009) e Dohme (2008).

A análise concentrou-se em compreender como a narrativa oral atua como instrumento pedagógico no processo de desenvolvimento integral da criança, considerando sua influência na ampliação do vocabulário, na formação do pensamento simbólico, no estímulo à criatividade, na socialização e na construção de vínculos afetivos. Nesse contexto, buscou-se identificar de que maneira a escuta e a prática narrativa favorecem a formação de sujeitos críticos, imaginativos e culturalmente participativos.

Além disso, o estudo considerou o papel do educador como mediador das experiências narrativas. Barbosa e Santos (2009, p.32) afirmam que “o educador precisa envolver-se com a narrativa para despertar na criança o interesse, a curiosidade e o prazer pela escuta”, evidenciando que a mediação pedagógica qualifica a experiência da contação de histórias, tornando-a mais significativa e formativa.

A abordagem qualitativa permitiu interpretar as contribuições dos diferentes autores, relacionando conceitos sobre narrativa oral, infância, linguagem e imaginação. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou integrar múltiplas perspectivas teóricas, conferindo maior profundidade à compreensão da narrativa oral como prática educativa essencial ao desenvolvimento infantil.

A NARRATIVA ORAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA

A narrativa oral constitui uma prática educativa de profunda relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois estabelece conexões entre o sujeito, a cultura e o conhecimento. Muito além de uma atividade recreativa, ouvir e contar histórias representa uma experiência formativa que mobiliza dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Segundo Silveira (2012, p.167), a narrativa oral favorece “a construção de sentidos, valores e experiências que acompanham o sujeito em sua formação”, consolidando-se como importante instrumento de aprendizagem.

Historicamente, a oralidade desempenhou papel central na preservação e transmissão de saberes entre gerações. Antes mesmo da consolidação da escrita, contos, mitos, lendas e histórias populares eram responsáveis por transmitir conhecimentos, costumes e

valores sociais. Nesse sentido, Abramovich (1994, p.123) destaca que os contos de fadas e narrativas tradicionais “atravessaram séculos encantando ouvintes e preservando elementos fundamentais da cultura humana”. A narrativa oral, portanto, mantém viva a memória coletiva e contribui para a formação cultural da criança.

No contexto escolar, a contação de histórias assume função pedagógica significativa, promovendo experiências que ampliam o repertório linguístico, estimulam a atenção, favorecem a escuta e incentivam a participação ativa dos alunos. Barbosa e Santos (2009, p.25) ressaltam que a narrativa oral contribui para o desenvolvimento da linguagem e da interação social, transformando a aprendizagem em uma experiência lúdica e significativa.

A atuação do educador como mediador é essencial nesse processo. Ao selecionar narrativas adequadas, utilizar recursos expressivos e promover a participação das crianças, o professor potencializa o alcance educativo da narrativa. Barbosa e Santos (2009, p.32) afirmam que “o educador precisa envolver-se com a narrativa para despertar na criança o interesse, a curiosidade e o prazer pela escuta”. Dessa forma, a mediação pedagógica fortalece a relação entre aprendizagem, imaginação e afetividade.

Além disso, Busatto (2003, p.29) enfatiza que “contar histórias é encantar, sensibilizar e despertar o imaginário”, reforçando que o encantamento é parte fundamental da prática narrativa. A experiência estética e emocional proporcionada pela oralidade contribui para que a criança atribua significados às histórias, desenvolva empatia e amplie sua compreensão do mundo.

Portanto, a narrativa oral, enquanto prática educativa, constitui-se como uma ferramenta indispensável para a educação infantil, pois integra cultura, linguagem, imaginação e afetividade em um processo pedagógico dinâmico, participativo e humanizador. Ao promover experiências significativas, ela fortalece o desenvolvimento integral da criança e reafirma o valor da oralidade na formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente inseridos.

CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA ORAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A narrativa oral desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem

infantil, uma vez que possibilita à criança o contato com diferentes estruturas linguísticas, amplia seu vocabulário e favorece a construção de competências comunicativas essenciais. Ao ouvir histórias, a criança passa a interagir com novos modos de expressão, diferentes entonações, construções narrativas e significados simbólicos, fortalecendo sua capacidade de compreensão e expressão verbal. Abramovich (1994, p.16) afirma que “ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser leitor”, evidenciando que a escuta narrativa constitui uma etapa essencial no processo de formação linguística e leitora.

Por meio da contação de histórias, a criança desenvolve habilidades relacionadas à escuta atenta, à memória, à concentração e à organização do pensamento. Esses elementos são fundamentais para a aquisição da linguagem oral e escrita, pois permitem que o sujeito compreenda seqüências narrativas, estabeleça relações de causa e efeito e organize ideias de maneira coerente. Barbosa e Santos (2009, p.25) destacam que a narrativa oral contribui significativamente para a ampliação do repertório linguístico e para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e socialização.

Além disso, a narrativa oral favorece a apropriação da linguagem como instrumento de interação social. Ao recontar histórias, dramatizar personagens ou comentar enredos, a criança exercita sua oralidade, aprende a argumentar, expressa emoções e constrói sentidos próprios. Essa participação ativa fortalece não apenas a linguagem, mas também a autonomia e a capacidade crítica. Silveira (2012, p.169) resalta que a experiência narrativa permite à criança desenvolver formas mais elaboradas de interpretar e representar a realidade.

O papel do educador como mediador também se mostra essencial nesse processo. Ao utilizar recursos expressivos, entonação, gestos e estratégias de interação, o professor transforma a narrativa em uma experiência mais significativa. Barbosa e Santos (2009, p.32) afirmam que a mediação qualificada desperta o interesse da criança e potencializa o desenvolvimento das habilidades linguísticas, tornando o aprendizado mais envolvente e prazeroso.

A narrativa oral também aproxima a criança do universo da leitura e da escrita, despertando o interesse pelos livros e pela literatura. Ao associar a linguagem ao prazer, ao encantamento e à imaginação, a criança desenvolve vínculos positivos com práticas leitoras futuras. Nesse sentido, Abramovich (1994, p.17) reforça que a literatura infantil oferece experiências fundamentais para a formação de leitores sensíveis e críticos.

Portanto, a narrativa oral constitui-se como uma poderosa ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da linguagem, pois integra aspectos cognitivos, sociais e afetivos em um processo significativo de aprendizagem. Ao favorecer a escuta, a expressão, a interação e a criatividade, a contação de histórias fortalece o desenvolvimento integral da criança e contribui de maneira decisiva para sua formação linguística e cultural.

A IMAGINAÇÃO E O UNIVERSO SIMBÓLICO DA CRIANÇA

A narrativa oral exerce influência significativa no desenvolvimento da imaginação infantil, pois permite à criança acessar universos simbólicos, construir imagens mentais e elaborar sentidos sobre si mesma e sobre o mundo. Ao ouvir histórias, a criança não apenas acompanha acontecimentos narrativos, mas participa ativamente da criação de cenários, personagens e emoções, mobilizando sua capacidade imaginativa e criadora. Silveira (2012, p.169) destaca que a escuta narrativa possibilita à criança “imaginar cenas, personagens e situações”, ampliando suas formas de percepção e interpretação da realidade.

A imaginação, nesse contexto, constitui-se como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por meio da fantasia, a criança experimenta possibilidades, elabora conflitos e projeta significados que contribuem para sua formação subjetiva. Abramovich (1994, p.17) afirma que ouvir histórias permite à criança vivenciar experiências diversas, explorar sentimentos e compreender situações complexas de maneira simbólica e acessível.

Os contos de fadas, as fábulas e as narrativas populares desempenham papel particularmente importante nesse processo, pois apresentam estruturas simbólicas que favorecem a elaboração emocional.

Bettelheim (2009, p.11) ressalta que “os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão uma dimensão encantada à sua existência”, oferecendo recursos simbólicos para lidar com medos, desejos, desafios e conflitos internos. Dessa forma, o universo narrativo torna-se espaço privilegiado para a construção da subjetividade infantil.

Além disso, a participação ativa da criança no processo narrativo — seja ouvindo, recontando, dramatizando ou reinventando histórias — fortalece sua autonomia imaginativa e sua capacidade de produção de sentidos. Silva, Hermida e Calábria (2009, p.155) destacam que o ato de contar e recontar histórias transforma a criança em sujeito ativo do processo educativo, permitindo-lhe reinterpretar narrativas e atribuir-lhes significados próprios.

A ludicidade presente na narrativa oral também potencializa o desenvolvimento do pensamento simbólico. Ao articular fantasia e realidade, a criança desenvolve criatividade, resolução de problemas e compreensão social, competências fundamentais para sua formação integral. Busatto (2003, p.29) enfatiza que “contar histórias é encantar, sensibilizar e despertar o imaginário”, reforçando a importância do encantamento como mobilizador da experiência educativa.

Portanto, a narrativa oral não se restringe ao entretenimento, mas constitui-se como prática essencial para o desenvolvimento da imaginação e do universo simbólico infantil. Ao favorecer a criatividade, a elaboração emocional e a construção de sentidos, a contação de histórias fortalece processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural da criança, consolidando-se como instrumento pedagógico indispensável na educação infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

A contação de histórias constitui uma prática educativa profundamente relacionada à construção de vínculos afetivos, sociais e culturais na infância. Ao compartilhar narrativas, crianças e adultos estabelecem relações de proximidade, escuta e interação que fortalecem sentimentos de segurança, pertencimento e confiança. Nesse sentido, ouvir histórias representa não

apenas uma experiência de aprendizagem, mas também um momento de acolhimento emocional e formação humana. Dohme (2008, p.30) destaca que a narrativa promove experiências de encantamento capazes de aproximar sujeitos e favorecer relações significativas.

O narrador ou educador exerce papel central nesse processo, pois sua mediação vai além da simples transmissão do conteúdo narrativo. Ao utilizar expressividade, entonação, gestos e sensibilidade, o adulto cria um ambiente afetivo que potencializa o envolvimento da criança. Busatto (2003, p.87) afirma que “a narrativa aproxima sujeitos, cria vínculos e promove aprendizagens significativas”, evidenciando que o ato de contar histórias favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação emocional.

Além da dimensão afetiva, a contação de histórias também fortalece vínculos sociais entre as próprias crianças. A prática coletiva de ouvir, interpretar, recontar e discutir narrativas estimula o diálogo, a cooperação, a empatia e a socialização. Barbosa e Santos (2009, p.32) ressaltam que a narrativa oral amplia experiências de interação, permitindo que a criança compartilhe percepções, compreenda diferentes perspectivas e desenvolva habilidades sociais fundamentais.

Os contos e narrativas também oferecem referências simbólicas que auxiliam a criança na compreensão de sentimentos, conflitos e relações humanas. Silva, Hermida e Calábria (2009, p.146) observam que as histórias possibilitam interpretações afetivas e simbólicas, permitindo que a criança se identifique com personagens, projete emoções e elabore experiências pessoais. Dessa forma, a narrativa fortalece vínculos não apenas interpessoais, mas também internos, favorecendo a construção da identidade e da subjetividade.

Outro aspecto relevante é a relação entre contação de histórias e formação de hábitos culturais e leitores. Quando associada ao prazer, à afetividade e ao encantamento, a narrativa desperta o interesse pela leitura e pela exploração literária. Abramovich (1994, p.17) resalta que a experiência prazerosa com histórias na infância pode contribuir significativamente para a formação de leitores mais críticos, sensíveis e participativos.

Portanto, a contação de histórias configura-se como uma prática pedagógica essencial para a construção de vínculos afetivos, sociais e culturais. Ao integrar aprendizagem, imaginação, emoção e interação, ela promove o desenvolvimento integral da criança e fortalece relações significativas com o outro, com a cultura e consigo mesma, reafirmando seu valor transformador no contexto da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que a narrativa oral desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como uma prática educativa que ultrapassa o simples entretenimento. Ouvir e contar histórias favorece a ampliação da linguagem, o enriquecimento do vocabulário, o fortalecimento da imaginação, a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais à formação infantil.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que a narrativa oral atua como importante mediadora entre a criança e o universo cultural, permitindo o acesso a valores, conhecimentos, emoções e experiências simbólicas. Abramovich (1994, p.16) resalta que “ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser leitor”, reforçando que a prática narrativa representa uma base significativa para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da formação crítica.

Além disso, os contos, fábulas e narrativas populares contribuem para o fortalecimento do universo simbólico infantil, possibilitando à criança elaborar sentimentos, enfrentar conflitos e compreender diferentes aspectos da realidade por meio da fantasia. Bettelheim (2009, p.11) destaca que os contos de fadas oferecem recursos simbólicos fundamentais para o desenvolvimento emocional e imaginativo da criança, ampliando sua capacidade de interpretação do mundo.

O estudo também evidencia a relevância do papel do educador como mediador desse processo. A mediação qualificada transforma a narrativa em experiência significativa, despertando encantamento, curiosidade e participação ativa. Conforme Busatto (2003, p.29), “contar histórias é encantar, sensibilizar e despertar o imaginário”, demonstrando que a prática

narrativa, quando bem conduzida, potencializa aprendizagens profundas e duradouras.

A construção de vínculos afetivos e sociais por meio da contação de histórias também se destaca como elemento essencial, uma vez que a prática fortalece relações humanas, promove a empatia e favorece a socialização. Dessa forma, a narrativa oral reafirma-se como ferramenta pedagógica indispensável para a educação infantil, integrando ludicidade, cultura, afetividade e desenvolvimento.

Portanto, investir na narrativa oral como prática educativa significa valorizar uma estratégia capaz de formar sujeitos mais críticos, criativos, sensíveis e culturalmente participativos. A contação de histórias permanece como instrumento transformador no contexto educacional, contribuindo de maneira significativa para a formação humana e para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4º ed., São Paulo: Scipione, 1994.
- BARBOSA, C. J.; SANTOS, L. R. da S. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n.03, jul./dez., 2009.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.
- BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- DOHME, V. D. **Comunicação e encantamento**: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança. São Paulo, 2008.
- SILVEIRA, M. C. A. Literatura Infantil: gêneros textuais em mediação de leituras. In: TEIXEIRA, L. M.; DIAS, P. R. de F. **Língua, linguagem e produção de conhecimento na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p.139-182.
- SILVA, J. R. P.; HERMIDA, J. F.; CALÁBRIA, N. Alfabetização e letramento nos contos de fadas. In: HERMIDA, J. F. **Educação Infantil Fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.



GESTÃO DA CARREIRA NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE LUANDA E NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO TOCOÍSTA

Guilherme Mateus Moma¹

RESUMO

O alcance de prestígio, honras e satisfação no local de trabalho é uma meta desejável para o docente universitário. Contudo, o docente universitário enfrenta outros desafios, como a formação contínua, a produção e participação em eventos científicos, a avaliação de desempenho, entre outras actividades. Assim, o presente artigo tem como objectivo comparar a gestão da carreira docente entre as IES privadas e públicas, por meio das políticas de valorização, progressão e capacitação dos docentes para a melhoria da qualidade do ensino nas IES. Nesse sentido, torna-se premente a reflexão sobre os desafios e perspectivas da gestão da carreira docente universitária, estabelecendo uma relação entre a legislação vigente no subsistema de ensino superior e a práxis dos gestores universitários. Para o efeito, o estudo foi realizado com base na abordagem qualitativa, integrada na pesquisa exploratório-explicativa através da análise bibliográfica e documental. Por fim, é necessário analisar em que medida gestores e docentes universitários devem superar os desafios identificados e elaborar políticas educacionais que respondam a esses problemas e, consequentemente, às perspectivas construídas pelos docentes universitários no exercício das suas funções, sejam elas a nível das IES públicas quanto às privadas.

Palavras-chave: Docente Universitário. Eventos Científicos. Instituições de Ensino Superior. Valorização Docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco refletir os desafios e perspectivas que caracterizam os docentes universitários no processo de gestão da carreira docente, seja nas IES públicas ou privadas, por meio dos instrumentos de gestão institucionais em consonância com as directrizes nacionais e internacionais. Deste modo, através deste estudo será possível compreendermos o estado de valorização do corpo docente universitário angolano.

Assim, a gestão da carreira docente nas IES angolanas constitui-se como um problema actual e, que deve merecer um olhar mais profundo dos decisores

políticos e dos gestores universitários. Pois que, ainda tem se verificado a nível das IES públicas e privadas casos como: baixa remuneração, condições precárias de trabalho, baixa qualidade e produção de trabalhos científicos, falta de apoio institucional, burocracia exacerbada e sobrecarga laboral.

Nesta ordem de ideias, a elaboração deste artigo parte destes problemas elencados, associado a morosidade e a falta de aplicação da lei quanto a realização da avaliação do desempenho docente e da prova pública, isto é, enquanto critérios indispensáveis no processo da gestão da carreira docente universitária. Sendo que, a existência destes problemas concorrem para o fraco desempenho do docente, colocando em

¹ Mestre em Gestão Universitária pela Universidade Técnica de Angola. Licenciado em Ciências da Educação, opção Sociologia, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Chefe do Centro de Investigação Científica e Desenvolvimento do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Áreas de investigação: educação, cultura e gestão universitária. Orcid ID: 0009-0001-6483-1781 E-mail: guimoma2014@yahoo.com

causa a sua progressão na carreira e valorização docente, bem como para a baixa qualidade no subsistema do ensino superior em Angola.

Em linhas gerais, tencionamos reflectir em torno das políticas institucionais de valorização docente implementadas pelas IES públicas e privadas, olhando para as práticas de capacitação contínua e desenvolvimento profissional, condições salariais e os incentivos à pesquisa e inovação oferecidos aos mesmos, como factores na motivação e desempenho docente e, por último, mas não menos importante, discutir o *modus operandi* quanto a implementação dos normativos regulatórios nas IES públicas e privadas verificando a consistência e a eficácia das políticas na gestão da carreira docente.

GESTÃO DA CARREIRA DOCENTE

Falar da gestão da carreira docente no subsistema do ensino superior, pressupõe perceber os elementos que marcam a planificação, realização e a consolidação do processo da gestão da carreira docente. Outrossim, entender em que medida estes elementos estão em harmonia com a legislação em vigor.

Neste sentido, Chiavenato (2004) define a gestão de pessoas — e, por extensão, a gestão de carreiras — como uma estratégia organizacional capaz de alinhar os interesses dos profissionais com os objetivos institucionais. No campo da educação superior, essa lógica se reflecte na importância de estabelecer critérios transparentes para progressão na carreira, estímulo à formação contínua e valorização do mérito. De forma semelhante, Morosini (2006) defende que a gestão universitária deve promover o desenvolvimento docente por meio de políticas institucionais consistentes, assegurando autonomia profissional e condições dignas de trabalho, como factores essenciais para a excelência académica.

Contudo, nem todos os estudiosos veem a gestão da carreira docente sob uma óptica estritamente positiva. Para Dubet (2002), a valorização excessiva de métricas institucionais, como produtividade científica e titulação, pode levar à "gerencialização" do ensino superior, esvaziando a dimensão pedagógica do trabalho docente e pressionando os professores a se adequar a exigências administrativas em detrimento da

qualidade do ensino. Cunha (2007) também questiona a eficácia dos modelos tradicionais de progressão na carreira, argumentando que eles tendem a beneficiar uma minoria mais alinhada ao sistema e a marginalizar docentes que, embora comprometidos, enfrentam limitações estruturais ou institucionais para atender aos critérios formais de ascensão.

No contexto angolano, essas críticas ganham força quando se observa que, em muitas instituições, a valorização e progressão docente ainda são fortemente influenciadas por critérios políticos, vínculos pessoais ou fragilidade institucional. Ao comparar instituições públicas e privadas, é possível perceber diferentes práticas e desafios na gestão da carreira docente, refletindo tanto a diversidade do sistema quanto a necessidade urgente de reformas estruturais que garantam mais equidade, transparência e qualidade.

Portanto, a discussão sobre a carreira docente universitária em Angola deve considerar tanto os autores que defendem uma gestão estratégica e meritocrática como Chiavenato (2004) e Morosini (2006), quanto os que alertam para os riscos de um modelo tecnocrático e excludente como Dubet (2002) e Cunha (2007). Somente por meio de uma análise crítica e equilibrada será possível propor políticas públicas e institucionais que realmente contribuam para a valorização docente e, por conseguinte, para o fortalecimento da qualidade do ensino superior no país.

DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A docência universitária é um exercício profissional de múltiplas funções que consiste na formação de quadros qualificados com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social, económico, cultural e político do País. Logo, ela transcende a componente do ensino, na medida em que abrangerá a investigação científica, gestão e extensão e a internacionalização. Isto não pressupõe dizer que, o docente universitário seja um sujeito completo e isento de falhas e do aprendizado, antes pelo contrário, ele aprende ensinando e ensina aprendendo.

Daí que Filho e Aleaga (2023) entendam que o docente universitário, mais do que um mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos, deve ser um mediador de um processo activo, cognitivo, construtivo, significativo, autorregulado.

Para tal, reforçando esta asserção, retomamos as dez (10) dimensões importantes para definir o perfil ideal do docente universitário apresentado por Gil (apud. MENEZES, 2010, p. 84):

1. Conhecimento da especialidade em relação com outras áreas;
2. Cultura geral;
3. Produção de saber e criação cultural;
4. Estímulo de criatividade, inovação e espírito crítico;
5. Comunicação de saberes, quer na comunidade científica quer na comunidade discente;
6. Dinamização de aprendizagens significativas;
7. Exploração prática de saberes e relação com a actividade empresarial;
8. Prática de valores;
9. Iniciativa e eficácia em actividades de planeamento e gestão universitária;
10. Avaliação e autoavaliação.

Deduz-se desta abordagem que, o docente universitário tem um conjunto de tarefas complexas a desempenhar que o, grosso modo, o remeterá a necessidade uma interdisciplinarietà, se não mesmo uma transdisciplinarietà, visto que a sua profissão é caracterizada por uma multidisciplinarietà.

Na primeira e segunda dimensão, supracitada, recomenda-se a especialização por parte do docente universitário, porém, sem descorar a busca de um conhecimento geral das ciências, o que lhe permitá estabelecer o elo quando for necessário no contexto de uma aula (teórica ou prática). Na terceira dimensão, o apelo está voltado a investigação científica, valorização e preservação dos aspectos socioculturais. Na quarta dimensão, o epicentro da abordagem é o estímulo ao espírito inventivo, à inovação, isto é, a repulsa pela mesmice, na resolução dos problemas sociais, bem como pelo cultivo de um olhar crítico e reflexivo, contrapondo a uma pedagogia autocrática como refere Antunes (2001).

Em relação a quinta dimensão, compreende-se que, a partilha do conhecimento em diferentes fóruns académicos (workshop, jornadas científicas, colóquios, etc.) e em sala de aula é de extrema relevância, por proporcionar um ambiente de confrontação dos novos saberes. Já na sexta dimensão, o autor chama atenção a necessidade de o docente universitário sair do marasmo

pedagógico no decurso do processo docente/educativo, isto é, alternar as suas formas de leccionação como forma de despertar o interesse dos estudantes à aula, à disciplina e ao curso. Na sétima dimensão, o foco está virado a implementação da extensão universitária num modelo de prestação de serviços a terceiros, inovação e transferência tecnológica segundo Ima-Panzo (2018).

E, quanto as três (3) últimas, isto é, a oitava, a nona e a décima dimensão, reflectem a pertinência da habilidades e competências que o docente universitário deve forjar em si, de maneira estratégica, tal como assevera Silva (2016, p. 95) “a gestão global da instituição, como política de governação e salvaguarda dos interesses académicos, é um processo necessário para assegurar o desempenho óptimo das estruturas e dos actores visando os níveis mais elevados de eficácia e eficiência”.

Nesta senda, a profissão docente é definido por Mesquita (apud. CUTATELA; PAULO; TINOCA, 2019, p. 4) como um conjunto de saberes profissionais inerentes e necessários ao seu exercício. Sendo que, estes conhecimentos são diversificados e, simultaneamente, elementos que permitem caracterizar as particularidades da profissão docente.

Tal como assevera Filho et al (2021), de que a identidade do docente é representada no trabalho que desenvolve em consonância com o papel social concedido, a satisfação salarial e as condições básicas no serviço. Daí que, é imprescindível a criação de mecanismos de apoio para a reconstrução dos caminhos educativos, quer para os docentes nacionais como estrangeiros, na medida em que os mesmos necessitam de mudanças na forma de pensar e se comportar nas diferentes áreas de actuação.

VALORIZAÇÃO DOCENTE

A valorização do docente universitário é uma dimensão estratégica da política educacional, especialmente em países em desenvolvimento como Angola, onde o ensino superior tem um papel crucial na formação de quadros qualificados e na promoção do desenvolvimento nacional. Em Angola, diversas políticas institucionais vêm sendo implementadas com o objectivo de reconhecer, motivar e reter professores nas instituições de ensino superior (IES), tanto públicas

quanto privadas (SILVA, 2016; CUTATELA; PAULO; TIHOCA, 2019).

Uma das principais referências legais para a valorização docente em Angola é o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto. Esse estatuto define as categorias da carreira docente universitária (Assistente Estagiário, Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático), bem como os critérios de acesso, progressão, avaliação e estabilidade profissional. O documento também estabelece os direitos e deveres dos docentes, destacando a importância da titulação académica, da produção científica e da participação em actividades de extensão como elementos centrais da carreira.

Além disso, políticas de valorização salarial e incentivos à qualificação têm sido promovidas nas instituições públicas de ensino superior, isto é, através do Decreto Presidencial n.º 128/22 de 7 de Junho, Estatuto Remuneratório da Carreira Docente do Ensino Superior. conjugado com o Decreto Presidencial 39/25 de 13 de Fevereiro, que aprova o aumento da nominal dos Índices de Base 100 dos cargos e quadro de pessoal da Função Pública, onde inserem os docentes do ensino superior das IES públicas, como forma de atrair e manter docentes qualificados. Por exemplo, o governo tem incentivado a formação pós-graduada de docentes por meio de bolsas internas e externas, em parceria com países como Brasil, Portugal e Cuba. No entanto, a implementação dessas medidas ainda é desigual e, muitas vezes, limitada pela capacidade orçamental das instituições e do Estado (FILHO; ALEAGA, 2023).

No sector privado, a valorização docente tende a seguir critérios institucionais próprios, frequentemente voltados à competitividade do mercado. Algumas IES privadas têm investido em capacitações internas, promoções por mérito e pagamento de horas extras como formas de motivar seus quadros (KILIMNIK; SANT'ANNA; NETO, 2018).

Não obstante aos incentivos à formação contínua promovida por algumas IES, a satisfação do docentes universitários face aos desafios observados ainda se revela reduzida. A par de um conjunto de problemas abordados neste trabalho, Carvalho (2012)

destaca a fragilidade na aplicação das políticas de valorização, apontando que, em muitas instituições, os critérios de valorização profissional nem sempre são transparentes.

Sendo assim, a progressão na carreira, por exemplo, pode ser influenciada por critérios não académicos, como relações pessoais, favorecimentos ou interesses institucionais específicos, o que enfraquece a lógica da meritocracia e compromete a motivação docente. Quando os professores percebem que o seu esforço, desempenho e qualificação não são devidamente reconhecidos de forma justa e transparente, tende a surgir um sentimento de desvalorização profissional, com impactos negativos no seu empenho, no compromisso institucional e na qualidade do trabalho desenvolvido.

No entanto, embora Angola conte com uma base legal relevante e com iniciativas institucionais voltadas à valorização do docente universitário, os desafios persistem. A consolidação de uma política nacional de valorização docente requer não apenas normas bem elaboradas, mas também sua aplicação efectiva, monitoramento contínuo e um diálogo aberto entre o Estado, as instituições de ensino e os próprios docentes. A construção de um ambiente que respeite, motive e valorize o docente universitário é essencial para garantir a qualidade e a sustentabilidade do ensino superior no país.

METODOLOGIA

O presente estudo insere-se na abordagem qualitativa. O recurso a esta abordagem metodológica permitiu determinar o significado que os gestores atribuem ao processo de gestão da carreira docente. Assim, a razão da escolha desta metodologia cingiu-se no facto de, por meio dela desconstruir-se o simbolismo que a carreira docente confere e as concepções que os gestores constroem em torno da progressão da carreira docente.

Quanto a escolha da pesquisa quanto aos procedimentos, este trabalho está fundamentado em estudo de caso, por levar demilitar uma certa realidade com as suas peculiaridades e complexidades. Deste modo, Yin (2001) considera o estudo de caso como uma das maneiras de se fazer pesquisa em diversas áreas do conhecimento tendo como base o

experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos.

Embora o estudo de caso não se aplique exclusivamente aos estudos qualitativos, alguns autores como Ludke e André (2013) defendem que, os estudos de natureza qualitativa, por serem ricos em dados descritivos, tendem a apresentar um plano mais aberto, flexível e focalizada a realidade de forma complexa e contextualizada.

Portanto, pressupõe dizer que o estudo de caso não tem apenas vantagens, por exemplo – a possibilidade de ser adotado em qualquer área do saber, bem como fornecer uma leitura mais contextualizada sobre o fenómeno em análise. Porém, ela também apresenta algumas desvantagens como limitações na generalização e dificuldades em se replicar os resultados, por exemplo, de um modelo de gestão universitária de uma IES para outra IES.

Para o presente estudo, optou-se pela utilização da técnica da entrevista semi-estruturada por meio de perguntas abertas e fechadas. Na medida em que, a entrevista semi-estruturada é definida como aquela modalidade de entrevista focalizada em um determinado assunto sobre o qual confecciona-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 2004). Nesta ordem de ideias, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não serem condicionadas a uma padronização de alternativas.

Outrossim, recorreu-se a pesquisa documental como fonte de recolha de dados, isto é, por meio de documentos oficiais, escritos ou não, considerados fontes primárias. Para além da pesquisa bibliográfica que, consistiu no levantamento de material já publicado, incluindo livros, artigos científicos, revistas especializadas e publicações em periódicos, funcionando como fonte secundária.

Entre os principais documentos analisados destacam-se: Lei de Base 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Base 32/20, de 12 de Agosto, Decreto Presidencial n.º. 310/20, de 7 de Dezembro, Decreto Presidencial n.º. 191/18, de 8 de Agosto, Decreto Presidencial n.º. 121/20, de 27 de Abril, Decreto Executivo n.º. 140/21,

de 1 de Junho, além dos Estatutos Orgânicos e PDIs das IES, assim como o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), Plano Nacional de Desenvolvimento 2023-2027 e o Plano Nacional de Desenvolvimento do Capital Humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao comparar os dois contextos, observa-se que na IES pública analisada há ao menos um arcabouço legal nacional que poderia orientar a valorização docente, ainda que mal aplicado, enquanto na IES privada essa orientação formal é praticamente inexistente, deixando os docentes sem mecanismos institucionais claros de reconhecimento e progressão profissional. Em ambos os casos, os docentes enfrentam desafios significativos, embora a pública apresenta um potencial administrativo teórico, enquanto na privada a valorização depende quase exclusivamente da iniciativa individual.

Esses resultados corroboram com a perspectiva de Nóvoa (apud. CUNHA; GOMES, 2007, p. 63), que defende que a valorização do profissional da educação deve passar também pela constituição de associações de classe e pelo controle da admissão, permitindo a regulação ética e profissional do exercício docente. Nesse sentido, sugere-se que Angola possa criar um sindicato específico para os professores do ensino superior privado, estabelecendo requisitos claros de integração e condutas pautadas por princípios éticos da profissão, considerando que o sindicato existente foca predominantemente o sector público, marginalizando os docentes das IES privadas.

Importa referir que, as declarações dos entrevistados indicaram que, embora os regulamentos mencionem diversos critérios para progressão docente – como tempo de serviço, desempenho pedagógico e publicações –, na prática, o que pesa mais é o título académico e a produção científica. Os entrevistados reconheceram que outros aspectos previstos formalmente não têm sido plenamente aplicados e que há ambiguidades nos processos avaliativos. Assim, a progressão, nas IES, tem-se baseado sobretudo em grau académico e produção científica, com menor atenção aos demais critérios.

Boyer (1990) destaca que, a produção científica é um dos pilares fundamentais para a carreira

docente no ensino superior, ao lado do ensino, da pesquisa e do serviço à comunidade. Por isso, as respostas dos entrevistados reforçam essa visão, indicando que o grau académico e a produção científica são critérios predominantes na avaliação. Por seu turno, Altbach (2015) realça que a avaliação da carreira docente em instituições de ensino superior muitas vezes prioriza a pesquisa e publicações, especialmente em contextos onde a pressão por desempenho académico é alta, como sucede com as IES estudadas (Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda e o Instituto Superior Politécnico Tocoísta).

Por um lado, as falas apontam para a ausência de mecanismos efectivos de progressão na carreira docente a nível do ISPT. Embora existam critérios formais como grau académico, categoria e tempo de serviço, eles não são operacionalizados, pois não há concursos, avaliações regulares ou procedimentos institucionais que permitam a ascensão. A progressão ocorre apenas no ingresso, por meio da prova pública, e depois disso não há promoções nem reconhecimento baseado em mérito, o que cria estagnação e demonstra fragilidade na gestão de carreira docente. A recente pressão externa começa a expor essa lacuna, mas ainda sem mudanças concretas.

Por outro lado, isto indica que, a IES privada, até a data da realização deste estudo, desde a sua criação, nunca promoveu um processo que tivesse como finalidade principal a progressão na carreira ou a mudança de categoria a nível do corpo docente. E, por conta desta situação, tem gerado um sentimento de insatisfação no local de trabalho que, em muitas circunstâncias tem culminado em fuga de docentes qualificados.

Fonseca (2012) destaca que, mesmo diante de problemas persistentes ausência de progressão na carreira, falta de contratação e estagnação salarial, muitos docentes permanecem na profissão movidos por factores intrínsecos, como o gosto pelo ensino e pela investigação e flexibilidade que a docência proporciona. Esses elementos funcionam como refúgios motivacionais que compensam, ainda que parcialmente, a precariedade institucional.

Contudo, ao comparar esse quadro com a realidade observada, percebe-se que tais motivações

não são suficientes para explicar as escolhas profissionais dos candidatos à docência universitária. A análise aproxima-se da posição de Oliveira e Giroletti (2014), segundo a qual existe uma tendência clara: os profissionais preferem ingressar nas IES públicas. Isso se deve a condições externas mais favoráveis, especialmente melhores remunerações, maior estabilidade e processos de progressão mais estruturados e menos burocráticos, que permitem projecção e realização profissional no longo prazo.

Portanto, nos processos de actualização das categorias docente no subsistema do ensino superior em Angola tendem a serem mais relevantes o título ou o grau académico, sejam nas IES públicas ou privadas, se comparadas a outros critérios como a produção científica, avaliação de desempenho ou o tempo de serviço. Outrossim, nestes processos, não bastam os elementos acima evocados, é essencial que o candidato a uma das categorias, previstas pelo estatuto da carreira docente, seja submetido a prova pública. Isto pressupõe que, do ponto de vista legal, a prova pública é a condição *sine qua non* para a progressão na carreira docente nas IES públicas ou privadas.

Em termos de estratégias de capacitação e desenvolvimento profissional, a maioria dos entrevistados (do ISCED de Luanda e do ISPT) alegou não existir estratégias de capacitação e desenvolvimento profissional para os docentes, enquanto a minoria apontou haver uma intenção teórica por parte dos gestores que se limita em pápeis, salvo raras excepções em que os docentes lhes são concedidas bolsas de estudo internas ou externas. Por esta razão foram assinaladas a necessidade de se mudar esta realidade para se puder melhorar a qualidade de ensino tanto no sector público, quanto no privado.

A nível das políticas salariais e as condições de trabalho, os entrevistados destacaram a existência de insatisfação, desigualdades e fragilidades estruturais nas condições de trabalho e na remuneração dos docentes nas IES, tanto públicas quanto nas privadas. Para os entrevistados da IES pública, há grandes disparidades salariais internas decorrentes de subsídios e complementos atribuídos de forma desigual, o que cria situações de remunerações muito díspares entre profissionais no mesmo sector.

Associado a este problema, os entrevistados da IES privada destaram também a desmotivação gerada pela ausência de valorização salarial, visto que os docentes qualificados recebem o mesmo que os recém-formados. Essa falta de reconhecimento, aliada a problemas de gestão, leva à perda de docentes para outras instituições que oferecem melhores condições. Nesse sentido, confirma-se a afirmação de Esteves (1992, apud. CUTATELA; PAULO; TINOCA, 2019, p. 12) de que, a desmotivação dos professores é um dos indicadores do mal-estar docente na actualidade.

Esta perspectiva converge com Grochoska (2015), que ressalta não apenas a melhoria da qualidade do ensino, mas também a qualidade de vida do trabalhador, resultante de três factores fundamentais: a formação docente, condições de trabalho e remuneração compatível ao esforço realizado. Dessa forma, deduz-se que, além de outros objectivos voltados ao corpo docente, é legítimo e prioritário que os gestores das IES concentrem seus planos estratégicos nesse tripé de necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou semelhanças e diferenças na gestão da carreira docente entre o ISCED de Luanda e o ISPT em aspectos como valorização da carreira docente, progressão, capacitação e influência de políticas salariais e condições de trabalho na qualidade do ensino. A análise combinou entrevistas com gestores e pesquisa documental, permitindo comparar a prática institucional com a legislação vigente, constatando, por exemplo, que o estatuto da carreira docente é geral, independentemente do tipo de IES, enquanto as entrevistas verificaram como essas normas se aplicam na gestão diária.

Deste modo, identificou-se que, as políticas de valorização docente implementadas no ensino superior em Angola, tanto no ISCED assim como no ISPT, configuram-se numa questão bastante complexa, por existir apenas na legislação e nos instrumentos de gestão interna, como PDI, por exemplo, porém, não observável no quotidiano da IES. Logo, a falta da materialização das políticas de valorização da carreira docente, associado a inexistência de um sindicato que possa servir de canal para expor as vicissitudes por que passam os docentes, tem despoletado em situações de

descontentamento, na fuga de docentes qualificados, estagnação a nível da categoria por dificuldades na sustentabilidade da formação contínua, assim como resultar em défice da qualidade do ensino.

Assim, pode-se concluir que, a gestão da carreira docente no ISCED apresenta algumas semelhanças e diferenças em relação ao ISPT, sendo convergente em termos de procedimentos administrativos formais como realização de avaliação de desempenho, prova pública e observância aos critérios estabelecidos no estatuto da carreira docente. Porém, divergentes nos aspectos atinentes as políticas de valorização docente que passam pelas estratégias de capacitação e desenvolvimento profissional, políticas salariais, condições de trabalho e remuneração alinhadas aos modelos de gestão de recursos humanos no contexto universitário, mormente aqueles fundamentados em competências e resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, P. G. **The Professoriate: An International Perspective**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.
- ANTUNES, M. D. C. P. **Teoria e Prática Pedagógica**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BOYER, E. L. **Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate**. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- CARVALHO, P. D. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, p. 51-68, 2012.
- CHIAVENATO, I. **Planejamento Estratégico**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2004.
- CUNHA, L. A. **Universidade Crítica: O ensino superior na república populista**. 3ª. ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- CUNHA, M. C.; GOMES, C. D. C. **As políticas de valorização dos profissionais da educação como objecto da produção académica recente**. Faced, Salvador, v. 12, p. 51-70, 2007.
- CUTATELA, A. C.; PAULO, A. M. D. J.; TINOCA, L. A. D. F. Valorização docente na (re) construção da identidade dos profissionais do ensino superior em Angola. **Revista Educação em Questão**, Natal, p. 1-23, 2019.
- DUBET, F. **Le Déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- FILHO, J. M. C. et al. Os desafios dos docentes estrangeiros perante os constrangimentos atuais no ensino superior em Angola. **Revista Educación, Política y Sociedad**, p. 228-245, 2021.
- FILHO, J. M. C.; ALEAGA, T. R. A historicidade do Ensino Superior desde a génese até a actualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. **Revista Educación, Política y Sociedad**, p. 177-202, 2021.
- FILHO, J. M. C.; ALEAGA, T. R. **Dilemas da Planificação no ensino superior: dimensão da acção docente e especificidades das formas organizativas do processo de ensino-aprendizagem**. Luanda: Morfema Zero, 2023.
- FONSECA, T. M. A. D. **Um olhar sobre a docencia no ensino superior em tempo de mudança**. Dissertação de Mestrado em

- Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra. p. 1-134. 2012.
- GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais**. Tese de Doutorado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. p. 1-271. 2015.
- IMA-PANZO, J. **Extensão Universitária em Angola: tendências, acções e projecções**. Luanda: Mayamba Editora, 2018.
- KILIMNIK, Z. M.; SANT'ANNA, A. D. S.; NETO, S. P. D. S. Carreiras Docentes no Strictus Sensu: Um estudo em instituição privada de ensino superior. **Rev. Docencia Ensino Superior**, p. 43-60, 2018.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objectivos e de roteiros**. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru: Anais. 2004.
- MENEZES, M. A. D. **Reflexões sobre Educação**. Luanda: Mayamba, 2010.
- MESCTI. **Ensino Superior, Investigação Científica, Transparência de Tecnologia e Inovação em Angola: Progressos, Fraquezas, Desafios e Oportunidades de Melhoria**. Luanda: MESCTI, 2020.
- MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: Brasília INEP RIES, v. 2, 2006.
- OLIVEIRA, M. R. D. C. T. D.; GIROLETTI, D. **A carreira universitária na visão dos docentes de instituições públicas: escolha, formação, trabalho e realização profissional**. Anais do III Simpósio Internacional de Gestão de Projectos. São Paulo: [s.n.], p. 1-16. 2014.
- SILVA, E. A. D. **Gestão do Ensino Superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo a qualidade**. Luanda: Mayamba Editora, 2016.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- ANGOLA. Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027: Impacto socioeconómico sustentável.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 310/20 de 7 de Dezembro – publicado no Diário da República. I Série nº 196 – aprova o Regime Jurídico do Subsistema do Ensino Superior.
- ANGOLA. Decreto Presidencial 191/18 de 8 de Agosto – publicado no Diário da República. I Série nº 118 – aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior.
- ANGOLA. Decreto Executivo nº 140/21, de 1 de Junho – publicado no Diário da República. I Série nº 100 – aprova o Regulamento da Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica para o Provimento nas Categorias da Carreira Docente.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 121/20, de 27 de Abril – publicado no Diário da República. I Série nº 57 – aprova o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 128/20, de 7 de Julho – publicado no Diário da República. I Série nº 103 – aprova o aumento o Estatuto Remuneratório da Carreira Docente do Ensino Superior.



GESTÃO DE RESÍDUOS HOSPITALARES EM ANGOLA: CASO DE ESTUDO “HOSPITAL PEDIÁTRICO DAVID BERNARDINO”

João Francisco Marcelino¹

RESUMO

A luta pelo equilíbrio do planeta constitui uma tarefa muito grande entre as comunidades tanto em desenvolvimento como aquelas que se encontram na escala de equilíbrio, é tarefa de cada um, cuidar e dar o seu input na conservação do meio ambiente, para ter cada vez mais um bom saneamento básico, pois, a luta é maior, mas o primeiro passo passa pela tomada de consciência, ou seja, a conscientização, adoptar uma postura ética e ter boas práticas na produção, transformação e até a sua alocação desses resíduos hospitalares, para garantir o meio ambiente puro e saudável de se viver. O presente trabalho trata sobre a gestão dos resíduos hospitalares em Angola, como parte de transferência de conhecimentos para outras gerações também, fruto de várias investigações feitas em uma instituição de saúde na província de Luanda “Hospital Pediátrico David Bernardino” Angola. Os resíduos hospitalares para o seu manejo necessitam de procedimentos, planeamento eficaz, com a finalidade de diminuir sua produção e indiciar aos resíduos já gerados um fim seguro e sustentável de modo a garantir protecção à saúde ambiental e humana. Não obstante a isso, é imperioso tratar sobre o estudo da relação existente entre saúde e meio ambiente, tanto a nível académico quanto no local de trabalho. O presente estudo tem como objectivo investigar, na literatura, sobre o conhecimento e acções/atitudes dos profissionais acerca do descarte de resíduos hospitalares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura. A partir do material seleccionado, foi realizada a análise das informações por meio da leitura exploratória.

Palavras-chave: Conservação do Meio Ambiente. Gestão Ambiental. Plano de Gestão de Resíduos Hospitalares.

INTRODUÇÃO

É constante a luta pelo equilíbrio do planeta e a mesma constitui uma tarefa muito grande entre as comunidades tanto em desenvolvimento como aquelas que se encontram na escala de equilíbrio, é tarefa de cada um, cuidar e dar o seu input na conservação do meio ambiente, de modo a ter cada vez mais um bom saneamento básico, pois, a luta é maior e não impossível, mas o primeiro passo passa pela tomada de consciência, ou seja, a conscientização de cada um de nós, adoptar uma postura ética e ter boas práticas na produção, transformação e até na alocação desses

resíduos hospitalares, para garantir o meio ambiente puro e saudável de se viver.

O presente trabalho trata sobre a gestão dos resíduos hospitalares em Angola e servirá como parte de transferência de conhecimentos para outras gerações, ele é fruto de várias buscas feitas em uma instituição de saúde na província de Luanda “Hospital Pediátrico David Bernardino” (2023-2024), com o propósito de salvaguardar o bem-estar das populações e para que isso aconteça os resíduos hospitalares necessitam de uma boa gestão, colecta, transporte e a destinação final no ambiente adequado procedimentos

¹ Mestre em Gestão Ambiental pela Universidade Metodista de Angola. Curso Superior e Bacharelado em Engenharia Informática pela UAN/FE. Biologia pelo ISCED-HUAMBO. Supervisão Pedagógica; Conhecimentos sobre Relações Públicas; Coordenador de Projetos sobre Treinamentos de Equipes e Oficinas Pedagógicas.

joamarcelino2005@gmail.com

próprios e implementados com bases técnicas e científicas, previstas em normas legais, com a finalidade de diminuir sua produção e propiciar aos resíduos já gerados um fim seguro de modo a garantir proteção à saúde ambiental e humana. Assim, torna-se também fundamental estudar a relação existente entre saúde e meio ambiente, seja na formação profissional quanto no local de trabalho.

O Decreto Presidencial nº 160 referente ao regulamento sobre a gestão de resíduos hospitalares e de serviços de saúde (p. 2774, 2014) definiu resíduos hospitalares como “resíduos produzidos em unidades de prestação de cuidados de saúde, incluindo as actividades médicas de diagnósticos, tratamentos e prevenção da doença dos seres humanos ou animais, e ainda as actividades de investigação relacionadas.” Uma das insuficiências referente a gestão dos resíduos hospitalares é o relacionado a armazenagem dos resíduos é o ponto fundamental a ser considerado, uma vez que explica a qualidade da colecta que é aplicada, ou seja o excesso de lixo acumulado nos armazéns (ou depósito de lixo temporário) tornou-se questão primordial hoje em dia para as instituições hospitalares, pois o principal problema enfrentado pelos hospitais é exatamente os riscos decorrentes desta exposição prolongada de resíduos nos armazéns ou depósito de lixo temporário.

Pelas características dos resíduos hospitalares, estes podem conter agentes biológicos, químicos e radioativos, capazes de propagar doenças. Os resíduos devem percorrer o mínimo espaço possível dentro do hospital a fim de minimizar a sua exposição, facilitando o trabalho dos profissionais que actuam na colecta, agilizando-a e, ainda, tornando o serviço mais seguro e menos desgastante. Por isso, a sua gestão tem vindo a assumir uma grande importância em todo o mundo, tendo sido criada, em Angola, uma legislação específica para o seu devido cuidado.

PLANO DE GESTÃO DE RESÍDUOS HOSPITALARES

Pela importância que o plano de gestão de resíduos oferece, fez-se necessário abordar esse tema de modo a olhar para situação da saúde pública, bem como aos problemas ambientais que ocorrem nesse planeta, daí a urgência em poder olhar a gestão desses

resíduos hospitalares e traçar medidas eficientes vinculadas com legislação vigente no país, de modo a se pautar por uma conduta capaz de dar cobro aos impactos negativos (Silva, 2022).

Contudo, medidas de adequação do plano de gestão de resíduos hospitalares se fazem urgentes, de modo a evitar os impactos secundários a saúde humana e ao meio ambiente. Aveni (2020), evidenciou em seus resultados a fragilidade dos órgãos públicos e privados em emitir respostas ágeis e eficientes durante a crise da pandemia, sugerindo que os mesmos tenham, deficiência em planeamento e demora na tomada de decisões.

Quanto aos resíduos hospitalares, o Decreto Presidencial n.º 160/14 de 18 de Junho, 2014, no artigo 3º alínea x), os “Resíduos Hospitalares, são aqueles produzidos em unidades de prestação de cuidados de saúde, incluindo as actividades médicas de diagnóstico, tratamento e prevenção de doenças dos seres humanos ou animais” (Angola, p. 2776, 2014).

Portanto, de acordo com Maders e Cunha (2015) *apud* Silva, (2022),

Todo gerador precisa obrigatoriamente elaborar um Plano de Gerenciamento de Resíduos de Serviço de Saúde (PGRSS), baseado nas características dos resíduos gerados e na classificação destes; além disso, precisa ser compatível com as normas locais referente à coleta, transporte e disposição final do RSS, estabelecido pelos órgãos locais responsáveis (Maders; Cunha, 2015 *apud* Silva, 2022, p. 35).

Assim sendo, Oliveira, et al. (2018) *apud* Silva, (2022), apresenta a gestão de resíduos como “(...) conjunto de procedimentos de gestão, planejados e implementados a partir de bases científicas, técnicas, normativas e legais, que tem por finalidade minimizar a produção de resíduos e proporcionar um encaminhamento seguro, de forma eficiente”(Oliveira, et al.2018*apud*Silva, p. 35, 2022).

Em conformidade com acima referenciado, em Angola, a gestão de resíduos bem como resíduos hospitalares são regulamentados pelos Decreto Presidencial n.º 190/12 de 24 de Agosto, 2012 e Decreto Presidencial n.º 160/14 de 18 de Junho, 2014

Portanto, o Decreto Presidencial n.º 190/12 de 24 de Agosto, 2012 aborda sobre gestão de resíduos em geral, com a centralidade na regulamentação do

processo, de produção, transporte e descarte dos resíduos tendo sempre a atenção na protecção do meio ambiente, isto é, o solo e subsolo, assim como da das águas sobre o risco de qualquer contaminação. E o segundo, no caso, Decreto Presidencial n.º 160/14 de 18 de Junho, 2014, diferente da anterior, surge para principalmente, regulamentar o processo de gestão dos resíduos hospitalares, no sentido de especificar e ou classifica-los de acordo com o seu nível de perigosidade, ao meio ambiente e a vida humana.

Gestão de resíduos em Angola: enquadramento normativo

Em Angola, a exemplo de outros países a gestão de resíduos decorre sobre orientação normativa própria embora com alguns elementos semelhantes ou coincidirem as das internacionais. Tal como referenciado no ponto anterior, em Angola, existem três normas que regulamentam a gestão de resíduos, que são: Decreto Presidencial n.º 190/12 de 24 de Agosto, 2012, Decreto Presidencial n.º 160/14 de 18 de Junho de 2014 e a Lei n. 5/9 de 19 de Junho.

CLASSIFICAÇÃO DOS RESÍDUOS EM ANGOLA

DECRETO PRESIDENCIAL N.º 190/12 DE 24 DE AGOSTO 2012

A sua finalidade reside no tratamento que se deve dar aos resíduos ora produzidos, desde as sua produção, tratamento, recolha, armazenamento, transportação, com excepção aos radioactivos que carecem de uma especificidade no seu tratamento, de modo a minimizar ou prevenir, os impactos negativos sobre a saúde das populações e do meio ambiente. O mesmo aplica-se para todos os resíduos existentes no território nacional.

O mesmo diploma classifica os resíduos em perigosos e não perigosos. Que por sua vez podem ser explosivos, inflamáveis, sólidos inflamáveis.

DECRETO PRESIDENCIAL N.º 160/14 DE 18 DE JUNHO 2014

O presente diploma visa dar cobro as normas que possam regular a gestão resíduos dos hospitalares e de serviços de saúde.

A necessidade de se legislar sobre uma correcta e eficaz política de gestão de resíduos

hospitalares e serviços de saúde em conformidade com os disposto no n.º 2 do artigo 19 da Lei n.º 5/98, de 19 de Junho, que aprova a Lei de Bases do Ambiente. É também objectivo desse diploma. Desta feita, os resíduos hospitalares e serviços de saúde, classificam-se nos seguintes grupos: Grupo A: Resíduos Gerais

Grupo B: Resíduos infecciosos

Grupo C: Resíduos Perfurocortantes ou Escarificantes

Grupo D: Resíduos químicos

Grupo E: Resíduos radioactivos.

LEI N.º 5/98 DE 19 DE JUNHO.

A presente lei define os conceitos e os princípios básicos da protecção, preservação e conservação do ambiente, promoção da qualidade de vida e do uso racional dos recursos naturais, de acordo com os n.ºs 1, 2 e 3 do artigo 24.º e n.º 2 do artigo 12.º da Lei Constitucional da República de Angola.

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE GESTÃO DE RESÍDUOS HOSPITALARES

Várias são as situações negativas que podem acontecer na gestão de resíduos hospitalares, com maior realce no que diz respeito ao seu descarte, e com isso as sociedades vão adoptando medidas mitigadoras para reduzir alguns impactos negativos que podem ser gerado pela má gestão desses resíduos, pois, descartar os resíduos de forma incorrecta acarreta consigo muitas implicações nefastas ao ambiente, bem como o bem estar das populações, trazendo consigo problemas graves de saúde pública. É assim, como a título de exemplo mencionado neste trabalho, outros países e o Brasil como caso concreto, intensificam acções e investem em meios tecnológicos para em conjunto combinados reduzirem as implicações que o ambiente e principalmente as populações podem passar (Silva, 2016).

A quantidade de resíduos hospitalares gerados em Portugal não representa um problema em termos de gestão, comparativamente a outros tipos de resíduos, entre eles os resíduos urbanos, os industriais e agrícolas. Contudo, dada a sua natureza, diversidade, perigosidade e grau de risco, são necessários procedimentos específicos de manipulação e

tratamento, que tornam a sua gestão intrincada e dispendiosa (Levy, Teles, Madeira e Pinela, 2003).

Na Europa, em especial na Alemanha, onde os recursos naturais são limitados, a transformação de resíduos em matéria-prima secundária abastece o mercado local e representa hoje uma importante fonte de renda, gerando poupança de recursos financeiros necessários à aquisição de bens primários provenientes de outros países e passando a comercializar produtos fabricados a partir de matérias-primas secundárias (Rocha, 2017)

A geração crescente e diversificada de resíduos sólidos nos meios urbanos e a necessidade de deposição final alinha-se entre os mais sérios problemas ambientais enfrentados indistintamente por países ricos e industrializados e pelas sociedades em desenvolvimento. Segundo Dias, a geração é proporcional ao aumento da população e desproporcional à disponibilidade de soluções para a gestão dos detritos, resultando numa séria defasagem na prestação de serviços, tais como a diminuição gradativa da qualidade do atendimento, a redução do percentual da malha urbana atendida pelo serviço de recolha e o seu abandono em locais inadequados. Segundo o mesmo autor, equacionar o desequilíbrio entre o incremento de resíduos e as escassas possibilidades de dispô-lo correctamente, sem agredir a saúde humana e sem causar riscos ao ambiente é o grande desafio que se impõe (Dias, 2010).

GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS EM ANGOLA: APROVEITAMENTO E CADEIA ECONÓMICA

A produção de resíduos sólidos urbanos em Angola, tem constantemente formado uma questão problemática que a maneira como resolver, ou seja, o término do mesmo ainda é uma questão muito distante de ser atingida. Dai a necessidade de buscar cada vez mais, visões incentivadoras que possam minimizar ou acabar com qualquer situação negativa que acometer vida humana e o ambiente. A produção de resíduos sólidos urbanos em Angola vem-se constituindo num problema cuja solução não está devidamente equacionada e muito menos resolvida (Cruz, et al., 2017).

A necessidade de existência da população em condições de sanidade apresenta-se como um desafio de extrema complexidade num quadro de crescimento acelerado da população, ainda por cima com taxas de

urbanização muito altas. Diante deste cenário impõe-se a adopção de medidas que visem a sua reversão. O reaproveitamento económico dos resíduos sólidos urbanos apresenta-se como a solução tecnicamente mais adequada e economicamente mais viável. É, pois, imprescindível que o governo, as administrações locais e os grupos organizados da sociedade tomem disposições para a resolução do problema que, ao seguir esta solução, para além de constituir importante fonte de renda para as empresas as colocará em posição de destaque e privilégio face às comunidades, ao contribuir para a preservação do ambiente, o saneamento do meio e tornarem menos onerosas as operações de gestão de resíduos (Cruz, et al., 2017).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os resíduos sólidos de saúde são uma grande ameaça à saúde humana por serem possíveis fontes de microorganismos patogênicos com perfil altamente infectante, demonstrando grande risco aos indivíduos presentes nos estabelecimentos de saúde, quando gerenciados de maneira incorrecta (Frohlich, 2016). Pacientes que possuem maior probabilidade de desenvolver deficiências imunitárias necessitam, muitas vezes, de mecanismos invasivos para a aferição de diagnósticos e tratamentos adequados que acabam por se tornarem vias de acesso directa dos microorganismos presentes no ambiente hospitalar para os órgãos e sistemas humanos, normalmente, já debilitados, ampliando o risco de infecções. Além disso, toda a área de uma instituição hospitalar pode estar exposta aos riscos de infecções advindas do mal gerenciamento dos resíduos hospitalares (Souza, 2015).

Segundo Silva (2018, pp. 108-110) todos os anos o Estado angolano e o empresariado angolano perdem mais de mil milhões de dólares em resultado do não tratamento e valorização dos resíduos sólidos urbanos produzidos. O autor acrescenta ainda esses valores podem ser multiplicados, caso se agreguem aos cálculos das perdas directas de rendimento, resultantes do não tratamento, a oneração dos custos da produção interna aduzida pela importação de componentes facilmente substituíveis por materiais reciclados.

A valorização de alguns tipos de resíduos, resulta da sua recuperação atempada nos fluxos de RH gerados nos diferentes serviços de unidades prestadoras de serviços de saúde. A utilização de ecopontos em locais seleccionados pode traduzir-se num aumento de eficácia do processo (Oliveira et al., Lee et al., 2009).

A maneira como as cidades vão crescendo, a produção de resíduos também é diversificada em grande escala daí a necessidade de poder equacionar este crescente indicador e com ele gizar medidas eficazes para mitigar os problemas ambientais que muitas sociedades passam. É também missão de cada um pensar positivo sobre a maneira como gerar, tratar, e descartar cada resíduo em seu redor.

Segundo Dias, a geração é proporcional ao aumento da população e desproporcional à disponibilidade de soluções para a gestão dos detritos, resultando numa séria defasagem na prestação de serviços, tais como a diminuição gradativa da qualidade do atendimento, a redução do percentual da malha urbana atendida pelo serviço de recolha e o seu abandono em locais inadequados. Segundo o mesmo autor, equacionar o desequilíbrio entre o incremento de resíduos e as escassas possibilidades de dispô-lo correctamente, sem agredir a saúde humana e sem causar riscos ao ambiente é o grande desafio que se impõe (Dias, 2010)

POTENCIAL DE RISCO

Ao equacionar o tema gestão de resíduos hospitalares com o conceito de potencial de risco, nos remete ao espaço com maior chance de poder acontecer uma situação negativa, fruto desses mesmos resíduos hospitalares quando são manipulados de maneira incorrecta.

“O maior problema dos RSSS é seu potencial de risco à saúde e ao meio ambiente. Risco pode ser entendido como a probabilidade de ocorrência de um resultado desfavorável, de um dano ou de um fenómeno indesejado.” (RODRIGUES, p.22, 2009)

Constituem um dos maiores problemas que nós temos hoje os potenciais de risco que os resíduos sólidos de saúde podem causar ao meio ambiente e a saúde humana, daí ser imperioso traçar medidas impulsionadoras e imediatas que ajudem a acabar com situações negativas que os mesmos podem acarretar.

“O risco ambiental, segundo SCHNEIDER, (p. 46, 2004) é o que ocorre no meio ambiente, seja ele interno ou externo, e pode ser classificado de acordo com o tipo de actividade, exposição instantânea, ou crónica, probabilidade de ocorrência, severidade, reversibilidade, visibilidade, duração e ubiquidade de seus efeitos. No contexto da gestão governamental, o risco ambiental pode ser classificado como saúde pública, recursos naturais e introdução de novos produtos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teórico acerca do controlo da gestão de resíduos hospitalar evidenciou que independentemente da diversidade de enfoques em suas análises, existe consenso em quanto a que identifica e proporciona informação útil e descritiva acerca do valor e mérito do desempenho da organização na prestação do serviço e cuidado do meio ambiente, com o fim de coadjuvar no processo de tomada de decisões, os que, integrado no ciclo de gestão empresarial, orientam e garantem sua continuidade.

Tal facto remete o pensar em conjunto que deve fazer toda diferença na redução das doenças ligadas a saúde pública. Com o procedimento de controlo proposto para realizar uma boa gestão dos resíduos hospitalares, as instituições comprometidas poderão obter resultados que contribuem na melhoria da imagem e prevenção do meio ambiente, bem como na salvaguarda do bem-estar vida.

A importância que tem o procedimento de controlo para gestão dos resíduos hospitalares é que pode-se analisar a evolução do mesmo, avaliando a eficácia das várias acções realizadas e tentando prever uma diminuição de custos por danos originados a saúde dos trabalhadores expostos a contaminação por má gestão dos resíduos hospitalares. Um olhar atento a existência de um sistema integrado de recolha, transporte, tratamento e reaproveitamento dos resíduos sólidos urbanos conduz a que os resíduos sejam depositados em lugares seguros e desejável e garantem segurança e vida prospera a todas formas de vida, evitando assim sérios prejuízos a saúde humana e ao ambiente no geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambientalmente Sustentable**, Janeiro-Dezembro, pp. 47-62. 2017.
- Ana P., Luís M., João L. e Margarida T., **O Mercado dos Resíduos em Portugal Associação das Empresas Portuguesas para o Sector do Ambiente** Editor: AEPISA – Edição: Abril 2003.
- BRUNA F., **Impactos ambientais do descarte dos resíduos sólidos dos serviços de saúde**. Cerro Largo. 2016.
- Cruz, G. V., Fernandes, L. F. & Martins, M. d. C., **Gestão sustentável dos Resíduos Sólidos Urbanos em São Tomé e Príncipe**: Contributos da Educação Ambiental.
- Dias, G. F., **Educação Ambiental** – princípios e práticas, 9a. edição. 9ª Edição revista e ampliada ed. São Paulo: Gaia. 2010.

Maders, G.R.; Cunha, H. F. A. Análise da gestão e gerenciamento dos resíduos de serviços de saúde (RSS) do Hospital de Emergência de Macapá, Amapá, Brasil. **Eng Sanit Ambient**, v.20 n.3, p. 379-388, jul/set - 2015.

Maria C. C. S., **Análise do manejo dos resíduos de serviço de saúde: um estudo de caso em um hospital universitário de manaus/am**. Manaus – am. 2022.

Oliveira, et al., **Apresenta a gestão de resíduos**. 2018.

Presidente da República de Angola., **Decreto Presidencial n.º 160/14** de 18 de Junho de 2014.

Presidente da República de Angola., **Decreto Presidencial n.º 190/12** de 24 de Agosto. Diário da República, I série, n.º 164 (Regulamento sobre a gestão de resíduos), pp. 3767- 3803. 2012ª

Presidente da República de Angola., **Lei n. 5/98** de 19 de Junho de 1998.

Rocha, A. S. d., **Tributos que remanescem nos resíduos sólidos e sobras industriais: reflexões, consequências e perspectivas** (tese de doutoramento - PUC São Paulo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica 2017.

Rodrigues C. R. B., **Aspectos legais e ambientais do descarte de resíduos de medicamentos**. 2009.

Schneider V. E., **Sistemas de Gerenciamento de Resíduos Sólidos de Serviços de Saúde: Contribuição ao Estudo das variáveis que interferem no processo de implementação, monitoramento e custos decorrentes**. 2004.

Silva, L. B. d., **Os resíduos sólidos urbanos "lixo" em Angola**. 1ª ed. Luanda: Edições Sílabo. 2018.

Silva., **Apresenta a gestão de resíduos**. 2022.

Souza, C.T.; Oliveira, C.F.; Sartori, J.F. Diagnóstico do gerenciamento de resíduos de serviços de saúde em estabelecimentos públicos de municípios que recebem Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços ecológico no Estado de Minas Gerais. **Eng Sanit Ambient**. v.20 n.4, out/dez 2015.



A POSSIBILIDADE DAS ARTES, DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joice Botelho Silva¹

RESUMO

Este artigo pretende abordar o tema das possibilidades das artes, dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil, bem como analisar a visão dos pedagogos a respeito dessa temática. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e expressivas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas deveriam favorecer experiências ricas, diversificadas e significativas, que respeitem o modo próprio de ser e aprender da infância. Apesar disso, ainda é possível observar, em muitas instituições, a predominância de atividades engessadas, baseadas em desenhos prontos, fichas repetitivas e tarefas que exigem apenas o preenchimento ou a reprodução de modelos. Em diversas situações, as crianças são orientadas a obedecer rigorosamente aos contornos, a utilizar cores específicas e a seguir instruções rígidas, o que limita sua autonomia, sua criatividade e sua capacidade de expressão. Essa prática revela uma concepção reducionista de ensino, que desconsidera a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e capaz de atribuir sentidos próprios às suas experiências. A arte, especialmente, constitui um campo de liberdade e expressão, no qual a criança pode experimentar materiais, testar hipóteses, criar narrativas e manifestar emoções. A relevância desse tema se justifica pela necessidade de repensar práticas pedagógicas ainda marcadas por modelos tradicionais e pouco dialógicos. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que se apoia em autores que discutem o papel dos brinquedos, das brincadeiras e das artes na Educação Infantil, buscando compreender como esses elementos podem contribuir para práticas pedagógicas mais significativas. A investigação também pretende analisar como os pedagogos percebem e incorporam essas possibilidades em seu cotidiano escolar, identificando avanços, desafios e caminhos para a construção de uma educação mais sensível, criativa e respeitosa com a infância.

Palavras-chave: Artes. Brincadeiras. Desenvolvimento. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Para dar início a discussão sobre as contribuições dos brinquedos, das brincadeiras e a arte trazem para as crianças é de elementar importância respaldarmos algumas definições a respeito do significado do brincar no dicionário, tentando assim, termos uma definição desse ato que é alvo de estudos contidos neste artigo. Brincar no dicionário Michaelis (2009), significa entre outras definições, “divertir-se

infantilmente, entreter, folgar, foliar, divertir-se representando o papel de e divertir-se fingindo exercer qualquer atividade”.

Para Oliveira (2000) apud Fantacholi (2003, p. 37), “o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente”, ou seja, o brincar não pode ser analisado de forma neutra, mas sim, descrito como uma fonte rica de aprendizagem que ocorrerá durante todos os momentos do brincar e a criança.

¹ Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo; Graduação em Pedagogia na UNIABC. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Dessa forma percebe-se que a arte está ligada nesse processo.

O ensino de arte possibilita ultrapassar o que é imediatamente visível, permitindo compreender os elementos visuais do mundo de maneira mais crítica, contextualizada e sensível. A produção artística assume significados distintos conforme cada cultura e conforme a forma como cada sociedade concebe o ser humano.

As manifestações artísticas precisam ser reconhecidas como parte essencial da identidade cultural de um povo, pois favorecem aprendizagens profundas e significativas. Por meio da linguagem artística, a criança amplia seu vocabulário, descobre novas formas de expressão e encontra caminhos próprios para comunicar ideias e sentimentos.

A vivência com a arte contribui para o desenvolvimento integral da criança, ajudando-a a lidar com emoções, diminuindo comportamentos agressivos e favorecendo sua participação social. Além disso, fortalece a construção de conhecimentos, estimulando a criatividade, a imaginação e a capacidade de interpretar o mundo.

No artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, escrito por Lev Vigotski e traduzido por Zóia Prestes (2008), encontramos reflexões fundamentais sobre o significado da brincadeira. Para o autor, brincar é uma atividade humana de natureza social, construída dentro de um contexto cultural específico, por meio do qual a criança reelabora e ressignifica o mundo que a cerca. Assim, a visão vigotskiana se distancia da ideia de que a brincadeira existe apenas para gerar prazer ou de que seria fruto de um impulso natural.

Outro pesquisador importante — Gilles Brougère — também analisa o jogo a partir de uma perspectiva sociológica e reforça seu caráter social e cultural. Ele afirma que “o grupo humano e o ambiente composto pelos objetos ao redor da criança contribuem para sua socialização, e que muitas dessas interações assumem a forma de brincadeira” (BROUGÈRE, 1995, p.61).

Quando brincam, as crianças manifestam sentimentos, vontades e emoções por meio de diversas formas de expressão. Além disso, durante essas atividades lúdicas, elas transformam o significado dos

objetos e reinterpreta o espaço onde estão, atribuindo novos sentidos ao que as rodeia.

A LUDICIDADE COMO FUNDAMENTO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS, SIGNIFICADOS E PRÁTICAS

A ludicidade ocupa um lugar central na constituição da infância e no modo como as crianças se relacionam com o mundo. No contexto da Educação Infantil, o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um fenômeno complexo que envolve imaginação, linguagem, cultura, afetividade e construção de conhecimentos. A criança, ao brincar, mobiliza diferentes dimensões do desenvolvimento humano, experimentando papéis sociais, elaborando emoções, criando hipóteses e interagindo com elementos simbólicos que ampliam sua compreensão da realidade.

A escola, enquanto espaço social de formação, precisa reconhecer o brincar como um direito e como um eixo estruturante das práticas pedagógicas. Isso implica superar concepções reducionistas que tratam o brincar como intervalo, recompensa ou simples entretenimento. A ludicidade, quando compreendida como princípio educativo, transforma-se em uma estratégia potente para promover aprendizagens significativas, pois articula prazer, curiosidade, movimento, expressão e investigação.

Nesse sentido:

O papel do professor é fundamental. Cabe a ele organizar ambientes que favoreçam a exploração, a criatividade e a autonomia, oferecendo materiais diversificados, propondo desafios adequados e observando atentamente as interações das crianças. A mediação docente não deve controlar o brincar, mas potencializá-lo, garantindo que cada criança tenha oportunidades de experimentar, imaginar, criar e reconstruir suas próprias formas de compreender o mundo. (BRASIL, 1998, p.67).

A ludicidade também contribui para o desenvolvimento social, uma vez que as brincadeiras coletivas exigem negociação, cooperação, respeito às regras e escuta do outro. Ao participar de jogos simbólicos, atividades musicais, brincadeiras de movimento ou experiências artísticas, as crianças aprendem a conviver, a compartilhar espaços e a construir sentidos coletivos. Assim, o brincar se torna um instrumento de formação ética e cidadã,

favorecendo a construção de vínculos e o fortalecimento da identidade.

Além disso, o brincar possibilita que a criança se expresse por múltiplas linguagens — corporal, musical, plástica, verbal, gestual — ampliando seu repertório comunicativo e fortalecendo sua capacidade de criar narrativas próprias. A arte, nesse processo, desempenha um papel essencial, pois oferece materiais, sons, cores, texturas e movimentos que estimulam a sensibilidade e a imaginação. A integração entre arte e ludicidade cria ambientes ricos em experiências estéticas, nos quais a criança pode experimentar, transformar e reinventar elementos do cotidiano.

O brincar possibilita que a criança se expresse por múltiplas linguagens — corporal, musical, plástica, verbal, gestual — ampliando seu repertório comunicativo e fortalecendo sua capacidade de criar narrativas próprias. A arte, nesse processo, desempenha um papel essencial, pois oferece materiais, sons, cores, texturas e movimentos que estimulam a sensibilidade e a imaginação. A integração entre arte e ludicidade cria ambientes ricos em experiências estéticas, nos quais a criança pode experimentar, transformar e reinventar elementos do cotidiano.

A seguir, apresenta-se um conjunto de propostas originais que podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico, ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio da música, do movimento e da exploração sensorial:

1. “Paisagens Sonoras da Sala”

O professor distribui pequenos instrumentos musicais e objetos que produzam sons variados. Em seguida, convida as crianças a caminhar pela sala e tocar seus instrumentos de acordo com diferentes estímulos: som suave quando o professor levanta um tecido; som forte quando ele bate palmas; silêncio quando ergue um cartão azul. Depois, todos se reúnem para criar uma “paisagem sonora”, combinando ritmos e intensidades. Objetivos: percepção auditiva, coordenação, criação coletiva, expressão musical.

2. “O Labirinto dos Gestos”

Com fitas coloridas ou cordões, o professor monta um

labirinto no chão. Cada trecho do caminho corresponde a um gesto ou movimento: saltar, girar, rastejar, imitar animais, caminhar na ponta dos pés.

As crianças percorrem o labirinto ao som de músicas variadas, adaptando seus movimentos ao ritmo.

Objetivos: consciência corporal, imaginação, atenção, exploração motora.

3. “Teatro das Sombras Inventadas”

Utilizando uma lanterna e um lençol estendido, o professor cria um espaço de sombras. As crianças recebem objetos simples — colheres, folhas, caixas pequenas, bonecos — e experimentam projetar sombras na tela.

Depois, inventam pequenas histórias usando apenas as silhuetas.

Objetivos: expressão artística, narrativa, criatividade, exploração visual.

4. “Cantos de Criação”

A sala é organizada em diferentes cantos:

canto das texturas (tecidos, esponjas, lixas, algodão);

canto das cores (tintas, pincéis grossos, rolinhos, carimbos naturais);

canto dos sons (instrumentos simples e objetos sonoros);

canto das construções (blocos, caixas, tubos).

As crianças circulam livremente entre os cantos, criando composições visuais, sonoras ou tridimensionais.

Objetivos: autonomia, exploração sensorial, expressão estética, organização espacial.

5. “O Jogo das Emoções Musicais”

O professor toca trechos curtos de músicas com diferentes climas: alegre, calma, misteriosa, rápida, lenta.

As crianças escolhem cartões com expressões faciais desenhadas e associam cada música a uma emoção.

Depois, criam movimentos corporais que representem essas emoções.

Objetivos: educação emocional, escuta sensível, expressão corporal, imaginação.

A ampliação das práticas lúdicas na Educação Infantil exige uma mudança de olhar sobre a infância e sobre o papel da escola. Brincar não é um complemento, mas um direito e uma necessidade vital para o desenvolvimento humano. Quando a ludicidade é valorizada como princípio pedagógico, a

aprendizagem torna-se mais significativa, prazerosa e integrada às experiências reais das crianças.

O professor, ao planejar atividades que envolvam música, movimento, arte e imaginação, contribui para a formação de sujeitos sensíveis, criativos e capazes de interagir com o mundo de maneira crítica e inventiva. Assim, o brincar deixa de ser apenas um momento da rotina e passa a constituir um modo de aprender, de ser e de estar no mundo.

O ENSINO DE ARTES E SEU PROPÓSITO

A sala de aula deve ser um local ao qual se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que as artes possam estar inseridas para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Por intermédio da Arte, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

A criança é influenciada pelas vivências familiares, assim como pelos valores morais que lhe são repassados. Seu comportamento é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais.

O estudante precisa ser preparado para, a partir de diferentes formas de expressão — oral, escrita, sonora ou visual —, conseguir organizar acontecimentos e articulá-los de maneira coerente. Quando narra algo que observa, ele passa a descrever ambientes, reinventar enredos, criar novas possibilidades e, ao mesmo tempo, refletir sobre questões, conflitos e sentimentos presentes em sua vida cotidiana (MARTINS, 2011, p.75).

A linguagem artística oferece recursos pedagógicos essenciais, favorecendo aprendizagens profundas e significativas. Jogos e brincadeiras relacionados às Artes funcionam como instrumentos lúdicos que impulsionam o desenvolvimento, fortalecem a construção da identidade e despertam o interesse por novos conhecimentos de forma prazerosa e dinâmica.

As experiências com Arte permitem que as crianças vivenciem situações variadas, ampliem sua interação com outras pessoas, organizem o

pensamento, façam escolhas, desenvolvam a capacidade de abstração e encontrem diferentes caminhos para produzir conhecimento.

Para Albers (2012, p. 32), o ensino de Artes deve abranger três aspectos fundamentais:

- Apreciação estética – percepção, análise e reflexão sobre as imagens de arte e o universo visual que elas oferecem;
- Produção artístico-cultural – observação e compreensão de elementos que compõem as imagens e articulação com valores sociais e culturais dos contextos históricos locais e universais.
- Fazer artístico – produção de trabalhos de arte explorando materiais, elementos da linguagem visual e corporal e o potencial criativo do aluno.

Dessa forma, as propostas de Arte precisam estimular a criação de projetos que dialoguem com diferentes campos do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem integrada. A produção artística deve envolver tanto fundamentos teóricos quanto procedimentos técnicos, possibilitando que o estudante desenvolva compreensão conceitual e habilidades práticas relacionadas ao universo da arte.

Delors (2003) afirma que a Arte:

É uma atividade de expressão que evoca o criativo e engloba todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com premissa em alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (DELORS, 2003, p. 207-209).

As Artes auxiliam o desenvolvimento motor, da linguagem, da percepção, da representação da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil.

A aprendizagem estimulada por meio da Arte torna-se significativa, possibilitando a ampliação do saber e da socialização.

A Arte é considerada uma ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança se desenvolve como ser criativo.

A presença das artes no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado. Torna as aulas mais vivas, dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos e facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Ao praticar a Arte a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, de representar. Por meio dessa capacidade de simbolização e de representação a criança apropria-se do mundo em que vive, compreende-o e participa dele.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

De acordo com Oliveira (2007):

Somos constantemente convocados a assumir classificações que pretendem definir nossa identidade profissional. Cada uma delas carrega sentidos distintos: o termo arte-educadora costuma remeter a uma atuação mais engajada, politizada e sustentada por fundamentos teóricos; já expressões como professora de Educação Artística ou professora Artística evocam práticas ainda marcadas por concepções espontaneístas e expressionistas. Por outro lado, professora de Arte soa mais atual, sugerindo aproximação com pesquisa, estudo e atualização constante. Talvez nossa prática reúna um pouco de todas essas dimensões simultaneamente. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Na escola, a criança entra em contato com um espaço natural da Arte, conduzindo a ideia de que conteúdos diversos são mais fáceis de serem aprendidos por meio da linguagem artística.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao envolver-se com atividades artísticas, a criança passa a explorar quem ela é e a compreender melhor o ambiente que a rodeia. Para que isso aconteça de maneira plena, é fundamental que o espaço oferecido seja acolhedor e favoreça suas experimentações.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que:

Os ambientes destinados às atividades devem acomodar bem as crianças,

garantindo autonomia para acessar e utilizar os materiais. Espaços reduzidos tendem a limitar a expressão artística, enquanto locais amplos estimulam a liberdade criativa (BRASIL, 1998, p.110).

A variedade de materiais disponibilizados nas práticas de Arte desperta a imaginação infantil. Ao manipular esses recursos, a criança ativa sua fantasia, experimenta possibilidades e descobre diferentes maneiras de criar novas formas e composições.

De acordo com Krechevsky (2001):

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

O contato com a arte ou este espaço de livre expressão dirigida porque segue a um propósito, desperta a consciência para este centro organizador interno. “O eu e a vontade estão intimamente ligados” (ASSAGIOLI, 2005).

É fundamental considerar a idade e o estágio de desenvolvimento das crianças ao planejar o ensino de Arte, pois cada estudante percorre um caminho próprio de criação, marcado por suas vivências e descobertas pessoais. Nesse processo, o educador exerce um papel decisivo: cabe a ele enriquecer esse percurso, propondo experiências criativas e educativas que estimulem o pensamento crítico e favoreçam o avanço cognitivo, sempre respeitando as necessidades e possibilidades de cada fase do desenvolvimento infantil.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87)

Percebe-se que as Artes vêm ganhando mais espaço na vida escolar, fazendo parte do Currículo escolar, ao qual os professores não usam mais as Artes

como um mero passatempo, mas sim como disciplina na qual contribui para o processo ensino aprendizagem de forma prazerosa e significativa, colaborando para o desenvolvimento integral do indivíduo.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1999):

A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-os conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1999, p. 14)

O desenho produzido pelas crianças evolui em etapas, ou seja, conforme elas amadurecem e transformam suas formas de representar o mundo, suas produções gráficas também se modificam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira, o brinquedo e a arte têm como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades na criança. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois quando olhamos ou ouvimos podemos organizar internamente inúmeras aptidões para que possamos criar.

Revelar o potencial criativo para o desenvolvimento como ser humano, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos outros objetivos da brincadeira, do brinquedo e da arte.

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo contínuo no qual aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, a brincadeira, o brinquedo e as artes podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

A finalidade do ensino de Arte na Educação Infantil, não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver na criança o gosto pela Arte e a aptidão para captar a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um

instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

O ser humano vai mudando no decorrer de sua vida, a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica.

Conclui-se que a brincadeira, o brinquedo e a arte devem ser percebidos como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos, sendo relevante para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSAGIOLI, Roberto. **O Ato da Vontade**. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2005.
- BARBOSA, A.M. **Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo, Cultrix, 1990.
- BARBOSA, A. M. Entrevista. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento. n. 97, 1997. Disponível em: http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=2. Acesso em: 2 abr.2026.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares Nacionais-Arte**. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo**. Brasília, MEC/ SEF. 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



IMPLICAÇÕES DO SISTEMA POLÍTICO NO DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO LOCAL NO MUNICÍPIO DE BOLONGONGO (CUANZA NORTE, ANGOLA, 2002–2026)

José Manuel dos Santos¹

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo geral analisar as implicações do sistema político no desenvolvimento económico local no Município do Bolongongo em Angola. Como objectivos específicos, pretende-se identificar os principais desafios e oportunidades, analisar o papel das instituições políticas, bem como avaliar a influência da descentralização no desenvolvimento local, destacar a importância das políticas públicas e evidenciar o papel do desenvolvimento local na promoção do crescimento sustentável. O estudo centra-se no período compreendido entre 2002 e 2026, correspondente à fase pós-conflito em Angola. Para a sua realização, adotou-se uma abordagem qualitativa, de carácter descritivo, com base no método indutivo, recorrendo à análise documental, revisão da literatura e observação da realidade político-administrativa em contextos locais. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento económico local depende, em grande medida, da qualidade das instituições políticas, do nível de descentralização administrativa e da eficácia dos mecanismos de governação. Observou-se que a excessiva centralização do poder, a limitada autonomia dos municípios e a fraca participação dos cidadãos constituem obstáculos relevantes ao progresso local. No entanto, um sistema político mais transparente, estável e orientado para a responsabilização é essencial para promover o desenvolvimento económico local e contribuir para a redução da pobreza. Nesse sentido, recomenda-se o fortalecimento da governação local, o incentivo à participação cidadã e a adoção de políticas públicas mais inclusivas e ajustadas às realidades locais.

Palavras-chave: Angola. Desenvolvimento. Governação. Sistema político.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das sociedades está intrinsecamente ligado à forma como os Estados se organizam politicamente e estruturam as suas instituições. Nos países em desenvolvimento, os desafios económicos e sociais não decorrem apenas da escassez de recursos, mas também de fragilidades institucionais, limitações na governação pública e baixos níveis de participação cidadã (NORTH, 1990).

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2022), a qualidade da governação constitui um factor determinante para o desenvolvimento humano, influenciando directamente a eficiência das políticas públicas e a capacidade do Estado em promover crescimento económico sustentável. Neste contexto, instituições frágeis e sistemas excessivamente centralizados tendem a reduzir a eficácia da acção governativa e a limitar o desenvolvimento económico local.

¹ Mestre em Gestão Pública e Governação Local pela Faculdade de Direito, UAN e Licenciado em Gestão e Administração Pública pela Faculdade de Ciências Sociais da UAN; Docente Universitário; Chefe do Departamento de Ciências Sociais e Humanidades do Instituto Superior Politécnico de Kanganjo, ISKA e Membro do Gabinete da Qualidade de Ensino do ISKA. Membro do Conselho Científico e do Conselho de Direcção.
joscelsa@gmail.com

A literatura contemporânea sobre desenvolvimento destaca ainda que o progresso económico está fortemente associado à existência de instituições inclusivas, capazes de promover inovação, investimento e equidade na distribuição dos recursos (ACEMOGLU & ROBINSON, 2012). Complementarmente, SEN (2000) defende que o desenvolvimento deve ser entendido como expansão das liberdades humanas, incluindo a participação política e o acesso a oportunidades económicas e sociais.

A descentralização administrativa é frequentemente apontada como uma estratégia fundamental para aproximar o poder das populações e melhorar a eficiência das políticas públicas ao nível local (RONDINELLI, 1981). Assim, a governação local assume um papel central na promoção de modelos de desenvolvimento mais equilibrados e sustentáveis.

No caso de Angola, o percurso histórico marcado pelo período colonial, pelo conflito armado e pela fase de reconstrução pós-2002 influenciou profundamente as dinâmicas institucionais e económicas do país. Apesar dos avanços registados na estabilidade política e no crescimento económico, persistem desafios relacionados com a centralização administrativa, desigualdades regionais e fraca capacidade institucional ao nível local (FERREIRA, 2018; HODGES, 2001).

Neste contexto, o Município do Bolongongo, localizado na Província do Cuanza Norte, apresenta-se como um espaço relevante de análise. O município possui potencial significativo nos sectores agrícola, florestal e hídrico, porém enfrenta limitações estruturais como fracas infraestruturas, dificuldades de mobilidade e ausência de projectos estruturados de desenvolvimento económico local.

Deste modo, torna-se pertinente analisar de que forma o sistema político influencia o desenvolvimento económico local neste município, considerando o papel da governação, da descentralização administrativa e da capacidade institucional.

Assim, o problema de investigação que orienta este estudo é: **de que forma o sistema político influencia o desenvolvimento económico local no Município do Bolongongo?**

Parte-se da hipótese de que a centralização administrativa e a fragilidade institucional limitam a eficácia das políticas públicas e comprometem o aproveitamento do potencial económico local.

JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento das nações está intimamente associado à organização política e administrativa do Estado, bem como à capacidade das instituições públicas de promover políticas eficazes de crescimento económico e inclusão social. Nesse sentido, o desenvolvimento económico local assume um papel estratégico, pois permite mobilizar os recursos disponíveis nas comunidades e transformá-los em oportunidades concretas de progresso.

A relação entre o poder central e a governação local tem sido amplamente discutida ao longo da história. Como destaca BARBOSA (1920), o Estado não pode existir plenamente sem a vitalidade das suas estruturas locais, evidenciando a importância das municipalidades na organização política. Essa perspectiva reforça a ideia de que o fortalecimento das instituições locais não é apenas complementar, mas essencial para a consolidação de um Estado funcional e equilibrado.

De forma complementar, SEN (2000) defende que o desenvolvimento deve ser entendido como expansão das liberdades e capacidades humanas, e não apenas como crescimento económico. A partir dessa visão, compreende-se que o desenvolvimento local depende da criação de condições institucionais que permitam aos indivíduos participar activamente na vida económica e social, o que reforça o papel das políticas públicas inclusivas e descentralizadas.

Por outro lado, NORTH (1990) enfatiza que as instituições são determinantes fundamentais do desempenho económico, uma vez que moldam os incentivos e condicionam as interações entre os actores sociais. Essa abordagem permite interpretar que fragilidades institucionais ao nível local tendem a limitar o aproveitamento eficiente dos recursos disponíveis, comprometendo o desenvolvimento sustentável.

No caso do Município de Bolongongo, estas reflexões assumem particular relevância, tendo em

conta que as limitações na implementação de políticas públicas têm condicionado o aproveitamento do seu potencial económico. Embora o município disponha de recursos naturais e agrícolas significativos, a escassez de investimentos estruturantes e as fragilidades ao nível das infraestruturas têm dificultado a sua conversão em resultados concretos de desenvolvimento.

Neste contexto, a análise das implicações do sistema político no desenvolvimento económico local torna-se fundamental para compreender como factores como a governação, os níveis de descentralização e a capacidade institucional influenciam a dinâmica económica e social do território.

A pertinência do estudo reside, ainda, na necessidade de aprofundar a compreensão sobre a relação entre governação e desenvolvimento local, sobretudo em realidades onde o potencial existente não se traduz, de forma proporcional, em melhorias nas condições de vida da população. Assim, o caso de Bolongongo permite evidenciar o peso dos factores políticos e institucionais na valorização dos recursos disponíveis, destacando a importância de políticas públicas mais eficazes, inclusivas e ajustadas às especificidades locais.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, orientada pelo método indutivo, com o objetivo de analisar as implicações do sistema político no desenvolvimento económico local no Município do Bolongongo.

A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender fenómenos sociais e institucionais complexos, como a governação e a descentralização, a partir do seu contexto real, conforme defendem CRESWELL (2014), ao afirmar que este tipo de abordagem permite interpretar significados e dinâmicas sociais.

Do ponto de vista dos objetivos, o estudo é descritivo, por procurar caracterizar a realidade analisada, e exploratório, por incidir sobre um contexto ainda pouco estudado ao nível local, conforme GIL (2008).

Foram utilizadas as seguintes técnicas:

- a) **Análise documental:** baseada em relatórios institucionais, legislação e documentos oficiais sobre governação e desenvolvimento local, conforme LAKATOS & MARCONI (2010), que destacam a importância desta técnica na investigação social.
- b) **Revisão bibliográfica:** sustentada em obras científicas e artigos académicos relevantes, permitindo a construção do enquadramento teórico do estudo.
- c) **Observação directa não participante:** utilizada para compreender a realidade político-administrativa do município, conforme YIN (2016), que destaca a observação como técnica válida em estudos qualitativos.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, permitindo a interpretação sistemática das informações recolhidas, conforme BARDIN (2011), com base em categorias como governação, descentralização e capacidade institucional.

O estudo incide sobre o Município do Bolongongo, na Província do Cuanza Norte, no período de 2002 a 2026, correspondente à fase pós-conflito em Angola.

A investigação apresenta limitações relacionadas à escassez de dados estatísticos locais e à dificuldade de acesso a informações institucionais atualizadas, o que pode condicionar a profundidade da análise.

HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DO SISTEMA POLÍTICO EM ANGOLA

A compreensão do sistema político angolano exige uma análise histórica dos acontecimentos que moldaram a organização do Estado. Durante o período colonial, Angola foi administrada de forma fortemente centralizada, marcada por profundas desigualdades sociais e económicas e pela exclusão da maioria da população dos processos de decisão. Segundo DAVIDSON (1981), o colonialismo português estruturou-se com base na exploração económica e na concentração do poder, limitando o desenvolvimento de instituições locais autónomas. Essa perspectiva permite compreender que as fragilidades institucionais actuais têm raízes históricas profundas.

Com o surgimento de movimentos como o MPLA, a FNLA e a UNITA, a luta pela independência intensificou-se na segunda metade do século XX, tendo culminado com a independência em 1975. De acordo com PÉLISSIER (1977), estes movimentos emergiram num contexto de contestação ao domínio colonial e de afirmação nacionalista, embora marcados por divergências ideológicas e regionais. Tal análise evidencia que a diversidade de interesses políticos desde o período pré-independência influenciou a configuração do sistema político angolano.

Após a independência, o país adoptou um modelo político de inspiração socialista, caracterizado pela centralização do poder e pelo predomínio de um sistema de partido único. Conforme observa HODGES (2001), este modelo procurava garantir a unidade nacional, mas acabou por limitar a pluralidade política e a autonomia das estruturas locais. Essa interpretação permite compreender como a centralização se consolidou como característica marcante do Estado angolano.

Entretanto, o prolongado conflito armado comprometeu significativamente o desenvolvimento económico e social do país, destruindo infraestruturas e fragilizando as instituições públicas. Com o fim da guerra civil em 2002, Angola entrou numa nova fase marcada pela reconstrução nacional, maior estabilidade política e crescimento económico, embora persistam desafios relacionados com a diversificação económica, a descentralização e a inclusão social.

O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO

O conceito de desenvolvimento evoluiu ao longo do tempo. Inicialmente associado ao progresso económico, passou a incorporar dimensões sociais, políticas e ambientais.

Segundo SACHS (2005), o desenvolvimento deve ser entendido como um processo orientado para a melhoria das condições de vida. Já SEN (2000) defende que o desenvolvimento consiste na expansão das liberdades humanas, incluindo o acesso à educação, saúde e participação política.

O desenvolvimento humano ganhou destaque com os relatórios do PNUD, que avaliam o progresso para além dos indicadores económicos.

A qualidade da governação é essencial para a redução da pobreza e promoção do desenvolvimento sustentável (ANNAN, 2002).

DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO LOCAL

O desenvolvimento económico local (DEL) tem sido amplamente reconhecido como uma estratégia fundamental para promover o crescimento sustentável e melhorar as condições de vida das populações. Trata-se de um processo participativo que envolve diferentes actores sociais, incluindo governos locais, sector privado, organizações da sociedade civil e a própria comunidade.

O (DEL) assenta na capacidade das comunidades em identificar e mobilizar os seus próprios recursos, promovendo iniciativas que estimulem a atividade económica e a criação de emprego (SWINBURN; GOGA; MURPHY, 2006). Nesse sentido, o desenvolvimento deixa de ser um processo exclusivamente centralizado, passando a valorizar as dinâmicas locais.

Além disso, como referem PHILLIPS e PITTMAN (2009), o desenvolvimento local depende da cooperação entre diferentes actores, sendo fundamental a existência de instituições capazes de coordenar esforços e promover um ambiente favorável ao investimento e à inovação.

Segundo PORTER (1993), a identificação das vantagens competitivas de cada região permite orientar políticas públicas mais eficazes, alinhadas com as potencialidades locais. Dessa forma, o desenvolvimento económico local contribui para um crescimento mais equilibrado e sustentável.

RELAÇÃO ENTRE SISTEMA POLÍTICO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO LOCAL

A relação entre o sistema político e o desenvolvimento económico local tem sido amplamente debatida nas áreas da ciência política e da economia do desenvolvimento. O funcionamento das instituições políticas influencia directamente a formulação e a implementação de políticas públicas, bem como a forma como os recursos são distribuídos na sociedade.

Segundo ACEMOGLU e ROBINSON (2012), o desenvolvimento das nações está profundamente

ligado à qualidade das suas instituições. Instituições inclusivas tendem a promover crescimento económico, inovação e investimento, enquanto instituições extractivas limitam as oportunidades e concentram riqueza.

O desenvolvimento sustentável depende da existência de instituições eficientes, capazes de garantir transparência, responsabilidade e boa gestão dos recursos públicos (STIGLITZ, 2002).

Quando o sistema político é estável e orientado para o interesse público, torna-se mais fácil criar políticas eficazes, atrair investimentos e dinamizar as economias locais. Em contrapartida, contextos marcados por instabilidade, corrupção ou centralização excessiva tendem a comprometer o desenvolvimento.

A descentralização administrativa surge, assim, como uma estratégia relevante. Ao aproximar a tomada de decisão das comunidades, permite a implementação de políticas mais ajustadas às realidades locais, aumentando a sua eficácia.

CONTEXTO POLÍTICO E ECONÓMICO DE ANGOLA

O contexto político e económico de Angola apresenta características específicas que influenciam directamente o desenvolvimento económico local. Após a independência em 1975, o país enfrentou um longo período de conflito armado que se prolongou até 2002, afectando profundamente as estruturas económicas, sociais e institucionais.

No caso do Município de Bolongongo, os impactos históricos reflectem-se na debilidade das infraestruturas básicas, particularmente nas vias de comunicação, que permanecem precárias, dificultando a circulação de pessoas, bens e serviços. Esta limitação territorial contribui para o isolamento económico do município face aos principais centros urbanos da província.

Apesar disso, o território apresenta recursos naturais significativos, com potencial para agricultura diversificada, exploração florestal e aproveitamento dos recursos hídricos. No entanto, a ausência de projectos estruturados de desenvolvimento económico local limita a transformação dessas potencialidades em crescimento económico sustentável.

De acordo com FERREIRA (2005), a guerra civil teve um impacto significativo na destruição de infraestruturas e na fragilização das instituições, condicionando o desenvolvimento do país durante várias décadas.

Com o fim do conflito, Angola entrou numa fase de reconstrução nacional e crescimento económico, impulsionado sobretudo pela exploração de recursos naturais, em particular o petróleo. Segundo FERREIRA (2018), esse crescimento permitiu avanços importantes, mas não foi suficiente para garantir um desenvolvimento equilibrado.

Apesar dos progressos, persistem desafios relacionados com a diversificação da economia, a redução das desigualdades sociais e o fortalecimento das instituições. Nesse contexto, o desenvolvimento económico local surge como uma estratégia essencial para estimular actividades económicas diversificadas e promover o empreendedorismo.

DESAFIOS ESTRUTURAIS

Apesar dos avanços registados a nível nacional, o Município de Bolongongo continua a enfrentar desafios estruturais que condicionam o seu desenvolvimento económico.

Um dos principais entraves é a fraca infraestrutura rodoviária, que dificulta o escoamento da produção agrícola e limita o acesso a mercados regionais. Esta situação contribui para a baixa competitividade da produção local.

Outro desafio relevante é a ausência de projectos estruturantes de desenvolvimento económico local, o que impede a valorização dos recursos agrícolas, hídricos e florestais existentes.

A insuficiência de capital humano qualificado também se faz sentir, limitando a capacidade de inovação e de gestão eficiente dos recursos disponíveis. Paralelamente, a fraca presença institucional ao nível local reduz a eficácia das políticas públicas e dificulta a implementação de estratégias de desenvolvimento sustentável.

Assim, apesar do elevado potencial económico, o município permanece numa situação de subaproveitamento dos seus recursos naturais.

Segundo ROCHA (2015), a concentração das receitas no petróleo torna a economia vulnerável às oscilações do mercado internacional, limitando a diversificação produtiva.

As desigualdades regionais representam outro problema significativo. Segundo ZAU (2011), o desenvolvimento equilibrado exige políticas que valorizem as potencialidades locais e promovam maior inclusão territorial.

Além disso, a corrupção continua a ser um factor crítico. A corrupção enfraquece as instituições, reduz a confiança dos cidadãos e compromete o desenvolvimento económico e social (ANNAN, 2002).

Por fim, a fraca diversificação da economia reforça o chamado “paradoxo da abundância”, segundo o qual países ricos em recursos naturais nem sempre conseguem traduzir essa riqueza em desenvolvimento sustentável (COLLIER, 2007). Esta problemática é intensificada por um elevado grau de centralização administrativa, onde o governo provincial assume um papel predominante na definição e execução de projectos, muitas vezes sobrepondo-se às competências da administração municipal. Como consequência, o poder local vê-se limitado na sua capacidade de planear e implementar estratégias próprias, o que reduz a eficiência das políticas públicas e enfraquece o desenvolvimento económico local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se que existe uma forte discrepância entre o potencial de recursos naturais e o nível real de desenvolvimento económico local do Município no período em estudo. A qualidade das instituições, a ausência de investimentos estruturantes e a precariedade das infraestruturas condicionam significativamente o progresso económico.

Instituições inclusivas são fundamentais para o desenvolvimento, enquanto estruturas frágeis tendem a limitar o progresso económico (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012). Esta realidade é particularmente visível no contexto local analisado, onde a falta de políticas públicas eficazes impede a transformação das potencialidades em resultados concretos.

Dessa forma, torna-se essencial promover políticas públicas descentralizadas que valorizem o

desenvolvimento económico local, incentivem o investimento em infraestruturas e promovam a integração económica do Município de Bolongongo no contexto provincial e nacional.

Portanto, o desenvolvimento económico local deve ser entendido como um processo integrado, que envolve não apenas factores económicos, mas também dimensões políticas e institucionais. O reforço da transparência, da eficiência e da participação constitui um elemento-chave para garantir um crescimento mais equilibrado e sustentável em Angola. constitui um passo essencial para compreender de que forma a organização do poder político influencia o aproveitamento das potencialidades económicas locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James A. **Por que as nações fracassam**: as origens do poder, da prosperidade e da pobreza. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- ANNAN, Kofi. **We the peoples: the role of the United Nations in the 21st century**. New York: United Nations, 2002.
- BARBOSA, Rui. **Comentários à Constituição Federal Brasileira**. Rio de Janeiro, 1920.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- COLLIER, Paul. **The bottom billion: why the poorest countries are failing and what can be done about it**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- DAVIDSON, Basil. **Modern Africa: A Social and Political History**. London: Longman, 1981.
- FERREIRA, Manuel Ennes. **A economia de Angola: desafios e oportunidades**. Lisboa: Edições 70, 2018.
- FERREIRA, Manuel Ennes. **Angola: conflito e desenvolvimento**. Lisboa: Almedina, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HODGES, Tony. **Angola: From Afro-Stalinism to Petro-Diamond Capitalism**. Oxford: James Currey, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- NORTH, Douglass C. **Institutions, institutional change and economic performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- PÉLISSIER, René. **La colonie du Minotaure: Nationalismes et révoltes en Angola (1926–1961)**. Orgeval: Péliissier, 1977.
- PHILLIPS, Rhonda; PITTMAN, Robert. **An introduction to community development**. New York: Routledge, 2009.
- PORTER, Michael E. **The competitive advantage of nations**. New York: Free Press, 1993.
- ROCHA, Alves da. **Relatórios económicos e análises sobre a economia angolana**. Luanda: Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola, 2015.
- SACHS, Jeffrey. **The end of poverty: economic possibilities for our time**. New York: Penguin Press, 2005.

SEN, Amartya. **Development as freedom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

STIGLITZ, Joseph E. **Globalization and its discontents**. New York: W. W. Norton, 2002.

SWINBURN, Gwen; GOGA, Soraya; MURPHY, Fergus. **Local economic development**: a primer for developing and implementing local economic development strategies and action plans. Washington, DC: World Bank, 2006.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (PNUD). **Human Development Report 2001–2022**. New York: PNUD, 2022.

YIN, Robert K. **Qualitative research from start to finish**. New York: Guilford Press, 2016.

ZAU, Filipe. **Gestão local e desenvolvimento económico em Angola**. Luanda: Mayamba Editora, 2016.



LINGUAGENS DAS INFÂNCIAS: ESCUTA, INVESTIGAÇÃO E DESCOBERTAS

Lilian Silvana Minho Zanetta¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as linguagens das infâncias com foco na escuta, investigação e descobertas como eixos fundamentais do desenvolvimento infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de seu processo de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que as crianças se expressam por múltiplas linguagens, o que exige do educador uma escuta sensível, atenta e intencional. A investigação é compreendida como prática inerente à infância, impulsionada pela curiosidade, pela exploração e pela interação com o meio, enquanto as descobertas são entendidas como parte desses processos investigativos. A análise teórica evidenciou que a articulação entre escuta, investigação e descobertas favorece a construção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento do protagonismo infantil. Destaca-se, ainda, o papel do educador como mediador na organização de experiências, ambientes e interações que potencializem as expressões infantis. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas nesses eixos contribuem para uma Educação Infantil mais democrática, participativa e alinhada às especificidades da infância.

Palavras-chave: Infâncias. Linguagens. Protagonismo infantil.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação infantil, compreender as linguagens das infâncias constitui um desafio significativo para os profissionais da área, especialmente no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a investigação e as descobertas.

Muitas vezes, as instituições de ensino ainda adotam abordagens centradas na transmissão de conteúdos, o que limita a expressão das múltiplas linguagens das crianças e reduz suas possibilidades de participação ativa. Além disso, a dificuldade em reconhecer a criança como sujeito competente e produtor de cultura evidencia a necessidade de ressignificação das práticas educativas.

Diante desse cenário, justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de aprofundar a compreensão acerca das linguagens das infâncias, destacando a importância da escuta sensível e do incentivo à investigação como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. A valorização das descobertas no processo educativo contribui para a construção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento do protagonismo infantil, tornando o ambiente educacional mais democrático e participativo.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da escuta, da investigação e das descobertas no contexto das linguagens das infâncias, a partir de uma revisão bibliográfica. Como

¹ Pedagoga com especialização em gestão, arte e educação, educação especial e literatura. Professora de Educação Infantil PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

objetivos específicos, busca-se compreender o papel da escuta sensível nas práticas pedagógicas, identificar a investigação como elemento constitutivo do processo de aprendizagem infantil e discutir a importância das descobertas na construção do conhecimento, com base em produções acadêmicas relevantes sobre a temática.

LINGUAGENS DAS INFÂNCIAS: ESCUTA, INVESTIGAÇÃO E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão das linguagens das infâncias tem ganhado centralidade nas discussões contemporâneas sobre Educação Infantil, especialmente ao considerar a criança como sujeito histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, as linguagens não se restringem à oralidade ou à escrita, mas abrangem múltiplas formas de expressão, como o corpo, o brincar, a arte e as interações sociais (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2014).

Nesse contexto, entende-se que a criança se comunica por meio de diversas linguagens, construindo sentidos a partir de suas experiências no mundo. Tais manifestações evidenciam que o processo de aprendizagem ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais (Bortolanza; Oening, 2021).

A escuta das crianças emerge como elemento fundamental nesse processo, sendo compreendida não apenas como ato de ouvir, mas como uma postura pedagógica que reconhece a criança como protagonista. De acordo com Silva et al. (2023), a escuta constitui um compromisso ético e político no contexto educativo, valorizando as vozes infantis.

Além disso, a escuta sensível permite que o educador compreenda as necessidades, interesses e hipóteses das crianças, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais significativas (Wilmsen; Maciel; Ramos, 2022).

A valorização da escuta também está relacionada à construção de vínculos e ao respeito às culturas infantis, possibilitando que as crianças se expressem de maneira autêntica em seus contextos educativos (Santos, 2020).

Nesse sentido, autores como Malaguzzi (1999) defendem que a criança possui “cem

linguagens”, ressaltando a riqueza de suas formas de expressão e a necessidade de ambientes que favoreçam sua manifestação.

A investigação, por sua vez, constitui um aspecto intrínseco à infância, sendo impulsionada pela curiosidade e pelo desejo de compreender o mundo. As crianças investigam por meio da exploração, da brincadeira e da interação com os outros (Corsaro, 2011).

Essa perspectiva investigativa reforça a importância de práticas pedagógicas que incentivem a experimentação e a formulação de hipóteses, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância (Graue; Walsh, 2003).

Além disso, a investigação infantil está diretamente relacionada ao protagonismo das crianças, que deixam de ser meras receptoras de conhecimento para se tornarem agentes ativos na construção de saberes (Sarmiento, 2008).

A organização de ambientes educativos que favoreçam a investigação exige intencionalidade pedagógica, planejamento e sensibilidade por parte do educador, que atua como mediador do processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

As descobertas, nesse contexto, são compreendidas como resultados dos processos investigativos e das interações vivenciadas pelas crianças. Elas representam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de significados.

Segundo Maynard, Haddad e Pedrosa (2023), as crianças produzem culturas próprias por meio de suas interações e brincadeiras, revelando conhecimentos e interpretações sobre o mundo.

Essas descobertas são potencializadas em contextos que valorizam a participação ativa das crianças, permitindo que experimentem, errem, testem e reconstruam suas aprendizagens.

Nesse sentido, o brincar assume papel fundamental, sendo um espaço privilegiado para a expressão das linguagens infantis e para a realização de descobertas (Vargas, 2015).

A integração entre escuta, investigação e descobertas contribui para a construção de práticas

pedagógicas mais coerentes com as especificidades da infância, respeitando seus tempos, interesses e modos de aprender.

Assim, o papel do educador é o de criar condições que favoreçam essas experiências, organizando espaços, tempos e materiais que estimulem a participação e a autonomia das crianças. Além disso, é fundamental que o educador adote uma postura reflexiva, buscando constantemente compreender as manifestações infantis e ressignificar suas práticas pedagógicas.

Por fim, destaca-se que a valorização das linguagens das infâncias implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e conhecimento, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Dessa forma, a articulação entre escuta, investigação e descobertas configura-se como eixo estruturante para a promoção de práticas educativas que respeitem e potencializem o desenvolvimento integral das crianças.

A análise das contribuições dos autores citados evidencia convergências importantes no que se refere à compreensão da criança como sujeito ativo no processo educativo. Nesse sentido, Malaguzzi (1999) e Barbosa, Albuquerque e Fochi (2014) aproximam-se ao defenderem a existência de múltiplas linguagens infantis, ressaltando que a criança se expressa de diferentes formas e que tais manifestações devem ser reconhecidas e valorizadas no contexto pedagógico.

De modo semelhante, Corsaro (2011) e Sarmiento (2008) compartilham a concepção de infância como construção social, enfatizando o protagonismo infantil nas interações e na produção de culturas próprias. Ambos destacam que as crianças não apenas reproduzem o mundo adulto, mas também o reinterpretam, o que reforça a importância de práticas educativas que considerem suas experiências e perspectivas.

No que se refere à escuta, observa-se consonância entre Silva et al. (2023) e Wilmsen, Maciel e Ramos (2022), ao compreenderem esse elemento como uma postura ética e pedagógica. Para esses autores, escutar implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, sendo essencial para a

construção de práticas mais democráticas e participativas.

Por outro lado, autores como Oliveira-Formosinho (2007) e Graue e Walsh (2003) direcionam suas contribuições para a organização do contexto educativo, destacando o papel do educador como mediador das experiências infantis. Embora partam de enfoques distintos, ambos convergem na defesa de ambientes planejados que favoreçam a investigação e a aprendizagem ativa.

A investigação infantil, por sua vez, é abordada de maneira complementar por Corsaro (2011) e Graue e Walsh (2003). Enquanto o primeiro enfatiza a dimensão social e cultural das interações, os segundos destacam os aspectos metodológicos e pedagógicos que sustentam práticas investigativas na educação.

No campo das descobertas, Maynard, Haddad e Pedrosa (2023) dialogam com Vargas (2015) ao ressaltarem o papel das interações e do brincar na construção do conhecimento. Ambos reconhecem que as descobertas não são resultados lineares, mas processos dinâmicos que envolvem experimentação e reconstrução de saberes.

Apesar das convergências, é possível identificar nuances entre os autores. Malaguzzi (1999), por exemplo, enfatiza fortemente a dimensão estética e expressiva das linguagens, enquanto Corsaro (2011) privilegia a análise sociológica das interações infantis. Essas diferenças ampliam a compreensão do fenômeno, ao oferecer múltiplos olhares sobre a infância.

Da mesma forma, Oliveira-Formosinho (2007) destaca a intencionalidade pedagógica na organização dos contextos educativos, enquanto Sarmiento (2008) enfatiza as dimensões culturais e sociais da infância, evidenciando diferentes ênfases teóricas que se complementam.

Nesse sentido, as contribuições analisadas não se apresentam como excludentes, mas como perspectivas que, articuladas, possibilitam uma compreensão mais ampla das linguagens das infâncias. A integração entre escuta, investigação e descobertas emerge, assim, como um eixo comum entre os autores, ainda que abordado sob diferentes enfoques.

A comparação entre os referenciais teóricos evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que

considerem tanto as dimensões individuais quanto coletivas da infância, reconhecendo a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, AMBIENTES E EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

As práticas pedagógicas na Educação Infantil vêm sendo ressignificadas à luz de concepções que reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse cenário, a organização intencional das experiências educativas torna-se fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007).

A mediação pedagógica destaca-se como elemento central nesse processo, uma vez que o educador atua como facilitador das interações e das aprendizagens. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais, sendo o professor responsável por criar condições que potencializem essas interações.

Nessa perspectiva, a prática docente exige sensibilidade para compreender os interesses e necessidades das crianças, promovendo situações que estimulem a curiosidade e a participação ativa (Rinaldi, 2012).

A organização dos ambientes educativos também desempenha papel fundamental na construção de experiências significativas. De acordo com Horn (2004), o espaço deve ser pensado como um elemento pedagógico, capaz de favorecer a autonomia, a exploração e a interação entre as crianças.

Ambientes bem planejados contribuem para o desenvolvimento da investigação infantil, permitindo que as crianças explorem diferentes materiais e construam conhecimentos a partir de suas experiências (Barbosa; Horn, 2008).

Além disso, o tempo pedagógico precisa ser flexível, respeitando o ritmo das crianças e possibilitando que elas se envolvam de maneira profunda nas atividades propostas (Fochi, 2015).

As interações constituem outro aspecto essencial nas práticas pedagógicas, pois é por meio delas que as crianças compartilham experiências,

constroem significados e desenvolvem habilidades sociais (Corsaro, 2011).

O brincar, nesse contexto, assume papel central, sendo reconhecido como linguagem privilegiada da infância e como meio fundamental para a aprendizagem (Kishimoto, 2010).

Ao brincar, as crianças investigam, experimentam e elaboram hipóteses sobre o mundo, articulando diferentes saberes e desenvolvendo sua criatividade.

A escuta sensível do educador, nesse processo, permite identificar as potencialidades das crianças e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas (Rinaldi, 2012).

A documentação pedagógica surge como estratégia importante para registrar e refletir sobre as experiências vividas pelas crianças, contribuindo para a qualificação das práticas educativas (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Por meio da documentação, o educador pode analisar os processos de aprendizagem, valorizando as descobertas e os percursos das crianças. A intencionalidade pedagógica, aliada à escuta e à observação, possibilita a construção de propostas educativas mais significativas e contextualizadas.

Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil deve ser flexível e aberto, considerando os interesses das crianças e promovendo experiências diversificadas (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância de práticas que valorizem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da aprendizagem.

Além disso, destaca a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando suas singularidades.

A atuação do educador, portanto, exige formação contínua e reflexão sobre a prática, visando à construção de uma educação mais crítica e sensível às demandas da infância.

Por fim, compreende-se que práticas pedagógicas fundamentadas na mediação, na organização dos ambientes e na valorização das

experiências contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

A análise das concepções dos autores que fundamentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil revela importantes aproximações no que diz respeito ao papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) e Oliveira-Formosinho (2007) convergem ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações, exigindo do professor uma atuação intencional e sensível na organização das experiências educativas.

De forma complementar, Rinaldi (2012) amplia essa discussão ao enfatizar a escuta como elemento essencial da mediação pedagógica. Sua perspectiva dialoga com a concepção sociocultural de Vygotsky, ao considerar que o conhecimento é construído nas relações, mas acrescenta a dimensão ética e estética do processo educativo.

No que se refere à organização dos ambientes, Horn (2004) e Barbosa e Horn (2008) apresentam forte convergência ao compreender o espaço como elemento pedagógico. Ambos defendem que ambientes planejados favorecem a autonomia, a exploração e a interação, sendo fundamentais para a construção de aprendizagens significativas.

Essa concepção também se articula com as contribuições de Fochi (2015), que enfatiza a importância do tempo pedagógico como elemento indissociável do espaço. Enquanto Horn destaca o ambiente físico, Fochi amplia a análise ao incluir o tempo como dimensão essencial para o aprofundamento das experiências infantis.

As interações sociais, por sua vez, são amplamente discutidas por Corsaro (2011), que as compreende como base para a produção de culturas infantis. Sua abordagem aproxima-se das ideias de Kishimoto (2010), especialmente no que se refere ao brincar como espaço privilegiado de interação, aprendizagem e construção de significados.

Entretanto, enquanto Corsaro enfatiza a dimensão sociológica das interações, Kishimoto direciona seu olhar para o potencial pedagógico do brincar, evidenciando diferentes enfoques sobre um mesmo fenômeno.

No campo da documentação pedagógica, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam uma perspectiva que valoriza o registro como instrumento de reflexão e transformação das práticas educativas. Essa concepção dialoga com Rinaldi (2012), que também destaca a documentação como forma de dar visibilidade às aprendizagens das crianças.

Ambos os referenciais apontam para a necessidade de uma prática docente reflexiva, capaz de analisar os processos de aprendizagem e ressignificar as ações pedagógicas.

No que se refere ao currículo, o documento oficial Brasil (2017) aproxima-se das concepções dos demais autores ao enfatizar a centralidade das interações e das brincadeiras. No entanto, diferencia-se por apresentar diretrizes normativas que orientam a organização das práticas pedagógicas em âmbito nacional.

Essa relação entre teoria e normatização evidencia a importância de articular os referenciais teóricos às políticas públicas, garantindo maior coerência nas práticas educativas.

De modo geral, observa-se que, embora os autores apresentem diferentes ênfases — seja na mediação, nos ambientes, nas interações ou na documentação —, há um ponto de convergência significativo: a valorização da criança como protagonista e das experiências como eixo central da aprendizagem.

As divergências identificadas não representam rupturas, mas sim complementações teóricas que enriquecem a compreensão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Dessa forma, a análise comparativa evidencia que a integração entre mediação, organização dos espaços e tempos, valorização das interações e reflexão sobre a prática constitui a base para a construção de uma educação infantil de qualidade.

Conclui-se, portanto, que o diálogo entre os autores contribui para uma compreensão mais ampla e consistente das práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de abordagens integradas e contextualizadas no trabalho com crianças.

Dessa forma, a articulação entre teoria e prática revela-se essencial para a construção de contextos educativos que favoreçam a escuta, a investigação e as descobertas na Educação Infantil.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. A investigação foi desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas relevantes no campo da Educação Infantil, com foco nas linguagens das infâncias, especialmente nos eixos da escuta, investigação e descobertas.

Para a construção do referencial teórico, foram selecionados autores que discutem a criança como sujeito ativo no processo educativo, bem como estudos que abordam práticas pedagógicas voltadas à valorização das múltiplas linguagens infantis. Entre os principais referenciais utilizados, destacam-se autores como Malaguzzi (1999), Corsaro (2011), Sarmiento (2008), Rinaldi (2012) e Oliveira-Formosinho (2007).

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura interpretativa e crítica das obras selecionadas, buscando identificar convergências, divergências e contribuições teóricas relacionadas à temática investigada. A partir desse processo, foram organizadas categorias de análise que orientaram a discussão dos resultados, possibilitando a articulação entre escuta, investigação e descobertas no contexto das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou refletir sobre as linguagens das infâncias a partir dos eixos da escuta, investigação e descobertas, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu processo de aprendizagem. A análise teórica demonstrou que as múltiplas formas de expressão infantil devem ser valorizadas no contexto educativo, favorecendo a construção de experiências significativas.

Ao longo da discussão, destacou-se que a escuta sensível constitui elemento fundamental para o reconhecimento das necessidades e potencialidades das crianças, permitindo ao educador planejar intervenções

mais coerentes com suas realidades. A investigação, por sua vez, revelou-se como um movimento inerente à infância, impulsionando a curiosidade e o desenvolvimento do pensamento crítico. Já as descobertas foram compreendidas como resultados interativos, nos quais a criança constrói e reconstrói conhecimentos.

Além disso, evidenciou-se que a mediação pedagógica, a organização intencional dos ambientes e a valorização das interações e do brincar são aspectos essenciais para a efetivação de práticas educativas alinhadas às especificidades da Educação Infantil. Tais elementos, articulados, contribuem para a promoção de um ambiente mais participativo, democrático e significativo para as crianças.

A revisão bibliográfica permitiu identificar convergências entre os autores analisados, especialmente no que se refere à centralidade da criança e à importância das experiências no processo educativo. As diferentes abordagens teóricas, longe de se oporem, complementam-se e ampliam a compreensão sobre as práticas pedagógicas voltadas à infância.

Dessa forma, conclui-se que investir em práticas fundamentadas na escuta, na investigação e nas descobertas é essencial para a construção de uma Educação Infantil de qualidade. Ressalta-se, por fim, a necessidade de formação contínua dos educadores e de aprofundamento de estudos sobre a temática, a fim de fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FOCHI, Paulo Sergio. **Educação infantil e pedagogia das relações**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; OENING, Juliana. Práticas pedagógicas na educação infantil: desafios contemporâneos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, n. 2, p. 1-15, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- FOCHI, Paulo Sergio. **A pedagogia do cotidiano na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação com crianças: teoria, prática e ética**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MAYNART, Daniela; HADDAD, Lenira; PEDROSA, Maria Isabel. Culturas infantis e processos de significação na educação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-20, 2023.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2007.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escuta, investigação e aprendizagem**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SANTOS, Maria Aparecida dos. Escuta sensível na educação infantil: práticas e desafios. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 1, p. 45-60, 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2008.
- SILVA, Ana Paula et al. A escuta na educação infantil: perspectivas contemporâneas. **Revista Interação**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 1-18, 2023.
- VARGAS, Vera Lúcia. **O brincar na educação infantil: contribuições para a aprendizagem**. Rio Grande: FURG, 2015.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WILMSEN, Eliane; MACIEL, Roseli; RAMOS, Flávia. Escuta pedagógica e práticas docentes na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, p. 1-20, 2022.



A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUAGEM E INCLUSÃO

Luciana Cardoso de Souza¹

RESUMO

A musicalidade ocupa um espaço de destaque no processo de aprendizagem infantil, ultrapassando o caráter meramente lúdico e assumindo o papel de linguagem cultural, expressiva e inclusiva. O presente trabalho tem como objetivo analisar a musicalidade enquanto recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento cognitivo, para a ampliação da linguagem e para a promoção de práticas educativas inclusivas. Fundamentado em autores como Vygotsky, Piaget, Freire, Brito e Ilari, além dos princípios do Currículo da Cidade de São Paulo, o estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e revisão bibliográfica. São apresentados planos de aula elaborados de forma a respeitar a diversidade cultural e as singularidades das crianças, promovendo práticas emancipatórias. A pesquisa revela que a música constitui-se como eixo estruturante na Educação Infantil, capaz de integrar aspectos cognitivos, motores, linguísticos e socioemocionais, além de favorecer o protagonismo infantil e a inclusão de crianças com deficiência.

Palavras-chave: Cognição. Diversidade. Infância. Inclusão. Oralidade.

INTRODUÇÃO

A musicalidade, compreendida enquanto linguagem simbólica, transcende a esfera estética e assume uma função estruturante no processo educativo. Na Educação Infantil, ela se apresenta como recurso potente para a promoção do desenvolvimento integral, pois articula dimensões cognitivas, afetivas, linguísticas, sociais e motoras.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, sendo a música um meio privilegiado de significação e comunicação. Piaget (1975) reforça que o conhecimento infantil se constrói a partir da ação sobre o mundo, e nesse sentido, a musicalidade permite

múltiplas explorações sensoriais e experiências corporais. Já Freire (1996) propõe que a educação deve valorizar a cultura dos sujeitos, reconhecendo-a como ponto de partida para práticas emancipadoras. Considerando tais pressupostos, este trabalho formula a seguinte questão de pesquisa: Como a musicalidade pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, para a ampliação da linguagem e para a inclusão na Educação Infantil? A justificativa para a realização da pesquisa encontra respaldo na necessidade de construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e promovam o protagonismo infantil, permitindo que todas as crianças, inclusive as com deficiência, participem de maneira ativa e significativa. O objetivo geral consiste em analisar a relevância da musicalidade como prática pedagógica que contribui

para o desenvolvimento integral das crianças e fortalece a inclusão escolar.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001), se mostra adequada para as ciências humanas por valorizar a interpretação, a subjetividade e as relações sociais. A pesquisa consistiu em duas etapas: análise documental e revisão bibliográfica. Na primeira etapa, foram examinados planos de aula elaborados com foco na musicalidade como recurso pedagógico, observando seus objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação. Na segunda etapa, procedeu-se à revisão de literatura em bases acadêmicas, selecionando autores que discutem a relação entre música, desenvolvimento infantil e inclusão escolar. O cruzamento dessas duas etapas possibilitou compreender de que forma a musicalidade pode ser incorporada de maneira crítica e significativa na Educação Infantil.

REVISÃO DA LITERATURA

A musicalidade tem sido amplamente reconhecida como linguagem fundamental na infância, tanto por documentos oficiais quanto por estudos acadêmicos. O Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil (2022) estabelece a importância das linguagens artísticas como direito das crianças, inserindo a música como parte integrante de práticas pedagógicas que valorizam a brincadeira, a interação e a diversidade cultural. Fazendo relação com os Objetivos de Aprendizagem da BNCC, a proposta pedagógica deste arquivo dialoga com os seguintes pontos (São Paulo, 2022 p. 206):

- (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
- (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
- (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
- (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem acontece por meio da mediação social e cultural, o que

torna a música um campo fértil para a constituição de significados. Piaget (1975) destaca a relevância da ação e da experiência sensorio-motora, dimensões fortemente exploradas nas práticas musicais. Já Freire (1996), enfatiza a pedagogia do diálogo e da escuta, ressaltando que a valorização dos saberes infantis é condição para práticas educativas libertadoras. Pesquisas contemporâneas, como as de Brito (2017) e Ilari (2018), evidenciam que a musicalidade impacta diretamente no desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória e da criatividade, além de favorecer processos inclusivos ao oferecer múltiplas formas de participação. A música, por ser sensorial e corporal, amplia as possibilidades de inserção de crianças com deficiência, promovendo pertencimento e equidade. Dessa forma, a musicalidade constitui-se não apenas como linguagem artística, mas também como ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil.

O Currículo da Cidade Educação Infantil, também destaca que “desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural” (SÃO PAULO, 2022, p. 42).

A musicalidade na educação infantil é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Penna (1990), a música na escola deve ser vista como uma linguagem pois, “A música é uma linguagem que permite à criança expressar sentimentos, ideias e emoções, contribuindo para sua formação integral” (PENNA, 1990, p. 45).

Além disso, Barbosa (2008) destaca que o trabalho com música na infância favorece o respeito à diversidade cultural e estimula o senso crítico desde os primeiros anos de vida. “A musicalidade na educação infantil deve considerar os contextos culturais dos alunos, promovendo o respeito à diversidade e à pluralidade de ritmos e estilos” (BARBOSA, 2008, p. 72).

Britto (2003) reforça que o uso de instrumentos e a vivência corporal com a música são fundamentais para o desenvolvimento motor e afetivo da criança. “A interação da criança com os instrumentos musicais e com o movimento corporal amplia suas possibilidades expressivas e favorece o desenvolvimento motor” (BRITTO, 2003, p. 88).

PLANOS DE AULA

A sequência didática proposta organiza-se em cinco momentos distintos, concebidos de modo a articular a musicalidade com diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. O primeiro momento dedica-se ao levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre música, em um círculo de conversa no qual o professor estimula a oralidade e o compartilhamento cultural. Essa etapa tem como justificativa a valorização das experiências familiares e comunitárias, possibilitando à criança perceber que seus saberes são reconhecidos no ambiente escolar. A avaliação ocorre de maneira diagnóstica, identificando repertórios musicais já existentes no grupo.

No segundo momento, o foco recai sobre a apresentação de diferentes estilos musicais. Utilizando recursos audiovisuais, o professor amplia o repertório cultural das crianças, promovendo o respeito à diversidade de gêneros musicais. Além de estimular a escuta atenta, esta atividade favorece discussões sobre identidade e pertencimento. As adaptações inclusivas podem incluir legendas em vídeos para crianças surdas ou exploração de instrumentos de percussão para crianças com deficiência visual, ampliando a acessibilidade das experiências.

O terceiro momento propõe a dança livre, em que as crianças são convidadas a expressar corporalmente os ritmos apresentados. Tal atividade, além de estimular a coordenação motora e a criatividade, fortalece a autoestima, uma vez que cada movimento é respeitado como legítima forma de expressão. Sob a ótica de Piaget (1975), esta prática permite a construção ativa do conhecimento a partir da ação. Para garantir a inclusão, o professor pode oferecer apoio físico ou adaptar os movimentos conforme as necessidades individuais.

O quarto momento introduz movimentos sistêmicos por meio de coreografias simples inspiradas em diferentes estilos de dança. Esta etapa contribui para o desenvolvimento da memória, da atenção e do trabalho em grupo, já que as crianças precisam coordenar seus gestos de acordo com o coletivo. Além disso, favorece a compreensão de que a musicalidade está intrinsecamente ligada à corporalidade. A avaliação considera o engajamento, o esforço e a capacidade de cooperação das crianças, não se restringindo à execução técnica.

No quinto e último momento, ocorre a exploração de instrumentos sonoros, tanto de percussão quanto de sopro. Essa vivência possibilita a percepção de timbres, intensidades e ritmos, além de promover a escuta ativa e a criação coletiva. Cada criança tem a oportunidade de manipular os instrumentos, o que estimula a curiosidade, a concentração e o senso de pertencimento ao grupo. Para crianças com deficiência, podem ser utilizados instrumentos adaptados ou recursos digitais que ampliem as possibilidades de participação. A avaliação é processual e valoriza a atitude investigativa e colaborativa das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstra que a musicalidade, quando trabalhada de maneira intencional e fundamentada teoricamente, constitui-se como recurso pedagógico potente para o desenvolvimento integral das crianças. A questão de pesquisa foi respondida ao evidenciar que a música favorece o desenvolvimento cognitivo, amplia a linguagem e promove práticas inclusivas que valorizam a diversidade. O objetivo geral foi alcançado, mostrando que propostas pedagógicas baseadas na musicalidade ampliam as possibilidades de aprendizagem e asseguram o protagonismo infantil. No âmbito acadêmico, este estudo contribui ao reforçar a centralidade da música como campo interdisciplinar de pesquisa e como instrumento pedagógico fundamental. Para a sociedade, evidencia-se que práticas inclusivas mediadas pela musicalidade contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e participativos, fortalecendo valores democráticos e de respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral**. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- BRITTO, Helena. **Música e movimento na educação infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ILARI, Beatriz. **Música, educação e desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

PENNA, Mírian. **Educação Musical**: uma proposta para a escola. São Paulo: Moderna, 1990.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. – 2. ed. – São Paulo: SME /COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>> Acesso em 08/10/2025.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental : componente curricular Educação Física. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-educacao-fisica/>>. Acesso em 08/10/2025.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL CRÍTICO

Luciane de Jesus Mineiro de Lima¹

RESUMO

A Educação a Distância tem se consolidado como uma modalidade relevante no cenário educacional brasileiro, ampliando o acesso ao ensino superior e possibilitando novas formas de organização do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, sua expansão também tem suscitado questionamentos quanto à qualidade da formação, especialmente em áreas específicas como a Geografia. Este artigo analisa o papel da mediação pedagógica e do material didático no ensino de Geografia na modalidade a distância, considerando suas implicações para a construção do pensamento espacial crítico e para a formação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, articulada a uma análise reflexiva da prática docente no ensino fundamental, compreendida como elemento de problematização e de construção teórica. O referencial teórico mobiliza autores da Educação e da Geografia, como Moran, Belloni, Almeida, Cavalcanti, Callai, Pontuschka, Milton Santos e Ruy Moreira. Os resultados indicam que a efetividade da EaD no ensino de Geografia depende da articulação entre material didático contextualizado, mediação pedagógica intencional e estratégias que promovam a leitura crítica do espaço vivido, evitando abordagens tecnicistas. Conclui-se que a formação docente em Geografia na EaD requer a integração entre fundamentos teóricos da área, práticas pedagógicas significativas e uso crítico das tecnologias.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino de Geografia; Mediação Pedagógica; Pensamento Espacial; Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso ao ensino superior configura-se como um dos principais desafios educacionais da contemporaneidade, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais. Nesse cenário, a Educação a Distância vem se consolidando como uma modalidade estratégica, não apenas por ampliar o acesso à formação, mas por tensionar as formas tradicionais de ensinar e aprender, ao reorganizar tempos, espaços e dinâmicas educativas. No entanto, a expansão da EaD traz consigo a

necessidade de problematizar as condições em que se realiza o processo formativo, especialmente no que se refere à qualidade da mediação pedagógica e à elaboração de materiais didáticos.

No Brasil, a expansão da EaD está diretamente associada ao avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e à crescente conectividade digital, elementos que têm redefinido as formas de produzir, acessar e compartilhar o conhecimento (MORAN, 2015). Entretanto, embora essa modalidade amplie o acesso, ela também suscita questionamentos

¹ Graduada em Geografia e Pedagogia. Pós-graduada em Educação Ambiental; Formação de Docentes para o Ensino Superior; Letramento. Com Especialização em Ludopedagogia e atuação em todas as modalidades de ensino. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

acerca da qualidade da formação oferecida, especialmente no que se refere à mediação pedagógica e à elaboração de materiais didáticos adequados às especificidades do ensino a distância.

No campo da Licenciatura em Geografia, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que o ensino dessa área não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de uma leitura crítica do espaço geográfico e das relações que o constituem. Ensinar Geografia implica possibilitar ao estudante compreender o espaço como resultado de processos históricos, sociais e culturais, exigindo uma abordagem pedagógica que articule teoria e prática e que favoreça a análise e a interpretação da realidade.

Apesar da crescente produção sobre Educação a Distância, observa-se que muitas discussões permanecem no âmbito da pedagogia geral, sem considerar as especificidades das áreas do conhecimento. No caso da Geografia, essa lacuna se expressa na ausência de reflexões que articulem os fundamentos da EaD com a didática da disciplina, resultando em práticas que, muitas vezes, reduzem o ensino ao uso instrumental de tecnologias.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o papel da mediação pedagógica e do material didático no ensino de Geografia na Educação a Distância, destacando suas implicações na construção do pensamento espacial crítico e na formação docente. Parte-se da compreensão de que a qualidade da EaD não pode ser reduzida à dimensão tecnológica, mas deve ser analisada a partir da intencionalidade pedagógica que orienta o processo educativo.

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, fundamentada em autores que discutem a Educação a Distância, os processos de aprendizagem e a formação de professores. Ao propor essa análise, busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a qualidade da EaD, especialmente no que se refere à formação de professores em áreas que demandam leitura crítica e contextualizada da realidade, como a Geografia.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia tem sido historicamente marcado por diferentes concepções, que

refletem modos distintos de compreender o espaço e o papel da educação. A superação de abordagens tradicionais, centradas na memorização de conteúdos, tem sido impulsionada por perspectivas críticas que valorizam a compreensão das relações socioespaciais e a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo em que vivem.

Cavalcanti destaca que o ensino de Geografia deve possibilitar ao estudante compreender o espaço como produto das relações sociais, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a reflexão e a análise crítica. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Callai contribui para essa discussão ao enfatizar o conceito de lugar como elemento central no ensino de Geografia, ressaltando que a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos estão relacionados à realidade vivida pelos estudantes. Essa abordagem possibilita a construção de vínculos entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana, favorecendo a compreensão do espaço de forma contextualizada.

Pontuschka destaca a importância de articular teoria e prática no ensino de Geografia, defendendo que a formação docente deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a compreensão das metodologias que possibilitam a construção do conhecimento geográfico. Essa articulação torna-se fundamental para a efetividade do ensino, especialmente em contextos mediados por tecnologias.

As contribuições de Milton Santos ampliam essa compreensão ao definir o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, evidenciando sua dimensão histórica e social. Essa concepção desloca o ensino de Geografia para uma perspectiva interpretativa, na qual o estudante é convidado a compreender as dinâmicas que estruturam o espaço. Ruy Moreira, ao discutir a organização do espaço, reforça a necessidade de uma abordagem integrada, que considere as múltiplas dimensões que compõem a realidade geográfica.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

A Educação a Distância (EaD) configura-se como uma das expressões mais significativas das transformações educacionais ocorridas na

contemporaneidade, estando diretamente relacionada às mudanças tecnológicas, econômicas e socioculturais que caracterizam a sociedade da informação. Nesse cenário, a ampliação do acesso às tecnologias digitais e às redes de comunicação tem possibilitado novas formas de interação, produção e disseminação do conhecimento, impactando profundamente os modelos tradicionais de ensino.

Segundo Moran (2015), a educação contemporânea está inserida em um contexto de intensa conectividade, no qual os processos de aprendizagem ultrapassam os limites físicos da sala de aula e passam a ocorrer em múltiplos espaços e tempos. Sob essa perspectiva, a EaD não deve ser compreendida apenas como uma alternativa metodológica, mas como parte de uma reconfiguração mais ampla das práticas educativas, marcada pela flexibilidade, pela personalização do ensino e pela centralidade do estudante no processo de aprendizagem.

Belloni (2009) destaca que a EaD se insere em um modelo educacional que dialoga com as demandas da sociedade contemporânea, caracterizada pela necessidade de formação contínua e pela valorização do conhecimento como recurso estratégico. Dessa forma, a educação deixa de ser um processo restrito a determinados períodos da vida e passa a assumir um caráter permanente, acompanhando as transformações do mundo do trabalho e das relações sociais.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) contribui significativamente para a democratização do acesso à educação, ao possibilitar que sujeitos historicamente excluídos do ensino superior tenham acesso à formação acadêmica. A flexibilidade de horários, a redução de custos com deslocamento e a possibilidade de estudar em diferentes ritmos de aprendizagem são fatores que ampliam o alcance dessa modalidade, tornando-a especialmente relevante em países marcados por profundas desigualdades territoriais e sociais.

Entretanto, a expansão da EaD também traz consigo desafios importantes. Um dos principais refere-se à garantia da qualidade do ensino, uma vez que a simples disponibilização de conteúdos em ambientes virtuais não assegura, por si só, a aprendizagem significativa. Moran (2015) enfatiza que a eficácia da EaD depende da integração entre

tecnologias, metodologias e mediação pedagógica, sendo fundamental a construção de propostas educativas que promovam o engajamento e a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à autonomia do aluno, frequentemente apontada como uma característica central da EaD. Embora a autonomia seja um elemento desejável no processo educativo, ela exige o desenvolvimento de competências específicas, como organização do tempo, disciplina e capacidade de autoaprendizagem. Nesse sentido, a ausência de acompanhamento pedagógico efetivo pode contribuir para dificuldades de adaptação e até mesmo para a evasão.

Soma-se a isso, a EaD redefine o papel do professor, que passa a atuar como mediador do conhecimento, organizador de experiências de aprendizagem e facilitador de processos interativos. Essa mudança implica a necessidade de formação docente específica, que contemple não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o uso pedagógico das tecnologias digitais e a compreensão das dinâmicas próprias dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A contemporaneidade também impõe à EaD o desafio de lidar com a diversidade dos sujeitos que dela participam. Os estudantes apresentam diferentes níveis de familiaridade com as tecnologias, distintos contextos socioculturais e variadas expectativas em relação ao processo educativo. Dessa forma, torna-se fundamental a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, que considerem essas diferenças e promovam a equidade no acesso ao conhecimento.

Em síntese, é importante destacar que a EaD não deve ser compreendida como substituta do ensino presencial, mas como uma modalidade complementar, que amplia as possibilidades educativas e contribui para a construção de um sistema educacional mais flexível e inclusivo. Sua consolidação depende, portanto, de políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura tecnológica e formação continuada de professores.

Assim, a Educação a Distância, inserida no contexto da contemporaneidade, revela-se como um campo em constante transformação, que exige reflexão crítica e compromisso com a qualidade da educação.

Mais do que uma modalidade, ela representa uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem, na qual o conhecimento circula, se reconstrói e se reinventa em múltiplos espaços e tempos.

4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Educação a Distância representa uma reconfiguração das práticas educativas, ao incorporar tecnologias digitais e possibilitar novas formas de interação entre professores e estudantes. Moran destaca que a educação contemporânea está inserida em um contexto de conectividade, no qual o acesso à informação se amplia significativamente. Belloni, por sua vez, enfatiza a necessidade de um planejamento pedagógico articulado, que integre diferentes dimensões do processo educativo.

No entanto, reduzir a qualidade da EaD ao uso de tecnologias constitui um equívoco recorrente, pois sua efetividade depende, sobretudo, da articulação entre material didático, mediação pedagógica e intencionalidade formativa. No ensino de Geografia, esse desafio se intensifica, uma vez que a compreensão dos conceitos espaciais exige mais do que o acesso a conteúdos, demandando a construção de significados.

5. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E MATERIAL DIDÁTICO

No contexto da Educação a Distância (EaD), o material didático assume uma função estruturante no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando o papel tradicional de mero suporte ao conteúdo. Diferentemente do ensino presencial, em que a mediação ocorre predominantemente pela atuação direta do professor, na EaD o material didático torna-se um dos principais mediadores da aprendizagem, sendo responsável por orientar, organizar e estimular o percurso formativo do estudante.

Segundo Belloni (2009), a EaD exige a construção de materiais didáticos especificamente planejados para essa modalidade, considerando as características do público-alvo, os objetivos educacionais e as especificidades do ambiente virtual. Nesse sentido, não se trata de transpor conteúdos do ensino presencial para o formato digital, mas de reconfigurar a linguagem, a estrutura e a proposta

pedagógica, de modo a favorecer a autonomia do estudante e a construção significativa do conhecimento.

A qualidade do material didático está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com o estudante. Moran (2015) destaca que, em ambientes digitais, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando o conteúdo é apresentado de forma clara, interativa e contextualizada, permitindo ao aluno estabelecer conexões entre o conhecimento acadêmico e sua realidade. Assim, o material deve ser elaborado com uma linguagem acessível, mas sem perder o rigor conceitual, incorporando diferentes recursos, como textos, imagens, vídeos e atividades interativas.

Além disso, a mediação pedagógica constitui um elemento central na EaD, sendo responsável por articular o estudante, o conteúdo e o contexto de aprendizagem. Para Almeida (2013), a mediação não se restringe à presença do professor, mas se manifesta nas estratégias pedagógicas, nos recursos tecnológicos e nas formas de interação estabelecidas no ambiente virtual. Trata-se, portanto, de um processo intencional, que visa promover a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa.

Nesse sentido, o material didático deve ser concebido como um dispositivo de mediação, capaz de antecipar dúvidas, orientar percursos e estimular a reflexão crítica. Isso implica a organização do conteúdo em sequências didáticas coerentes, a proposição de atividades que favoreçam a problematização e a inclusão de elementos que incentivem a participação do estudante, como perguntas orientadoras, estudos de caso e situações-problema.

Ademais, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) amplia as possibilidades de mediação pedagógica, permitindo a criação de ambientes virtuais dinâmicos e interativos. No entanto, conforme ressalta Moran (2015), o uso das tecnologias deve estar subordinado a uma intencionalidade pedagógica clara, evitando que os recursos digitais sejam utilizados de forma superficial ou descontextualizada.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de considerar a diversidade dos estudantes na elaboração dos materiais didáticos. Diferentes níveis

de letramento digital, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais exigem a adoção de estratégias inclusivas, que garantam o acesso e a participação de todos no processo educativo.

Nesse sentido, o material didático deve ser flexível, permitindo diferentes percursos de aprendizagem e respeitando o ritmo individual do estudante. A personalização do ensino, aliada à mediação pedagógica eficaz, contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

É importante destacar que reduzir a qualidade da EaD ao uso de tecnologias é um equívoco recorrente; sua efetividade está, sobretudo, na articulação entre material didático, mediação pedagógica e intencionalidade formativa. A construção de materiais bem estruturados, aliados a práticas pedagógicas intencionais, constitui um dos principais fatores para o sucesso dessa modalidade de ensino.

Assim, o material didático, quando concebido como instrumento de mediação, deixa de ser um elemento estático e passa a atuar como um agente ativo no processo educativo, promovendo a interação, a reflexão e a construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem.

A mediação pedagógica constitui o eixo central do processo educativo na EaD, sendo responsável por articular o estudante, o conhecimento e o contexto de aprendizagem. Almeida destaca que a mediação envolve a organização do ambiente virtual, a seleção de recursos didáticos e a definição de estratégias que favoreçam a participação ativa do estudante.

No ensino de Geografia, a mediação pedagógica não pode ser reduzida à organização de conteúdos, pois envolve a construção de uma leitura crítica do espaço vivido. O material didático, nesse contexto, assume papel estruturante, devendo ser elaborado de forma a dialogar com o estudante e a promover a compreensão dos conteúdos.

6. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EAD

O planejamento pedagógico na Educação a Distância (EaD) constitui um dos elementos centrais para a garantia da qualidade do processo educativo,

uma vez que essa modalidade exige organização prévia, intencionalidade didática e integração entre diferentes dimensões do ensino. Diferentemente do ensino presencial, em que ajustes podem ser realizados de forma mais imediata durante a aula, na EaD o planejamento assume caráter ainda mais estratégico, pois grande parte das interações e atividades depende de uma estrutura previamente definida.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como um processo sistemático e contínuo, que envolve a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção e organização dos conteúdos, a escolha de metodologias adequadas, a definição de estratégias de avaliação e a integração de recursos tecnológicos. Belloni (2009) destaca que a EaD exige um planejamento articulado, capaz de integrar aspectos pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais, garantindo a coerência do processo educativo.

Um dos elementos fundamentais do planejamento na EaD é o design instrucional, entendido como a organização intencional das experiências de aprendizagem. Esse processo envolve a estruturação dos conteúdos em sequências didáticas coerentes, a definição de atividades que promovam a participação ativa do estudante e a escolha de recursos que favoreçam a compreensão e a interação. Nesse sentido, o planejamento deve considerar não apenas o “o que ensinar”, mas também “como ensinar” e “para quem ensinar”.

Além disso, o planejamento pedagógico na EaD deve estar centrado no estudante, reconhecendo sua diversidade de perfis, experiências e ritmos de aprendizagem. Moran (2015) enfatiza que a educação contemporânea demanda abordagens mais flexíveis e personalizadas, que permitam ao aluno construir seu próprio percurso formativo. Dessa forma, o planejamento deve prever diferentes possibilidades de interação com o conteúdo, respeitando as especificidades individuais.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre teoria e prática. No caso da Licenciatura em Geografia, por exemplo, o planejamento pedagógico deve contemplar atividades que possibilitem a aplicação dos conceitos teóricos em situações concretas, favorecendo a compreensão das dinâmicas socioespaciais. Isso pode ser realizado por meio de

estudos de caso, análises de mapas, interpretação de imagens e outras estratégias que aproximem o conteúdo da realidade do estudante.

A avaliação da aprendizagem também constitui um componente essencial do planejamento pedagógico na EaD. Diferentemente de uma abordagem tradicional centrada em provas pontuais, a EaD demanda estratégias avaliativas diversificadas e contínuas, que permitam acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do processo. Atividades como fóruns de discussão, projetos colaborativos e produções individuais possibilitam uma avaliação mais formativa, alinhada às propostas contemporâneas de ensino.

A mediação pedagógica, por sua vez, deve estar integrada ao planejamento, sendo concebida desde a elaboração do curso. Almeida (2013) destaca que a mediação não ocorre apenas na interação direta com o professor, mas também na forma como o conteúdo é organizado e apresentado. Assim, o planejamento deve prever momentos de interação, feedback e acompanhamento, garantindo que o estudante não se sinta isolado no processo de aprendizagem.

Outro ponto importante diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que desempenham papel fundamental na EaD. No entanto, conforme ressalta Moran (2015), a tecnologia deve ser utilizada como meio e não como fim. O planejamento pedagógico deve, portanto, priorizar a intencionalidade educativa, utilizando os recursos tecnológicos de forma crítica e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Além disso, o planejamento na EaD deve considerar aspectos relacionados à acessibilidade e inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham condições de participar efetivamente do processo educativo. Isso envolve a adoção de materiais adaptados, linguagem clara e estratégias que contemplem diferentes formas de aprendizagem.

A formação docente também se apresenta como um elemento indispensável para a efetividade do planejamento pedagógico. Na EaD, essas competências tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que o docente atua em um ambiente mediado e dinâmico.

Por fim, é importante destacar que o planejamento pedagógico na EaD não deve ser

compreendido como um processo estático, mas como uma prática reflexiva e em constante construção. A avaliação contínua do curso, o feedback dos estudantes e a análise dos resultados de aprendizagem devem orientar ajustes e aprimoramentos, garantindo a qualidade e a relevância do processo educativo.

Assim, o planejamento pedagógico na Educação a Distância configura-se como um elemento estruturante, que articula objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e tecnologias, contribuindo para a construção de uma aprendizagem significativa, autônoma e contextualizada.

7. O PAPEL DO PROFESSOR NA EAD

O papel do professor na Educação a Distância (EaD) passa por uma significativa ressignificação em relação aos modelos tradicionais de ensino. Longe de atuar como mero transmissor de conteúdos, o docente assume a função de mediador do conhecimento, organizador de experiências de aprendizagem e facilitador de processos interativos, articulando dimensões pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais.

Segundo Belloni (2009), a EaD demanda uma redefinição das práticas docentes, uma vez que o ensino ocorre em ambientes mediados por tecnologias, nos quais a presença física é substituída por formas de interação síncronas e assíncronas. Nesse contexto, a atuação do professor não se reduz, mas se expande, exigindo planejamento prévio rigoroso, domínio de diferentes linguagens e capacidade de promover a participação ativa dos estudantes.

A mediação pedagógica constitui o eixo central da atuação docente na EaD. Almeida (2013) destaca que o professor deve criar condições para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, organizando o ambiente virtual, propondo atividades desafiadoras e acompanhando o desenvolvimento dos estudantes. Essa mediação envolve não apenas a transmissão de informações, mas a construção de sentidos, o estímulo à reflexão crítica e o incentivo à autonomia.

Moran (2015) ressalta que, em ambientes digitais, o docente deve estruturar o percurso formativo de maneira clara e coerente, oferecendo orientações precisas, cronogramas bem definidos e materiais

didáticos acessíveis. Essa organização contribui para reduzir a sensação de desorientação frequentemente experimentada por estudantes na EaD. Essa afirmação evidencia um aspecto fundamental para a permanência e o engajamento dos estudantes, sobretudo em ambientes mediados por tecnologias. De fato, a estruturação de cronogramas, a clareza das orientações e a acessibilidade dos materiais didáticos contribuem para reduzir a sensação de desorientação, frequentemente relatada por estudantes nessa modalidade. No entanto, ao ser analisada a partir das especificidades do ensino de Geografia, essa perspectiva revela limites que precisam ser problematizados.

Sob essa perspectiva, a organização do percurso formativo, embora necessária, não pode ser compreendida como condição suficiente para a aprendizagem significativa. No ensino de Geografia, o desafio não reside apenas em orientar o estudante sobre o que fazer, mas em possibilitar que ele compreenda o espaço como construção social, histórica e dinâmica. Como indica Milton Santos, o espaço não é um dado neutro, mas um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações”, o que implica reconhecer que sua leitura exige processos interpretativos complexos, que não se esgotam em uma organização linear de conteúdos.

Soma-se a isso o fato de que uma estrutura excessivamente rígida pode, paradoxalmente, limitar a construção do pensamento crítico, especialmente quando prioriza o cumprimento de etapas em detrimento da problematização dos conteúdos. No ensino de Geografia, a aprendizagem se fortalece quando o estudante é instigado a questionar, interpretar e relacionar os conceitos ao seu cotidiano, movimento que nem sempre é favorecido por modelos excessivamente padronizados de organização didática.

Além disso, a experiência docente no ensino fundamental evidencia que a aprendizagem em Geografia se torna mais significativa quando há espaço para exploração, investigação e construção coletiva do conhecimento, elementos que nem sempre são contemplados em propostas centradas exclusivamente na organização do percurso. Nesse sentido, a mediação pedagógica precisa ir além da função organizadora, assumindo um papel provocador, que instigue o

estudante a estabelecer relações entre o conteúdo e a realidade vivida.

Dessa forma, embora a contribuição de Moran seja relevante ao enfatizar a importância da organização na EaD, torna-se necessário ampliá-la à luz das especificidades do ensino de Geografia, incorporando uma perspectiva que valorize não apenas a clareza estrutural, mas também a complexidade do processo de construção do conhecimento. Assim, a qualidade da EaD não depende apenas de um percurso bem delineado, mas da capacidade de promover experiências de aprendizagem que articulem organização, mediação e sentido.

A atuação docente na EaD também exige o desenvolvimento de competências tecnológicas. No entanto, conforme enfatiza Moran (2015), o domínio das ferramentas digitais, embora necessário, não é suficiente. O professor deve ser capaz de utilizar as tecnologias de forma pedagógica, alinhando-as aos objetivos de aprendizagem e evitando seu uso meramente instrumental.

Além disso, o docente desempenha um papel essencial no acompanhamento e na avaliação da aprendizagem. A EaD demanda práticas avaliativas contínuas e formativas, que permitam identificar dificuldades, orientar o estudante e promover ajustes no processo educativo. Nesse contexto, o feedback assume papel central, devendo ser claro, construtivo e oportuno, contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

Outro elemento importante é a dimensão afetiva da aprendizagem. A ausência de contato presencial pode gerar sentimentos de isolamento e desmotivação, tornando fundamental a atuação do professor na criação de vínculos e no estímulo à participação. A comunicação empática, a presença constante no ambiente virtual e o reconhecimento do esforço dos estudantes são estratégias que contribuem para fortalecer o engajamento.

8. A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO ELEMENTO DE ANÁLISE

A reflexão sobre o ensino de Geografia na Educação a Distância pode ser significativamente aprofundada quando a prática docente é assumida como categoria analítica, e não apenas como relato

empírico. Compreendida dessa forma, a experiência no ensino fundamental torna-se um campo privilegiado de problematização, na medida em que revela, em sua concretude, as condições reais de produção do conhecimento geográfico, evidenciando tensões, limites e possibilidades do processo educativo.

No cotidiano da sala de aula, observa-se que o engajamento dos estudantes não decorre apenas da organização dos conteúdos ou da clareza das explicações, mas, sobretudo, da capacidade de estabelecer relações entre os conceitos geográficos e as experiências vividas. Quando o ensino mobiliza o espaço do bairro, os trajetos cotidianos, as transformações da paisagem local ou as dinâmicas sociais percebidas pelos próprios alunos, ocorre um deslocamento significativo no processo de aprendizagem, que passa a ser marcado pela construção de sentido. Essa perspectiva dialoga diretamente com Helena Copetti Callai, ao enfatizar o lugar como dimensão central da aprendizagem, entendendo-o como espaço vivido e carregado de significados.

Nesse contexto, práticas como o uso de mapas, a leitura de imagens, as aulas de campo e as pesquisas orientadas na internet não se configuram apenas como recursos metodológicos, mas como dispositivos de mediação que possibilitam ao estudante interpretar o espaço de forma crítica. Ao trabalhar com mapas, por exemplo, não se trata apenas de localizar informações, mas de compreender relações espaciais, escalas e representações. Do mesmo modo, a aula de campo, ao aproximar o estudante da realidade, possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de um olhar investigativo sobre o espaço.

Essa experiência evidencia que a aprendizagem em Geografia não ocorre de maneira espontânea, nem se reduz ao acesso à informação, sendo resultado de uma mediação pedagógica intencional que orienta o estudante na construção do conhecimento. Conforme aponta Lana Cavalcanti, o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno compreender a realidade em que vive, o que implica reconhecer que a aprendizagem está diretamente relacionada à capacidade de interpretar o espaço a partir de múltiplas dimensões.

Ao trazer essa compreensão para o contexto da Educação a Distância, torna-se evidente que o desafio

não reside na ausência do espaço físico da sala de aula, mas na forma como o processo educativo é concebido e organizado. A supressão de práticas presenciais, como a aula de campo, não deve ser interpretada como um limite intransponível, mas como um convite à reinvenção pedagógica. Nesse sentido, estratégias como a análise de imagens de satélite, o uso de mapas interativos, a construção de narrativas espaciais e a investigação de problemas locais mediada por tecnologias podem cumprir funções semelhantes, desde que orientadas por uma intencionalidade pedagógica clara.

Entretanto, essa transposição não pode ocorrer de maneira automática ou acrítica. Existe o risco de que, ao migrar para ambientes digitais, o ensino de Geografia se reduza a uma sequência de atividades descontextualizadas, centradas no cumprimento de tarefas, o que compromete a construção do pensamento espacial. Como adverte Milton Santos, o espaço é resultado de relações sociais e, portanto, sua compreensão exige análise, interpretação e problematização, dimensões que não podem ser substituídas por uma lógica meramente instrumental do uso de tecnologias.

Além disso, a experiência docente evidencia que a mediação pedagógica não se limita à organização do percurso formativo, mas envolve a capacidade de provocar, questionar e instigar o estudante. No ensino presencial, essa mediação ocorre por meio do diálogo, da escuta e da intervenção direta do professor. Na EaD, essa mesma mediação precisa ser reconstruída por meio de estratégias que garantam interação significativa, acompanhamento contínuo e feedback qualificado, evitando que o estudante se torne apenas um executor de tarefas.

Outro aspecto relevante diz respeito à autonomia do estudante, frequentemente associada à Educação a Distância. Embora a autonomia seja um objetivo desejável, a experiência docente indica que ela não é um dado inicial, mas uma construção que depende de mediação, orientação e suporte pedagógico. Nesse sentido, a ausência de acompanhamento pode resultar não em autonomia, mas em desengajamento, evidenciando a importância da presença pedagógica mesmo em ambientes virtuais.

Dessa forma, ao assumir a experiência docente como elemento de análise, este estudo evidencia que o ensino de Geografia na EaD exige mais do que a adaptação de conteúdos ou a incorporação de tecnologias. Exige a reconstrução das práticas pedagógicas a partir das especificidades da área, considerando que a aprendizagem geográfica está intrinsecamente relacionada à leitura crítica do espaço. Assim, a qualidade do processo educativo não depende apenas da modalidade, mas da capacidade de articular teoria, prática e mediação em uma proposta pedagógica que faça sentido para o estudante.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que o ensino de Geografia na Educação a Distância exige a superação de abordagens genéricas e tecnicistas, sendo necessário considerar as especificidades da área e a centralidade da mediação pedagógica. A incorporação de autores da Geografia permite ampliar a compreensão do processo educativo, fortalece a discussão e evidencia que ensinar Geografia implica possibilitar ao estudante a leitura crítica do espaço.

A experiência docente, compreendida como elemento de análise, contribui para problematizar as práticas educativas e para evidenciar a importância da mediação intencional, construindo uma perspectiva mais situada e crítica, respondendo às demandas apontadas pela literatura. Conclui-se que a Educação a Distância pode contribuir para a formação docente em Geografia, desde que orientada por princípios pedagógicos sólidos e por uma intencionalidade formativa consistente. A qualidade da formação depende da articulação entre material didático, mediação pedagógica e intencionalidade formativa, elementos fundamentais para a construção do pensamento espacial crítico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**.

Campinas: Papirus, 2008.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**. Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.



O BRINCAR COMO EIXO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lusilene da Rocha Alves¹

RESUMO

O presente artigo analisa o papel do brincar na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Parte-se da compreensão de que as atividades lúdicas não se restringem ao entretenimento, mas constituem uma forma específica de relação da criança com o mundo, por meio da qual constrói conhecimentos, expressa sentimentos e estabelece interações sociais. Discute-se, ainda, a importância da mediação docente para que o brincar assuma intencionalidade pedagógica no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores como Kishimoto, Piaget, Vygotsky e Winnicott. Os resultados indicam que o brincar, quando integrado ao planejamento pedagógico, favorece experiências significativas de aprendizagem e contribui para a formação integral da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Cognição; Infâncias; Interação; Ludicidade; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil, sendo reconhecido não apenas como uma atividade espontânea, mas como uma forma específica de aprendizagem e de relação da criança com o mundo. Por meio das experiências lúdicas, a criança experimenta, imagina, interage e atribui significados às situações vividas, o que evidencia o potencial formativo do brincar no contexto escolar.

Apesar desse reconhecimento teórico, ainda se observam práticas pedagógicas que tratam o brincar como momento secundário, desvinculado dos objetivos educativos. Esse cenário revela um desafio importante: transformar o brincar em uma prática intencional, planejada e integrada ao currículo, superando visões reducionistas que o associam apenas ao lazer.

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, conforme defendido por diferentes

autores e documentos oficiais. Mais do que uma atividade complementar, o brincar constitui um direito da criança e um meio fundamental de desenvolvimento e aprendizagem.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, baseada na análise de produções teóricas sobre o tema. O objetivo geral consiste em analisar a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender seu papel no desenvolvimento infantil, identificar suas contribuições para o processo educativo e refletir sobre a atuação do professor na mediação das experiências lúdicas.

Foram consultadas produções de autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e Winnicott, reconhecidos por suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo UNIESP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A coleta de dados foi realizada em bases como Google Acadêmico, SciELO e repositórios institucionais, priorizando publicações no período de 2000 a 2024, sem excluir obras clássicas fundamentais ao tema. Os critérios de seleção consideraram a relevância acadêmica, a pertinência temática e a contribuição teórica dos estudos.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar convergências, divergências e contribuições dos autores em relação ao papel do brincar no desenvolvimento infantil e no contexto educacional.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO PRÁTICA

O brincar na Educação Infantil configura-se como uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois articula dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Nessa perspectiva, não se trata apenas de uma atividade espontânea, mas de uma forma de ação por meio da qual a criança se relaciona com o mundo e produz significados.

Para Vygotsky (2007), o brincar assume papel central na formação das funções psicológicas superiores, uma vez que possibilita a internalização de experiências sociais. Com base nesse entendimento, o brincar ultrapassa a ideia de recreação e passa a ser compreendido como elemento estruturante do processo educativo.

Kishimoto (2011) afirma que a brincadeira constitui uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa pensamentos, emoções e interpretações da realidade. Essa concepção reforça a necessidade de reconhecer o brincar como prática pedagógica legítima no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) corrobora essa abordagem ao estabelecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Dessa forma, o brincar deixa de ocupar um lugar secundário e passa a integrar o currículo como experiência essencial de aprendizagem.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da autonomia, uma vez que a criança é constantemente desafiada a tomar decisões, explorar possibilidades e lidar com situações-problema.

Brougère (2010) destaca que a brincadeira é uma construção cultural, o que implica reconhecer que, ao brincar, a criança também se apropria de valores e práticas sociais.

Do ponto de vista pedagógico, a intencionalidade do professor é um elemento decisivo. Oliveira (2012) ressalta que a organização de situações lúdicas requer planejamento, de modo que o brincar não se reduza a momentos livres sem objetivos definidos. Assim, a mediação docente contribui para potencializar as aprendizagens decorrentes dessas experiências.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. Durante as brincadeiras, a criança utiliza diferentes formas de expressão para interagir com os pares, o que favorece a ampliação do repertório linguístico. Vygotsky (2007) enfatiza que a linguagem desempenha papel mediador no desenvolvimento do pensamento, sendo intensamente mobilizada nas situações lúdicas.

No campo emocional, o brincar também se destaca como espaço de elaboração de experiências. Winnicott (1975) compreende a brincadeira como um “espaço potencial”, no qual a criança pode simbolizar vivências e expressar sentimentos, contribuindo para o equilíbrio psíquico.

As interações sociais promovidas pelo brincar são igualmente significativas. Ao participar de jogos coletivos, a criança aprende a compartilhar, negociar regras e respeitar o outro. Kishimoto (2011) aponta que essas experiências favorecem aprendizagens sociais fundamentais para a convivência.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1976) destaca o papel do jogo simbólico na construção do pensamento infantil. Ao representar situações e objetos, a criança reorganiza suas experiências e desenvolve estruturas cognitivas mais complexas.

A organização do ambiente escolar também interfere diretamente na qualidade do brincar. Horn (2004) enfatiza que espaços planejados e ricos em estímulos favorecem a exploração, a curiosidade e a aprendizagem. Dessa forma, o ambiente torna-se parte integrante da proposta pedagógica.

Outro ponto importante diz respeito à articulação entre teoria e prática. As atividades lúdicas possibilitam que a criança estabeleça relações entre o que vivencia e o que aprende, tornando o processo educativo mais significativo. A BNCC (BRASIL, 2017) reforça que a aprendizagem deve ocorrer por meio de experiências concretas e contextualizadas.

A formação docente aparece como fator essencial nesse processo. Kishimoto (2011) destaca que o professor precisa compreender o valor educativo do brincar para utilizá-lo de forma consciente e intencional, evitando sua banalização no cotidiano escolar.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento motor, uma vez que envolve movimentos corporais variados. Piaget (1976) relaciona essas experiências às interações da criança com o meio, fundamentais para seu desenvolvimento global.

No contexto da inclusão, o brincar se apresenta como estratégia potente, pois possibilita a participação de todas as crianças. Vygotsky (2007) defende que a aprendizagem ocorre nas interações, o que reforça a importância de práticas inclusivas mediadas pelo brincar.

A ludicidade também desempenha papel relevante na adaptação escolar, tornando o ambiente mais acolhedor. Winnicott (1975) ressalta que a brincadeira atua como mediadora entre a criança e o mundo externo, favorecendo a segurança emocional.

A análise dos autores evidencia convergências importantes. Kishimoto (2011) e Vygotsky (2007) aproximam-se ao reconhecer o brincar como central no desenvolvimento infantil. No entanto, apresentam ênfases distintas.

Vygotsky (2007) destaca a dimensão social e interativa do brincar, enquanto Piaget (1976) enfatiza os aspectos cognitivos relacionados à construção do conhecimento. Essas diferenças não são excludentes, mas complementares.

Winnicott (1975), por sua vez, amplia essa discussão ao considerar o brincar como experiência subjetiva e emocional, acrescentando uma dimensão psíquica às abordagens anteriores.

Kishimoto (2011) integra essas perspectivas ao compreender o brincar como prática pedagógica que articula cultura, aprendizagem e desenvolvimento.

Essa visão aproxima-se das diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, observa-se que, embora partam de enfoques distintos, os autores convergem ao reconhecer o brincar como elemento essencial no processo educativo, reforçando sua centralidade na Educação Infantil.

ELEMENTOS COMPLEMENTARES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão do brincar como fenômeno cultural amplia sua análise no contexto educacional. Brougère (2010) afirma que a brincadeira é influenciada por fatores sociais e históricos, o que significa que as formas de brincar variam conforme o contexto em que a criança está inserida.

Nesse sentido, a organização curricular da Educação Infantil deve incorporar o brincar de forma intencional. A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece direitos de aprendizagem que evidenciam a centralidade das experiências lúdicas no desenvolvimento infantil.

A avaliação também precisa considerar essas especificidades. Hoffmann (2012) propõe uma abordagem qualitativa, baseada na observação das interações e das brincadeiras, valorizando os processos em vez de resultados padronizados.

No contexto contemporâneo, a presença das tecnologias digitais traz novos desafios. Almeida (2020) aponta que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode limitar experiências simbólicas e interativas, exigindo maior atenção por parte de educadores e famílias.

A formação docente continua sendo um ponto crítico. Kishimoto (2011) destaca que a dificuldade em compreender o brincar como prática pedagógica compromete sua efetiva utilização no cotidiano escolar.

A organização dos espaços escolares também influencia diretamente as experiências lúdicas. Horn (2004) reforça que ambientes planejados favorecem a autonomia e a exploração.

No campo da inclusão, o brincar possibilita a participação ativa de todas as crianças. Mantoan (2015) destaca que práticas lúdicas favorecem a aprendizagem colaborativa e o respeito às diferenças.

Além disso, o brincar contribui para a construção da identidade infantil. Winnicott (1975) ressalta sua importância para o desenvolvimento emocional e para a constituição do self.

Do ponto de vista cognitivo, Piaget (1976) evidencia que o jogo simbólico contribui para a construção do pensamento lógico. Já Vygotsky (2007) enfatiza o papel das interações sociais nesse processo.

A participação da família também é relevante. Oliveira (2012) aponta que a articulação entre escola e família amplia as experiências da criança e fortalece o desenvolvimento.

Dessa forma, o brincar ultrapassa o espaço escolar, sendo influenciado por diferentes contextos sociais. Brougère (2010) reforça esse caráter cultural da brincadeira.

Ao comparar os autores, observam-se aproximações e diferenças. Kishimoto (2011) e a BNCC (BRASIL, 2017) convergem ao reconhecer o brincar como eixo estruturante, embora com enfoques distintos.

Vygotsky (2007) e Piaget (1976) apresentam diferenças teóricas, mas ambos reconhecem o papel do brincar no desenvolvimento. Winnicott (1975) amplia essa análise ao enfatizar a dimensão emocional, complementando as abordagens anteriores. Assim, as contribuições teóricas se articulam de forma complementar, reforçando a centralidade do brincar na Educação Infantil.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

A análise da literatura evidencia que o brincar se configura como uma prática complexa e multifacetada, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, não se trata apenas de uma atividade complementar no cotidiano escolar, mas de um elemento estruturante da Educação Infantil, capaz de articular diferentes experiências de aprendizagem.

Observa-se uma convergência significativa entre autores como Vygotsky (2007), Piaget (1976), Winnicott (1975) e Kishimoto (2011), que, apesar de partirem de referenciais teóricos distintos, reconhecem a centralidade do brincar no desenvolvimento da criança. Vygotsky (2007) enfatiza a dimensão social e

interativa, destacando o papel das relações na construção do conhecimento.

Piaget (1976), por sua vez, privilegia o desenvolvimento cognitivo, especialmente por meio do jogo simbólico. Já Winnicott (1975) amplia essa compreensão ao considerar o brincar como espaço de expressão emocional, enquanto Kishimoto (2011) integra essas diferentes dimensões ao campo pedagógico.

No âmbito das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) representa um avanço ao consolidar o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. No entanto, a efetivação dessas diretrizes ainda depende de fatores como a formação docente, as condições institucionais e a organização das práticas pedagógicas.

Entre os desafios identificados, destaca-se a persistente distância entre teoria e prática. Embora o brincar seja amplamente reconhecido na literatura, ainda há contextos em que é tratado como atividade secundária, desvinculada dos objetivos educacionais. Kishimoto (2011) aponta que essa compreensão limitada compromete o potencial formativo das experiências lúdicas.

A formação de professores também se apresenta como elemento central nesse processo. Conforme Oliveira (2012), a mediação pedagógica qualificada é essencial para que o brincar seja incorporado de forma intencional ao currículo, evitando sua utilização apenas como recurso recreativo.

Além disso, as condições materiais das instituições influenciam diretamente a qualidade das experiências lúdicas. Horn (2004) destaca que espaços inadequados e a escassez de materiais limitam a exploração e a criatividade das crianças, reduzindo as possibilidades de aprendizagem.

No contexto contemporâneo, as transformações tecnológicas introduzem novos desafios para o brincar infantil. Almeida (2020) observa que o uso excessivo de dispositivos digitais pode impactar as interações sociais e as experiências simbólicas, exigindo uma mediação mais consciente por parte da escola e da família.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão escolar. Mantoan (2015) enfatiza que o brincar pode constituir uma estratégia potente para promover a

participação de todas as crianças, desde que sejam consideradas suas especificidades e garantidas condições adequadas de acesso às atividades.

A participação da família também desempenha papel fundamental, uma vez que amplia as experiências da criança para além do ambiente escolar. Oliveira (2012) destaca que a articulação entre escola e família contribui para fortalecer o desenvolvimento infantil em diferentes contextos.

Dessa forma, ao articular contribuições teóricas, políticas educacionais e desafios contemporâneos, compreende-se que o brincar não apenas favorece o desenvolvimento integral da criança, mas também orienta a construção de práticas pedagógicas mais significativas, críticas e contextualizadas. Assim, reafirma-se sua centralidade na Educação Infantil como elemento indispensável à formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender a relevância do brincar na educação infantil como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A partir das análises realizadas, observou-se que o brincar não deve ser reduzido a uma atividade recreativa, mas entendido como uma prática pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagens significativas nos aspectos cognitivo, social, emocional e motor.

Verificou-se que diferentes autores, como Vygotsky (2007), Piaget (1976), Winnicott (1975) e Kishimoto (2011), contribuem de maneira significativa para a compreensão do brincar, cada um enfatizando dimensões específicas do desenvolvimento infantil.

Enquanto Vygotsky destaca a interação social como base da aprendizagem, Piaget evidencia a construção do conhecimento por meio da ação sobre o meio. Winnicott, por sua vez, enfatiza o brincar como espaço emocional, e Kishimoto integra essas abordagens sob uma perspectiva pedagógica.

Constatou-se ainda que a BNCC fortalece institucionalmente o brincar como eixo estruturante da educação infantil, o que representa um avanço importante para a consolidação dessa prática no contexto escolar. No entanto, sua efetivação depende

diretamente da atuação docente, da formação profissional e das condições estruturais das instituições de ensino.

Outro ponto evidenciado é que, apesar do reconhecimento teórico da importância do brincar, ainda existem desafios na prática pedagógica, como a falta de planejamento intencional das atividades lúdicas, a limitação de espaços adequados e a necessidade de maior formação continuada dos professores.

Dessa forma, compreende-se que o brincar precisa ser valorizado como parte essencial do processo educativo, sendo incorporado de maneira consciente e planejada no cotidiano escolar. Sua utilização adequada contribui não apenas para o desenvolvimento infantil, mas também para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e humanizada.

Por fim, conclui-se que o brincar na educação infantil é indispensável para a formação integral da criança, devendo ser reconhecido como direito e prática pedagógica fundamental, capaz de articular aprendizagem, desenvolvimento e vivências sociais de forma equilibrada e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação infantil e tecnologias digitais: impactos e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2026.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2015.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



A CONFISSÃO COMO EFEITO DA REVELIA FACE A NECESSIDADE DA REALIZAÇÃO DA JUSTIÇA À LUZ DO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL ANGOLANO

Manuel Dungula Samaia Chivinga¹

RESUMO

No processo civil angolano é inegável a existência de formalidades, inicialmente concebidas para manter e garantir a celeridade processual combatendo situações de eventuais de litigância de má-fé. E uma das formalidades é a citação do réu que, pode funcionar, dum lado como a resposta da inquietação do autor da petição inicial, doutro lado como uma situação desconfortante do réu que pode optar abster-se de oferecer qualquer acto nos autos, incorrendo em revelia. No entanto, dentro do instituto da revelia, que é abordado dos artigos 480º a 485º do Código de Processo Civil Angolano, interessa a confissão dos factos. De um modo geral, o objectivo da presente pesquisa é analisar a confissão como efeito da revelia no âmbito da realização da justiça à luz do Código de Processo Civil numa perspectiva iure in condendo, levantando-se questões relativa a *ficta confessio* e *ficta litis contestatio*. Metodologicamente, recorre-se a pesquisa de tipo bibliográfica e descritiva, mediante o recurso aos métodos de níveis teóricos mormente: indutivo-dedutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico e dogmático-jurídico.

Palavras-chave: Contestatio. Confissão. Efeitos. Justiça. Verdade. Revelia.

INTRODUÇÃO

A prossecução da justiça em sede de processo civil, vai além da interpretação correcta da lei adjectiva e substantiva, exige acima de tudo a descoberta da verdade mediante a apresentação das provas tanto pelo autor como pelo réu (Possant, 2007). Dito deste prisma, em princípio, o autor apresenta as suas provas na fase dos articulados precisamente na Petição Inicial que serve de base da iniciativa processual civil. É, pois, na Petição Inicial que o autor formula a sua pretensão com respectiva causa e consequentemente as provas. E por força do princípio do contraditório, o réu sendo citado, é-lhe concedida a oportunidade de se defender dos factos articulados pelo autor mediante o oferecimento

da contestação apresentando a sua respectiva prova como decorre do ónus da prova previsto à luz do artigo 342º do Código Civil angolano (Angola, 2005)², mas numa perspectiva da teoria estática da prova, mas tendo sempre em atenção a oportunidade do réu de apresentar a sua defesa.

Entretanto, resulta, por exemplo, do artigo 480º do Código de Processo Civil (Angola, 2013) que o réu é citado para contestar. Esse artigo, que conjugado com o artigo 489º Código do Processo Civil (CPC), estatui que a defesa deve ser apresentada pelo réu por meio da contestação, salvo havendo situação superveniente ao momento da apresentação da contestação. Assim, o acto da citação é o pressuposto

¹ Docente Universitário do Instituto Superior Politécnico Ndunduma do Cuito, leccionando as disciplinas de Direito Administrativo, Direito Contencioso Administrativo e Direito de Comércio Internacional. Professor do Liceu Rei Ndunduma do Cuito leccionando as disciplinas de Informática e de Desenvolvimento Económico-Social. Advogado. Mestre em Direito Jurídico-Forense, pelo Instituto Superior Politécnico Lusíadas de Benguela. Licenciado em Direito Jurídico-Forense, pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela. Autor das obras: Direito Contencioso Administrativo e Direito da Informática. Co-autor da obra: Código de Procedimento Administrativo e Legislação Conexa. Email: chivinga91@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7622-8989>.

² Sempre que se menciona uma legislação sem referir o respectivo Estado de origem, tratar-se-á do Estado angolano.

do oferecimento da contestação, por sua vez é a oportunidade conferida ao réu de contribuir na descoberta da verdade apresentando a sua defesa.

Porém, quando a própria contestação não é apresentada surge uma consequência jurídica: a revelia. Contudo, a situação controversa que se levanta quanto a inexistência da própria contestação imputável ao réu, ou seja, a revelia, por força dos cominados artigos 480º, 483º e 484º todos do Código do Processo Civil (Angola, 2013) dá-se por confessados os factos arrolados pelo autor, sendo este o efeito imediato da revelia na ordem jurídica angolana.

Neste caso, o réu perde a oportunidade de apresentar as provas inerentes à descoberta da verdade e o processo inclina-se a favor do autor, a isto designa-se efeitos da revelia, que é o centro da nossa pesquisa, onde procuraremos abordar o seu impacto na descoberta da verdade num Estado de Direito que prima pela prossecução da justiça. Entretanto, como garantir a prossecução da justiça no caso concreto ignorando o princípio da presunção da inocência e do contraditório (por exemplo), sobretudo a descoberta da verdade processual que pressupõe a provação dos factos contidos na Petição, mediante a exoneração do autor em provar os factos que alega contra o réu?

NATUREZA JURÍDICA E NOÇÃO DA REVELIA

Em volta da revelia afiguram duas grandes teorias que pretenderam desvendar a sua natureza jurídica: a teoria penal da contumácia, teoria da renúncia, teoria da inactividade e a teoria da não Comparência.

A **teoria penal da contumácia** remonta a época em que a presença do réu era imprescindível para a formação do processo, de modo que sua ausência era tida como um acto rebelde, como a própria etimologia da palavra revelia nos sugere (Medeiros, 2003). A crítica que se constroi em torno desta teoria que leva a doutrina moderna a desconsiderar que a mesma explica o regime da revelia é a dispositividade e a celeridade que actualmente constituem uma pedra angular na tramitação processual civil, sem exautorar o contraditório e outros princípios basilares. Pois, de acordo com esta teoria, percebe-se que sem o oferecimento da contestação o processo civil fica de tal modo inviabilizado que o certo a se fazer é punir o réu.

A segunda teoria é a **Teoria da renúncia**. De acordo com esta teoria, o réu que não comparece em juízo renuncia ao seu direito de defesa (Souza, 2003). Neste caso, a questão que se levanta é saber se esta teoria da renúncia refere-se a renúncia expressa ou tácita partindo da ideia de que a inactividade não é uma manifestação expressa da renúncia. Assim, infere-se que a renúncia é tácita, pois, não faz sentido algum o réu de forma expressa declarar que não quer contestar.

A **Teoria da inactividade**, na visão de Silva (1991), a inactividade verifica-se na medida que a revelia ocorre quando o réu, regularmente citado, deixa de contestar a acção. Posição semelhante de Alvim (1997), ao defender que a revelia consiste na não apresentação de contestação, por parte do réu, no prazo legal, desde que citado regularmente. Nestas visões, não se leva em consideração qualquer acto de vontade da parte, mas apenas sua circunstância fáctica e objectiva correspondente à simples inactividade.

E por fim, a **Teoria da não Comparência**, na qual segundo Marinoni (1999), distinguem-se duas situações: a do réu revel que não comparece, ou comparece desacompanhado de advogado e a do réu que não contesta ou impugnando apenas em parte os factos afirmados pelo autor.

No nosso entender, acolhe-se conjuntamente a teoria da inactividade e da não comparência (uma visão mista), visto que a revelia é a decorrência da inactividade e abstenção (não comparência) do réu no processo após ser citado. Esta visão considera apropriado chamar de revel aquele que compareceu no processo e não contestou (revelia relativa) e também aquele que foi devidamente citado mais não ofereceu nada nos autos sobre a sua existência (revelia absoluta).

Júnior (2017), entende que a revelia é um acto-facto processual, consistente na não apresentação tempestiva da contestação. Assim, a revelia, numa visão simplória é conceituada como a falta de manifestação do réu em defender-se por meio de uma contestação face ao direito de acção que assiste ao autor.

FUNDAMENTO DO INSTITUTO DA REVELIA NO PROCESSO CIVIL

Tal como expõe Freitas (2013), a revelia fundamenta-se no chamamento do réu a juízo, o direito

de defesa postula o conhecimento efectivo do processo instaurado, a concessão de um prazo suficientemente amplo para a oposição decorrente da falta de contestação.

Mesquita (2013), entende que a existência da revelia fundamenta-se na atitude de quem não contesta, podendo até ser considerado lícito por inviabilizar a celeridade processual.

Marinoni e Arenhart (2013), defendem que o fundamento da revelia reside na violação pelo réu de um dever de colaboração, na medida em que este se recusa a colaborar com o Estado no papel de conduzir o processo e compor os conflitos que lhe são trazidos. Resulta desta posição doutrinária que o regime da revelia funciona como uma forma de punição do réu.

A revelia, mais do que uma reação do poder judiciário diante da ausência do réu após citação levanta questões referentes a descoberta da verdade com vista a realização da justiça.

Numa abordagem mais generalizada, o fundamento da revelia mais do que ser o chamamento do réu e a celeridade processual, a revelia enfraquece o espírito do princípio do contraditório ao não proporcionar ao réu a possibilidade de se defender da pretensão contra si formulada.

MODALIDADES DA REVELIA

a) A revelia absoluta

A revelia absoluta, nos termos do artigo 483 do Código de Processo Civil (Angola, 2013) implica que não haja qualquer intervenção do réu no processo, isto é, o réu não contesta, não constitui mandatário nem se apresenta a juízo por qualquer outra forma, não oferece nos autos nenhum sinal de si. O que está em causa é o juiz declarar a revelia verificando se de facto a citação foi devidamente feita e não se enquadre nos termos do 195 do CPC (referente a falta de citação) e artigo 198 do CPC (nulidade da citação). Isto é, a revelia deve ser declarada sem irregularidades propensas a sua nulidade.

Entretanto, para que se opere a revelia o tribunal certifica-se de que o réu foi devidamente citado e não se encontre irregularidades, caso contrário, o tribunal ordena a repetição da citação³. Por sua vez,

confirmada a regularidade da citação, não terá, obviamente, lugar a repetição do acto, podendo o tribunal, em regra, extrair do comportamento omissivo do réu (Mesquita, 2013).

b) A revelia relativa

A revelia assume-se como relativa nos casos em que, não contestando, o réu, dentro do prazo estabelecido para o exercício de oposição, constitui mandatário ou intervém de qualquer outro modo no processo, demonstrando ter perfeito conhecimento da acção contra si proposta. Convém esclarecer que, caso o réu intervenha no processo antes da citação (irregularmente feita), a revelia não deixa de ser absoluta. Refere-se, concretamente, à possibilidade de arguição de nulidade da citação pelo réu, com consequente anulação do acto que, quando repetido, incorra na mesma ou noutra irregularidade (Freitas & Alexandre, 2019). Sendo perfeitamente plausível que o réu espere por nova citação feita em termos regulares, deve o juiz velar para que tal suceda.

Perante uma situação de revelia relativa, regra geral, aplica-se, sem mais, o artigo 484 do Código de Processo Civil, ficando o tribunal dispensado de verificar a regularidade da citação, já que, independentemente da modalidade ou de uma possível irregularidade na realização da mesma, se afigura indubitável o conhecimento da acção por parte do réu que, em último caso, com a sua intervenção, acaba por sanar quer a falta, quer a nulidade dessa citação.

VISÃO CRÍTICA SOBRE OS EFEITOS DA REVELIA

Uma vez citado, o réu pode optar por contestar ou não, embora a sua escolha não seja indiferente, neste caso, o réu é citado para contestar, sendo advertido sobre as eventuais consequências da sua inactividade. Como destaca Freitas (2013, p. 553), “o acto de citação está rodeado de especiais cautelas para garantir, tanto quanto possível, o conhecimento efectivo pelo réu do processo que contra ele foi instaurado”. Sendo, por isso, como consideram Varela, Bezerra e Nora (1985, p. 273) que, “a falta de contestação é vista como um misto de declaração de ciência e de acto jurídico constitutivo”. Estas visões doutrinárias asseveram que a produção do efeito da

³ Pode se dar o caso, numa citação edital, que o réu não viu o edital (jornal, e-mail ou outro meio informativo digital).

revelia depende da citação regular (sem vício), por isso, caso o réu não conteste, importa averiguar se foi citado regularmente (artigo 483º CPC).

Assim, o réu que interviu de qualquer forma no processo, considera-se regularmente citado, dispensando quaisquer diligências e quaisquer irregularidades que considerar-se-iam sanadas, neste caso o efeito da revelia é produzido. Importa agora averiguar, com maior grau de pormenor, os efeitos da revelia do réu. Saliente-se, desde logo, a necessidade prática de os subdividir em duas classes: efeito imediato e efeito mediato. Não se olvidem, ainda, as exceções que a eles se impõem.

Nos termos do nº 1 do art. 484º do Código de Processo Civil que: “1. Se o réu não contestar, tendo sido ou devendo considerar-se citado regularmente na sua própria pessoa ou tendo juntado procuração a mandatário judicial no prazo da contestação, consideram-se **confessados os factos articulados pelo autor**”. Antes de mais, saliente-se que, tal como nos transmite o artigo em análise, para que se produza o referido efeito, necessário é que o réu tenha sido, ou deva considerar-se citado regularmente na sua própria pessoa ou tenha juntado procuração passada a mandatário judicial no prazo da contestação. Nas palavras de Freitas e Alexandre (2019, p. 533), “se o réu interveio no processo, juntando procuração a mandatário judicial ou de qualquer outro modo, o preceito aplica-se sem que o juiz tenha de verificar a regularidade da citação (pessoal ou edital) do réu”.

O dispositivo que diz o **réu não interveio** aplica-se depois de o juiz verificar que a citação pessoal ou quase pessoal foi regular, ainda que tenha sido repetida, nos termos do artigo 482º do CPC. Posto isto, e avançando, o preceito dá-nos conta do efeito imediato e automático da revelia do réu. Seja ela absoluta ou relativa, tem, em regra, como consequência considerarem-se provados os factos alegados pelo autor na petição inicial. Pelo que, inteligivelmente, se pode extrair do preceito do artigo 480º do CPC, que o silêncio do réu constitui meio de prova. Estamos, assim, perante uma confissão tácita ou, se quisermos, e tocando no ponto crítico envolto na problemática que nos propomos analisar, uma confissão fictícia. Como afirmam Freitas e Alexandre (2019, p. 534), “ficcional-se uma confissão inexistente, equiparando os efeitos do silêncio do réu aos da confissão”.

Ora, disse-se que se consideram fictamente confessados os factos alegados pelo autor. **Note-se bem, os factos.** Quer isto significar que a mencionada cominação não tem, diferentemente do que em tempos acontecera, como desencadear a procedência imediata da pretensão do autor. Está circunscrita apenas aos factos, o que significa que o juiz terá de prosseguir com a aplicação do direito aos factos **confessados**. Fácil de inferir que, não obstante a posição, inevitavelmente, mais frágil do réu, no que toca ao desfecho da acção, todas as hipóteses ficam, assim, em aberto a idéia da confissão fictícia.

A confissão ficta resultante do silêncio do réu confidente constitui, então, prova legal. É um dado certo. Agora, acrescenta-se que esta confissão fica, em regra, definitivamente adquirida no processo. O réu que, atenta a natureza peremptória do prazo para contestar, se vê inibido de o fazer posteriormente por efeito de preclusão, fica impedido de vir, mais tarde, negar os factos sobre os quais se manteve silencioso.

A justificação da confissão fictícia de forma rigorosa, até mesmo se preferir-se, de forma radical, incide na garantia da rapidez processual e, ainda, na boa-fé que se exige na prática dos actos processuais, impedindo-se, assim, o réu, de utilizar a sua defesa como expediente para retardar o processo (Pimenta, 2018). Mas não deixa de nos acautelar quanto à inércia do sistema que desconsidera outros possíveis motivos de uma atitude compassiva do réu. Assim, tido como ónus de contestar, ao abrigo de uma ideia de auto-responsabilidade, fica nas mãos do seu titular, no interesse do qual se constitui, a sua observância ou, pelo contrário, inobservância.

O REGIME JURÍDICO DA CONFISSÃO NO PROCESSO CIVIL COMO EFEITO DA REVELIA

Confissão é um acto voluntário de feitos necessário, “ex in legi”, é um acto jurídico de sentido estrito. Na confissão o importante é a exacta convicção dos factos confessados, e não a vontade do confitente de produzir os efeitos jurídicos delas decorrentes; é, enfim, um meio de prova. Por imperativo do artigo 552º do Código de Processo Civil (Angola, 2013) há confissão quando alguém reconhece a existência de um facto contrário ao seu interesse, e favorável ao seu adversário, sendo assim declarada como meio de prova

não de forma exclusiva e susceptível de anulação como previsto no artigo 566º do Código de Processo Civil. Vale ressaltar que será de forma oral, se a lei não exigir que seja realizada de forma escrita. Já a confissão judicial é realizada pela própria parte, ou representante específico para confessar, é obtida dentro dos autos do processo, como meio de prova podendo ser espontânea ou provocada.

Percebe-se que não tem eficácia a confissão se provém de quem não é capaz de dispor do direito a que se referem os factos confessados. E o disposto sobre a revelia no artigo 485º do CPC (Angola, 2013), também proíbe seus efeitos quando se tratar de direito. Logo, é requisito de validade para os efeitos da confissão no processo que os factos confirmados digam respeito a direitos disponíveis, sendo considerados indisponíveis.

A REVELIA E A DESCOBERTA DA VERDADE MATERIAL NA REALIZAÇÃO DA JUSTIÇA

O fundamento da posição do legislador em declara a confissão dos factos quando não contestados prende-se justifica-se pela omissão de algumas das fases sequenciais do processo, em prol da celeridade processual. Mas será a necessidade de abreviação do processo mais importante do que a necessidade da descoberta da verdade? Antes importa entender a natureza jurídica da verdade em processo civil.

A palavra verdade tem origem no latim *veritate*, na qual tem o sentido de exactidão, realidade, conformidade com o real. Grande filósofo da Idade Média Santo Agostinho definiu: a verdade é o que é – *Verum est id quod est*. A verdade, na sua definição comum, é a adequação ou conformidade entre o intelecto e a realidade, sendo o intelecto equiparado à inteligência, ao entendimento, à razão e até mesmo ao conhecimento empírico ou científico (Barros, 2002). Assim, por exemplo, se numa acção de reivindicação da propriedade por meio da acção de simples condenação, o título de propriedade é a prova directa representada por meio de documento, partindo do póstuma de que o documento só vale como prova plena quando liga a vontade real e vontade declarada (Leitão, 2008). A verdade será o documento a comprovar a vontade real dos intervenientes.

Outrossim, a verdade resulta da correspondência que o juiz faz entre a sua decisão de

facto e essas previsões legais. Idealmente, há correspondência entre os acontecimentos reais (verdade material) e o resultado probatório que se alcançou no processo, em cumprimento das regras substantivas e adjectivas em matéria de prova a que o juiz está vinculado (verdade formal).

A questão que se levanta é saber se de facto a verdade no processo civil é descoberta de forma absoluta. Na perspectiva do modelo Adversarial Process (modelo anglo-saxónico, ex: Reino Unido, Estados Unidos da América, etc) a verdade no processo não interessa, pois, o que interessa é o interesse das partes, nesse caso, o juiz é um mero árbitro e a sua actuação não tem como finalidade a realização da justiça. Enquanto na perspectiva do modelo Civil Law (modelo romano-germânico), a descoberta da verdade é o fundamento da prossecução do processo civil. Esta verdade do processo é sempre relativa (por ser fundada nos factos apresentados) e não objectiva, por admitir a possibilidade da sua alteração como sucede, por exemplo, no caso da decisão ser objecto de recurso e modificado pelo tribunal ad quem.

Entretanto, visando a verdade no processo verifica-se justiça na decisão que implica a instrumentalidade, interpretação da norma e veracidade dos factos. Uma das questões referente a verdade processual e o princípio dispositivo, é saber se a verdade processual é um meio de legitimar a função judicial. Nos termos do nº 3 do artigo 264º do Código de Processo Civil, percebe-se que a função judicial legitima-se na correcção do processo e não na verdade material. Mas, importa frisar que o juiz tem como missão a realização da justiça. E por isso, preocupa-se com a descoberta da verdade e deve agir de forma imparcial (Claro, 2011).

A FICTA CONFESSIO E A FICTA LITIS CONTESTATIO NO PROCESSO CIVIL FACE À DESCOBERTA DA VERDADE

Em torno da prossecução da justiça no caso concreto levantam-se as seguintes questões: deve o juiz ir além daquilo que é a condução do processo? Ou está o juiz obrigado a decidir com uma justiça considerada formal? Deve o juiz afastar a regra da teoria estática da prova invertendo o ónus da prova? A missão do juiz é realizar a justiça, e para o efeito, a sua

decisão é legitimada pela realização da justiça. Assim, se o juiz perceber que a parte obrigada a apresentar a prova encontra-se impossibilitada, deve olhar para o Direito e sentir a dor desta parte e exigir a outra parte apresentar as provas dos factos narrados.

Na *ficta confessio* o réu é impedido de contestar por não apresentar no prazo estabelecido, por isso considera-se uma confissão fictícia. Porque na *ficta confessio* atribui-se maior vantagem ao autor e este pode alegar factos que por não serem contestados ele fica desonerado de prova-los. Em contrapartida, em Processo Civil, porque ao juiz incumbe o dever de instruir e esclarecer oficiosamente e independentemente das contribuições das partes, o facto submetido a julgamento em busca da verdade material e com vista a construir as bases da sua decisão, não recai sobre as partes o princípio da auto-responsabilidade probatória.

A *ficta litis contestatio* surge mediante a necessidade do pacto das partes, ao qual a doutrina atribuiu a natureza de contrato ou quase-contrato (Azevedo, 2001) e que produzia os seguintes efeitos:

- a) Efeito conservativo – a demanda era estabilizada e, portanto, a fórmula não mais poderia ser modificada;
- b) Efeito extintivo – após a *ficta litis contestatio* era vedada a propositura de nova demanda versando sobre a mesma relação jurídica e não apenas sobre o mesmo pedido;
- c) Efeito novatório – a relação jurídica de direito material trazida para discussão no processo era extinta com a *ficta litis contestatio*, formando-se uma nova que tinha os seus contornos definidos na fórmula.

A razão de ser da mudança na conformação e nos efeitos da *ficta litis contestatio* fica clara quando se analisam as alterações estruturais e de natureza do processo. Os actos praticados anteriormente à audiência no processo formular eram insuficientes para a delimitação exacta da pretensão das partes, pois a *in ius vocatio* não dependia de uma prévia declaração sobre o pedido do demandante. O conflito de interesses a ser dirimido pela decisão do iudex somente era delimitado no momento em que as partes se encontravam em audiência, oportunidade em que a fórmula era redigida e se operava a *ficta litis contestatio*.

Percebe-se claramente que o Código Civil observa a tendência de despir a *ficta litis contestatio* de

toda a sorte de formalidades inúteis. Estando claras as intenções das partes a partir da análise da petição inicial e da contestação, basta para formalizá-la que o julgador defina os termos da controvérsia, ou seja, fixe os pontos controvertidos a respeito dos quais será produzida a prova e que serão objecto de decisão em sentença. Somente nas causas mais difíceis, que por serem difíceis não permitem ao julgador identificar com segurança os termos da controvérsia, é que há a necessidade de comparecimento das partes perante o julgador para esclarecerem suas pretensões e a *ficta litis contestatio* ser celebrada.

Em outras palavras, *ficta litis contestatio* é a ficção de uma contestação deduzida, isto é, citado o réu para contestar, caso não conteste perde o direito de contestar e considerar-se-á que contestou, mas não como se tivesse confessado os factos, pois, o autor terá o ónus de provar os factos articulados não provados. Logo, na *ficta litis contestatio* o réu não contesta, entra em revelia, mas o autor continua a ter a obrigação de provar os factos. Diferentemente da *ficta confessio* que considera confessados os factos não contestados.

A REVELIA E A PROSECUÇÃO DA JUSTIÇA NUMA PERSPECTIVA IURE IN CONDENDO

O inciso nos artigos 480º a 484º do Código de Processo Civil (Angola, 2013) acolhe indubitavelmente o regime da *ficta confessio*, ao centrar a confissão como meio de prova na ausência da contestação. Assim, não existe propriamente confissão, mas presunção de confissão. Visto que o direito de defesa e o contraditório são garantias constitucionais, tanto o réu, regularmente citado, não está obrigado a oferecer defesa, quanto a parte, devidamente intimada, não está obrigada a prestar depoimento.

Contudo, é preciso não relegar ao oblióvio que o descumprimento de um ónus também traz uma consequência: a preclusão, que resulta na perda de uma faculdade processual, impossibilitando a prática futura do acto (Costa, 2016).

De facto, é inegável e incompreensível a intensidade da limitação com que nos fere o actual regime da revelia, que fere um postulado basilar do Direito: a realização da justiça no caso concreto. E mais, a *ficta confessio* é extremamente violento para o réu e sobretudo totalmente alheio da busca da verdade

material e da justa composição do litígio. E numa perspectiva actualista e futurista (*iuri in condendo*) a confissão dos factos pela ausência da contestação torna-se inadequada para realizar a justiça enquanto fim primordial do Direito, o que torna aceitável o recurso a *ficta litis* contestatio.

O PROBLEMA DA FICTA CONFESSIO NO CONTEXTO DOS EFEITOS IMEDIATOS DA REVELIA

Ao contrário, encontra expressão na realidade externa ao processo. Poderia, no entanto, questiona-se se a existência do fenómeno processual de fixação dos factos em função da concreta conduta das partes litigantes denotando-se a possibilidade de conceber a verdade como resultado do consenso daquelas. Neste sentido, discute-se se a alegação de certo facto por uma parte e a ausência oportuna de oposição pela outra parte poderá ter repercussão directa na definição da verdade desse facto.

Como esclarece Freitas (2019, p. 553), “a certeza de que o réu toma conhecimento efectivo do processo só pode ter lugar quando a citação é feita por contacto directo entre ele e o agente de execução ou funcionário judicial ou quando o aviso de recepção é assinado pelo próprio réu”. Pois, citado para contestar, fica o réu adstrito a um prazo dentro do qual poderá exercer a sua defesa. Não se olvide, no entanto, que de um ónus se trata. Assim, caso o réu não conteste a acção, seja porque entra em revelia absoluta (artigo 483º CPC), seja porque entra em revelia relativa (artigo 484º n.º 1 CPC), prescreve a lei que em tais situações a operância da revelia implica a confissão ficta ou presuntiva dos factos articulados pelo autor, nos termos do n.º 1 do artigo 484º parte in fine do CPC. Em virtude desta omissão, os factos narrados na petição, mas não contestados consideram-se plenamente provados, estando precludida a sua ulterior alegação (Xavier, 2012).

A propósito, tem-se sustentado que quando o réu deixa de impugnar, reconhece a veracidade do facto; quer dizer, a falta de impugnação implica a confissão dita tácita (Reis, 1985). Ou seja: está em causa um reconhecimento incondicionado dos factos, já que estes, ao entroncarem no regime da chamada *ficta confessio*, consideram-se plenamente provados mercê do acordo formado por declarações

convergentes: sua afirmação por uma das partes e confissão tácita da outra. Deste modo, ou a parte impugna os factos ou os admite como exactos, importando o silêncio quanto a esses factos confissão da veracidade deles.

Tem-se, portanto, que a imediata consequência da falta de contestação na revelia é o reconhecimento da realidade de todos os factos articulados na petição. Quer isto significar que o réu, nada declarando, admite tais factos. Por outra parte, não se concebe que a simples alegação de um facto possa, de per si, ter efeito dispositivo ou normativo.

Concorda-se com Rangel (2006, p. 292) quando afirma que “a admissão da confissão fictícia não implica um acordo de afirmações, não constitui tacitamente uma afirmação sobre a realidade de um facto por os seus efeitos jurídicos terem origem legal e não na vontade do admitente”. Pois, destaque-se que a confissão e admissão de factos são meios distintos de prova, acentuando-se, dentre os vários critérios propostos para a sua distinção, que diferentemente do que sucede na confissão – declaração de ciência de sentido positivo, na qual a parte reconhece a realidade de um facto que lhe é desfavorável, na admissão ocorre a aceitação do facto como provado sem se dizer ou fazer entender que ele se conhece, ou seja, independentemente da convicção da parte acerca da realidade.

Não se nega o facto de que a revelia exerce um impacto significativo na efectividade da justiça, sobretudo na garantia da celeridade processual e na segurança jurídica. No caso concreto, os efeitos da revelia podem conduzir a decisões mais rápidas. Sendo assim, deve-se reforçar que a revelia não é uma penalização automática ao réu, mas sim um instrumento que busca evitar a paralisação indevida dos processos. Entretanto, a confissão como efeito da revelia incorre na possibilidade de injustiça decorrente da ausência da defesa do réu, caso este tenha razões justificáveis para não ter comparecido. Assim, a aplicação dos efeitos da revelia deve ser ponderada para evitar resultados que possam comprometer a equidade processual.

Recusa-se a ideia de que a inactividade do réu em contestar constitua fundamento da dispensa da busca pela verdade material, como também defendido

por Freitas (2013). Este entendimento dirige-se no sentido de compreender-se que a falta de oposição ou contestação da parte do réu, não se pode estatuir processualmente como verdade do facto alegado pelo autor sem que este prove, e tampouco, conferir um efeito de confissão. O que leva a questionar a função primordial de um processo civil que incide sobre a justa composição da lide e inelutavelmente a realização da justiça num caso concreto mediante a descoberta da verdade. Sendo assim, a *ficta confessio* constitui um evidente atentado a descoberta da verdade material.

METODOLOGIA RECORRIDA

A metodologia recorrida, segundo o critério dos procedimentos técnicos e segundo o critério dos objectivos que se pretendem alcançar, pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, pode ser: bibliográfica, documental, experimental, estudo de caso, pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-acção e pesquisa participante (Gil, 2012). Entretanto, importa salientar que a nossa pesquisa é do tipo bibliográfico, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações periódicas e artigos científicos, monografias, dissertações, internet, entre outros. A escolha deste tipo de pesquisa deve-se ao facto de que os objectivos que pretendemos alcançar, coadunam grandemente com as características que o acompanham.

Do ponto de vista do objectivo proposto inicialmente recorreremos a pesquisa descritiva porquanto, são os traços deste tipo de pesquisa que melhor se harmonizam com a nossa pesquisa, tendo em conta os resultados que pretendemos alcançar.

A nível teórico, recorreu-se aos métodos: indutivo-dedutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Para além dos métodos supracitados acresce-se o método dogmático-jurídico que utiliza técnicas hermenêuticas e exegéticas, para o alcance de resultados no âmbito do direito, aplicando tais resultados em benefício da justiça. Na presente pesquisa, dentre os métodos apresentados, propugnamos pelo método dogmático-jurídico, porquanto, os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica são consentâneos com o citado método, ademais, tratando-

se de uma pesquisa no campo jurídico, é importante que se utilize o método próprio do jurista, na medida que se preconiza a descrição do instituto da revelia, da confissão, descoberta da verdade e realização da justiça.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em conta o procedimento de recolha dos dados que foi mediante o recurso a bibliografia que envolveu legislação, manuais e artigos científicos, o problema que se discutiu refere-se ao regime da confissão como efeito imediato da determinação da revelia. Não se pode ignorar o facto de o processo civil tem como fim a realização da justiça no caso concreto. Entretanto, este fim está intrinsecamente vinculado a necessidade da descoberta da verdade material. Por conseguinte, a verdade, é que fundamente todo processo civil.

Porém, uma situação tautológica surge nos termos dos combinados artigos 480º a 485º do Código de Processo ao considerar confessados os factos articulados na petição inicial que não forem contestados. Esta perspectiva, resulta segundo a doutrina, da clara prevalência da *ficta confessio* que irreleva a necessidade de se descobrir a verdade processual. Visão actualmente desconforme com a perspectiva de um direito processual moderno que deve primar pela *ficta litis* contestatio na qual a revelia não se traduz na confissão dos factos. Logo, resulta que a confissão dos factos articulados pelo autor contrasta com a perspectiva *iure in* condendo na medida que se enfatiza a confissão fictícia do réu que não contestou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo analisado o problema dos efeitos da revelia na ordem jurídica angolana face a prossecução da justiça apresentam-se as seguintes conclusões:

Quanto a natureza jurídica da revelia, destaca-se a conjugação entre a teoria da inatividade e da não comparência realçando-se que a revelia verifica pela abstenção do réu em apresentar a sua contestação nos autos ou não oferecer absolutamente nada nos autos;

No que se refere ao fundamento da declaração de revelia, destaca-se o desrespeito ao princípio do contraditório, sendo que esta revelia pode ser absoluta

ou relativa. A revelia ocorre quando o réu não apresenta defesa dentro do prazo legal, implicando consequências processuais relevantes;

Em termos gerais, um dos efeitos mais significativos da revelia é a presunção de veracidade dos factos alegados pelo autor da acção nos termos dos artigos 480 à 484 do Código de Processo Civil angolano resulta a problemática da descoberta da verdade material e da necessidade da realização da justiça no caso concreto quando se percebe que se acolhe a figura da *ficta confessio* que exonera o autor provar os factos articulados por já de considerar confissão tácita por parte do réu.

Em suma, o regime jurídico da revelia, quanto aos seus efeitos, no sistema jurídico angolano inibe certos mecanismos para mitigar seus efeitos, como a possibilidade de impugnação da decisão ou a apresentação de recurso em situações justificadas. Dessa forma, a revelia, quando bem aplicada, contribui para a eficiência do sistema judicial, mas seu impacto deve ser avaliado com critérios que assegurem a concretização da justiça de maneira equilibrada e equitativa, mas em todo caso, deve-se evitar a confissão fictícia, exigindo assim, que o autor prove o que alegou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIM, J. M. **Manual de Direito Processual Civil** (6ª ed., Vol. II). São Paulo, Brasil: Revista dos Tribunais. 1997.
- ANGOLA. **Decreto-Lei n.º 47 344**, de 25 de Novembro de 1966 - Código Civil. 2005
- ANGOLA. **Decreto-Lei n.º 44 129**, de 28 de Dezembro de 1961 - Código de Processo Civil. 2013.
- BARROS, M. A. **Em Busca da Verdade do Processo Penal**. São Paulo, Brasil: Revista dos Tribunais. 2002.
- CLARO, R. D. **Direcção material do processo**. São Paulo, Brasil: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. 2011.
- COSTA, F. V. **Liquidez e Certeza dos Direitos Fundamentais no Processo Constitucional** (Vol. XIII). Rio de Janeiro, Brasil: Lúmen Juris. 2016.
- FREITAS, J. L. **A Confissão no Direito Probatório: um estudo de direito positivo** (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Coimbra Editora. 2013.
- FREITAS, J. L., & Alexandre, I. **Código de Processo Civil Anotado** (4ª ed., Vol. II). Coimbra, Portugal: Almedina. 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** (6ª ed.). Rio de Janeiro: Atlas. 2012.
- JÚNIOR, F. D. **Curso de Direito Processual Civil** (19ª ed.). Bahia, Brasil: JusPodvim. 2017.
- LEITÃO, H. M. **A prova civil no direito português**. Porto, Portugal: Almedina e Leitão. 2008.
- MARINONI, L. G. **Tutela antecipatória, julgamento antecipado e execução imediata da sentença** (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Revista dos Tribunais. 1999.
- MARINONI, L., & Arenhart, S. **Processo de conhecimento (11ª revista e actualizada ed., Vol. II)**. São Paulo, Brasil: Revista dos Tribunais. 2013.
- MEDEIROS, M. L. **A revelia sob o aspecto da instrumentalidade**. São Paulo, Portugal: Revista dos Tribunais. 2003.
- MESQUITA, L. M. **A revelia no processo ordinário**. Coimbra, Portugal: Coimbra Editora. 2013.
- PIMENTA, P. **Processo Civil Declarativo** (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Almedina. 2018.
- POSSANT, J. **Direito Civil e Processual Civil** (Tomo I). Pombal, Portugal: Editora INA – Instituto Nacional de Administração Palácio dos Marqueses de Pombal. 2007. Retrieved 27 de Junho de 2024, from www.csmj.cvimagesampledadatafruitshopmanual.pt.
- RANGEL, F. **O ónus da prova no processo civil** (3ª ed.). Coimbra, Portugal: Almedina. 2006.
- REIS, J. A. **Código de Processo Civil Anotado** (Vol. II). Coimbra, Portugal: Coimbra Editora. 1985.
- SILVA, O. A. **Curso de Processo Civil** (2ª ed., Vol. I). Porto Alegre, Brasil: Fabris. 1991.
- SOUZA, A. C. **Contraditório e revelia**. São Paulo, Brasil: Revista dos Tribunais. 2003.
- VARELA, J. d., Bezerra, J. M., & all, e.. **Manual de Processo Civil**. Coimbra, Portugal: Coimbra Editora. 1985.
- XAVIER, L. Os princípios do processo nos “princípios orientadores” da Proposta da Comissão de Reforma do CPC. In: Debate: A Reforma do Processo Civil 2012 (Contributos). **Revista do Ministério Público - SMMP**, II, 1-28. 2012.



BAIXA ADESÃO AO APOIO PSICOLÓGICO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE OLINDA RODRIGUES

Manuel Paulo Chamorro¹

RESUMO

O artigo procura analisar a utilização do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) entre docentes e estudantes do IDERO, investigando conhecimento, frequência, barreiras de acesso e percepções sobre os serviços. Os resultados indicam que, embora 88% dos inquiridos conheçam o Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), a adesão efectiva é limitada, visto que com 83% dos estudantes nunca tinham recorrido aos serviços. Entre os principais obstáculos identificaram-se horários incompatíveis (94%), sobrecarga académica e profissional, estigma, auto-estigma, vergonha, percepção de não necessidade dos serviços e falta de sigilo. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, com recurso a técnica de inquérito por questionário. Quanto à amostragem, optou-se pela amostra por conveniência e integrou 175 participantes dos quais 15 docentes e 160 estudantes todos do IDERO. Assim sendo, o referido estudo foi concebido com vista a despertar o interesse de diversos docentes e estudantes, Pessoal Técnico Administrativos (PTAs), à recorrerem aos serviços prestados pelo Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) do IDERO e a tirarem o melhor proveito.

Palavras-chave: Adesão. Bem-estar Académico. Gabinete de Apoio Psicológico. Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objectivo analisar os factores que contribuem para a não utilização do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) por parte de docentes e estudantes, considerando que muitos evitam recorrer a estes serviços devido a sobrecarga de trabalho, cultura de autossuficiência e a uma estrutura organizacional pouco acolhedora.

Observa-se que muitos docentes encaram a procura de apoio psicológico como um sinal de fraqueza ou incapacidade profissional, temendo que colegas, alunos ou a direcção os percebam como menos competentes. Esta ideia leva a que problemas de saúde mental sejam ocultados em vez de tratados, contribuindo para a manutenção do sofrimento psicológico.

Os docentes e estudantes enfrentam diariamente elevada carga de trabalho, pressão por resultados e burocracia intensa, o que limita o tempo e a energia disponíveis para cuidar de si próprios ou procurar assistência regular. A docência, muitas vezes percebida como uma missão vocacional, intensifica o sentimento de culpa quando os profissionais se sentem exaustos ou sem disposição para ensinar.

A saúde mental em contexto académico tem vindo a assumir relevância crescente, sobretudo face ao aumento dos níveis de estresse, ansiedade e outras perturbações psicológicas entre estudantes e docentes. Em resposta, as instituições de ensino superior têm criado serviços especializados, como os Gabinetes de Apoio Psicológico, com o objectivo de fornecer apoio profissional e promover o bem-estar da comunidade académica.

¹ Doutorando em Ciências Sociais, na opção Psicologia Social pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Coordenador do Curso de Psicologia no Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. chamorro1484@gmail.com

Apesar da disponibilidade destes serviços, observa-se que uma parte significativa da população acadêmica, incluindo docentes, estudantes e Pessoal Técnico Administrativo (PTAs), não recorre ao GAP, mesmo quando apresenta sinais de sofrimento psicológico. Muitos não reconhecem os sintomas de ansiedade, estresse ou depressão como indicadores que exigem intervenção profissional, interpretando-os como experiências normais do cotidiano acadêmico.

Embora os serviços sejam acessíveis e gratuitos, à adesão continua baixa. Esta situação é reforçada pela percepção persistente de que a necessidade de acompanhamento psicológico constitui um sinal de fraqueza ou incapacidade de lidar com problemas pessoais, desencorajando docentes e estudantes a utilizar o Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) como recurso de suporte.

BAIXA ADESÃO AO GABINETE DE APOIO PSICOLÓGICO

Os serviços de apoio psicológico do ensino superior cumprem, deste modo, uma missão irreduzível, ao mesmo tempo que conferem coerência ao projecto educativo, enquanto instrumento estratégico de interação com a sociedade, na promoção de instituições e comunidades saudáveis. Estes serviços providenciam os cuidados essenciais que devem estar universalmente acessíveis a todos os estudantes do ensino superior, em consonância com os restantes serviços de saúde.

Compete-lhes propor estratégias de combate ao insucesso escolar, incentivando a frequência bem-sucedida do ensino superior, orientada para a reparação não apenas das desigualdades e injustiças desencadeadas pelo disfuncionamento do modelo socioeconómico, mas também das dificuldades de natureza psicológica, uma vez que os estudantes do ensino superior são cidadãos aptos a compreender as mudanças e capazes de escolher valores. O mesmo se verifica com o corpo docente, que em alguns casos, se defronta com a síndrome de burnout, devido à turbulência e/ou turmas plétóricas.

Por esta razão, Vara (2007, p. 47) considera que a burnout é percebido através da comparação social entre colegas, levando o indivíduo a isolar-se para que não se perceba a sua falta de competências

profissionais e pessoais. Neste modelo, a exaustão emocional ocupa um lugar central, indicando até que ponto o contexto de trabalho é percebido como uma ameaça para os funcionários e/ou estudantes.

Assim, à medida que a exigência do contexto laboral aumenta, verifica-se a existência de despersonalização como forma de lidar com a exaustão e, paralelamente, desenvolve-se a diminuição da realização pessoal provocada por um ambiente de trabalho não positivo. Estes são os aspectos mais cognitivos do modelo, sugerindo “um carácter negativo nas percepções e pensamentos dos trabalhadores, não só em relação aos serviços que prestam, mas também em relação a eles próprios” (Vara, 2007, p. 47).

Muitos docentes e estudantes tendem a minimizar ou normalizar sintomas de mal-estar psicológico, como ansiedade, irritabilidade, fadiga emocional ou desmotivação. Estes estados são frequentemente interpretados como consequências normais das exigências académicas, e não como indicadores de sofrimento que requerem intervenção.

Assim, a baixa adesão deve ser compreendida como um fenómeno sistémico, enraizado em processos psicológicos, dinâmicas sociais e configurações institucionais, levando docentes e estudantes a desenvolverem síndrome de burnout, fruto da elevada pressão laboral e da carga intensa de matérias.

Importa frisar que Moura (2007, p. 97) classifica as causas da síndrome de burnout em seis áreas: sobrecarga de trabalho, falta de controlo sobre o trabalho, ausência de recompensa, quebra da comunidade do trabalho, privação de tratamento justo e conflitos de valores entre as exigências do cargo e o código de ética do indivíduo.

Por estas e outras razões, o Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) constitui um serviço institucional criado nas universidades e institutos superiores, com o propósito de oferecer suporte emocional, intervenção em situações de crise e medidas de prevenção face a problemas psicológicos que possam afectar o desempenho académico e o equilíbrio psicossocial da comunidade universitária.

A sua missão reside em proporcionar um espaço de acolhimento profissional, confidencial e ético, onde docentes, estudantes, investigadores e

outros colaboradores podem procurar ajuda qualificada, tanto em momentos de sofrimento agudo como na promoção e manutenção da saúde mental. O Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), auxilia a comunidade a lidar com estresse, ansiedade, depressão, distúrbios de déficit de atenção, insucesso escolar, carga horária e gestão do tempo, promovendo uma experiência acadêmica saudável, equilibrada e aumentando a qualidade de vida emocional e o sucesso acadêmico.

Por esta razão, Sousa (2025, p. 78) aponta que “em Angola, docentes frequentemente apresentam exaustão emocional e baixa realização pessoal, factores que podem levar à diminuição do interesse em buscar apoio psicológico, pois a própria sobrecarga reduz o tempo e a energia disponível para cuidados com a saúde mental”.

Desta feita, o GAP oferece um espaço seguro e acolhedor, com serviços e programas voltados para o atendimento de questões psicológicas, emocionais e sociais que possam impactar o desempenho e a integração de docentes, estudantes e demais colaboradores. O gabinete procura também sensibilizar para a importância da saúde mental, fomentar uma cultura de respeito e cuidado mútuo e garantir suporte necessário para enfrentar desafios emocionais no contexto acadêmico.

A confidencialidade, a ética profissional e o respeito pela individualidade de cada pessoa são princípios orientadores do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), que se destina não apenas à resolução de dificuldades pontuais, mas também à construção de recursos internos que favoreçam a resiliência emocional ao longo da experiência universitária. O acesso ao apoio psicológico melhora a capacidade de lidar com exigências acadêmicas, aumenta a satisfação com a vida acadêmica e reduz comportamentos de evitamento de ajuda, factores críticos para a eficácia pessoal e profissional de docentes, estudantes e colaboradores.

Assim, a presença de Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), traduz-se numa resposta institucional à complexidade das necessidades emocionais no ambiente universitário, reconhecendo desafios como stress laboral, conflitos interpessoais, sobrecarga de trabalho, consultas individuais e grupais, triagem e intervenção em situações de vulnerabilidade

emocional, sessões de relaxamento, psicoeducação, estratégias de gestão do estresse e bem-estar acadêmico.

Outro factor relevante é a resistência pessoal em reconhecer a necessidade de ajuda psicológica, subestimando o impacto de problemas emocionais ou académicos e acreditando que podem ultrapassá-los sem apoio externo. A não adesão resulta, assim, de uma combinação de estigmas sociais, falta de informação, barreiras práticas, atitudes individuais e factores institucionais.

A investigação indica que estes serviços não apenas reduzem sintomas de desregulação emocional, como também potenciam a saúde psicológica global da comunidade académica, reforçando a importância da sua implementação e ampla acessibilidade no contexto universitário (Corrigan, 2024, p. 56).

Apesar da expansão de cursos e serviços de apoio psicológico nas universidades angolanas, a cultura de procura activa destes serviços ainda não está plenamente enraizada, devido a factores culturais, sociais e institucionais, incluindo desconhecimento do papel do psicólogo, percepções de estigma social e preocupações com a confidencialidade (Saveia, 2009, p. 47; Serra & Magalhães, 2025, p. 89).

Por estas razões, Sousa (2025, p. 74) sustenta que a criação de gabinetes em instituições de ensino superior tem como objectivo responder às necessidades emocionais e psicológicas de docentes e estudantes, frequentemente expostos a sobrecarga de trabalho, pressão institucional e desafios sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a materialização do estudo, optou-se pela abordagem quantitativa. Usou-se esta abordagem, porque permitiu fazer a descrição do fenómeno em estudo pelo facto deste partir do princípio de que tudo pode ser quantificável, dito de outra forma, as opiniões, informações, atitudes e preferências como comportamentos, serem mais bem entendidos se traduzidas em forma de números.

Como nos elucida Michel (2009, p. 37) e posteriormente Porto (2010, p. 35), ao “trata-se da actividade de pesquisa que usa a quantificação tanto nas modalidades de recolha de informações, quanto no

tratamento dessas, através de técnicas estatísticas, evitando distorções de análise de interpretação e possibilitando uma margem de segurança quando as inferências”.

Queremos com isso dizer que o método quantitativo nos permitiu descrever, explicar, prever, discutir e apresentar os resultados através de tabelas, usando técnicas numéricas e/ou estatísticas. Foi possível perceber que os factos falam por si, e que nada existe além dos dados recolhidos. Todavia, os pacientes foram convidados a verbalizar livremente os seus conteúdos psíquicos através da associação livre, confrontação, interpretação, afim dos mesmos transferirem os sentimentos e atitudes outrora vivenciados.

Para garantir o processo adequado de recolha de dados, recorreu-se à técnica de inquérito por questionário. A mesma técnica permitiu obter informações sobre o objecto de investigação. Utilizou-se o inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas como nos elucida (Ghiglione & Matalon, 2011, p. 64). Portanto, para o levantamento das informações referentes ao perfil socio-demográfico dos docentes e estudantes, foi utilizado um questionário com perguntas relacionadas aos itens ligados ao sexo, grupo etário, estado civil, nível de escolaridade, dentre outros.

À amostra foi por conveniência e contou com a presença de 175 inqueridos todos do IDERO dos quais 15 docentes sendo 2 docentes do curso de Gestão de Recursos Humanos, 2 de Gestão de Empresa, 2 de Direito, 2 de Engenharia Informática, 1 de Enfermagem e 6 do curso de Psicologia. Deste número, 4 docentes são do sexo feminino e 11 do sexo masculino com idades compreendidas entre 30 e os 50 anos.

Quanto aos estudantes inqueridos, contou-se com 160 estudantes inqueridos estratificados em vários anos académicos dos quais (1.º ao 4.º Ano) todos do curso de Psicologia que estiveram presente no período compreendido entre 24 a 27 de Março do ano 2026 e aceitaram livre e espontaneamente preencher os questionários. Os estudantes inqueridos foram 140 do sexo feminino e 20 do sexo masculino com idades compreendidas entre 20 e os 45 anos.

CARACTERIZAÇÃO DO GABINETE DE APOIO PSICOLÓGICO DO IDERO

O Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO), é uma instituição de Ensino privado com sede em Luanda, cita no Projecto Nova Vida, fundado a 13 de Maio de 2012 e, conta com 7 cursos distribuídos em três (3) Departamentos dos quais:

Departamento de Ciências da Saúde onde se encontra o curso de Psicologia, com as seguintes especialidades: Psicologia Clínica, Criminal e Forense, do Trabalho e das Organizações e, por último, psicologia Escolar. Enfermagem e o curso de Análises Clínicas e Saúde Pública. O Departamento de Ciências Sociais, está constituído pelos seguintes cursos: Direito, Gestão de Recursos Humanos e por último, o curso de Gestão de Empresas. Já o Departamento de Informática, está constituído pelo curso de Engenharia Informática.

Relativamente ao Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), conta com quatro profissionais formados em diversas áreas da Psicologia e por um coordenador geral do GAP. Em relação à localização do mesmo, este está localizado num lugar estratégico e propositadamente, na parte traseira do Bloco A, com o intuito de permitir que exista privacidade para aqueles que tenham iniciativa de entrar e situa-se, perto da escada de saída, permitindo assim discrição por parte dos utentes.

Aquele gabinete foi pensado como um espaço de pertença, afecto e escuta, longe dos olhos daqueles que ocupam posições de destaque na instituição. A porta do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) é de vidro semi-martelado (semi-escuro), para ajudar a quem vier ao gabinete perceber se pode ou não entrar. Ao entrar, vê-se de imediato a secretária onde trabalha o(a) psicólogo(a), e um sofá individual separado e uma mesa ao centro.

Quando aos psicólogos marcam a sua presença no IDERO, trabalham na sala ao lado do gabinete, com uma fácil e rápida passagem para o gabinete, em caso de necessitarem de conversar com algum membro da equipa, apenas o psicólogo fica no seu dia-a-dia no gabinete.

O Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) é um serviço que procura promover um trabalho dinâmico de cooperação. No entanto, mercê da missão que lhe é atribuída, enquanto gabinete de apoio aos docentes, estudantes e demais funcionários do IDERO.

Tabela nº 1- Relação de docentes inqueridos com a idade e o sexo

Grupo etário	Sexo		Total	Porcentagem (%)
	Masculino	Feminino		
30-35	1	8	9	60
36-40	2	1	3	20
41-45	1	-	1	7
46-50	-	1	1	7
51+*	-	1	1	7
Total	4	11	15	100

Fonte: Elaboração própria

No que respeita à distribuição por grupos etários, verifica-se que 60% dos docentes se situam no intervalo dos 30 aos 35 anos de idade, constituindo este o grupo claramente dominante na amostra. Por sua vez, 20% dos docentes apresentam idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos, o que reforça a predominância de indivíduos em fases relativamente jovens da vida activa.

As restantes faixas etárias dos 41 aos 45 anos, 46 aos 50 anos e 51 anos ou mais apresentam uma representatividade reduzida, correspondendo, cada uma, a 7% da amostra, perfazendo, apenas 20% dos indivíduos inquiridos. Do ponto de vista estatístico, esta distribuição evidencia uma concentração acentuada nas idades mais baixas, bem como uma assimetria na distribuição etária, com reduzida presença de docentes em idades mais avançadas. Estes dados permitem inferir que o corpo docente do IDERO, é maioritariamente jovem.

Tabela nº 2- Relação dos estudantes inqueridos com a idade e o sexo

Grupo etário	Sexo		Total	Porcentagem (%)
	Masculino	Feminino		
20-25	11	50	61	38
26-30	2	35	37	23
31-35	5	20	25	16
36-40	2	25	27	17
41+*	-	10	10	6
Total	20	140	160	100

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à distribuição por grupos etários, observa-se que 38% dos estudantes apresentam idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos, constituindo este o intervalo com maior representatividade na amostra. Adicionalmente, 23% dos estudantes situam-se na faixa etária dos 26 aos 30 anos, confirmando a predominância de indivíduos em idades jovens.

As restantes faixas etárias apresentam menor expressão percentual, destacando-se o grupo com 41

anos ou mais, que corresponde a apenas 6% da amostra. Estes dados permitem concluir que a população estudantil do IDERO, é maioritariamente jovem.

Tabela nº. 3- Relação entre o grau académico e o estado civil dos docentes do IDERO

Grau académico	Sexo		Total	Porcentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Licenciado	10	3	13	87
Mestre	1	1	2	13
Doutor	-	-	-	-
Total	11	4	15	100

Fonte: Elaboração própria

A tabela em referência revela que 87% dos docentes inquiridos possuem o grau de licenciatura, enquanto 13% detêm o grau de mestre. Estes dados sugerem que existe uma predominância de docentes com formação de nível superior, mas com uma baixa representação de indivíduos com graus académicos mais avançados, como o mestrado e de doutoramento.

Tal situação indica a necessidade de elevar o grau académico dos docentes, para promover a qualificação e o desenvolvimento contínuo do corpo docente. A necessidade de elevar o grau académico dos docentes é uma questão central para a profissionalização e o desenvolvimento contínuo do IDERO.

Tabela nº. 4- Relação entre o nível de escolaridade e o estado civil dos estudantes do IDERO

Nível de Escolaridade	Sexo		Total	Porcentagem (%)
	Masculino	Feminino		
1º Ano	9	90	99	62
2º Ano	3	30	33	21
3º Ano	1	10	11	7
4º Ano	2	10	12	8
Total	20	140	160	100

Fonte: Elaboração própria

O Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) desempenha um papel crucial no apoio ao bem-estar mental e emocional dos estudantes, oferecendo consultas psicológicas, orientação e suporte emocional para lidar com os desafios do ambiente académico e da vida pessoal. No entanto, a subutilização deste serviço, como indicado pela tabela em referência, pode ser um reflexo de uma falta de visibilidade e desconhecimento sobre os benefícios que o Gabinete de Apoio Psicológico oferece.

A tabela revela que 62% dos estudantes inquiridos no IDERO encontram-se a frequentar o 1.º ano, enquanto apenas 7% estão matriculados no 4.º ano. Este dado é relevante, pois pode indicar uma predominância de estudantes recém-ingressados, o que pode ter implicações na maturidade académica e na experiência institucional dos mesmos, podendo influenciar as suas percepções e comportamentos em

relação aos serviços disponibilizados pelo IDERO.

O estudo levanta uma preocupação significativa, uma vez que se presumia que uma maior parte dos estudantes tivesse conhecimento sobre a existência e a importância do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP). O facto de apenas uma pequena percentagem de estudantes estarem no 4.º ano, em comparação com a grande maioria no 1.º ano, pode sugerir que esses estudantes, ainda não tiveram contacto suficiente com os serviços de apoio psicológico da instituição, o que aponta para uma necessidade de sensibilização e divulgação desses serviços por que quanto maior a exposição dos estudantes aos serviços de apoio psicológico, maior a probabilidade de os utilizar quando necessário.

Tabela nº 5- Facilidade no acesso ao Gabinete de Apoio Psicológico do IDERO

Facilidade no acesso ao GAP	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Sim	17	130	147	84
Não	7	21	28	16
Total	24	151	175	100

Fonte: Elaboração própria

A tabela em referência revela que 84% dos inquiridos no IDERO confirmaram ter facilidade de acesso ao Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), enquanto 16% afirmaram não dispor dessa facilidade. Estes dados indicam que a maior parte dos estudantes consegue recorrer ao GAP de forma relativamente acessível, o que é positivo no que respeita à promoção do bem-estar psicológico e à utilização dos serviços de apoio disponíveis.

A existência de uma percentagem significativa (16%) de estudantes com dificuldade de acesso evidencia a necessidade de uma análise mais aprofundada das barreiras que podem dificultar a utilização destes serviços, tais como falta de informação, localização do gabinete, horários de atendimento ou receio de estigmatização.

Este facto reforça a importância de desenvolver estratégias direccionadas, que assegurem que todos os estudantes, independentemente do sexo, tenham pleno acesso e conhecimento dos serviços de apoio psicológico.

Tabela nº 6- Frequência na procura aos serviços do Gabinete de Apoio Psicológico no IDERO

Frequência na procura dos serviços oferecidos pelo GAP	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Nunca	14	132	146	83
Raramente	7	15	22	13
Às vezes	3	4	7	4
Frequentemente	-	-	-	-
Sempre	-	-	-	-
Total	24	151	175	100

Fonte: Elaboração própria

A tabela supracitada indica que 83% dos inquiridos no IDERO confirmaram nunca ter procurado os serviços do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), enquanto 13% afirmaram recorrer aos serviços raramente e 4% declararam fazê-lo ocasionalmente. Verifica-se, assim, uma baixa utilização dos serviços do GAP, pois nenhum dos inquiridos reportou frequentar os serviços de forma regular. Esta situação evidencia um desinteresse ou desconhecimento relativamente à importância do apoio psicológico, o que pode comprometer o pleno aproveitamento dos recursos disponibilizados pelo IDERO.

Isso significa que o IDERO deve desenvolver mecanismos de divulgação, sensibilização e incentivo ao uso dos serviços, garantindo que todos os estudantes reconheçam a utilidade destes recursos e sintam-se encorajados a recorrer a eles sempre que necessário.

Tabela nº 7- Carga horária docente versus disponibilidade para procurar dos serviços do Gabinete de Apoio Psicológico do IDERO

Carga Horária versus disponibilidade para procurar dos serviços do GAP	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Pressão académica	14	119	133	76
Gestão do tempo	3	2	5	3
Sobrecarga de actividades	5	28	33	19
Falta de apoio	1	2	3	2
Total	24	151	175	100

Fonte: Elaboração própria

A tabela em epígrafe indica que 76% dos inquiridos no IDERO identificaram a pressão académica, incluindo exames, prazos para elaboração de trabalhos, correcções, prazos apertados e a necessidade de conciliar os estudos com a vida pessoal como: a principal razão para não recorrerem aos serviços do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP). Por sua vez, 19% dos estudantes apontaram a sobrecarga de actividades, designadamente a conciliação do trabalho com os estudos e a elevada intensidade de tarefas académicas, como factor que raramente lhes permite dirigir-se ao Gabinete de Apoio Psicológico (GAP).

Apenas uma minoria de 2% indicou a falta de apoio como motivo para não utilizar os serviços. Estes dados evidenciam um desinteresse generalizado ou dificuldade de acesso aos serviços do GAP, uma vez que nenhum dos inquiridos frequentou os serviços de forma constante.

Do ponto de vista estatístico e organizacional, estes resultados sugerem que os desafios relacionados com a pressão académica e a sobrecarga de actividades constituem barreiras significativas ao acesso ao apoio

psicológico, o que reforça a necessidade de estratégias institucionais que promovam a acessibilidade, a flexibilidade e a sensibilização dos estudantes.

Tabela 8
Sensibilidade dos Psicólogos às Preocupações dos Utentes

Sensibilidade	Nº	Porcentagem
Sim	5	100%
Total	5	100%

Nota. n = 5 psicólogos do Hospital Psiquiátrico de Luanda.

A tabela n.º 8 mostra que 88% dos inquiridos no IDERO afirmaram ter conhecimento da existência dos serviços prestados pelo Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), ao passo que 12% dos estudantes declararam não estar informados sobre estes serviços. Estes resultados evidenciam que a maioria dos estudantes possui consciência da disponibilidade do apoio psicológico, o que constitui um passo importante para a promoção do bem-estar académico e emocional.

Importa salientar que a intervenção do IDERO não se limita ao exterior, sendo também desenvolvida no interior da comunidade académica, através da implementação de iniciativas de responsabilidade social internas. Tais iniciativas visam promover solidariedade, sustentabilidade e a integração dos valores institucionais, contribuindo para a construção de um ambiente académico mais inclusivo, ético e socialmente responsável.

Desta forma, o conhecimento dos serviços do GAP e à acção institucional em termos de responsabilidade social reforçam o compromisso do IDERO em criar um contexto educativo que não apenas favoreça o desempenho académico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo apoio psicológico, social e ético dentro da comunidade académica ideriana.

Tabela nº 9- Horário de atendimento do GAP versus compatibilidade da rotina diária

Horário de atendimento do GAP versus rotina diária	Sexo		Total	Porcentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Sim	3	7	10	6
Não	21	144	165	94
Total	24	151	175	100

Fonte: Elaboração própria

A tabela em discussão ilustra que 94% dos inquiridos no IDERO afirmaram que os horários de atendimento do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) não são compatíveis com a sua rotina diária, ao passo que apenas 6% dos inquiridos consideraram os horários compatíveis com as suas actividades.

Estes resultados evidenciam que a rigidez ou inadequação dos horários de atendimento constitui uma barreira significativa à utilização dos serviços do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), mesmo quando os inquiridos possuem conhecimento da sua existência e reconhecem a importância do apoio psicológico. Este facto sugere a necessidade de revisão e flexibilização dos horários de atendimento, de forma a tornar os serviços acessíveis a todos os docentes e estudantes, independentemente da sua carga horária, compromissos académicos ou actividades extracurriculares.

Do ponto de vista organizacional, a adaptação dos horários do GAP não apenas aumentaria a efectiva utilização do serviço, como também contribuiria para o fortalecimento da responsabilidade social da instituição, garantindo que o apoio psicológico seja eficaz, acessível e capaz de promover o bem-estar integral dos docente e estudantes.

Tabela nº 10-Motivos para a baixa adesão aos serviços do Gabinete de Apoio Psicológico no IDERO

Motivos para a baixa adesão aos serviços oferecidos pelo GAP	Sexo		Total	Porcentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Falta de informação	6	15	21	12
Vergonha	4	69	73	42
Falta de confiança no sigilo	1	13	14	8
Não considera necessário	13	54	67	38
Total	24	151	175	100

Fonte: Elaboração própria

Dos inquéritos realizados no IDERO, verificou-se que 42% dos inquiridos não recorreram ao Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) devido a sentimentos de vergonha, enquanto que 38% alegaram não considerar necessário os serviços do psicólogo e, uma minoria de 8% indicaram a falta de sigilo como motivo para não utilizarem os serviços.

Neste contexto, é importante salientar que a ética e a deontologia profissional são fundamentais no exercício da psicologia, uma vez que os psicólogos lidam com questões delicadas e confidenciais relacionadas com a saúde mental e o bem-estar dos indivíduos. A garantia de confidencialidade e a promoção de um ambiente seguro constituem elementos centrais para aumentar a confiança dos docentes e estudantes no que tange aos serviços fornecidos pelo Gabinete de Apoio Psicológico do IDERO.

Observou-se a predominância de indivíduos do sexo feminino em relação aos do sexo masculino, facto que poderá ter implicações na planificação dos

serviços e na formulação de estratégias de comunicação e sensibilização, de modo a assegurar que todos os estudantes, independentemente do sexo, tenham pleno acesso aos recursos disponíveis e se sintam encorajados a recorrer ao apoio psicológico quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados recolhidos junto de docentes e estudantes do IDERO revelam que, embora a maioria dos inquiridos tenha conhecimento da existência do Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), a sua utilização efectiva é limitada. Entre os estudantes, 83% revelou nunca recorreu aos serviços prestados pelo GAP, enquanto apenas uma pequena parcela o fez ocasional ou raramente; entre os docentes, verificou-se igualmente baixa adesão.

Do ponto de vista institucional, os horários de atendimento foram identificados como incompatíveis com a rotina diária com 94% dos inquiridos, constituindo uma barreira significativa ao acesso. A sobrecarga de actividades académicas e profissionais, a fraca divulgação dos serviços dificultam o uso pleno dos recursos disponíveis.

No plano individual, surgem barreiras psicológicas e sociais, incluindo o estigma associado à procura de ajuda, o autoestigma, a percepção de que não é necessário recorrer ao psicólogo e a vergonha. Entre os estudantes, 42% indicaram vergonha como motivo para não frequentarem o Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), 38% consideraram os serviços desnecessários e 8% apontaram a falta de sigilo como impedimento.

A predominância do sexo feminino entre os inquiridos sugere que as estratégias de comunicação e sensibilização devem ser adaptadas para garantir equidade de acesso entre todos os docentes e estudantes. Do ponto de vista da responsabilidade social, o GAP representa um elemento central do compromisso do IDERO com a promoção do bem-estar psicológico da comunidade académica.

Para que esta responsabilidade seja efetiva, é necessário que a instituição implemente estratégias integradas, incluindo flexibilização de horários, acessibilidade, divulgação ativa, acompanhamento docente e valorização institucional da saúde mental.

Assim sendo, a baixa adesão ao Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), resulta de uma interacção complexa de factores institucionais, sociais e individuais, que exigem uma abordagem multidimensional. A implementação de medidas que combinem sensibilização, flexibilidade de acesso, inovação e valorização institucional da saúde mental permitirá promover o bem-estar psicológico, prevenir o agravamento de problemas emocionais e consolidar um ambiente educativo mais saudável, inclusivo e resiliente, garantindo que docentes e estudantes usufruam plenamente dos recursos de apoio disponíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORRIGAN, P. W. **How stigma interferes with mental health care**. American Psychologist, 2004.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. **O Inquérito**: Teoria e prática, Celta Editora, 2011.
- MICHAEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográfico, 2ª Edição, Atlas editora, S. Paulo, 2009.
- MOURA, A. C. B. **Estratégias de coping e estilos de vida como mediadores entre o stress e o burnout nos bombeiros do distrito de setúbal**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Saúde. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve & Instituto Politécnico de Beja, 2007.
- SOUSA, N. R. **Bem-estar docente e adesão a serviços de apoio psicológico em Angola**. Luanda: Editora Nacional, 2025.
- PORTO, A. P. **Caderno de Métodos e Técnicas de Pesquisa Dom Alberto**, Faculdade Dom Alberto, Santa Cruz do Sul, 2010.
- SAVEIA, J. M. **A profissionalização da Psicologia em Angola**. Luanda: Editora Universitária, 2009.
- SERRA, A. & MAGALHÃES, M. **Crenças culturais e busca de apoio psicológico em contextos africanos**. Luanda: Universidade Agostinho Neto, 2025.
- VARA, N. C. **Burnout e satisfação no trabalho em bombeiros que trabalham na área da emergência pré-hospitalar**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Saúde. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007.



A CULTURA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO LEITORA

Marcilene Belisse Pazos¹

RESUMO

A cultura da leitura na Educação Infantil tem sido reconhecida como elemento estruturante na formação do leitor, especialmente quando articulada às dimensões da mediação docente e das experiências significativas com a linguagem. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar como a mediação, as experiências leitoras e a organização de práticas pedagógicas contribuem para a constituição do leitor na primeira infância. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre literatura infantil, desenvolvimento infantil e mediação de leitura, além de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. A análise problematiza práticas como leitura compartilhada, contação de histórias e organização de ambientes leitores, buscando compreender de que forma essas experiências favorecem a construção de sentidos pelas crianças. Os resultados indicam que a inserção contínua e intencional da leitura no cotidiano escolar amplia o repertório linguístico e cultural, fortalece a oralidade, estimula a imaginação e contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória, atenção e pensamento narrativo. Evidencia-se ainda, que a mediação do professor desempenha papel central na qualificação dessas experiências, ao promover interações dialógicas, escuta sensível e valorização das interpretações infantis. Conclui-se que a cultura da leitura, quando compreendida como prática social e experiência estética, contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, consolidando-se como elemento essencial na constituição do leitor e no desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Leitura. Educação infantil. Mediação. Experiência. Formação leitora.

INTRODUÇÃO

A leitura na Educação Infantil tem sido frequentemente associada à preparação para a alfabetização, o que tende a limitar sua compreensão enquanto prática cultural, social e estética. Essa perspectiva, ainda presente em muitas práticas pedagógicas, reduz a potência da leitura como experiência formadora, restringindo-a a um instrumento de ensino.

Entretanto, antes mesmo de dominar o sistema de escrita, a criança já se insere em práticas de leitura

ao interpretar o mundo por meio de diferentes linguagens. Como afirma Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que a construção de sentidos se inicia nas relações sociais e culturais.

Neste estudo, compreende-se a experiência leitora como dimensão central da cultura da leitura, entendida como vivência significativa que articula linguagem, afeto, interação e produção de sentidos. Nessa perspectiva, o contato com a literatura na infância não se configura como antecipação de

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-graduada: Educação Especial em Deficiência Intelectual e Autismo, Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

conteúdos escolares, mas como ampliação de experiências culturais.

Diante disso, coloca-se a seguinte questão: de que maneira a mediação docente e as experiências leitoras na Educação Infantil contribuem para a formação do leitor na primeira infância?

Este artigo tem como objetivo analisar a cultura da leitura na Educação Infantil, destacando o papel da mediação docente, das experiências leitoras e da organização dos ambientes na constituição do leitor.

LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL E EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA

A leitura, quando reduzida a um recurso pedagógico, tende a perder seu caráter cultural e formativo. Nesse sentido, torna-se necessário deslocar o olhar para compreendê-la como prática social e experiência estética.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a centralidade das interações e das experiências no desenvolvimento infantil. No entanto, a presença da leitura na rotina não garante, por si só, experiências significativas.

Coelho (2000, p. 27) afirma que “a literatura infantil atua diretamente na formação da consciência de mundo da criança”, indicando que sua função ultrapassa o ensino de conteúdos. Dessa forma, a leitura deve ser compreendida como experiência que mobiliza imaginação, emoção e produção de sentidos.

MEDIAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A mediação docente ocupa papel central na constituição da cultura da leitura, mas sua função não se limita à condução da atividade. Trata-se de criar condições para que a criança participe ativamente da construção de significados.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo mediado pela linguagem. Nesse sentido, a leitura compartilhada configura-se como espaço de diálogo e negociação de sentidos.

Entretanto, observa-se que, em algumas práticas, a mediação assume caráter excessivamente diretivo, limitando a participação infantil. Uma

abordagem mais dialógica pressupõe escuta, problematização e valorização das interpretações das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos.

EXPERIÊNCIA LEITORA E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A experiência leitora está diretamente relacionada às condições em que a leitura acontece. Ambientes organizados, acessíveis e ricos em materiais literários favorecem a exploração e o envolvimento das crianças.

No entanto, é importante destacar que o ambiente, isoladamente, não garante experiências significativas. A qualidade das interações e a intencionalidade pedagógica são elementos determinantes.

Além disso, a leitura na infância envolve dimensões afetivas. O contato com histórias possibilita à criança vivenciar emoções, elaborar conflitos e ampliar sua compreensão do mundo, contribuindo para o desenvolvimento da empatia.

DESAFIOS E LIMITES DAS PRÁTICAS LEITORAS

Apesar das orientações presentes em documentos oficiais, observa-se um distanciamento entre as propostas e as práticas cotidianas. Em muitos casos, a leitura ainda ocorre de forma mecânica e descontextualizada.

Esse cenário evidencia a necessidade de uma postura docente mais reflexiva, que ultrapasse a reprodução de modelos prontos. A formação continuada torna-se essencial para qualificar as práticas e ampliar o repertório pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da cultura da leitura na Educação Infantil evidencia que sua consolidação depende menos da presença formal da leitura na rotina e mais da qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Ao compreender a leitura como prática cultural e experiência estética, amplia-se sua contribuição para o desenvolvimento infantil. No entanto, práticas excessivamente prescritivas ainda limitam esse potencial.

Dessa forma, torna-se fundamental que o professor atue de maneira reflexiva, promovendo experiências que valorizem a participação infantil e a produção de sentidos. Mais do que formar leitores técnicos, a Educação Infantil deve garantir o direito da criança de viver a leitura como experiência significativa.

Contudo, observa-se que a efetivação dessas práticas ainda depende de condições institucionais, formação docente e intencionalidade pedagógica, indicando a necessidade de continuidade de estudos no campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DOS HÁBITOS DE APRENDIZAGEM

Maria de Lourdes Ferreira da Silva¹

RESUMO

As rotinas pedagógicas na Educação Infantil constituem um elemento fundamental para a organização do cotidiano escolar e para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo aborda, de forma geral, a importância das rotinas pedagógicas como mediadoras da construção da autonomia e da formação de hábitos de aprendizagem desde a primeira infância. A discussão do tema torna-se relevante diante da necessidade de compreender a rotina não como um conjunto rígido de atividades, mas como uma estrutura educativa que oferece segurança, previsibilidade e oportunidades de aprendizagem significativa. O objetivo deste artigo é analisar, por meio de uma revisão de literatura, as contribuições das rotinas pedagógicas na Educação Infantil para o desenvolvimento da autonomia e dos hábitos de aprendizagem das crianças. Os principais resultados evidenciam que rotinas bem planejadas e intencionalmente organizadas favorecem a participação ativa das crianças, o desenvolvimento da responsabilidade, da organização pessoal e da compreensão das regras de convivência, além de contribuírem para a construção de práticas educativas mais consistentes e coerentes com as necessidades infantis.

Palavras-chave: Cognição. Infâncias. Organização. Protagonismo. Socialização.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, caracteriza-se como um espaço privilegiado para a construção das bases do desenvolvimento humano, considerando aspectos cognitivos, sociais e físicos da criança. Nesse contexto, as rotinas pedagógicas assumem papel central na organização do cotidiano escolar, uma vez que estruturam as ações educativas e orientam as experiências vivenciadas pelas crianças ao longo do dia. Compreender a rotina como um recurso pedagógico implica reconhecê-la como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como um instrumento organizacional.

As rotinas pedagógicas na Educação Infantil contribuem para a criação de um ambiente previsível e seguro, no qual a criança pode compreender a organização do tempo e do espaço escolar. Essa previsibilidade favorece a participação ativa das crianças nas atividades propostas, auxiliando na construção da autonomia e no desenvolvimento de hábitos relacionados à aprendizagem, como a organização, o cuidado com os materiais e o cumprimento de combinados. Dessa forma, a rotina torna-se um elemento mediador entre a criança e o conhecimento, promovendo aprendizagens significativas desde a primeira infância.

Entretanto, a implementação das rotinas pedagógicas no contexto da Educação Infantil

¹ Formada no Magistério; Licenciatura Plena em Letras; Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Terapia Ocupacional. Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Suzano, PMS; Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

apresenta desafios importantes. Um dos principais refere-se à compreensão equivocada da rotina como um conjunto rígido e inflexível de atividades, desconsiderando as necessidades, os ritmos e as singularidades das crianças. Além disso, a ausência de planejamento intencional e a falta de formação específica dos professores podem comprometer o potencial educativo das rotinas, reduzindo-as a práticas mecânicas e descontextualizadas do processo pedagógico.

Outro desafio diz respeito à articulação entre as rotinas pedagógicas e os objetivos educacionais da Educação Infantil. Em muitos contextos, observa-se a predominância de práticas voltadas exclusivamente para o cumprimento de horários, em detrimento da promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e dos hábitos de aprendizagem. Tal cenário evidencia a necessidade de reflexões teóricas que auxiliem os profissionais da educação a ressignificar o papel da rotina no cotidiano escolar.

Diante dessas questões, justifica-se a realização deste estudo, uma vez que a análise da literatura científica permite compreender as contribuições das rotinas pedagógicas para o desenvolvimento infantil, bem como identificar os desafios relacionados à sua efetivação na prática educativa. Ao reunir e sistematizar diferentes produções acadêmicas sobre o tema, este artigo busca oferecer subsídios teóricos que possam contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Assim, este trabalho caracteriza-se como uma revisão de literatura, fundamentada em estudos que abordam as rotinas pedagógicas, a autonomia infantil e a formação de hábitos de aprendizagem no contexto da Educação Infantil. A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pela possibilidade de analisar diferentes perspectivas teóricas, ampliando a compreensão sobre o tema e evidenciando suas implicações no campo educacional.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições das rotinas pedagógicas na Educação Infantil para a construção da autonomia e dos hábitos de aprendizagem das crianças, a partir de uma revisão da literatura. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender o conceito de rotinas pedagógicas e sua função no cotidiano da Educação Infantil; identificar

os principais desafios relacionados à implementação das rotinas pedagógicas no contexto escolar; e analisar como a organização intencional das rotinas contribui para o desenvolvimento da autonomia e para a formação de hábitos de aprendizagem na infância.

AS ROTINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL

As rotinas pedagógicas constituem um elemento estruturante do trabalho educativo na Educação Infantil, uma vez que organizam o tempo, o espaço e as ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Quando planejadas de forma intencional, contribuem para a construção da autonomia das crianças ao favorecer situações em que estas participam, decidem e compreendem a lógica das atividades propostas, indo além da simples adaptação a regras previamente estabelecidas (OLIVEIRA, 2018).

A rotina pedagógica deve ser compreendida como um instrumento educativo dinâmico e flexível. Conforme Barbosa (2006, p. 67), “a rotina não é repetição mecânica, mas organização intencional do cotidiano”, o que implica considerar os interesses, os ritmos e as necessidades das crianças. Nessa perspectiva, a organização do cotidiano torna-se espaço de construção de sentidos e não apenas de controle do tempo.

Sob a perspectiva do desenvolvimento infantil, Wallon (2007) enfatiza que a autonomia se constrói nas relações sociais e nas experiências vividas. Para o autor, “o desenvolvimento da criança é inseparável das situações concretas em que ela está inserida” (WALLON, 2007, p. 89), o que evidencia a importância de rotinas que favoreçam a participação ativa e a tomada de decisões.

A organização do tempo exerce influência direta sobre o comportamento infantil. A previsibilidade da rotina, conforme Horn (2017), proporciona segurança emocional, permitindo que a criança antecipe acontecimentos. No entanto, essa previsibilidade não deve ser confundida com rigidez, pois a autonomia também se desenvolve em contextos que permitem escolhas e pequenas rupturas no planejamento.

Do ponto de vista pedagógico, as rotinas criam condições para que a criança desenvolva atitudes relacionadas à aprendizagem, mas sua principal contribuição, nesse eixo, está na possibilidade de agir com independência. Segundo Tardif (2014), as práticas cotidianas carregam saberes implícitos que orientam o agir docente, sendo fundamental que a rotina seja pensada como espaço de construção da autonomia e não apenas de organização.

A autonomia infantil se fortalece quando as crianças participam das decisões do cotidiano, como a organização dos espaços e a escolha de atividades. Piaget (1999, p. 54) afirma que “a autonomia moral se constrói na cooperação”, indicando que o respeito às regras ganha sentido quando estas são vivenciadas coletivamente e não apenas impostas.

As interações sociais presentes nas rotinas também desempenham papel central. Vygotsky (2008) destaca que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no plano social” (p. 57), reforçando que a autonomia não é um processo individual isolado, mas resultado da mediação e da convivência com os outros.

Nesse contexto, a intencionalidade docente é determinante. Freire (2011) defende que ensinar exige diálogo e escuta, o que implica reconhecer a criança como sujeito ativo. Assim, a rotina pedagógica deve ser construída com as crianças e não apenas para elas, favorecendo o exercício da autonomia no cotidiano escolar.

Entretanto, ainda se observa, na prática, o uso da rotina como instrumento de controle. Barbosa (2006) alerta que a rigidez pode limitar a iniciativa infantil, reduzindo as possibilidades de experimentação. Esse cenário se torna ainda mais desafiador em contextos contemporâneos marcados pela hiperconectividade e pelas mudanças nas formas de interação infantil.

A formação docente é essencial para ressignificar essas práticas. Nóvoa (2019) destaca a necessidade de professores reflexivos, capazes de compreender o sentido pedagógico de suas ações. Nesse aspecto, as diretrizes da SME-PMSP reforçam a importância de práticas que valorizem a escuta e a participação infantil, aproximando teoria e prática no cotidiano escolar.

Além disso, o planejamento pedagógico precisa estar articulado à rotina. Libâneo (2013) afirma que o planejamento orienta a ação educativa, garantindo coerência entre objetivos e práticas. Assim, a rotina deixa de ser apenas organizacional e passa a integrar o currículo de forma significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a centralidade das experiências no cotidiano, destacando a autonomia como um dos eixos da Educação Infantil. Nesse sentido, a rotina pedagógica se configura como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança.

Pesquisas indicam que contextos que favorecem a participação ativa contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Antunes (2018) ressalta que a criança que participa do próprio processo de aprendizagem tende a desenvolver maior responsabilidade e iniciativa.

Outro aspecto relevante refere-se à aprendizagem significativa. Ausubel (2003) destaca que novos conhecimentos se constroem a partir de experiências anteriores, o que reforça a importância de rotinas que façam sentido para a criança e dialoguem com seu contexto de vida.

A relação entre escola e família também influencia esse processo. Bronfenbrenner (2011) aponta que o desenvolvimento humano ocorre em sistemas interligados, sendo fundamental a coerência entre os diferentes contextos vividos pela criança.

Diante disso, as rotinas pedagógicas, quando flexíveis e intencionais, contribuem para a construção da autonomia ao possibilitar participação, escolha e reflexão. Mais do que organizar o cotidiano, elas estruturam experiências formativas que impactam o desenvolvimento infantil.

Por fim, compreende-se que a rotina não é elemento secundário, mas componente essencial do trabalho pedagógico. Quando alinhada às demandas contemporâneas e às especificidades da infância, ela se torna um espaço potente de formação da autonomia.

ROTINAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE HÁBITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de hábitos de aprendizagem na Educação Infantil está diretamente relacionada à

organização do cotidiano escolar. As rotinas pedagógicas orientam as ações diárias e favorecem a construção de atitudes como atenção, persistência e responsabilidade, fundamentais para o processo de aprender (OLIVEIRA, 2018).

Diferentemente da autonomia, que envolve tomada de decisão, os hábitos se constituem pela repetição significativa de práticas. Antunes (2018) afirma que “os hábitos são construídos pela constância das experiências”, evidenciando o papel da rotina na consolidação de comportamentos relacionados à aprendizagem.

Wallon (2007) destaca que a criança aprende por meio da ação. Nesse sentido, a repetição presente nas rotinas não deve ser vista como mecanização, mas como oportunidade de internalização de procedimentos, desde que acompanhada de sentido e mediação. A previsibilidade contribui para a construção desses hábitos. Horn (2017) aponta que ambientes organizados favorecem a concentração, permitindo que a criança desenvolva maior permanência nas atividades, aspecto essencial para a aprendizagem.

Do ponto de vista cognitivo, Ausubel (2003, p. 23) afirma que “o fator mais importante para a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe”. Assim, a rotina facilita a aprendizagem ao criar referências estáveis que permitem a conexão entre novos e antigos conhecimentos.

A construção de hábitos também envolve a compreensão de regras. Piaget (1999) destaca que esse processo ocorre gradualmente, à medida que a criança participa de situações coletivas e compreende a necessidade de organização.

A mediação docente é fundamental nesse processo. Tardif (2014) ressalta que os saberes do professor se expressam nas práticas cotidianas, sendo responsabilidade do educador atribuir intencionalidade às ações repetidas no dia a dia. Freire (2011) reforça que a prática educativa deve ser crítica e reflexiva. Assim, a formação de hábitos não pode se reduzir à obediência, mas deve estar vinculada à compreensão e ao significado das ações.

As transições no cotidiano escolar também são momentos importantes. Barbosa (2006) aponta que esses momentos, quando bem planejados, contribuem

para a organização mental da criança e para a construção de hábitos.

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que as experiências na Educação Infantil devem promover participação e envolvimento, reforçando que os hábitos se constroem em contextos significativos.

Estudos indicam que a organização do ambiente influencia diretamente a atenção. Antunes (2018) aponta que crianças inseridas em rotinas estruturadas desenvolvem maior capacidade de concentração.

A constância das experiências também é determinante. Libâneo (2013) afirma que a sistematização do trabalho pedagógico favorece a internalização de procedimentos, contribuindo para a formação de hábitos duradouros.

A participação das crianças na rotina fortalece o engajamento. Vygotsky (2008) destaca o papel das interações sociais na aprendizagem, evidenciando que os hábitos se constroem coletivamente.

A relação com a família também potencializa esse processo. Bronfenbrenner (2011) enfatiza a importância da continuidade entre os contextos, favorecendo a consolidação de hábitos. Pesquisas mostram que crianças que desenvolvem hábitos desde cedo apresentam maior organização e autonomia ao longo da escolarização (OLIVEIRA, 2018).

Entretanto, é necessário evitar a rigidez. Barbosa (2006) alerta que práticas inflexíveis podem comprometer o desenvolvimento, tornando os hábitos mecânicos e sem significado.

Por fim, as rotinas pedagógicas desempenham papel fundamental na formação de hábitos de aprendizagem. Quando articulam repetição, intencionalidade e sentido, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais ao longo da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura evidenciou que as rotinas pedagógicas constituem um elemento estruturante e essencial na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da autonomia e para a formação de hábitos de aprendizagem das crianças. Ao organizar o

cotidiano escolar, as rotinas oferecem previsibilidade, segurança e oportunidades de participação ativa, fatores fundamentais para a construção de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Os estudos revisados demonstram que a rotina, quando planejada de maneira intencional e flexível, não deve ser compreendida como um conjunto rígido de atividades, mas como um recurso pedagógico que possibilita à criança experimentar, interagir e assumir responsabilidades em seu próprio processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância do papel do professor como mediador, orientando a vivência da rotina e atribuindo-lhe significado pedagógico.

A construção da autonomia infantil, por sua vez, é fortalecida à medida que as crianças se envolvem na organização de suas ações e participam ativamente das atividades do cotidiano escolar. A internalização de hábitos relacionados à aprendizagem, como atenção, organização, cuidado com materiais e cumprimento de regras, é facilitada por experiências repetidas, consistentes e articuladas ao planejamento pedagógico.

A literatura também aponta que a efetivação das rotinas pedagógicas enfrenta desafios, como a tendência à rigidez, a falta de formação docente e a desarticulação entre planejamento e execução. Superar essas barreiras exige reflexão sobre as práticas educativas, investimento em formação continuada e uma abordagem que integre flexibilidade, intencionalidade e respeito às especificidades de cada criança.

Além disso, a articulação entre escola e família desempenha papel relevante na consolidação de hábitos de aprendizagem e no fortalecimento da autonomia, reforçando a necessidade de coerência entre os diferentes contextos de desenvolvimento infantil. A participação da família na compreensão e na valorização das rotinas pedagógicas potencializa os efeitos positivos observados no cotidiano escolar.

Diante disso, conclui-se que as rotinas pedagógicas não apenas organizam o tempo e o espaço na Educação Infantil, mas constituem instrumentos estratégicos de aprendizagem e de formação de competências essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Elas possibilitam experiências

significativas, fortalecem a autonomia e promovem hábitos que influenciam positivamente o percurso educacional futuro.

Por fim, este estudo evidencia a necessidade de que educadores, gestores e pesquisadores considerem a rotina pedagógica como um componente central do trabalho educativo, planejando e implementando práticas que conciliam consistência, intencionalidade pedagógica e respeito às singularidades infantis. Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para qualificar as práticas na Educação Infantil e incentivem novas pesquisas que aprofundem a compreensão sobre os efeitos das rotinas no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2019.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



EFEITOS DA PRIVAÇÃO DO SONO NOTURNO SOBRE O RENDIMENTO ACADÊMICO DE UNIVERSITÁRIOS

Mario Adelino Miranda Guedes¹

RESUMO

O sono é uma das funções mais relevantes para a vida humana e a saúde das pessoas. O estudo objetivou avaliar os efeitos da privação do sono noturno sobre o desempenho acadêmico em universitários. Realizou-se uma pesquisa descritiva, observacional, prospectiva, com enfoque qualitativa e quantitativa, com amostragem aleatória ou probabilística. Os resultados do estudo foram: Dos 300 universitários 59,3% eram femininos, 44,6% estavam na faixa etária compreendida entre 18 -27 anos, com a média de idade de 25 anos, o desvio padrão de 5,5 anos com um intervalo de confiança de 92,6%. Os pesquisados foram classificados maioritariamente em maus dormidores com 79,3%, com base na avaliação do questionário estandardizados nomeadamente o Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI) e uma sonolência diurna de 63,6% baseando-se no questionário da Escala de Sonolência de Epworth (ESE), duas ferramentas validadas internacionalmente para avaliar a qualidade do sono e a sonolência diurna respectivamente. No entanto, 63,6% dos pesquisados apresentaram sonolência diurna leve, uma média global de 5,42 pontos. Os universitários pesquisados tiveram uma percepção subjetiva de fraco desempenho acadêmico resultante da privação do sono noturno, ou seja, 65,6%. Conclui-se que a privação do sono noturno teve como principal efeito o mau desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Cognição. Desempenho. Ensino superior. Insônia. Memória. Sonolência diurna.

INTRODUÇÃO

O sono é uma das funções mais relevantes para a vida humana e a saúde das pessoas, (ROMEU 2023).

O homem adulto dorme em média 8 a 9 horas e meia por dia. Os universitários, devido a demanda que o contexto de formação exige, em determinadas ocasiões conservam inadequadamente essa função biológica, não mantendo uma qualidade e quantidades de sono adequadas prejudicando o seu desempenho acadêmico.

MANUEL (2018) relata que o sono é um comportamento ativo que atua em inúmeras funções cerebrais como atenção, tempo de reação,

aprendizagem e consolidação da memória. Atualmente, a sociedade moderna é afetada pela redução das horas de sono, pois grande parte dos adultos realiza tarefas noturnas, sacrificando, desse modo, horas de sono, sem levar em consideração que esse comportamento altera em grande medida a nossa qualidade de vida.

Existem inúmeros fatores endógenos e exógenos que interferem direta e indiretamente na manutenção dos padrões do sono em seres humanos. Fazem parte dos factores, a luz, ou seja, o ciclo claro-escuro, no entanto, factores sociais, representados pelas rotinas familiares e horários de trabalho ou escola, influenciam a duração de sono no ser humano, RIBEIRO, (2019).

¹ Doutorado em Ciências da Educação pela Absolute Christian University, ACU; Mestre em Ciências da Educação pela Uni Xavier Tiradentes; Licenciado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. Vice-Presidente para Área Científica e Pós-Graduação do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Professor de Neuropsicologia Aplicada do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Investigador auxiliar do Centro de Investigação Científica e Desenvolvimento do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Co-Editor da Revista Digital de Investigação e Postgrado, REDIP, Venezuela. Orcid. 0009-0003-3671-4697 guedesmario876@gmail.com.

A privação de sono noturno é uma situação comum entre os estudantes universitários e pode causar problemas de saúde e desempenho acadêmico, relevando-se neste âmbito o impacto de sua má qualidade que começa a recair precocemente nesta categoria de estudantes que em função da demanda do novo contexto formativo são submetidos a uma extensa grelha curricular e a experiência de atividades extracurriculares para melhorar a sua qualificação acadêmica. Este seguimento de estudantes possui altas chances de apresentar sonolência diurna excessiva, devido aos horários escolares e as demandas acadêmicas assim como as outras rotinas que o novo contexto acadêmico os impõe, (MACIEL; ANDREA; MIRANDA et al 2018).

Tem sido característico nos jovens universitários a observância de uma tendência à diminuição da duração do sono noturno nos dias de semana, com um concomitante aumento da tendência de sonolência diurna e consequente surgimento de episódios de microssonos, da dificuldade em despertar pela manhã e de problemas relacionados com o adormecer à noite com ênfase para o período da latência de sono. Trabalhar e estudar têm sido frequentemente observados entre jovens universitários. Um dos resultados dessa dupla jornada é a restrição aos horários de dormir e acordar, especialmente nos dias de trabalho, uma vez que estes indivíduos realizam um esforço adicional no seu estilo de vida, com implicações diretas sobre o seu ritmo circadiano. Dados da literatura consultada apontam para a existência de altas chances deste segmento de estudantes desenvolverem a sonolência diurna.

Em Angola, não existem pesquisas que permitam avaliar os padrões de sono nos estudantes universitários, sua privação nem as implicações no desempenho acadêmico. Ainda assim, implicitamente, sabe-se que aos universitários têm apresentado um comportamento desproporcional em função ao novo contexto acadêmico que os coloca em situação de vulnerabilidade acadêmica. Esta pesquisa visou investigar a percepção dos universitários sobre os efeitos da privação de sono no desempenho acadêmico, no 1º semestre de 2025.

METODOLOGIA

Quanto aos fins, tratou-se de uma pesquisa descritiva, conforme explica SEVERINO, (2017 p 124), na qual se esclarece as características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir a sua natureza. Quanto aos meios de investigação, ainda respeitando a categorização de Pantoja (2009), esta pesquisa se configura como um estudo bibliográfico, que não se esgotou na figura do pesquisador, pois dela fizeram parte estudantes universitários implicados direto no processo de coleta de dados.

A pesquisa descritiva segundo SEVERINO (2017 p 124) é aquela que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno de relacionando suas variáveis, envolvendo técnicas padronizadas de coleta de dados. O universo de estudo circunscreveu-se aos universitários com a idade compreendida entre os 18 aos 45 anos de idade, que acorreram ao centro médico Júlia e Cunha no período compreendido entre janeiro a Maio de 2025. Teve uma amostra de 300 estudantes, representativa em função do universo inicial de 375 universitários. Para o levantamento da população universitária, foi aplicado questionário sociodemográfico, posteriormente integrados tanto no Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI) e a Escala de Sonolência de Epworth (ESE), ferramentas utilizadas e validadas internacionalmente nas pesquisas de sono. Foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística do tipo casual simples, não favorecendo a generalização dos resultados da pesquisa (SEVERINO 2017).

O método utilizado para a coleta de dados foi do tipo dirigido pelo pesquisador, com informações fornecidas por escrito, pelos universitários através de questionários estruturados. Os dados da pesquisa foram coletados utilizando-se instrumentos estandardizados tais como: Género (masculino/feminino), faixa etária > de 18 -27 anos; 28- 37 anos, 38 – 45 anos; estado civil (solteiro/casado/ outra condição). O Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh, validado em pesquisas internacionais (ARAÚJO; SABRINA; GERALDINE et al 2015) & a escala de Sonolência de Epworth (OLIVEIRA; FARIAS; COSTA et al 2020).

O PSQI foi utilizado com o objetivo de avaliar a qualidade do sono. Este instrumento esteve composto por 10 questões subjetivas e objetivas. As primeiras nove questões foram auto-administradas, possuindo cada uma delas sete componentes, e sua avaliação se deu pela qualidade subjetiva do sono, latência do sono e sonolência diurna.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra de estudo foi constituída predominantemente por feminino, 178(59,3%), associados a fatores sociodemográficos do local de estudo. Importa realçar que a população angolana é maioritariamente feminina. Importa, referir que em outras pesquisas internacionais no âmbito da avaliação do sono em estudantes universitários, como refere a pesquisa de GOMES; ALMEIDA; CRISTINA et al. (2026), que deu grande relevância desta variável. Relativamente à idade, observou-se que a maioria dos universitários pesquisados estiveram na faixa compreendida entre os 18 aos 27 anos, com a média de idade de 25 anos, o desvio padrão de 5,5 anos com um intervalo de confiança de 92,6%, relevando deste modo, uma participação de universitário predominantemente jovem, corroborando com ROMEU (2023), referindo a tendência para a diminuição do sono noturno, relevando fatores biológicos, comportamentais e ambientais alteram o ritmo circadiano do indivíduo.

Os resultados do Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI) por grupo de participantes, tendo em consideração a jornada de trabalho, não indicaram diferenças significativas das médias (m), obtidas no âmbito dos diferentes grupos analisados. O grupo 1 esteve formado pelos universitários que trabalham em tempo integral ($m=10,2$); o grupo 2 – constituído por aqueles estudantes que trabalham parcialmente, obteve-se uma média ($m= 11,8$), ao passo que o grupo 3- constituído pelos estudantes que não trabalham obteve-se uma média ($m= 7,3$).

Quanto ao perfil da qualidade de sono, com a aplicação do Índice da Qualidade do Sono de Pittsburgh (PSQI), a prevalência de distúrbios graves do sono nos universitários pesquisados foi de 9,7 pontos o que reflete, um escore maior que 5($m>5$), evidenciando a existência de problemas relacionados

ao sono nesta amostra de indivíduos, através do índice de confiabilidade apoiados no método estatístico descritivo. Este questionário avalia componentes do sono, como são os casos da qualidade subjetiva, latência do sono, duração do sono, eficiência do sono, distúrbios do sono e uso de medicamentos para dormir.

Tornando-se os resultados do Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI) por componente, nota-se que a média global apresenta resultados em escores que indicam a má qualidade de sono, maus dormidores, a menor parcela dos sujeitos pesquisados percebem a qualidade do seu sono como boa (20,7%). Grande parte dos pesquisados (42%) apresentam um período de latência inferior a 15 minutos. Os universitários, apresentaram maior período de latência de sono propensão, no período de tempo compreendido entre 16-30 minutos consignados com a pontuação 1, pontuando 32% da população pesquisada, no momento em que lhes foi aplicado questionário de coleta de dados. A latência do sono na abordagem de ARAÚJO; SABRINA; GERALDINE et al (2015), em um indivíduo normal é de cerca de 10-30 minutos, ajudando a ocorrência de um sono normal. Uma parcela maior de 119(39,6%) dos inqueridos dorme mais de 7 horas por noite em detrimento de uma faixa menos significativa de sujeitos 24% dorme menos de 5 horas por noite.

No que concerne ao perfil da sonolência diurna com a aplicação pela média global da Escala de Sonolência Excessiva (ESE) na população pesquisada foi de $m=5,42$ o que indicou o baixo índice de sonolência diurna entre os pesquisados. Tal resultado pode ser elucidativo de sujeitos sadios, com boa vigiidade diurna, no aspecto relacionado com a sonolência diurna, corroborando com HELENA (2019). Na análise da situação 5 que faz referência a possibilidade de o individuo deitar-se à tarde quando as circunstâncias permitem: a maioria dos estudantes indicou alta chance de cochilar, fenómeno que pode estar relacionado ao hábito de sesta, resultando em fraco desempenho académico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa dedicou-se a estudar os efeitos da privação do sono noturno sobre o desempenho académico dos universitários. Com esta abordagem

procurou - se avaliar este fenômeno tendo em atenção ao impacto que o mesmo acarreta para a vida dos universitários. Nas características sociodemográficas analisadas nesta pesquisa, há um predomínio do gênero feminino, condizente com outros estudos neste âmbito, e uma faixa etária compreendida entre os 18 aos 27 anos de idade, permitindo assim aferir que estamos diante de uma população estudantil iminentemente jovem.

Os resultados do estudo em análise no tocante a avaliação da média global da vigiância diurna permitiu obter uma amostra de 63,6% de estudantes que se apresentaram com sonolência diurna leve, o que por si só é preocupante, atendendo as implicações negativas que este fenômeno possa desencadear no exercício das atividades diárias em geral e acadêmicas em particular.

De acordo com o índice global da qualidade de sono, mais da metade dos universitários pesquisados se classificam como maus dormidores numa proporção de 79,3% da população em análise. Nesta óptica, foram constatadas evidências de que estes estudantes apresentam dificuldades em alternar seus perfis de padronização da atenção (estado de vigília), para o mundo interno (estado de sono). Foi igualmente evidenciado que os escores de seus índices globais de qualidade de sono aumentavam, evidenciando pior qualidade do sono, em relação direta com a duração da jornada de trabalho indicando, que o aumento da duração da jornada de trabalho resulta num pior desempenho da qualidade de sono noturno.

Existem indícios de que os estudantes universitários pesquisados se mostraram especialmente vulneráveis a má qualidade de sono o que repercute negativamente no seu desempenho acadêmico. Ainda há carência de estudos mais aprofundados, mas é possível evidenciar a necessidade de promover estratégias que garantam a qualidade de sono entre acadêmicos a fim de evitar déficits de desempenho escolar. Entretanto, ao se levar em conta os resultados da correção do Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI), na componente qualidade subjetiva do sono, observou-se que a maioria dos pesquisados percebe a sua qualidade de sono como boa, contrastando com os resultados da pesquisa. Na análise da componente duração do sono, 39,6% declararam

dormirem mais de 7 horas por noite ao passo que 24,5% dos entrevistados responderam dormirem menos de 5 horas por noite. No que diz respeito à eficiência do sono, 45,3% dos estudantes pesquisados, consignados com a pontuação 2, percebem que não possuem boa eficiência, o que condiz com o resultado alcançado no componente relativo aos distúrbios do sono, no qual a maioria dos estudantes obtiveram uma pontuação que os caracteriza como portadores de problemas para dormir (sono fragmentado), bem como com o resultado do PSQI cuja média global apontou a maioria como sendo maus dormidores.

Apesar de o estudo ter apresentado valores abaixo da média, a grande maioria dos universitários pesquisados apresentaram distúrbios na qualidade/quantidade como sendo um sono ruim. Relativamente à percepção subjetiva sobre os efeitos da privação do sono noturno sobre o desempenho acadêmico, é notório que 65,6% dos pesquisados percebem que a privação de sono, tem repercussões negativas sobre o desempenho acadêmico. Esta percepção é geralmente sustentada pelos resultados do ano letivo transato, nos quais grande parte dos mesmos não transitaram na 1ª época, sendo relegados à reprovação direta e ao exame de recurso. Com este resultado, esta pesquisa confirmou por um lado o baixo desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE; ALVES; LOURETO et al. Qualidade de sono e sonolência diurna em estudantes universitários: Testando um modelo explicativo. Artigo original. **Revista SciELO**. Montevideo, Uruguai, 2023.
- ANGOLA. **Revogação do decreto-lei 13/01**. Lei da reforma educativa. Assembleia Nacional, Luanda, 2016
- ARAÚJO; SABRINA; GERALDINE et al. A aplicação do Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh para o uso de reabilitação cardiopulmonar e metabólica. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. Santa Catarina, Brasil 2015.
- GOMES; ALMEIDA; CRISTINA et al. Influência da qualidade do sono sobre a aprendizagem no ensino de ciências. **Revista de Psicopedagogia**. Pernambuco, Brasil. 2026.
- HELENA Bom-Fim et al. **Validação da Escala de Sonolência de Epworth no sono de diferentes amostras da população portuguesa segundo o modelo de RASCH**. Escola de Psicologia e Ciências da Vida. Universidade Lusófona. Lisboa, Portugal, 2019.
- MACIEL; ANDREA; MIRANDA et al. Fatores associados à qualidade do sono de estudantes universitários. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. **Revista SciELO**. Rio de Janeiro, Brasil, 2018.
- ANUEL Margarida et al. **A relação entre tipo diurno e desempenho acadêmico de alunos universitários em horário**

diurno e pós-laboral. Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal. 2018.

OLIVEIRA; FARIAS; COSTA et al. Qualidade do sono e sonolência excessiva diurna em acadêmicos de Medicina.

Revista eletrônica acervo de saúde. São Paulo, Brasil, 2020.

RIBEIRO. Avaliação da qualidade do sono e índice de estresse em acadêmicos de graduação noturna. **Revista científica multidisciplinar o Núcleo do conhecimento.** <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/qualidade-do-sono> . Rio de Janeiro, Brasil, 2019.

ROMEU. Fatores associados a qualidade do sono de estudantes universitários. Revista científica SciELO. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023284.14132022> . Rio de Janeiro, Brasil 2023.

SEVERINO António. **Metodologia do Trabalho científico.** 24ª, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil. 2017.



BRINQUEDOS, CORPOS E EXPECTATIVAS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mirella Clerici¹

Resumo

Este artigo crítico-reflexivo analisa como práticas cotidianas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental participam da construção social do gênero, produzindo desigualdades frequentemente naturalizadas como diferenças biológicas. A partir de uma abordagem teórica e bibliográfica, o texto articula contribuições dos estudos de gênero, do campo do currículo e de pesquisas em desenvolvimento infantil, fisiologia do exercício e neurociência, problematizando a ideia de que distinções corporais, comportamentais ou cognitivas entre meninas e meninos justificariam práticas pedagógicas diferenciadas. Discute-se o papel do currículo oculto, da organização dos espaços escolares, da cultura material dos brinquedos e das expectativas docentes na regulação de corpos, interesses e oportunidades. Argumenta-se que experiências desiguais de movimento, cuidado e exploração contribuem para a produção de diferenças posteriormente interpretadas como inatas. Com base em autoras e autores como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Daniela Finco, David L. Gallahue e Lise Eliot, sustenta-se que o desenvolvimento infantil é plástico e fortemente dependente das condições oferecidas pelo ambiente. Conclui-se que a escola não apenas reproduz estereótipos de gênero, mas atua ativamente em sua produção, configurando-se como espaço estratégico de intervenção pedagógica voltada à ampliação das experiências corporais, lúdicas e simbólicas de todas as crianças.

Palavras-chave: Cultura. Identidade. Infâncias. Ludicidade. Representatividade.

INTRODUÇÃO

No cotidiano da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, práticas aparentemente banais organizam a vida escolar: filas separadas entre meninos e meninas, distribuição diferenciada de brinquedos, expectativas distintas de comportamento e incentivo desigual a determinadas habilidades. Frequentemente justificadas como estratégias organizacionais ou como resposta a preferências “espontâneas” das crianças, tais práticas tendem a ser naturalizadas. No entanto, uma análise mais atenta revela que não se trata de escolhas neutras, mas de processos educativos que produzem, reiteram e

legitimam modos específicos de ser menino e de ser menina.

Essa problemática não se restringe ao plano teórico, mas atravessa decisões pedagógicas cotidianas: a organização dos espaços, a seleção de materiais, a linguagem utilizada e as expectativas projetadas por docentes e instituições. Nesse sentido, a escola configura-se não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um ambiente privilegiado de produção de identidades. Nesse sentido, o conceito de currículo oculto contribui para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas. Conforme argumenta Henry Giroux, a escola transmite, para além dos

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras Português e Inglês e as suas Literaturas. Pós Graduação em Neurociência voltada à Educação e Programa de Especialização Docente para o Ensino da Matemática, PED-BRASIL. Pesquisadora da infância, da docência e dos brincares. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSF.

conteúdos formais, um conjunto de normas, valores e expectativas que operam de maneira implícita no cotidiano escolar. Tais aprendizagens não explicitadas orientam comportamentos, regulam interações e produzem disposições duradouras nos sujeitos.

No que se refere ao gênero, o currículo oculto manifesta-se, por exemplo, na organização dos espaços, na distribuição de materiais e nas formas de intervenção docente, contribuindo para a naturalização de diferenças e para a legitimação de hierarquias entre meninas e meninos. Como argumenta Guacira Lopes Louro, as práticas escolares participam ativamente da construção de normas e papéis sociais, operando muitas vezes de forma sutil, porém eficaz.

Tal constatação tensiona perspectivas essencialistas que atribuem diferenças comportamentais a determinantes biológicos. Estudos contemporâneos indicam que aquilo que frequentemente é interpretado como “natural” resulta, em grande medida, de processos sociais reiterados. Nessa direção, Judith Butler propõe compreender o gênero como performatividade, isto é, como efeito de atos repetidos que produzem a aparência de uma identidade estável. Assim, ao organizar experiências diferenciadas para meninos e meninas, a escola não apenas reflete distinções preexistentes, mas contribui ativamente para sua produção.

Diante desse cenário, coloca-se uma questão central: de que modo práticas pedagógicas cotidianas participam da construção e da naturalização das desigualdades de gênero? Problematizar tais rotinas não implica desconsiderar a necessidade de organização escolar, mas reconhecer que toda escolha educativa é atravessada por valores e produz efeitos formativos. Se a escola ensina conteúdos, ensina também possibilidades de existência, delimitando horizontes de ação, desejo e pertencimento.

Este artigo parte da hipótese de que a instituição escolar atua como agente ativo na construção social do gênero, influenciando expectativas, interesses, habilidades e oportunidades desde a primeira infância. A partir da análise de práticas cotidianas, discursos pedagógicos e evidências provenientes tanto das ciências sociais quanto das ciências biológicas, busca-se contribuir para a reflexão crítica sobre o papel da educação na ampliação (ou

restrição) das possibilidades de desenvolvimento infantil.

DA TRADIÇÃO NARRATIVA À CULTURA DO STREAMING: INFÂNCIA, IMAGEM E SIMBOLIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A infância contemporânea é atravessada por transformações significativas nos modos de acesso às narrativas, especialmente em função da presença de dispositivos digitais, plataformas de streaming e produções audiovisuais voltadas ao público infantil. Se, em outros momentos históricos, os contos de fadas circulavam predominantemente pela oralidade e pela leitura compartilhada (práticas que implicavam mediação, tempo e participação ativa), hoje essas formas coexistem com conteúdo de consumo imediato, frequentemente organizados por lógicas de rapidez e disponibilidade contínua.

Nesse contexto, adaptações audiovisuais amplamente difundidas reconfiguram a relação da criança com as narrativas tradicionais. Ainda que preservem elementos estruturais dos contos clássicos, tais produções tendem a operar por meio da atenuação dos conflitos, da aceleração do ritmo narrativo e da oferta de resoluções mais imediatas. Essas transformações incidem diretamente sobre a qualidade da experiência simbólica, ao reduzir o tempo de elaboração e a complexidade dos processos envolvidos.

Do ponto de vista dos processos de simbolização, a diferença entre escuta e leitura e o consumo audiovisual é relevante. Enquanto a narrativa oral ou escrita convoca a criança a produzir imagens internas, elaborar cenas e atribuir sentidos, o conteúdo audiovisual apresenta imagens já prontas, diminuindo o espaço de construção subjetiva. Nesse deslocamento, a criança tende a assumir uma posição mais receptiva, aproximando-se de formas de fruição menos implicadas na elaboração simbólica.

Essa transformação pode ser analisada à luz das reflexões de Byung-Chul Han acerca da sociedade contemporânea, marcada pela aceleração, pelo excesso de estímulos e pela predominância de experiências imediatas. Segundo o ensaísta, a redução dos espaços de negatividade; entendida como a capacidade de sustentar a espera, o conflito e a frustração; impacta diretamente nos processos de constituição subjetiva.

No caso da infância, a exposição contínua a conteúdos rápidos e altamente estimulantes tende a dificultar a construção de experiências mais profundas de elaboração simbólica, fundamentais para o desenvolvimento emocional e psíquico.

Outro aspecto relevante refere-se à lógica algorítmica das plataformas digitais, que organiza o consumo por meio da repetição automatizada. Diferentemente da repetição simbólica — associada à elaboração de experiências e à produção de sentido —, essa repetição tende a ocorrer de forma pouco mediada, podendo limitar a diversidade de vivências e empobrecer o repertório simbólico da criança.

Observa-se, ainda, uma tendência à simplificação dos conflitos nas produções contemporâneas, frequentemente orientada pela evitação de conteúdos considerados difíceis. No entanto, o contato mediado com situações de tensão, ambivalência e perda constitui um elemento central para que a criança possa elaborar suas próprias angústias. A ausência desses elementos pode restringir possibilidades importantes de desenvolvimento emocional e simbólico.

Isso não implica uma recusa das produções audiovisuais, mas desloca o foco para a necessidade de mediação. O problema não reside no recurso em si, mas na ausência de condições que favoreçam a transformação da experiência em elaboração simbólica.

Nesse sentido, práticas como a leitura compartilhada, a contação de histórias e a escuta mediada adquirem relevância ainda maior no contexto educacional. Ao exigirem tempo, atenção e participação ativa, essas experiências favorecem a construção de narrativas internas mais complexas e ampliam o repertório simbólico das crianças.

Dessa forma, entre o “era uma vez” e o streaming, coloca-se um desafio pedagógico contemporâneo: como sustentar, no cotidiano da educação infantil, espaços de simbolização em um contexto marcado pela imediatividade das imagens? Mais do que opor mídias, trata-se de integrá-las de modo intencional, garantindo que a criança não apenas consuma histórias, mas possa interpretá-las, transformá-las e inscrevê-las em sua própria experiência.

GÊNERO: ENTRE O QUE PARECE NATURAL E O QUE É APRENDIDO

Quando observamos uma criança pequena brincando, é comum ouvirmos explicações rápidas e aparentemente óbvias: “ela prefere bonecas”, “ele gosta mais de carrinhos”, “meninos são mais agitados”, “meninas são mais delicadas”. Essas frases atravessam a cultura como verdades evidentes, repetidas de geração em geração, como se descrevessem disposições biológicas incontestáveis. Entretanto, basta acompanhar com atenção o cotidiano das crianças para perceber que tais preferências não surgem no vazio. Elas são oferecidas, incentivadas, direcionadas, celebradas ou desencorajadas muito antes de parecerem escolhas pessoais.

É nesse ponto que a noção de gênero se torna fundamental.

Diferentemente do sexo biológico (relacionado a características anatômicas e fisiológicas) o gênero diz respeito aos significados sociais, culturais e históricos atribuídos a esses corpos. Não se trata apenas de diferenças corporais, mas das expectativas, papéis, comportamentos e lugares que a sociedade associa ao fato de alguém ser identificado como menino ou menina. Em outras palavras, gênero é menos sobre o corpo em si e mais sobre o que aprendemos que esse corpo “deve” ser capaz de fazer.

A célebre afirmação de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se”, continua atual justamente porque desloca o olhar do determinismo biológico para o processo social. Tornar-se mulher ou homem envolve aprendizagens sutis, repetidas diariamente: modos de falar, de sentar-se, de brincar, de expressar emoções, de ocupar o espaço. Desde cedo, as crianças são ensinadas por gestos, palavras e silêncios, sobre quais comportamentos são apropriados para cada gênero.

No contexto brasileiro, as contribuições de Berenice Bento reforçam a compreensão de que o gênero é produzido por meio de processos sociais reiterados desde a infância. A autora destaca que as normas de gênero operam como dispositivos reguladores que definem quais corpos, comportamentos e expressões são reconhecidos como legítimos. Na infância, esse processo se materializa de forma

particularmente intensa, uma vez que as crianças são constantemente interpeladas a se adequar às expectativas socialmente construídas, seja por meio de brincadeiras, linguagens ou práticas institucionais. Dessa forma, mais do que refletir diferenças, o contexto educativo participa ativamente da produção e da normatização das identidades de gênero.

Na escola, essas aprendizagens ganham contornos ainda mais consistentes. Como aponta Guacira Lopes Louro, a instituição escolar é um dos espaços mais potentes de produção de identidades. Não apenas ensina conteúdos curriculares, mas também organiza corpos, regula comportamentos e define expectativas. Ao separar filas, sugerir determinados brinquedos, elogiar meninas por serem “caprichosas” e meninos por serem “corajosos”, a escola participa ativamente da fabricação de feminilidades e masculinidades. Muitas vezes, faz isso sem intenção explícita, mas com efeitos duradouros.

Essa compreensão se aprofunda quando consideramos a contribuição de Judith Butler, que propõe entender o gênero como performatividade. Para a autora, gênero não é algo que se é, mas algo que se faz continuamente. São atos repetidos — vestir certas cores, escolher determinados brinquedos, adotar posturas específicas — que produzem a sensação de uma identidade estável. A repetição cria a aparência de natureza. Assim, aquilo que parece “instinto” pode ser, na verdade, o resultado de inúmeras encenações sociais aprendidas desde a primeira infância.

Essa perspectiva é especialmente relevante para educadores porque desloca a ideia de que a escola apenas reflete diferenças que já existiriam fora dela. Se gênero é construído nas interações cotidianas, então cada prática pedagógica participa dessa construção. Cada escolha — a história lida, o brinquedo oferecido, a forma de organizar a sala, o modo de corrigir comportamentos — carrega mensagens sobre quem pode ser forte, cuidadoso, líder, sensível, racional ou criativo.

Compreender gênero como construção social não significa negar a existência do corpo ou das diferenças biológicas, mas reconhecer que tais diferenças não determinam destinos. Entre o que é possível biologicamente e o que é permitido culturalmente existe um amplo campo de aprendizagens. E é justamente nesse campo que a

educação atua.

Ao admitir isso, o debate deixa de ser ideológico ou abstrato e torna-se pedagógico. Afinal, se o gênero é aprendido, também pode ser rerepresentado, ampliado, questionado. A escola, portanto, não está condenada a reproduzir estereótipos: ela pode ser espaço de abertura, de experimentação e de liberdade. Para tanto, é preciso primeiro reconhecer que aquilo que parecia natural talvez seja apenas o resultado de hábitos tão antigos que deixamos de enxergá-los.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE GÊNERO: O QUE ENSINAMOS QUANDO NÃO PERCEBEMOS ENSINAR

Raramente um projeto pedagógico afirma, de modo explícito, que meninos devem ser mais fortes, mais racionais ou mais inclinados às ciências exatas, enquanto meninas devem ser mais cuidadosas, organizadas ou afetuosas. Nenhum currículo oficial orienta que o futebol pertença a eles ou que a casinha pertença a elas. Ainda assim, essas mensagens circulam diariamente pelos corredores escolares com uma eficiência impressionante. Elas não estão escritas no planejamento, mas são ensinadas. E é nesse território silencioso que opera aquilo que a pedagogia convencionou chamar de currículo oculto.

Se o currículo formal organiza conteúdos, objetivos e avaliações, o currículo oculto diz respeito a tudo aquilo que se aprende sem estar nomeado: normas, valores, hierarquias, expectativas de comportamento, modos “adequados” de existir. Ele se manifesta na forma como a professora distribui os lugares na sala, na escolha dos exemplos utilizados em aula, nas brincadeiras permitidas no recreio, nas advertências dadas a certos corpos e na tolerância concedida a outros.

Como discutem os estudos críticos do currículo, especialmente os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, a escola nunca ensina apenas conteúdos neutros; ela também produz subjetividades, molda identidades e legitima determinadas formas de ser como naturais e desejáveis. Aprende-se matemática, língua portuguesa e ciências — mas aprende-se também quem pode falar mais alto, quem deve ser discreto, quem lidera, quem cuida.

No campo das relações de gênero, esse aprendizado é constante e minucioso.

Quando um docente pede, quase automaticamente, “uma fila de meninos e outra de meninas”, ela ensina que essa divisão é a forma mais lógica de organizar o mundo. Quando direciona o lego para eles e a casinha para elas, ainda que por praticidade ou costume, comunica expectativas sobre habilidades técnicas e habilidades de cuidado. Quando elogia a menina “caprichosa” e repreende o menino “sensível demais”, reforça fronteiras emocionais. Quando aceita a agitação masculina como “normal” e exige silêncio feminino como “boa educação”, distribui permissões de ocupar — ou reduzir — o próprio espaço. Nada disso costuma ser intencional. Mas é pedagógico.

Pouco a pouco, as crianças aprendem que certas experiências lhes pertencem e outras não. Aprendem a calibrar seus interesses para caber no que é esperado. O menino que deseja brincar de boneca pode desistir antes mesmo de tentar; a menina curiosa por ferramentas pode se retrair diante do riso dos colegas. O policiamento não precisa ser explícito — basta a repetição cotidiana para que cada um internalize os limites do possível. Nesse sentido, a escola não apenas espelha estereótipos sociais: ela os sedimenta.

Como argumenta Guacira Lopes Louro, a instituição escolar participa ativamente da produção de masculinidades e feminilidades ao regular corpos e condutas, definindo o que é normal, aceitável ou desviante. Ao mesmo tempo, a noção de performatividade proposta por Judith Butler ajuda a compreender como essas normas se tornam “naturais”: é a repetição diária desses pequenos gestos que transforma convenções culturais em aparente essência biológica.

Assim, o currículo oculto atua como um roteiro invisível. Ele orienta performances de gênero antes mesmo que as crianças tenham vocabulário para questioná-las.

E é justamente por ser invisível que ele é tão poderoso.

Se o currículo formal pode ser revisado em reuniões pedagógicas, o oculto exige outro movimento: auto-observação, escuta, estranhamento do habitual.

Exige perguntar, com honestidade desconfortável: por que eu organizo a turma dessa maneira? Por que ofereço estes brinquedos e não outros? Por que certas atitudes me parecem “naturais” para meninos e “problemáticas” para meninas — ou o contrário?

Trazer o currículo oculto à luz não significa culpabilizar docentes, mas ampliar a consciência sobre o alcance formativo de cada gesto. Porque, se é verdade que a escola ensina desigualdades sem perceber, também é verdade que pode ensinar possibilidades.

Ao misturar as mesas, diversificar brinquedos, apresentar múltiplas referências profissionais, incentivar todos os corpos ao movimento, permitir que meninos cuidem e meninas liderem, o cotidiano escolar deixa de ser um mecanismo de reprodução e se torna um espaço de experimentação. Pequenas mudanças materiais podem produzir grandes deslocamentos simbólicos.

No fim das contas, talvez a pergunta não seja apenas o que ensinamos às crianças, mas **quem autorizamos que elas se tornem** enquanto ensinamos.

BRINQUEDOS TAMBÉM EDUCAM: ENTRE O QUE A FAMÍLIA COMPRA E O QUE A ESCOLA CONSEGUE OFERECER

Há um equívoco recorrente quando falamos de gênero na infância: imaginar que as desigualdades nascem apenas das falas dos adultos. Como se bastasse mudar o discurso para que as experiências das crianças se tornassem mais livres. No entanto, antes mesmo das palavras, há os objetos. E os objetos ensinam.

Os brinquedos, longe de serem neutros, funcionam como pequenas pedagogias materiais. Eles sugerem gestos, narrativas, papéis sociais possíveis. Indicam quem cuida, quem constrói, quem lidera, quem combate, quem embeleza. Cada boneca, carrinho, kit de ferramentas ou miniatura de cozinha carrega um roteiro implícito de mundo.

A criança aprende brincando — e aprende também o que pode ser enquanto brinca.

Por isso, discutir gênero na educação implica olhar com atenção não apenas para as práticas docentes, mas para a cultura material que cerca a infância, tanto no espaço doméstico quanto no escolar.

O que chega pela família: consumo, mercado e expectativas de gênero

No ambiente familiar, a escolha dos brinquedos costuma ser atravessada por afetos, tradições e, cada vez mais, pela força do mercado. Basta uma breve caminhada por lojas ou catálogos para perceber a segmentação rígida: corredores cor-de-rosa de um lado, azuis do outro; bonecas, cozinhas e acessórios de cuidado para elas; heróis, carros, armas e jogos de construção para eles.

A própria indústria cultural organiza o imaginário infantil em duas trilhas quase estanques.

Não se trata apenas de cores diferentes, mas de propostas de ação distintas. Enquanto muitos brinquedos direcionados às meninas enfatizam cuidado, estética e domesticidade, os destinados aos meninos privilegiam aventura, técnica, raciocínio espacial e liderança. Uns convidam a “cuidar da casa”; outros, a “construir o mundo”.

Assim, antes mesmo de entrar na escola, muitas crianças já tiveram suas experiências delimitadas por expectativas de gênero. Chegam à sala com repertórios desiguais: algumas mais habituadas a montar, experimentar, desmontar; outras mais treinadas a organizar, limpar, embelezar. Essas diferenças, frequentemente interpretadas como “aptidões naturais”, são, na verdade, histórias de acesso.

O que parece preferência pode ser apenas familiaridade.

O que a escola oferece: *brinquedos pedagógicos e limites materiais*.

Se, por um lado, a escola poderia funcionar como espaço de ampliação dessas experiências, oferecendo aquilo que a criança não encontra em casa, por outro ela também enfrenta suas próprias restrições materiais.

E esse é um ponto fundamental que muitas análises ignoram.

Nem toda escolha pedagógica nasce de convicções ideológicas claras. Muitas nascem da falta.

Em contextos de orçamento reduzido, doações esporádicas ou kits padronizados adquiridos em licitações, gestores e professores frequentemente trabalham com o que está disponível, não com o que

gostariam de oferecer. Se o único conjunto de brinquedos acessível é uma cozinha plástica cor-de-rosa ou um lote de bonecas estereotipadas, é com isso que o cotidiano será organizado. Se há poucos jogos de construção, poucas ferramentas, poucos materiais de exploração científica, as oportunidades de experimentação também se tornam escassas.

A escassez, então, passa a reproduzir desigualdades.

Sem diversidade de recursos, a escola corre o risco de reforçar exatamente os mesmos roteiros limitadores que poderiam ser questionados. A “casinha” vira atividade permanente; o cuidar substitui o explorar; o simbólico doméstico ocupa o lugar da invenção técnica. Não por escolha consciente, mas por falta de alternativas. Nesse sentido, o currículo oculto também é material. Ele não se manifesta apenas nas falas docentes, mas nas prateleiras, nas caixas de brinquedo, naquilo que existe — e, sobretudo, naquilo que não existe.

Se não há “bonecos-homens” cuidadores, cientistas, professores, veterinários ou jardineiros, essas possibilidades deixam de ser imaginadas. Se não há kits de montagem, ferramentas ou jogos espaciais acessíveis a todas as crianças, certas competências continuam sendo vistas como exceção feminina. O que não está disponível dificilmente se torna experiência. E experiência é o que constrói identidade.

Reconhecer essa dimensão concreta do problema é essencial para evitar culpabilizações simplistas. Professores não operam no vazio; operam dentro de condições institucionais específicas. Por isso, a discussão de gênero na escola também precisa ser uma discussão sobre investimento, políticas públicas e curadoria consciente de materiais pedagógicos.

Ampliar o repertório de brinquedos não é um detalhe estético — é uma intervenção curricular.

Ao diversificar objetos, multiplicam-se narrativas possíveis: meninos podem cuidar, meninas podem construir, todos podem experimentar, criar, liderar, colaborar. A materialidade do brincar passa, então, a comunicar uma mensagem potente: nenhuma experiência humana pertence exclusivamente a um gênero.

Talvez seja nesse gesto simples — reorganizar as prateleiras, misturar caixas, oferecer o que antes faltava — que a escola comece, silenciosamente, a desmontar fronteiras que pareciam naturais.

CORPO, FORÇA, BIOLOGIA E “NATUREZA”: QUANDO A DIFERENÇA VIRA DESTINO PEDAGÓGICO

Entre as justificativas mais recorrentes para sustentar a separação de meninos e meninas nas práticas escolares, a biologia costuma ocupar um lugar privilegiado, quase incontestável. Ela aparece como argumento de autoridade, aquele que encerra a conversa antes mesmo que ela comece: meninos seriam naturalmente mais fortes, mais resistentes, mais competitivos; meninas, mais frágeis, delicadas e inclinadas ao cuidado. A frase surge sem alarde, como se fosse apenas a constatação de um fato óbvio — “eles têm mais força” — e, a partir dela, organizam-se espaços, expectativas, regras e permissões. Define-se quem ocupa a quadra, quem corre, quem disputa, quem deve se conter.

O problema é que, ao recorrer a essa suposta natureza como explicação suficiente, a escola transforma uma questão pedagógica em destino biológico. A desigualdade deixa de ser interrogada como efeito de práticas educativas e passa a ser tratada como evidência inevitável do corpo. O debate se fecha: se é natural, nada há a fazer. No entanto, quando deslocamos o olhar do senso comum para a literatura científica sobre desenvolvimento infantil, fisiologia do exercício e neurociência, essa certeza começa a se desfazer. A biologia, longe de confirmar a separação, revela justamente o quanto o corpo infantil é plástico, adaptável e profundamente dependente das experiências que vive.

Do ponto de vista fisiológico, as diferenças sexuais marcantes de força muscular aparecem sobretudo após a puberdade. As alterações hormonais — especialmente o aumento da testosterona — favorecem maior hipertrofia muscular média nos meninos, o que pode ampliar a produção de força. Antes desse período, entretanto, as distinções são discretas. Na infância, meninas e meninos apresentam níveis bastante semelhantes de massa muscular relativa, coordenação e capacidade de aprendizagem motora. Ou seja, a biologia não sustenta a ideia de uma

disparidade precoce que justificaria tratamentos pedagógicos distintos.

Pesquisadores do desenvolvimento motor, como David L. Gallahue, demonstram que, nas idades iniciais, o desempenho corporal está muito mais relacionado às oportunidades de prática, ao encorajamento social e ao ambiente do que ao sexo biológico. Em *Understanding Motor Development*, o autor argumenta que diferenças observadas entre meninos e meninas costumam ser pequenas e amplamente influenciadas por fatores ambientais. Força, resistência e coordenação não são dons inatos distribuídos de maneira desigual; são capacidades treináveis. Desenvolvem-se pelo uso repetido, pela experimentação, pelo desafio progressivo.

Essa constatação se alinha a um princípio básico da fisiologia do exercício: o músculo se adapta ao estímulo. Quanto maior e mais frequente a demanda, maior a resposta do organismo. Esse mecanismo — conhecido como princípio da sobrecarga — vale para qualquer corpo infantil. Subir em árvores, correr, empurrar objetos, arremessar bolas, equilibrar-se, cair e levantar são experiências que fortalecem músculos, ajustam o sistema nervoso e refinam o controle motor. O corpo aprende fazendo. Se a prática é restrita, a adaptação também será.

Nesse sentido, quando observamos que, em determinado contexto, meninas apresentam menor força média, a pergunta científica adequada não deveria ser “elas são biologicamente mais fracas?”, mas “quanto puderam praticar?”. Se meninos ocupam a quadra diariamente, jogam bola, disputam corridas, exploram o espaço sem grandes restrições, enquanto meninas ouvem com mais frequência “cuidado”, “não se machuque”, “sente direito”, “não se suje”, a diferença posterior não é expressão de natureza — é resultado de históricos distintos de experiência. O corpo apenas registra a desigualdade vivida.

A neurociência do desenvolvimento reforça ainda mais esse argumento. O cérebro infantil apresenta intensa plasticidade: reorganiza conexões, fortalece circuitos, ajusta padrões de coordenação conforme os estímulos recebidos. Habilidades motoras, espaciais e cognitivas consolidam-se justamente por repetição e variedade de experiências. O que se pratica se fortalece; o que não se pratica tende a enfraquecer. Assim,

movimento não é apenas gasto de energia: é construção de arquitetura neural. Restringir experiências corporais é restringir possibilidades de desenvolvimento cerebral.

Essa perspectiva é discutida também por Lise Eliot, que, em *Pink Brain, Blue Brain*, questiona frontalmente a noção de cérebros naturalmente femininos ou masculinos. Para a autora, as diferenças inatas são pequenas, mas o ambiente social as amplia progressivamente, criando contrastes que parecem naturais, embora sejam em grande parte aprendidos. Quando oferecemos experiências distintas, produzimos cérebros distintos. Quando oferecemos experiências semelhantes, os desempenhos tendem a se aproximar. A educação, portanto, não é mero reflexo de predisposições biológicas; é força ativa na produção dessas diferenças.

É nesse ponto que biologia e cultura se entrelaçam de modo decisivo. Adultos — muitas vezes sem perceber — estimulam comportamentos diferentes conforme o gênero. Meninos recebem mais incentivo para explorar, correr riscos, competir, ocupar espaço; meninas são frequentemente orientadas à contenção, ao cuidado, à delicadeza. Essas expectativas moldam posturas corporais, padrões de movimento e níveis de confiança. Meninos que podem correr e cair desenvolvem resistência e segurança física. Meninas que aprendem a se proteger constantemente aprendem também a restringir gestos, a reduzir o alcance do próprio corpo. Com o tempo, tais vivências se materializam em diferenças musculares e coordenativas reais — que depois são interpretadas como “prova” biológica. O que foi construído aparece como natural.

No cotidiano escolar, isso se expressa em decisões aparentemente banais: separar filas, dividir times por gênero, propor atividades “calmas” para meninas e “intensas” para meninos, dispensar umas de jogos competitivos, tolerar a agitação de outros. Cada gesto pedagógico envia mensagens silenciosas sobre pertencimento e possibilidade. Quem corre mais? Quem pode suar? Quem pode se sujar? Quem deve manter a postura “comportada”? Essas perguntas, ainda que raramente verbalizadas, estruturam um currículo oculto que atravessa o corpo. Aprende-se gênero não apenas por discursos, mas por músculos, gestos e limites espaciais.

Pesquisas brasileiras têm mostrado como essa regulação cotidiana produz efeitos duradouros. Daniela Finco observa que, desde a educação infantil, meninos são mais autorizados ao movimento expansivo, enquanto meninas são incentivadas à contenção. Não se trata de uma diferença prévia que a escola apenas reconhece; é a própria instituição que a fabrica continuamente. Da mesma forma, Guacira Lopes Louro argumenta que as práticas educativas não apenas refletem desigualdades sociais, mas participam ativamente de sua produção. O gênero é aprendido também na forma como o corpo pode — ou não pode — ocupar o espaço escolar. Quadra, pátio e sala de aula tornam-se territórios políticos.

Quando compreendemos essa dinâmica, a justificativa biológica perde sua aparência de neutralidade. Invocar a natureza para organizar práticas pedagógicas deixa de ser prudência científica e passa a ser escolha cultural. Não se trata de negar que corpos existam ou que diferenças médias possam surgir em determinados momentos do desenvolvimento. Trata-se de recusar que tais diferenças sejam convertidas em limites antecipados, em fronteiras que determinam o que cada criança pode experimentar. Transformar média estatística em regra pedagógica é reduzir possibilidades individuais e cristalizar desigualdades.

Além disso, a própria noção de força merece ser ampliada. Força não é apenas potência muscular máxima; envolve resistência, coordenação, equilíbrio, agilidade, persistência. Todas essas dimensões são treináveis e atravessadas por fatores emocionais e sociais, como confiança, encorajamento e sentimento de pertencimento. Quando uma menina acredita que “aquilo não é para ela”, seu desempenho pode ser limitado não por incapacidade orgânica, mas por barreiras simbólicas internalizadas. A pedagogia que separa e restringe não apenas treina menos o corpo; treina menos a crença na própria capacidade.

Assim, se a ciência indica que o desenvolvimento é plástico, adaptativo e sensível ao ambiente, a implicação ética é incontornável: impedir experiências é produzir desigualdade. Oferecer às meninas menos movimento é ensinar fragilidade. Oferecer aos meninos menos cuidado é ensinar dureza emocional. Ambos perdem. A escola, ao regular de forma genericada o acesso às práticas corporais, não

está respeitando a natureza; está fabricando resultados que depois serão lidos como naturais.

Talvez a pergunta mais honesta não seja “meninas são mais fracas?”, mas “quantas oportunidades de se tornarem fortes nós oferecemos a elas?”. E, de modo complementar: que outras capacidades negamos aos meninos quando limitamos suas experiências ao vigor e à competição? Se o corpo aprende, cada restrição é também uma lição. Cada permissão, uma possibilidade de futuro.

Educar, nesse sentido, implica ampliar repertórios corporais para todos. Permitir que todas as crianças corram, caiam, joguem, dançam, levantem peso, explorem, cuidem, experimentem. Não para torná-las iguais, mas para que nenhuma trilha lhes seja interdita de antemão. A função pedagógica não é confirmar destinos presumidos, e sim multiplicar caminhos. Quando reconhecemos que o desenvolvimento humano é construção contínua, a biologia deixa de ser sentença e passa a ser potencial. E a escola, longe de separar, pode tornar-se o espaço onde cada corpo descobre que é capaz de muito mais do que a natureza — mal interpretada — um dia prometeu.

DOS IMPACTOS ÀS POSSIBILIDADES: O PAPEL DOCENTE NA TRANSFORMAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Se as prateleiras ensinam, se os corpos aprendem com as permissões que recebem e se o currículo oculto organiza silenciosamente expectativas de futuro, então a questão de gênero na escola está longe de ser um detalhe comportamental. Trata-se de um problema formativo profundo, com efeitos que atravessam trajetórias inteiras de vida.

As pequenas separações cotidianas — a “mesa dos meninos”, a “mesa das meninas”, os brinquedos distribuídos por cor, a quadra ocupada majoritariamente por eles, o canto da casinha por elas — não permanecem confinadas à infância. Elas se acumulam como experiências reiteradas de pertencimento ou de interdição. Com o tempo, transformam-se em crenças íntimas: isso é para mim / isso não é para mim. É assim que desigualdades simbólicas se tornam escolhas aparentemente individuais. Quando a brincadeira antecipa o futuro...

Não é trivial que meninos sejam mais estimulados a montar, construir, experimentar mecanismos, enquanto meninas são mais direcionadas ao cuidado, à organização e à estética. Essas experiências iniciais dialogam diretamente com habilidades valorizadas mais tarde pela própria estrutura social. Brincar de ferramentas favorece raciocínio espacial, resolução de problemas técnicos, manipulação de objetos tridimensionais enquanto brincar de cuidado favorece empatia, comunicação, atenção ao outro. Ambas são competências humanas fundamentais e o problema surge quando são distribuídas de forma desigual.

Ao longo da escolarização, essa divisão tende a se aprofundar: meninos encorajados a áreas de exatas, tecnologia e engenharia; meninas associadas às linguagens, ao cuidado e às profissões relacionais. O resultado aparece nas estatísticas do ensino superior e do mercado de trabalho: mulheres ainda seguem sub-representadas nas chamadas áreas STEM (acrônimo internacional para Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) campos socialmente associados à lógica, à técnica e à inovação, tradicionalmente lidos como “território masculino” e homens pouco presentes em áreas como educação infantil, enfermagem ou cuidado. O que se apresenta como “vocação” muitas vezes é apenas história de acesso.

Como discute Guacira Lopes Louro, a escola participa ativamente da produção dessas trajetórias ao legitimar determinadas expectativas para cada gênero. Não se trata apenas de refletir a sociedade, mas de antecipá-la, moldando desejos, autopercepções e limites imaginados. Antes de escolher uma profissão, a criança já aprendeu, silenciosamente, quais caminhos parecem possíveis.

Os impactos, contudo, não se restringem às escolhas profissionais futuras. Eles atravessam a constituição subjetiva. Meninas que crescem ouvindo que são frágeis, menos aptas ao raciocínio lógico ou menos indicadas para esportes internalizam, muitas vezes, uma sensação difusa de inadequação. Meninos que aprendem que não devem chorar, cuidar ou demonstrar delicadeza também pagam um preço emocional alto, restringindo formas legítimas de expressão afetiva. Ambos experimentam perdas.

Esse processo pode ser compreendido como uma forma de violência simbólica: não há proibição explícita, mas há mensagens reiteradas sobre quem pode ocupar quais espaços. Aos poucos, sonhos se estreitam, interesses são abandonados e potenciais deixam de ser explorados.

Nada disso aparece no boletim escolar — mas marca profundamente a experiência educativa.

Como argumenta Judith Butler, o gênero se consolida por repetição de normas que parecem naturais. A escola, ao reiterar essas normas em gestos mínimos, contribui para que desigualdades históricas se perpetuem com aparência de destino.

A RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA: O QUE PODE SER DIFERENTE?

Se o currículo oculto produz desigualdades de maneira silenciosa, ele também pode ser transformado de maneira intencional. E aqui reside uma dimensão esperançosa: muitas mudanças não exigem grandes reformas estruturais, mas deslocamentos cotidianos de olhar. O papel docente, nesse contexto, não é neutro. Professores e professoras são mediadores de experiências, curadores de materiais, organizadores de espaços, modeladores de linguagem.

Cada escolha — ainda que pareça pequena — comunica expectativas sobre quem as crianças podem ser: Misturar grupos em vez de separá-los por gênero; propor rodízio de brinquedos, garantindo que todos experimentem diferentes tipos de atividades; ampliar o repertório de profissões representadas nas histórias, jogos simbólicos e materiais didáticos; utilizar linguagem menos genericada; questionar cores, rótulos e estereótipos presentes nos recursos pedagógicos; observar quem ocupa mais espaço físico e quem fala menos; revisar livros, cartazes e exemplos curriculares; e por fim, investir em formação continuada que problematize gênero e infância. Nenhuma dessas ações é revolucionária isoladamente. Mas, somadas, alteram o clima cultural da escola. Alteram o que é visto como normal.

“Transformar o cotidiano para ampliar futuros”: talvez a transformação mais profunda não esteja em grandes discursos, mas na reorganização das rotinas. Quando uma menina é incentivada a chutar a bola, quando um menino é convidado a brincar de

cuidar, quando todos têm acesso aos mesmos materiais de construção, ciência, arte e afeto, algo sutil se desloca. As possibilidades se ampliam. A escola deixa de ensinar o que cada um deve ser e passa a experimentar o que cada um pode ser.

Se, como defendido ao longo deste texto, gênero não é essência, mas experiência reiterada, então educar é justamente intervir nessas experiências. Não para apagar diferenças, mas para impedir que elas se convertam em hierarquias. O compromisso ético da educação talvez resida nisso: garantir que nenhuma criança tenha seus horizontes reduzidos por expectativas que não escolheu. Porque, no fim, não se trata apenas de brinquedos ou brincadeiras. Trata-se de futuros.

CONCLUSÃO

O QUE ENSINAMOS QUANDO NÃO ESTAMOS ENSINANDO?

Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que a construção das desigualdades de gênero na infância não se dá apenas por discursos explícitos, mas sobretudo por meio de práticas cotidianas, materiais e simbólicas que estruturam a experiência escolar. A organização dos espaços, a distribuição de brinquedos, as expectativas de comportamento e as formas de interação constituem um conjunto de ações que, ainda que frequentemente naturalizadas, operam como dispositivos de produção de diferenças.

Nesse processo, o chamado currículo oculto revela-se central. Ao regular silenciosamente corpos, interesses e possibilidades, ele antecipa pertencimentos e limita experiências, contribuindo para que determinadas disposições sejam interpretadas como naturais. Meninas e meninos, assim, não apenas aprendem conteúdos escolares, mas internalizam expectativas sobre o que podem ou não podem ser, fazer e desejar.

As contribuições dos estudos de gênero, articuladas a evidências do campo do desenvolvimento infantil, da fisiologia e da neurociência, permitem questionar a ideia de que tais diferenças sejam expressão direta da biologia. Ao contrário, indicam que o desenvolvimento humano é marcado por plasticidade e sensibilidade às condições de experiência. Desigualdades observadas posteriormente tendem a

refletir históricos distintos de acesso a práticas, estímulos e encorajamentos.

Dessa forma, a escola não pode ser compreendida como instância neutra ou meramente reprodutora da sociedade. Ela participa ativamente da produção de identidades e, portanto, ocupa uma posição estratégica na transformação dessas desigualdades. Reconhecer esse papel implica deslocar o olhar para o cotidiano e assumir a dimensão formativa de cada escolha pedagógica.

Nesse sentido, a ampliação intencional das experiências corporais, lúdicas e simbólicas de todas as crianças apresenta-se como um princípio fundamental para a promoção da equidade. Mais do que eliminar diferenças, trata-se de impedir que elas se convertam em hierarquias ou em limites antecipados.

Assim, o desafio que se coloca à educação infantil não é apenas o de transmitir conhecimentos, mas o de garantir que nenhuma criança tenha seus horizontes restringidos por expectativas de gênero. Ao problematizar práticas naturalizadas e ampliar possibilidades de experiência, a escola pode afirmar-se como espaço de construção de trajetórias mais abertas, plurais e socialmente justas.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135–168, 2013.
- ELIOT, Lise. **Pink brain, blue brain**: how small differences grow into troublesome gaps — and what we can do about it. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2009.
- FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: relações de poder no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2010.
- FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para a educação infantil. Campinas: Autores Associados, 2015.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma

- perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Omnisciência, 2015.
- VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação**: desafios para a igualdade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.



SAÚDE MENTAL DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Moizes Antonio dos Santos¹

RESUMO

A saúde mental dos jovens tem se configurado como uma das principais preocupações contemporâneas no campo da educação e da saúde pública, especialmente diante do aumento significativo de casos de ansiedade, depressão e sofrimento psíquico nessa população. O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que impactam a saúde mental de jovens, articulando dimensões sociais, culturais, educacionais e tecnológicas, bem como discutir as implicações desses fenômenos para o contexto escolar. Parte-se do pressuposto de que o sofrimento psíquico não pode ser compreendido de forma isolada, mas como resultado de processos históricos e sociais que atravessam a juventude contemporânea. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da psicologia, da educação e da sociologia, com destaque para as contribuições de Freud, Winnicott, Bauman e Han. A análise evidencia que fatores como pressão por desempenho, uso intensivo de tecnologias digitais, fragilidade das relações sociais e insegurança em relação ao futuro têm contribuído para o agravamento dos quadros de sofrimento psíquico entre jovens. Defende-se que a escola, enquanto espaço de socialização e desenvolvimento, possui papel fundamental na promoção da saúde mental, devendo construir práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional dos estudantes. Conclui-se que o enfrentamento da crise de saúde mental entre jovens exige uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, práticas educativas e ações interdisciplinares, visando à construção de ambientes mais acolhedores e promotores de bem-estar.

Palavras-chave: Adolescência. Bem-estar. Escola. Juventude. Sofrimento psíquico.

INTRODUÇÃO

A saúde mental de jovens tem emergido como uma das questões mais urgentes no cenário contemporâneo, sendo objeto de crescente preocupação por parte de pesquisadores, educadores e gestores públicos. O aumento significativo de casos de ansiedade, depressão, automutilação e ideação suicida entre adolescentes e jovens adultos evidencia um quadro que ultrapassa a dimensão individual, configurando-se como fenômeno social complexo e multifacetado. Tal cenário exige uma análise que

considere não apenas aspectos psicológicos, mas também os contextos sociais, culturais e institucionais que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos.

Dados recentes da Organização Mundial da Saúde indicam que transtornos mentais representam uma das principais causas de adoecimento entre jovens em todo o mundo, sendo responsáveis por impactos significativos na qualidade de vida, no desempenho escolar e nas relações sociais. No Brasil, esse quadro se agrava em função de desigualdades sociais, violência urbana e precarização das condições de vida, fatores

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade de Santo Amaro, UNISA. Pós-graduação em Treinamento Desportivo pela FMU. Educação Nutricional e Jogos Digitais na Educação pela Faculdade Conectada, FACONNET. Professor de Educação Física na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, SEE. Professor de Ensino Fundamental II e Médio especialista em Educação Física na Prefeitura do Município de São Paulo, SME, PMSP.

que intensificam o sofrimento psíquico e dificultam o acesso a serviços de saúde mental.

A juventude contemporânea encontra-se inserida em um contexto marcado por transformações aceleradas, instabilidade social e exigências crescentes de desempenho. A lógica da produtividade, amplificada por discursos meritocráticos, impõe aos jovens uma constante pressão por resultados, tanto no âmbito escolar quanto na construção de projetos de vida. Nesse cenário, o fracasso tende a ser internalizado como incapacidade individual, desconsiderando os condicionantes sociais que limitam as oportunidades e ampliam as desigualdades.

Além disso, o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais tem reconfigurado as formas de interação e construção da identidade. Embora essas ferramentas ampliem possibilidades de comunicação, também introduzem novos desafios, como a exposição constante, a comparação social e a busca por validação externa. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade contemporânea é marcada por uma lógica de desempenho que transforma o sujeito em empreendedor de si mesmo, gerando níveis elevados de autocobrança e esgotamento psíquico.

No campo da psicanálise, autores como Sigmund Freud e Donald Winnicott oferecem importantes contribuições para a compreensão do sofrimento psíquico, ao enfatizar a importância das relações interpessoais e do ambiente no desenvolvimento emocional. Winnicott (1975), em particular, destaca a necessidade de ambientes suficientemente bons para o amadurecimento psíquico, conceito que pode ser ampliado para o contexto escolar, entendido como espaço potencial de acolhimento e desenvolvimento.

A escola, enquanto instituição central na vida dos jovens, desempenha papel fundamental na promoção da saúde mental, mas também pode atuar como espaço de reprodução de pressões e desigualdades. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desempenho acadêmico, ausência de escuta qualificada e falta de preparo para lidar com questões emocionais podem contribuir para o agravamento do sofrimento psíquico. Por outro lado, quando orientada por princípios de acolhimento, diálogo e valorização da diversidade, a escola pode se

constituir como espaço de proteção e promoção do bem-estar.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível analisar os fatores que impactam a saúde mental dos jovens e discutir as implicações desses fenômenos para o campo educacional. O presente artigo tem como objetivo compreender as múltiplas dimensões do sofrimento psíquico na juventude contemporânea, articulando contribuições teóricas da psicologia, da psicanálise e da sociologia, bem como refletir sobre o papel da escola na construção de práticas que promovam a saúde mental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar a saúde mental de jovens na contemporaneidade a partir de contribuições teóricas oriundas da Psicologia, da Psicanálise, da Sociologia e da Educação. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno do sofrimento psíquico juvenil em sua complexidade histórica, social, cultural e institucional, evitando interpretações reducionistas centradas exclusivamente no indivíduo.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da consulta a livros, artigos científicos, documentos institucionais e produções acadêmicas relacionadas aos temas juventude, saúde mental, escola, sofrimento psíquico, cultura digital, desigualdade social e práticas pedagógicas. Foram priorizadas obras clássicas e contemporâneas de autores que contribuem para a compreensão crítica do sujeito na sociedade atual, tais como Freud, Winnicott, Bauman, Han, Freire, Bock, Patto, Bourdieu, Foucault, Dimenstein, Morin, Nóvoa, Bronfenbrenner, Amarante e Noddings.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas obras que apresentassem relação direta com o objeto de estudo, especialmente aquelas voltadas à análise da saúde mental, das subjetividades juvenis, das transformações sociais contemporâneas e do papel da escola na formação humana. Também foram incluídos documentos oficiais e institucionais que tratam da saúde mental de adolescentes e jovens, bem como da organização de políticas públicas de

educação e saúde. Foram excluídos textos sem autoria identificada, materiais opinativos sem fundamentação teórica, publicações sem relação direta com o tema e fontes que não apresentassem consistência acadêmica.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar categorias centrais para a discussão. Entre essas categorias, destacam-se: sofrimento psíquico juvenil, sociedade do desempenho, cultura digital, desigualdade social, escola como espaço de sofrimento e proteção, práticas pedagógicas de cuidado e articulação intersetorial entre educação, saúde e família. A interpretação dos dados bibliográficos foi realizada de forma crítica, articulando os referenciais teóricos às implicações educacionais do fenômeno estudado.

FATORES SOCIAIS E CULTURAIS QUE IMPACTAM A SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

A compreensão da saúde mental dos jovens na contemporaneidade exige a análise de um conjunto complexo de fatores sociais, culturais, econômicos e simbólicos que atravessam suas experiências de vida. O sofrimento psíquico, nesse contexto, não pode ser reduzido a uma dimensão individual ou biológica, sendo fundamental reconhecê-lo como expressão de processos históricos e sociais que configuram a subjetividade dos sujeitos. Tal perspectiva rompe com abordagens reducionistas e medicalizantes, que tendem a localizar o problema exclusivamente no indivíduo, desconsiderando as condições concretas que produzem e intensificam o sofrimento (BOCK, 2009).

Nesse sentido, a juventude contemporânea encontra-se inserida em um cenário marcado por profundas transformações sociais, instabilidade estrutural e exigências crescentes de adaptação. A aceleração do tempo social, a precarização das relações de trabalho e a ampliação das desigualdades constituem elementos centrais desse contexto, impactando diretamente a forma como os jovens constroem suas identidades e projetam seus futuros. Conforme argumenta Zygmunt Bauman, a modernidade líquida caracteriza-se pela fragilidade dos vínculos e pela constante incerteza, elementos que geram insegurança e dificultam a construção de referências estáveis (BAUMAN, 2001).

A instabilidade que marca o mundo contemporâneo afeta diretamente os processos de constituição subjetiva dos jovens. A ausência de garantias em relação ao futuro, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à construção de projetos de vida, produz sentimentos de ansiedade e insegurança. Essa condição é agravada em contextos de desigualdade social, nos quais as oportunidades são distribuídas de forma desigual, ampliando a percepção de injustiça e impotência. Assim, o sofrimento psíquico não pode ser compreendido sem considerar as condições materiais de existência que estruturam a vida dos jovens.

Outro elemento central na análise da saúde mental juvenil refere-se à lógica de desempenho que caracteriza a sociedade contemporânea. Conforme analisa Byung-Chul Han, vivemos em uma sociedade que substituiu os mecanismos disciplinares tradicionais por formas de autoexploração, nas quais o sujeito se torna responsável por maximizar sua produtividade e seu desempenho (HAN, 2015). Nesse contexto, o jovem é constantemente convocado a ser eficiente, competitivo e bem-sucedido, internalizando exigências que geram níveis elevados de autocobrança e esgotamento psíquico.

Essa lógica de desempenho se manifesta de forma intensa no campo educacional, onde o sucesso escolar é frequentemente associado ao valor do indivíduo. Jovens são submetidos a avaliações constantes, comparações e expectativas elevadas, o que pode produzir sentimentos de inadequação e fracasso. A meritocracia, ao desconsiderar as desigualdades estruturais, reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, contribuindo para a culpabilização do sujeito diante das dificuldades enfrentadas (PATTO, 2015).

Além das pressões relacionadas ao desempenho, as tecnologias digitais e as redes sociais desempenham papel central na constituição da subjetividade juvenil contemporânea. A ampliação do acesso à internet e a intensificação do uso de plataformas digitais transformaram profundamente as formas de interação social, comunicação e construção de identidade. Embora essas tecnologias ampliem possibilidades de expressão e conexão, também introduzem novos desafios para a saúde mental.

A exposição constante a padrões idealizados de vida, corpo e sucesso, amplamente difundidos nas redes sociais, contribui para processos de comparação social que impactam negativamente a autoestima dos jovens. A busca por validação externa, mediada por curtidas e comentários, pode gerar dependência emocional e intensificar sentimentos de inadequação. Conforme aponta Twenge (2017), há uma correlação significativa entre o uso excessivo de redes sociais e o aumento de sintomas depressivos e ansiosos entre adolescentes.

Além disso, o ambiente digital favorece a intensificação de práticas de exclusão e violência simbólica, como o cyberbullying, que amplia o alcance e a permanência das agressões. Diferentemente do bullying tradicional, o cyberbullying não se restringe ao espaço físico da escola, podendo ocorrer de forma contínua e atingir um número maior de pessoas, o que potencializa seus efeitos sobre a saúde mental dos jovens.

Outro fator relevante refere-se à fragilidade das relações sociais na contemporaneidade. A lógica individualista, associada à competitividade e à valorização do sucesso pessoal, pode dificultar a construção de vínculos afetivos sólidos e duradouros. Conforme argumenta Bauman (2001), as relações na modernidade líquida tendem a ser marcadas pela superficialidade e pela transitoriedade, o que compromete o senso de pertencimento e segurança emocional. Para os jovens, essa fragilidade relacional pode resultar em sentimentos de solidão e isolamento, mesmo em contextos de intensa conectividade.

No contexto brasileiro, esses fatores são agravados por desigualdades sociais históricas, racismo estrutural e violência urbana. Jovens em situação de vulnerabilidade social enfrentam condições adversas que impactam diretamente sua saúde mental, como acesso limitado a serviços de saúde, exposição à violência e dificuldades de permanência na escola. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, as desigualdades raciais e sociais estruturam as experiências juvenis, sendo necessário considerar essas dimensões na análise do sofrimento psíquico (GOMES, 2017).

A família, tradicionalmente considerada espaço de proteção, também tem passado por transformações significativas, influenciadas por

mudanças econômicas e sociais. A sobrecarga de trabalho, a instabilidade financeira e as dificuldades de convivência podem comprometer a qualidade das relações familiares, reduzindo a capacidade de suporte emocional aos jovens. Nesse contexto, a ausência de espaços de escuta e acolhimento no ambiente familiar pode intensificar o sofrimento psíquico.

Diante desse conjunto de fatores, torna-se evidente que a saúde mental dos jovens é resultado de múltiplas determinações, que envolvem dimensões individuais e coletivas. O sofrimento psíquico deve ser compreendido como expressão de tensões sociais, econômicas e culturais que atravessam a vida dos sujeitos, exigindo abordagens que considerem essa complexidade.

Assim, a análise da saúde mental juvenil na contemporaneidade demanda uma perspectiva crítica e interdisciplinar, que articule contribuições da psicologia, da sociologia e da educação. Reconhecer a influência dos fatores sociais e culturais na constituição do sofrimento psíquico constitui passo fundamental para a construção de estratégias de intervenção mais eficazes, que superem abordagens individualizantes e promovam condições de vida mais justas e equitativas para os jovens.

A partir dos elementos discutidos, observa-se que o sofrimento psíquico juvenil não pode ser explicado por uma causa única. Ele se constitui na intersecção entre exigências sociais de desempenho, fragilização dos vínculos, exposição digital permanente, desigualdades estruturais e insuficiência de políticas públicas de cuidado. Essa compreensão impede que a saúde mental dos jovens seja reduzida a uma questão meramente individual, pois evidencia que os modos de adoecimento também expressam contradições sociais mais amplas.

Nesse sentido, a análise da juventude contemporânea exige atenção às formas pelas quais a sociedade produz expectativas de sucesso, autonomia e produtividade sem oferecer, de modo igualitário, as condições materiais, simbólicas e afetivas para que tais expectativas sejam alcançadas. A escola, inserida nesse mesmo contexto, tanto pode reproduzir essas pressões quanto constituir-se como espaço de mediação, escuta e proteção. Por isso, a discussão sobre saúde mental juvenil precisa avançar para o papel da instituição

escolar, considerando suas contradições, seus limites e suas possibilidades de intervenção pedagógica.

Essa lógica é intensificada no campo educacional, onde o desempenho acadêmico é frequentemente associado ao valor do indivíduo e às suas perspectivas de futuro. Jovens são constantemente incentivados a alcançar resultados, ingressar em instituições de prestígio e construir trajetórias de sucesso, muitas vezes sem que sejam consideradas as desigualdades estruturais que condicionam suas oportunidades. O fracasso, nesse cenário, tende a ser vivido como incapacidade pessoal, contribuindo para sentimentos de inadequação, baixa autoestima e sofrimento psíquico.

Outro elemento central diz respeito ao papel das tecnologias digitais e das redes sociais na constituição das subjetividades juvenis. Plataformas digitais ampliam as possibilidades de interação e expressão, mas também introduzem dinâmicas que podem afetar negativamente a saúde mental. A exposição constante, a busca por reconhecimento e a comparação com padrões idealizados de vida e corpo constituem fatores que intensificam a ansiedade e a insatisfação. Estudos indicam que o uso excessivo dessas plataformas está associado a sintomas depressivos, distúrbios de sono e redução da autoestima entre jovens (TWENGE, 2017).

Além disso, as redes sociais operam por meio de algoritmos que privilegiam conteúdos de alto engajamento, frequentemente associados a padrões estéticos e estilos de vida inalcançáveis para a maioria dos jovens. Essa lógica contribui para a construção de identidades baseadas na aparência e na validação externa, fragilizando processos mais consistentes de construção subjetiva. O sujeito passa a se perceber a partir do olhar do outro, o que pode gerar instabilidade emocional e dificuldade de autoaceitação.

A fragilidade das relações sociais também constitui fator relevante na análise da saúde mental dos jovens. Conforme argumenta Zygmunt Bauman, a modernidade líquida é caracterizada por vínculos frágeis e relações instáveis, nas quais o compromisso e a durabilidade são substituídos pela flexibilidade e pela transitoriedade. Nesse contexto, os jovens podem enfrentar dificuldades na construção de vínculos

afetivos sólidos, o que impacta diretamente seu senso de pertencimento e segurança emocional.

A família, tradicionalmente considerada espaço de suporte e proteção, também tem passado por transformações significativas, influenciadas por mudanças nas estruturas sociais e econômicas. Embora tais transformações não sejam, por si só, negativas, podem gerar desafios no estabelecimento de relações de cuidado e suporte emocional. A ausência de escuta, a sobrecarga de responsabilidades e a dificuldade de comunicação são aspectos que podem contribuir para o isolamento e o sofrimento psíquico.

Outro fator importante refere-se à insegurança em relação ao futuro. A juventude contemporânea enfrenta um cenário marcado por incertezas econômicas, precarização do trabalho e dificuldades de inserção profissional. Essa condição gera ansiedade em relação à construção de projetos de vida, ampliando o sentimento de instabilidade e vulnerabilidade. A falta de perspectivas claras pode comprometer a motivação e o engajamento dos jovens, impactando sua saúde mental e seu desempenho em diferentes áreas da vida.

No contexto brasileiro, esses fatores são agravados por desigualdades sociais profundas, violência urbana e acesso limitado a serviços de saúde mental. Jovens em situação de vulnerabilidade social estão mais expostos a condições adversas, como pobreza, discriminação e exclusão, o que aumenta o risco de adoecimento psíquico. Conforme aponta Nilma Lino Gomes, as desigualdades raciais e sociais estruturam as experiências juvenis, sendo necessário considerar essas dimensões na análise da saúde mental.

A escola, enquanto espaço de socialização e formação, não está imune a esses processos. Ao contrário, muitas vezes reproduz as pressões e desigualdades presentes na sociedade, contribuindo para o agravamento do sofrimento psíquico. A ausência de práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional dos estudantes, bem como a falta de preparo dos profissionais para lidar com essas questões, evidencia a necessidade de repensar o papel da instituição escolar na promoção da saúde mental.

Diante desse conjunto de fatores, torna-se evidente que a saúde mental dos jovens é resultado de múltiplas determinações, que envolvem dimensões

individuais, sociais e culturais. Compreender essas determinações é fundamental para a construção de estratégias eficazes de intervenção, tanto no campo da saúde quanto no da educação.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOFRIMENTO E TAMBÉM DE PROTEÇÃO PSÍQUICA

A escola ocupa lugar central na vida dos jovens, configurando-se como uma das principais instituições responsáveis pela socialização, pela construção de identidades e pela mediação entre o sujeito e o conhecimento socialmente produzido. Contudo, sua função no que se refere à saúde mental não pode ser compreendida de forma linear ou homogênea. Ao mesmo tempo em que pode constituir-se como espaço de acolhimento, desenvolvimento e proteção psíquica, a escola também pode operar como ambiente de produção, intensificação e legitimação do sofrimento psíquico. Essa ambivalência exige uma análise crítica que supere perspectivas idealizadas da instituição escolar e reconheça suas contradições estruturais.

Um dos principais fatores que contribuem para a produção de sofrimento no ambiente escolar refere-se à centralidade atribuída ao desempenho acadêmico. A lógica meritocrática, amplamente difundida nas práticas educacionais contemporâneas, estabelece padrões rígidos de sucesso e fracasso, frequentemente desconsiderando as desigualdades sociais, culturais e econômicas que atravessam as trajetórias dos estudantes. Nesse contexto, avaliações classificatórias, comparações constantes e expectativas elevadas produzem efeitos subjetivos significativos, tais como ansiedade, insegurança e sentimento de inadequação, especialmente entre jovens que já vivenciam situações de vulnerabilidade social (PATTO, 2015).

Outro elemento central na análise da saúde mental juvenil refere-se à lógica de desempenho que caracteriza a sociedade contemporânea. Conforme analisa Byung-Chul Han, vivemos em uma sociedade que substituiu os mecanismos disciplinares tradicionais por formas de autoexploração, nas quais o sujeito se torna responsável por maximizar sua produtividade e seu desempenho (HAN, 2015). Nesse contexto, o jovem é constantemente convocado a ser eficiente, competitivo e bem-sucedido, internalizando exigências

que geram níveis elevados de autocobrança e esgotamento psíquico.

O cansaço de esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer qualquer coisa. O cansaço que inspira é um cansaço da potência negativa, a saber, do não-para. Também o Sabah, que originalmente significa parar, é um dia do não-para, um dia que está livre de todo para-isso, para falar com Heidegger, de toda e qualquer cura. Trata-se de um tempo intermédio. (HAN, 2015, p. 34)

A formulação de Han aprofunda a compreensão do sofrimento psíquico juvenil ao evidenciar que o esgotamento contemporâneo não decorre apenas do excesso de tarefas, mas da dificuldade socialmente produzida de interromper, pausar e não responder continuamente às demandas de produtividade. No caso dos jovens, essa lógica manifesta-se na pressão por desempenho escolar, na necessidade de corresponder às expectativas familiares, na comparação permanente nas redes sociais e na antecipação ansiosa de projetos futuros. Assim, o cansaço descrito por Han permite interpretar a ansiedade e a exaustão juvenil como efeitos de uma cultura que reduz o tempo subjetivo à funcionalidade, ao rendimento e à obrigação permanente de produzir resultados.

Além disso, a organização escolar tradicional, marcada por currículos fragmentados, tempos rígidos e práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, pode limitar as possibilidades de expressão dos estudantes e dificultar a construção de vínculos significativos. A escola, nesse modelo, tende a privilegiar a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão emocional, ignorando que o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado à experiência subjetiva do estudante. A ausência de espaços de escuta e diálogo contribui para o silenciamento de questões emocionais, fazendo com que o sofrimento psíquico permaneça invisível ou seja interpretado de forma reducionista como indisciplina ou desinteresse (BOCK, 2009).

Outro elemento central refere-se às relações interpessoais no ambiente escolar. Experiências de bullying, exclusão social e discriminação são recorrentes na trajetória de muitos jovens e produzem impactos profundos sobre sua saúde mental. A escola, quando não reconhece ou não intervém de forma eficaz nessas situações, pode atuar como espaço de

legitimação da violência simbólica e psicológica. Conforme destaca Pierre Bourdieu, a violência simbólica opera de maneira invisível, naturalizando desigualdades e produzindo processos de exclusão que afetam diretamente a constituição subjetiva dos indivíduos (BOURDIEU, 1998).

A partir de uma perspectiva crítica, inspirada em Michel Foucault, é possível compreender a escola como instituição que historicamente desempenha funções de controle, vigilância e normalização dos sujeitos. As práticas escolares como avaliação, disciplina e organização do tempo operam na produção de comportamentos considerados adequados, ao mesmo tempo em que excluem aqueles que não se ajustam às normas estabelecidas (FOUCAULT, 1987). Essa dimensão disciplinar, frequentemente naturalizada, contribui para a produção de sofrimento, especialmente entre estudantes que não correspondem aos padrões hegemônicos de comportamento e desempenho.

Entretanto, reduzir a escola a um espaço de opressão seria uma simplificação analítica. A instituição também possui potencial significativo como espaço de proteção psíquica, desde que orientada por práticas pedagógicas que valorizem o acolhimento, o diálogo e a construção de vínculos. Nesse sentido, a contribuição de Donald Winnicott é fundamental, ao destacar a importância de ambientes suficientemente bons para o desenvolvimento emocional. Para Winnicott (1983), o sujeito se desenvolve de forma saudável quando inserido em contextos que oferecem segurança, continuidade e reconhecimento.

A escola, quando organizada a partir dessa perspectiva, pode constituir-se como espaço de sustentação emocional, no qual os jovens encontram possibilidades de expressão, reconhecimento e pertencimento. A construção de um ambiente escolar acolhedor passa, necessariamente, pela valorização das relações humanas. Professores que estabelecem vínculos de confiança, que escutam as demandas dos estudantes e que reconhecem suas singularidades contribuem para a criação de um clima emocional positivo, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar psicológico.

A maturidade do ser humano é uma palavra que implica não somente crescimento pessoal mas também socialização. Digamos que na saúde, que é quase sinônimo de

maturidade, o adulto é capaz de identificar-se com a sociedade sem sacrifício desnecessário da espontaneidade pessoal ou, dito de outro modo, o adulto é capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser anti-social. (WINNICOTT, 1983, p. 80)

A contribuição de Winnicott permite compreender que a saúde mental não se reduz à ausência de sintomas, mas envolve a possibilidade de amadurecimento emocional em articulação com os vínculos sociais. Ao relacionar maturidade, saúde e socialização, o autor indica que o sujeito se constitui na relação com o ambiente, sem que isso signifique a anulação de sua espontaneidade. No contexto dos jovens, essa perspectiva é relevante porque evidencia que o sofrimento psíquico pode ser agravado quando a escola, a família e a comunidade deixam de oferecer condições de pertencimento, reconhecimento e sustentação emocional. Assim, a escola pode atuar como ambiente favorecedor do desenvolvimento quando organiza práticas pedagógicas capazes de acolher a singularidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, fortalecer sua inserção social.

Essa dimensão relacional, frequentemente negligenciada em políticas educacionais centradas em indicadores de desempenho, constitui elemento central para a promoção da saúde mental. Conforme argumenta Paulo Freire, não há educação sem relação, sem diálogo e sem reconhecimento do outro como sujeito (FREIRE, 1996). Nesse sentido, a qualidade das interações no ambiente escolar é determinante para a construção de experiências educativas significativas.

Além disso, práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional do processo educativo podem contribuir para a redução do sofrimento psíquico. Atividades que promovam a expressão de sentimentos, o trabalho coletivo e a reflexão sobre experiências possibilitam aos jovens elaborar suas vivências e desenvolver estratégias de enfrentamento. A integração entre aspectos cognitivos e emocionais amplia as possibilidades de desenvolvimento integral, rompendo com a dicotomia entre razão e emoção que historicamente marcou a educação escolar.

A presença de equipes multiprofissionais, como psicólogos e assistentes sociais, representa avanço importante na promoção da saúde mental no

contexto escolar. Esses profissionais podem atuar na identificação precoce de situações de sofrimento, no apoio aos estudantes e na orientação dos professores, contribuindo para uma abordagem mais integrada das demandas educacionais. No entanto, a efetividade dessa atuação depende de políticas públicas consistentes e de condições adequadas de trabalho, o que ainda constitui desafio significativo no contexto brasileiro (DIMENSTEIN, 2005).

Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura escolar que valorize o cuidado e o bem-estar. Isso implica repensar práticas institucionais, revisar normas e promover ações que fortaleçam o senso de pertencimento dos estudantes. Projetos pedagógicos que envolvam participação ativa dos jovens, diálogo com a comunidade e valorização da diversidade contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo e saudável.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a escola não pode ser responsabilizada isoladamente pela promoção da saúde mental. O sofrimento psíquico dos jovens está profundamente relacionado a fatores estruturais, como desigualdade social, violência e precarização das condições de vida. Nesse sentido, a atuação da escola deve estar articulada a políticas públicas mais amplas, que integrem educação, saúde e assistência social.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a escola opera em uma tensão permanente entre reprodução e transformação. Sua função na promoção da saúde mental depende das escolhas pedagógicas, das relações estabelecidas e das condições institucionais que sustentam sua atuação. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para evitar tanto a idealização quanto a desqualificação da instituição escolar.

Assim, a construção de práticas educativas comprometidas com a saúde mental exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma reconfiguração das concepções de educação, orientadas por princípios de cuidado, diálogo e justiça social. Somente a partir dessa perspectiva será possível transformar a escola em um espaço que não apenas ensina, mas também acolhe, sustenta e contribui para o desenvolvimento saudável dos jovens.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

A promoção da saúde mental no contexto escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva de profissionais da saúde, tampouco como uma ação pontual desvinculada do processo educativo. Trata-se de uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que exige a integração entre ensino, cuidado e desenvolvimento humano, reconhecendo a complexidade da formação subjetiva dos estudantes. Tal perspectiva rompe com a visão tradicional da escola como espaço exclusivamente cognitivo, deslocando o foco para uma compreensão ampliada da educação como processo integral, que envolve dimensões emocionais, sociais e culturais (FREIRE, 1996; WINNICOTT, 1983).

Segundo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 21). Essa afirmação contribui para compreender que a prática pedagógica comprometida com a saúde mental dos jovens não pode se limitar à cobrança de rendimento, à exposição de conteúdos ou à mensuração de resultados. Ao contrário, exige a construção de condições concretas para que o estudante participe do processo educativo como sujeito, sendo reconhecido em sua história, suas experiências, suas dificuldades e suas possibilidades de elaboração subjetiva.

Um dos principais desafios nesse campo refere-se à necessidade de superação de modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e na avaliação de desempenho. Em contextos escolares marcados por lógica meritocrática e por forte pressão por resultados, o estudante é frequentemente reduzido a indicadores de rendimento, o que pode gerar sentimentos de inadequação, ansiedade e fracasso. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade contemporânea transforma o sujeito em agente de autoexploração, internalizando exigências de desempenho que produzem esgotamento psíquico (HAN, 2015). No ambiente escolar, essa lógica se manifesta na valorização excessiva da performance acadêmica, em detrimento do desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a saúde mental exige

a criação de espaços de escuta qualificada. A escuta, nesse contexto, não se restringe à dimensão verbal, mas envolve a atenção às manifestações subjetivas dos estudantes, incluindo comportamentos, dificuldades de aprendizagem e formas de interação social. Professores que desenvolvem essa sensibilidade ampliam sua capacidade de identificar sinais de sofrimento e de intervir de maneira mais eficaz, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor (WINNICOTT, 1983).

Além disso, torna-se fundamental a incorporação de práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como empatia, autorregulação, resiliência e capacidade de resolução de conflitos. Contudo, é necessário problematizar a forma como essas competências têm sido incorporadas no discurso educacional. Quando tratadas de maneira instrumental ou descontextualizada, podem reforçar uma lógica individualizante, que responsabiliza o estudante por sua adaptação às condições adversas, sem questionar os fatores estruturais que produzem o sofrimento (BOCK, 2009). Assim, o desenvolvimento socioemocional deve estar articulado a uma perspectiva crítica, que considere as condições sociais e institucionais.

Nesse sentido, a pedagogia do cuidado, proposta por Nel Noddings, oferece importante contribuição ao enfatizar a centralidade das relações no processo educativo. Para Noddings (2005), a educação deve ser orientada por uma ética do cuidado, baseada na atenção ao outro, na reciprocidade e na construção de vínculos. Essa abordagem desloca o foco da instrução para a relação, reconhecendo que o aprendizado ocorre em contextos de confiança e pertencimento. No campo da saúde mental, tal perspectiva é fundamental para a construção de ambientes escolares que promovam segurança emocional.

Entretanto, a promoção da saúde mental na escola não pode ser reduzida a práticas individuais ou à boa vontade dos professores. É necessário considerar a dimensão estrutural do problema. Conforme apontam estudos da psicologia crítica, o sofrimento psíquico está profundamente relacionado às condições materiais de existência, incluindo desigualdade social, violência e precarização das relações de trabalho

(DIMENSTEIN, 2005). Nesse contexto, intervenções que desconsideram essas dimensões tendem a ser limitadas ou ineficazes.

A integração entre currículo e saúde mental constitui outro desafio relevante. A escola frequentemente apresenta conteúdos desconectados da realidade dos estudantes, o que contribui para a perda de sentido da aprendizagem. Ao incorporar temas como identidade, relações sociais, cidadania e projeto de vida, o currículo pode se tornar mais significativo, favorecendo o engajamento dos jovens e contribuindo para seu bem-estar. Essa abordagem exige uma perspectiva interdisciplinar, que articule diferentes áreas do conhecimento na construção de práticas pedagógicas mais integradas (MORIN, 2000).

Outro eixo fundamental refere-se à formação de professores. A ausência de preparo para lidar com questões relacionadas à saúde mental constitui um dos principais obstáculos à implementação de práticas pedagógicas adequadas. Muitos docentes relatam insegurança diante dessas demandas, o que pode levar à omissão ou à abordagem inadequada das situações. Nesse sentido, programas de formação inicial e continuada devem incluir conteúdos relacionados à saúde mental, bem como estratégias de intervenção no contexto escolar (NÓVOA, 2017).

Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 14). Essa formulação permite defender que o professor, diante das demandas contemporâneas de saúde mental juvenil, não pode atuar apenas de maneira intuitiva ou improvisada. A prática pedagógica exige investigação permanente da realidade escolar, leitura crítica das condições de vida dos estudantes e reflexão sistemática sobre os modos pelos quais a escola pode tanto produzir sofrimento quanto construir formas de acolhimento, pertencimento e cuidado.

Entretanto, é necessário reconhecer que a formação, por si só, não resolve o problema. A sobrecarga de trabalho docente, a falta de recursos e a ausência de suporte institucional limitam significativamente a atuação dos professores. Assim, a promoção da saúde mental exige políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho e que integrem diferentes setores, como educação, saúde e assistência social.

A articulação entre escola, família e comunidade apresenta-se como elemento central na promoção da saúde mental dos jovens, especialmente em um contexto social marcado por múltiplas vulnerabilidades e transformações nas formas de sociabilidade. A compreensão da saúde mental juvenil exige o reconhecimento de que o desenvolvimento psíquico não ocorre de maneira isolada, mas é resultado de interações contínuas entre diferentes espaços sociais, que influenciam a constituição subjetiva dos indivíduos. Nesse sentido, torna-se fundamental a construção de redes de apoio que possibilitem intervenções mais amplas, integradas e eficazes (BRONFENBRENNER, 1996).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, contribui significativamente para essa análise ao compreender o sujeito como inserido em sistemas interdependentes, que vão desde o ambiente imediato, como família e escola, até contextos mais amplos, como políticas públicas e cultura. A saúde mental dos jovens, portanto, deve ser entendida a partir da articulação entre esses diferentes níveis, o que reforça a importância de ações que integrem escola, família e comunidade.

No âmbito familiar, destaca-se o papel das relações de cuidado, afeto e suporte emocional na constituição psíquica dos jovens. A família, enquanto primeiro espaço de socialização, exerce influência significativa na formação da identidade, na regulação emocional e na construção de vínculos. Conforme argumenta Donald Winnicott, o desenvolvimento saudável depende da presença de um ambiente suficientemente bom, que ofereça segurança, estabilidade e reconhecimento (WINNICOTT, 1983). No entanto, as transformações sociais contemporâneas, como a precarização do trabalho, a ampliação das jornadas laborais e as mudanças nas estruturas familiares, têm impactado a qualidade dessas relações, dificultando, em muitos casos, o exercício do cuidado.

Nesse cenário, a escola assume papel ainda mais relevante como espaço de apoio e mediação. Contudo, essa atuação não pode ocorrer de forma isolada ou substitutiva em relação à família, sob risco de sobrecarga institucional e de distorção de sua função educativa. A escola deve ser compreendida como

espaço de articulação, capaz de promover diálogo com as famílias, compartilhar responsabilidades e construir estratégias conjuntas de acompanhamento dos estudantes. Essa articulação exige a superação de modelos hierárquicos e normativos de relação escola-família, que frequentemente culpabilizam os responsáveis pelas dificuldades dos alunos, desconsiderando as condições sociais que atravessam suas experiências (PATTO, 2015).

A construção de uma relação dialógica entre escola e família, conforme proposto por Paulo Freire, implica reconhecer os diferentes saberes e experiências presentes nesses contextos, valorizando a participação ativa das famílias no processo educativo (FREIRE, 1996). Essa abordagem favorece a construção de vínculos de confiança, essenciais para a identificação precoce de situações de sofrimento psíquico e para a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes.

Além da família, a comunidade constitui outro espaço fundamental na rede de apoio aos jovens. Instituições como unidades de saúde, centros de assistência social, organizações comunitárias e espaços culturais desempenham papel relevante na promoção do bem-estar e na oferta de suporte em situações de vulnerabilidade. No contexto brasileiro, destaca-se a atuação de serviços como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que integram a política de saúde mental e oferecem atendimento especializado a pessoas em sofrimento psíquico (BRASIL, 2004).

A articulação entre escola e esses serviços é fundamental para garantir o acompanhamento adequado de situações que extrapolam o campo pedagógico. Professores e gestores escolares frequentemente são os primeiros a identificar sinais de sofrimento psíquico entre os estudantes, mas nem sempre possuem formação ou condições para realizar intervenções especializadas. Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço de encaminhamento e articulação com a rede de proteção social, contribuindo para que os jovens tenham acesso aos serviços necessários.

No entanto, a efetivação dessa articulação enfrenta desafios significativos, relacionados à fragmentação das políticas públicas, à falta de comunicação entre os diferentes setores e à insuficiência de recursos. A ausência de uma

abordagem intersetorial compromete a construção de redes de apoio consistentes, limitando a capacidade de resposta às demandas dos jovens. Conforme destaca Paulo Amarante, a promoção da saúde mental exige a articulação entre diferentes áreas, superando modelos assistencialistas e construindo estratégias integradas de cuidado (AMARANTE, 2007).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de uma cultura institucional que valorize o cuidado e o bem-estar. A escola, enquanto espaço coletivo, pode promover ações que fortaleçam o senso de pertencimento dos estudantes, como projetos participativos, atividades culturais e espaços de escuta. Essas iniciativas contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos e acolhedores, reduzindo fatores de risco associados ao sofrimento psíquico.

Entretanto, é fundamental reconhecer os limites da atuação pedagógica nesse campo. A escola não pode substituir políticas públicas de saúde, nem assumir responsabilidades que extrapolam sua função educativa. A tendência de atribuir à escola a responsabilidade por resolver problemas complexos, como a saúde mental, pode resultar em sobrecarga institucional e em respostas inadequadas. Nesse sentido, é necessário delimitar o papel da escola, reconhecendo suas potencialidades, mas também suas limitações.

A promoção da saúde mental no contexto escolar deve estar orientada por princípios de cuidado, diálogo e equidade, mas também por uma compreensão crítica das condições sociais que produzem o sofrimento. Intervenções que desconsideram fatores como desigualdade social, violência e exclusão tendem a ser insuficientes, reforçando a necessidade de políticas públicas que atuem sobre essas dimensões estruturais (DIMENSTEIN, 2005).

Além disso, é importante problematizar abordagens que individualizam a responsabilidade pela saúde mental, atribuindo ao jovem a tarefa de desenvolver competências para lidar com adversidades sem questionar o contexto em que essas adversidades são produzidas. Essa perspectiva pode reforçar processos de culpabilização e invisibilizar as dimensões coletivas do sofrimento. Assim, a promoção da saúde mental deve articular dimensões individuais e

sociais, reconhecendo a complexidade do fenômeno.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a construção de redes de apoio que integrem escola, família e comunidade constitui estratégia fundamental para a promoção da saúde mental dos jovens. Essa articulação permite ampliar as possibilidades de intervenção, garantindo suporte mais abrangente e eficaz. No entanto, sua efetivação depende de condições institucionais, políticas públicas consistentes e compromisso coletivo com o cuidado.

Assim, a escola pode desempenhar papel relevante na promoção do bem-estar dos jovens, desde que inserida em uma rede mais ampla de proteção social e orientada por práticas pedagógicas que valorizem as relações humanas. Reconhecer os limites de sua atuação não significa reduzir sua importância, mas situá-la de forma mais adequada no conjunto de ações necessárias para enfrentar os desafios da saúde mental na contemporaneidade.

Dessa forma, a promoção da saúde mental no contexto escolar exige uma abordagem integrada, que articule práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas. Mais do que mudanças metodológicas, trata-se de uma reconfiguração das concepções de ensino e aprendizagem, que reconheça a centralidade da dimensão humana no processo educativo. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas contribua efetivamente para o desenvolvimento saudável dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que a saúde mental dos jovens na contemporaneidade constitui um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas determinações sociais, culturais, educacionais e subjetivas. O aumento significativo de quadros de sofrimento psíquico entre jovens não pode ser interpretado como resultado de fragilidades individuais isoladas, mas deve ser compreendido à luz de um contexto marcado por pressões de desempenho, instabilidade social, transformações nas formas de sociabilidade e intensificação do uso de tecnologias digitais.

Nesse cenário, evidenciou-se que fatores como a lógica meritocrática, a exposição constante nas redes

sociais, a fragilidade dos vínculos sociais e a insegurança em relação ao futuro desempenham papel central na constituição do sofrimento psíquico. Tais elementos não apenas impactam diretamente a saúde mental dos jovens, mas também reconfiguram suas formas de relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesmos, exigindo uma abordagem mais ampla e integrada por parte das instituições educacionais.

A escola, por sua vez, foi analisada em sua dimensão ambivalente, revelando-se simultaneamente como espaço de produção e de mitigação do sofrimento psíquico. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desempenho, ausência de escuta e reprodução de desigualdades contribuem para o agravamento das condições emocionais dos estudantes. Por outro lado, quando orientada por princípios de acolhimento, diálogo e valorização das relações humanas, a instituição escolar pode atuar como espaço de proteção e promoção da saúde mental, favorecendo o desenvolvimento integral dos jovens.

A discussão sobre o papel das práticas pedagógicas evidenciou a necessidade de superação de modelos educativos reducionistas, que desconsideram a dimensão emocional do processo de aprendizagem. A promoção da saúde mental exige a construção de práticas que integrem aspectos cognitivos e afetivos, valorizem a escuta, incentivem a participação dos estudantes e promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, tais práticas não podem ser compreendidas de forma individualizante, sendo fundamental considerar os condicionantes sociais e institucionais que influenciam o bem-estar dos jovens.

Outro ponto central refere-se à formação de professores, que emerge como elemento estratégico para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a saúde mental. A ausência de preparo específico, aliada à sobrecarga de trabalho e à falta de suporte institucional, limita a atuação docente e evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada e em políticas públicas que valorizem o trabalho educativo.

Dessa forma, conclui-se que o enfrentamento da crise de saúde mental entre jovens exige uma abordagem sistêmica e intersetorial, que articule educação, saúde e políticas sociais. A escola pode

desempenhar papel relevante nesse processo, mas não deve ser responsabilizada isoladamente por questões que ultrapassam seu campo de atuação. É necessário construir redes de apoio, fortalecer serviços públicos e promover condições que favoreçam o desenvolvimento saudável dos jovens.

Por fim, destaca-se que a promoção da saúde mental no contexto educacional não deve ser compreendida como ação complementar ou periférica, mas como dimensão constitutiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Investir nessa perspectiva significa reconhecer os jovens em sua complexidade, valorizando suas experiências e construindo espaços educativos que promovam não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar e a dignidade.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DIMENSTEIN, Magda. O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 57-63, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NODDINGS, Nel. **The challenge to care in schools: an alternative approach to education**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2005.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Adolescent mental health**. Geneva: WHO, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

TWENGE, Jean M. **iGen**: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood. New York: Atria Books, 2017.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO

Orlaneide Ferreira Santos Diamante¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter analítico-descritivo, fundamentada em autores como Magda Soares, Emilia Ferreiro, José Moran e Vani Kenski. A análise evidencia que a integração das tecnologias ao contexto educacional pode favorecer práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Contudo, destaca-se que o uso dessas ferramentas requer intencionalidade pedagógica e mediação docente qualificada. Conclui-se que as tecnologias, quando bem utilizadas, constituem importantes aliadas no processo de alfabetização e letramento, ampliando as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagens. Escrita. Leitura. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado transformações significativas nas práticas sociais e educacionais, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. No contexto da Educação Infantil, essas mudanças exigem novas formas de pensar a alfabetização e o letramento, considerando a inserção precoce das crianças em ambientes mediados por diferentes mídias.

Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental na articulação entre os conhecimentos tradicionais e as novas linguagens digitais. O uso das tecnologias não deve ser compreendido apenas como um recurso complementar, mas como uma ferramenta potencializadora da aprendizagem, capaz de ampliar as possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento.

Autores como Soares (2000), Ferreiro (1999), Moran (2000) e Kenski (2007) destacam que o processo de alfabetização e letramento deve considerar as práticas sociais de leitura e escrita, integrando diferentes linguagens e recursos tecnológicos. Assim, torna-se necessário refletir sobre como essas ferramentas podem ser utilizadas de forma intencional no ambiente escolar.

Diante disso, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como as diferentes mídias podem favorecer uma aprendizagem efetiva e significativa no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil?

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel das tecnologias digitais nesse processo. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) discutir os conceitos de alfabetização e letramento; (b) identificar as contribuições das tecnologias para o ensino; e (c)

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR; Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Associada Brasil, FAB; Extensões Universitárias em: Literatura Infantil; Múltiplas Competências para os Professores em Educação; Ensino de Artes; Ludicidade e Psicomotricidade; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.
neide_diamante@outlook.com

refletir sobre práticas pedagógicas que integrem mídias digitais à aprendizagem da leitura e escrita.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com caráter analítico-descritivo. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de obras e produções científicas relevantes sobre alfabetização, letramento e tecnologias educacionais.

Foram utilizados como principais referenciais teóricos autores como Magda Soares, Emilia Ferreiro, José Moran e Vani Kenski, cujas contribuições são fundamentais para a compreensão do tema. A busca dos materiais foi realizada em bases acadêmicas como Google Scholar e SciELO, além de livros da área da Educação.

Os critérios de inclusão consideraram publicações que abordassem a relação entre tecnologias, alfabetização e letramento, priorizando textos clássicos e produções reconhecidas na área. Foram excluídos materiais que não apresentavam relação direta com o tema ou que não possuíam fundamentação teórica consistente.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura interpretativa, buscando identificar convergências e divergências entre os autores, bem como construir uma síntese crítica acerca do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento ocupa lugar central no campo educacional, especialmente quando se trata da Educação Infantil. Embora frequentemente utilizados como sinônimos no senso comum, tais conceitos possuem especificidades que precisam ser compreendidas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

De acordo com Soares (2000), a alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, envolvendo o domínio das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita. Trata-se, portanto, de uma dimensão técnica do aprendizado, relacionada à compreensão do funcionamento do

sistema gráfico da língua. Já o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, à capacidade de participar de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita em diferentes contextos.

Nesse sentido, Soares (2000) defende que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis, uma vez que não basta que o indivíduo saiba decodificar palavras se não for capaz de compreender e utilizar a leitura e a escrita em situações reais de comunicação. Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional de ensino da língua escrita, deslocando o foco de práticas mecanizadas para práticas significativas.

Complementando essa discussão, Ferreiro (1999), a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita, demonstra que a criança não é um sujeito passivo no processo de aprendizagem, mas constrói ativamente hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ingressar na escola. A autora evidencia que o aprendizado da leitura e da escrita ocorre por meio de interações com o meio social, nas quais a criança atribui significados às representações gráficas.

Ao aproximar as contribuições de Soares e Ferreiro, observa-se uma convergência importante: ambas reconhecem que o processo de alfabetização não pode ser reduzido à memorização de letras e sílabas, mas deve considerar a inserção do sujeito em práticas sociais de linguagem. No entanto, enquanto Soares enfatiza a dimensão social do letramento, Ferreiro destaca o processo cognitivo de construção do conhecimento, o que revela abordagens complementares.

Além dessas contribuições, é relevante considerar a noção de multiletramentos, proposta por estudiosos contemporâneos, que amplia o conceito tradicional de letramento ao incluir diferentes linguagens e mídias. Em uma sociedade marcada pela presença das tecnologias digitais, as práticas de leitura e escrita extrapolam o texto impresso, incorporando elementos visuais, sonoros e interativos. Dessa forma, torna-se necessário que a escola prepare os alunos para lidar com essas múltiplas formas de linguagem.

Nesse contexto, o ambiente escolar deve favorecer situações em que a leitura e a escrita façam sentido para a criança, promovendo o contato com

diferentes gêneros textuais e suportes, como livros, revistas, textos digitais, jogos e outros recursos midiáticos. Conforme Soares (2002), a criação de um ambiente letrado é fundamental para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura e compreendam a função social da escrita.

Ademais, é importante destacar que o processo de alfabetização e letramento não é homogêneo, variando de acordo com as experiências sociais e culturais dos indivíduos. Crianças que têm maior acesso a práticas de leitura e escrita em seu cotidiano tendem a desenvolver com mais facilidade habilidades relacionadas à linguagem escrita. Isso reforça a necessidade de a escola atuar como espaço de democratização do acesso à cultura letrada.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do professor nesse processo. Cabe ao docente planejar práticas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento de forma integrada, propondo atividades que estimulem a reflexão sobre a língua, a produção de textos e a interpretação de diferentes tipos de linguagem. Nesse sentido, o professor deve atuar como mediador, criando situações de aprendizagem que desafiem os alunos a avançar em suas hipóteses sobre a escrita.

Assim, compreende-se que alfabetizar letrando implica não apenas ensinar o código escrito, mas inserir a criança em um universo de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Trata-se de um processo complexo, contínuo e fundamental para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado transformações significativas nas formas de ensinar e aprender, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas tradicionais. Em uma sociedade caracterizada pela circulação intensa de informações e pela presença constante de dispositivos digitais, a escola passa a assumir o desafio de integrar essas tecnologias de maneira crítica e significativa ao processo educativo.

De acordo com Kenski (2007), as tecnologias não são elementos externos à educação, mas

constituem parte integrante das relações sociais e dos modos de produção do conhecimento. Nesse sentido, a autora destaca que a educação sempre esteve vinculada às tecnologias disponíveis em cada período histórico, sendo estas mediadoras fundamentais entre o sujeito e o conhecimento. Assim, a inserção das tecnologias digitais na escola não representa apenas uma inovação instrumental, mas uma mudança nas formas de ensinar, aprender e se relacionar com o saber.

Corroborando essa perspectiva, Moran (2000) afirma que as tecnologias ampliam o conceito de aula ao possibilitar novas formas de interação, comunicação e acesso à informação, rompendo com as limitações do espaço físico e do tempo escolar. No entanto, o autor adverte que o simples uso de recursos tecnológicos não garante a melhoria da aprendizagem, ressaltando que a eficácia dessas ferramentas depende da mediação pedagógica e da intencionalidade do professor.

Ao analisar as contribuições de Kenski e Moran, observa-se uma convergência no reconhecimento do potencial das tecnologias para a educação, ao mesmo tempo em que ambos enfatizam a necessidade de um uso crítico e planejado. Enquanto Kenski destaca a dimensão sociocultural das tecnologias, Moran enfatiza seu papel como mediadoras de processos comunicacionais e pedagógicos, evidenciando abordagens complementares.

Além disso, o uso das tecnologias digitais possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais importantes para o processo educativo, como a autonomia, o pensamento crítico, a colaboração e a capacidade de resolver problemas. Nesse contexto, o papel do professor passa por uma resignificação, deixando de ser o único detentor do conhecimento para atuar como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem.

Entretanto, é necessário problematizar a ideia de que as tecnologias, por si só, são capazes de transformar a educação. Conforme Moran (2000) destaca, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas e à desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos. Dessa forma, a integração das tecnologias ao ensino deve ser acompanhada de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam seu uso equitativo e significativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao risco de utilização das tecnologias de forma superficial, apenas como recurso de entretenimento ou substituição de práticas tradicionais, sem promover mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o uso pedagógico das tecnologias exige planejamento, objetivos claros e articulação com os conteúdos curriculares, evitando seu uso meramente instrumental.

No contexto da alfabetização e do letramento, as tecnologias podem desempenhar um papel importante ao ampliar as possibilidades de contato com diferentes linguagens e práticas sociais de leitura e escrita. Recursos como vídeos, jogos educativos, aplicativos e ambientes digitais podem tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo, desde que utilizados de forma intencional e integrada às propostas pedagógicas.

Dessa forma, compreende-se que as tecnologias na educação não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como meios que, quando bem utilizados, potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade do professor de integrá-las de maneira crítica, reflexiva e alinhada aos objetivos educacionais, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e participativos na sociedade contemporânea.

RECURSOS DIDÁTICOS USANDO AS TECNOLOGIAS

A utilização de recursos tecnológicos como instrumentos didáticos no contexto educacional tem se consolidado como uma estratégia relevante para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no âmbito da alfabetização e do letramento. No entanto, mais do que inserir ferramentas digitais na rotina escolar, é necessário compreender de que forma esses recursos podem ser integrados de maneira intencional, crítica e pedagógica.

Segundo Moran (2007), as tecnologias podem ser incorporadas ao ensino em diferentes níveis, desde o uso como apoio para práticas tradicionais até a promoção de mudanças mais profundas nas metodologias pedagógicas. Nesse sentido, o autor destaca que a simples substituição de recursos

analógicos por digitais não configura inovação, sendo fundamental repensar as práticas educativas a partir das possibilidades que as tecnologias oferecem.

Ao dialogar com essa perspectiva, Ferreira (1995) enfatiza que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma mais significativa quando o aluno participa ativamente da construção do conhecimento. Assim, os recursos tecnológicos podem favorecer esse protagonismo ao possibilitar a exploração, a experimentação e a interação com diferentes linguagens, contribuindo para a construção de hipóteses sobre a escrita.

Dessa forma, ferramentas como editores de texto, jogos educativos, vídeos, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as possibilidades de trabalho pedagógico, permitindo que o aluno leia, escreva, produza e compartilhe conteúdos em diferentes formatos. Esses recursos favorecem não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também competências relacionadas à interpretação, criatividade e pensamento crítico.

No entanto, é importante destacar que o uso desses recursos exige planejamento pedagógico e clareza de objetivos. Conforme Moran (2007) ressalta, o domínio técnico das ferramentas não é suficiente, sendo necessário que o professor compreenda suas potencialidades didáticas e as utilize de forma articulada aos conteúdos e às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, o professor assume um papel central como mediador do processo de aprendizagem, sendo responsável por selecionar, adaptar e orientar o uso dos recursos tecnológicos. Essa mediação é fundamental para evitar que as tecnologias sejam utilizadas apenas como forma de entretenimento, sem contribuir efetivamente para a construção do conhecimento.

Além disso, a integração das tecnologias aos recursos didáticos deve considerar as especificidades da Educação Infantil, respeitando o desenvolvimento da criança e valorizando o caráter lúdico das atividades. Jogos digitais, vídeos interativos e atividades multimodais podem favorecer o engajamento dos alunos, desde que estejam alinhados aos objetivos pedagógicos e promovam a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de trabalhar com diferentes linguagens e gêneros textuais por meio das tecnologias, ampliando o repertório cultural das crianças e favorecendo o desenvolvimento do letramento. Ao interagir com textos digitais, imagens, sons e vídeos, os alunos passam a compreender a leitura e a escrita como práticas sociais diversificadas, o que contribui para sua formação integral.

Entretanto, é necessário problematizar as condições de acesso e uso dessas tecnologias nas escolas, uma vez que a ausência de infraestrutura adequada e de formação docente pode limitar seu potencial pedagógico. Dessa forma, a efetivação de práticas inovadoras com o uso de tecnologias depende não apenas da disponibilidade de recursos, mas também de políticas educacionais que garantam condições adequadas para sua utilização.

Diante disso, compreende-se que os recursos didáticos mediados por tecnologias devem ser utilizados como instrumentos que potencializam o ensino, e não como substitutos das práticas pedagógicas. Sua eficácia está diretamente relacionada à intencionalidade do professor, ao planejamento das atividades e à capacidade de integrar diferentes linguagens no processo de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as tecnologias digitais podem contribuir de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, desde que utilizadas de maneira planejada e intencional.

A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender que alfabetizar e letrar são processos complementares, que devem estar articulados às práticas sociais e às novas linguagens digitais. Nesse contexto, as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.

Entretanto, destaca-se que o papel do professor é fundamental na mediação dessas ferramentas, sendo necessário investimento em formação docente e infraestrutura escolar. Conclui-se que as tecnologias, quando integradas de forma crítica e consciente, constituem importantes aliadas no

processo educativo, favorecendo uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.



FAMÍLIA E ESCOLA COMO CONTEXTOS COMPLEMENTARES NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renato Souza de Oliveira Carvalho¹

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre família e escola na Educação Infantil, compreendendo esses espaços como instâncias formativas que se articulam na constituição do desenvolvimento infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter analítico-descritivo, fundamenta-se em referenciais teóricos e documentos normativos da educação brasileira. Parte-se do pressuposto de que a família, embora reconhecida como espaço inicial de socialização, não atua de forma isolada, sendo suas práticas atravessadas por condições sociais, culturais e históricas. A escola, por sua vez, não apenas amplia experiências, mas reorganiza e ressignifica aprendizagens no interior de práticas pedagógicas intencionais. Os resultados indicam que a relação entre essas duas instituições não é linear nem isenta de tensões, exigindo a construção de estratégias dialógicas que considerem as singularidades das famílias e os desafios institucionais. Conclui-se que a parceria entre família e escola demanda mais do que aproximação formal, requerendo práticas efetivas de escuta, corresponsabilidade e mediação pedagógica.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Parceria educativa. Socialização.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem sido progressivamente reconhecida não apenas como espaço de cuidado, mas como um campo de produção de experiências fundamentais ao desenvolvimento humano. Nesse cenário, compreender a formação da criança implica considerar os diferentes contextos nos quais ela se insere, especialmente a família e a escola. No entanto, mais do que afirmar a complementaridade entre esses espaços — ideia amplamente difundida — torna-se necessário problematizar como essa relação se estabelece na prática e quais tensões a atravessam.

A família é frequentemente definida como o primeiro espaço de socialização da criança. Contudo, essa definição, quando tomada de forma generalizante,

pode obscurecer a diversidade de configurações familiares e as desigualdades que impactam as condições de desenvolvimento infantil. Assim, ao invés de compreendê-la apenas como base formativa, é preciso analisá-la como uma instituição social dinâmica, marcada por múltiplas determinações.

Dessa forma, a relação entre família e escola assume relevância central no âmbito da Educação Infantil, uma vez que a articulação entre esses dois contextos contribui para a coerência das ações educativas e para a promoção de experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Quando essa relação se estabelece de maneira dialógica e colaborativa, favorece a compreensão das singularidades da criança, bem como a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas necessidades, interesses e contextos socioculturais.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia. Professor de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo. SME. PMSP. renat-geo@hotmail.com

No entanto, apesar do reconhecimento teórico e normativo da importância da parceria entre família e escola, ainda persistem desafios relacionados à comunicação, à participação das famílias no cotidiano escolar e à definição de responsabilidades compartilhadas no processo educativo. Tais desafios evidenciam a necessidade de reflexões que aprofundem a compreensão sobre o papel de cada um desses contextos e sobre as possibilidades de fortalecimento dessa relação no interior das instituições de Educação Infantil.

Diante disso, o presente artigo propõe-se a refletir sobre a família e a escola como contextos complementares na formação da criança na Educação Infantil, analisando suas funções, especificidades e contribuições para o desenvolvimento infantil. Busca-se, assim, evidenciar a importância da construção de parcerias educativas pautadas no diálogo, na corresponsabilidade e no reconhecimento mútuo, como condição essencial para a efetivação de práticas educativas mais democráticas e comprometidas com a infância.

METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem analítico-descritiva, desenvolvida a partir de uma revisão teórica fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas, livros, artigos científicos e documentos institucionais que discutem a relação entre família e escola no âmbito da Educação Infantil. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os significados, concepções e práticas atribuídos à participação da família no contexto escolar, bem como os desafios e potencialidades dessa relação no processo educativo.

O percurso metodológico envolveu a seleção de autores que abordam a temática sob diferentes perspectivas — pedagógica, social e institucional — possibilitando uma leitura comparativa e reflexiva acerca do papel da família e da escola na formação da criança. Além disso, foram considerados documentos orientadores da educação brasileira, os quais oferecem subsídios normativos e conceituais para a compreensão da Educação Infantil como espaço de corresponsabilidade entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

A análise dos dados teóricos ocorreu por meio da organização temática dos conteúdos, permitindo identificar convergências, tensionamentos e contribuições relevantes para a compreensão da relação família–escola. Dessa forma, o estudo busca não apenas descrever essa relação, mas problematizá-la à luz de referenciais teóricos que sustentam a importância da articulação entre esses contextos para o desenvolvimento integral da criança.

A FAMÍLIA COMO PRIMEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SOCIAL

A compreensão da família como primeira instância de socialização da criança é recorrente na literatura educacional, porém não pode ser tratada como uma realidade homogênea. Embora esse espaço desempenhe papel relevante na constituição de vínculos afetivos e na internalização de valores, suas formas de organização e funcionamento são atravessadas por condições sociais, culturais e econômicas distintas. Nesse sentido, mais do que um ambiente estável de transmissão de normas, a família deve ser compreendida como um espaço de mediações, no qual a criança constrói significados a partir das interações que vivencia.

Segundo Reis (2010), a família desempenha um papel imprescindível na vida dos filhos, sendo responsável pelos primeiros ensinamentos que estruturam a formação social e moral da criança. Esses ensinamentos não se limitam à transmissão de regras, mas envolvem processos complexos de interação, cuidado, afeto e mediação cultural, por meio dos quais a criança aprende a interpretar e a atribuir significado às experiências vividas. Desse modo, a socialização familiar ocorre de forma contínua e dinâmica, influenciando diretamente a maneira como a criança se relaciona com os diferentes contextos sociais que passa a integrar.

Além disso, a família atua como mediadora entre a criança e a sociedade, introduzindo-a gradativamente em práticas culturais e sociais mais amplas. As experiências vivenciadas nesse espaço inicial de formação impactam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, refletindo-se em sua postura diante das interações escolares. Dessa forma, compreender o papel da família como primeira

instância educativa é fundamental para reconhecer sua contribuição no processo de desenvolvimento infantil e para estabelecer uma relação mais dialógica e respeitosa entre família e escola.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

A escola, no contexto da Educação Infantil, pode ser compreendida como um espaço institucional que reorganiza e ressignifica as experiências vivenciadas pela criança em outros contextos, especialmente no âmbito familiar. Ao ingressar nesse ambiente, a criança não apenas amplia suas interações, mas passa a participar de práticas sociais mediadas por intencionalidade pedagógica, nas quais diferentes linguagens, saberes e formas de convivência são sistematicamente trabalhados.

Ao discutir o papel da escola, Sousa (2012) aponta que uma das funções da escola é estabelecer uma aproximação sistemática com as famílias, criando estratégias que fortaleçam o vínculo entre professores, gestores e responsáveis, de modo a favorecer o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Essa aproximação possibilita uma maior compreensão das singularidades da criança e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com sua realidade sociocultural.

É importante ressaltar que a escola não deve ser compreendida como substituta da família, mas como um espaço complementar que dialoga com as experiências previamente vivenciadas pela criança. Ao reconhecer os saberes e valores oriundos do contexto familiar, a escola fortalece o processo educativo e contribui para a construção de uma trajetória formativa mais integrada. Assim, a articulação entre escola e família torna-se elemento essencial para a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões, considerando suas singularidades e contextos de inserção social.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A participação da família no contexto escolar tem sido amplamente defendida como elemento central para a qualificação do processo educativo na Educação Infantil. No entanto, essa participação não pode ser

reduzida à presença em eventos ou ao acompanhamento pontual da rotina escolar, sendo necessário compreendê-la como um processo mais amplo de envolvimento, que inclui diálogo, troca de saberes e construção compartilhada de responsabilidades.

Oliveira (2010) destaca que os contatos entre família e escola ocorrem tanto por iniciativa dos pais quanto dos professores, configurando-se como espaços de troca de informações, expectativas e responsabilidades. Quando esses contatos se estabelecem de maneira colaborativa, contribuem para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e para o fortalecimento do vínculo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo.

Entretanto, Castro e Regattieri (2009) apontam que uma das fragilidades dessa relação reside na dificuldade de parte das famílias em exigir e acompanhar a qualidade da educação ofertada, especialmente no contexto do ensino público. Tal situação evidencia a necessidade de ações institucionais que promovam o engajamento das famílias, superando concepções que restringem sua participação a momentos pontuais ou meramente burocráticos.

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias que incentivem a participação ativa das famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo. A construção de uma relação pautada no diálogo, no respeito mútuo e na corresponsabilidade contribui para a promoção de práticas educativas mais democráticas e para a formação integral da criança, articulando os diferentes contextos que compõem sua trajetória de desenvolvimento.

CONSTRUÇÃO COLETIVA E FORMAÇÃO HUMANA

A relação entre família e escola, quando concebida a partir de uma perspectiva de construção coletiva, constitui-se como um dos pilares fundamentais para a formação humana na Educação Infantil. Essa construção coletiva pressupõe o reconhecimento de que o processo educativo é compartilhado e envolve múltiplos sujeitos, saberes e experiências, os quais se articulam na constituição do

desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a educação ultrapassa a dimensão instrucional e assume um caráter social, cultural e ético, voltado à formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente inseridos.

Daneluz (2008) enfatiza que a participação da família nos espaços escolares contribui de forma significativa para o processo de escolarização e para a formação de indivíduos mais preparados para a prática social. Essa participação possibilita a ampliação do diálogo entre os diferentes contextos educativos, favorecendo a construção de ações pedagógicas mais coerentes com a realidade das crianças e com as demandas sociais contemporâneas. Quando a família é reconhecida como parceira da escola, fortalece-se a corresponsabilidade pelo processo educativo e ampliam-se as possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica.

A construção coletiva entre família e escola também implica a valorização da diversidade de contextos socioculturais presentes na comunidade escolar. Ao considerar as diferentes formas de organização familiar, crenças, valores e práticas culturais, a escola contribui para a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática. Essa postura favorece a criação de ambientes educativos que respeitam as singularidades infantis e estimulam a convivência pautada no respeito, na cooperação e na empatia.

Assim, a articulação entre família e escola, fundamentada na construção coletiva, potencializa processos educativos mais significativos, nos quais a criança é compreendida em sua totalidade. Tal articulação contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação ética, social e emocional, elementos essenciais para a constituição da identidade e para a participação ativa da criança na vida social.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS NA ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A relação entre família e escola na Educação Infantil não se constrói apenas no âmbito das práticas cotidianas, mas é também atravessada por diretrizes legais e políticas públicas que orientam a organização

do sistema educacional brasileiro. A legislação educacional reconhece a criança como sujeito de direitos e atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade compartilhada por sua educação, o que reforça a importância da articulação entre os diferentes contextos formativos.

Documentos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil evidenciam o papel da família como parceira da escola no processo educativo. Esses marcos legais reafirmam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a participação das famílias e reconheçam suas contribuições na formação das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida.

Além disso, as políticas públicas voltadas à Educação Infantil destacam a importância da gestão democrática e da construção coletiva das propostas pedagógicas, estimulando o diálogo entre profissionais da educação, famílias e comunidade. Nesse sentido, a articulação entre família e escola deixa de ser compreendida como uma iniciativa pontual ou opcional e passa a constituir um princípio estruturante das ações educativas.

Dessa forma, a análise dos marcos legais permite compreender que o fortalecimento da relação família–escola não depende apenas da disposição individual dos sujeitos envolvidos, mas requer condições institucionais e políticas que assegurem espaços de participação, escuta e corresponsabilidade no interior das instituições de Educação Infantil.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços teóricos e normativos que reconhecem a importância da parceria entre família e escola, a efetivação dessa relação ainda enfrenta desafios significativos no contexto contemporâneo. As transformações sociais, econômicas e culturais impactam diretamente as dinâmicas familiares e escolares, exigindo novas formas de diálogo e organização do trabalho educativo.

Entre os principais desafios, destaca-se a diversidade de configurações familiares presentes na

sociedade atual, o que demanda da escola uma postura ética e inclusiva, capaz de reconhecer e respeitar diferentes modos de organização familiar, sem recorrer a modelos normativos ou excludentes. A ausência de tempo, as jornadas de trabalho extensas e as desigualdades socioeconômicas também interferem na participação das famílias no cotidiano escolar, limitando, em muitos casos, sua presença física nas instituições.

Outro desafio relevante refere-se à permanência de concepções que, ainda hoje, tendem a responsabilizar unilateralmente as famílias pelas dificuldades no processo educativo. Essa perspectiva pode fragilizar a relação entre os dois contextos, reforçando distanciamentos e dificultando a construção de parcerias baseadas no diálogo e na corresponsabilidade.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias que ampliem as possibilidades de participação das famílias, considerando suas realidades e necessidades. A criação de canais de comunicação acessíveis, a valorização dos saberes familiares e a promoção de espaços de escuta constituem caminhos possíveis para o fortalecimento dessa relação. Assim, enfrentar os desafios contemporâneos implica repensar práticas e concepções, visando à construção de uma relação mais horizontal, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a família e a escola desempenham papéis distintos, porém complementares, na formação da criança na Educação Infantil. A família configura-se como o primeiro espaço de socialização, responsável pela transmissão inicial de valores, normas e formas de convivência, enquanto a escola reorganiza e ressignifica experiências previamente vivenciadas, por meio de práticas pedagógicas sistematizadas, interações coletivas e mediações intencionalmente planejadas. A articulação entre esses dois contextos mostra-se, portanto, fundamental para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Os referenciais teóricos analisados permitem compreender que a relação família-escola, quando

pautada no diálogo, na corresponsabilidade e na valorização mútua, contribui para a construção de práticas educativas mais coerentes com as necessidades e singularidades da infância. A participação ativa da família no contexto escolar fortalece o acompanhamento do desenvolvimento infantil, favorece a continuidade das ações educativas e contribui para a criação de ambientes mais acolhedores e democráticos.

Entretanto, o estudo também evidencia a existência de desafios que permeiam essa relação, especialmente no que se refere à efetivação de uma participação mais crítica e engajada das famílias, bem como à necessidade de a escola desenvolver estratégias institucionais que promovam a aproximação e o envolvimento dos responsáveis. Tais desafios reforçam a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a parceria entre família e escola como elemento central do processo educativo na Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da relação entre família e escola é condição essencial para a efetivação de uma educação comprometida com a formação humana e com a garantia dos direitos da criança. Investir em práticas educativas baseadas na construção coletiva, no respeito às diferenças e na participação ativa das famílias contribui para a consolidação de uma Educação Infantil mais inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação Escola-Família: Subsídios para Práticas Escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- DANELUZ, Mariluci. **Escola e Família – Duas Realidades, um mesmo Objetivo**. I Simpósio Nacional de Educação. Unioeste-Paraná, 2008.
- OLIVEIRA, Maria do Céu Gomes Leal de. **Relação Família-Escola e Participação dos Pais**. Porto, 2010.
- REIS, Liliani Pereira Costa dos. **A Participação da Família no Contexto Escolar**. Salvador, 2010.
- SOUSA, Jacqueline Pereira de. **A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança**. Fortaleza, 2012.



5 Anos.
uma essên
www.primeira



O FIO INDIVISÍVEL DA EDUCAÇÃO

ROGÉRIO GONÇALVES revela como a união entre Educação em Direitos Humanos, Educomunicação e Gestão Democrática contribui para a melhoria do ensino público no município de São Paulo.



MUITO ALÉM DAS PÁGINAS



ABEC BRASIL ISSN Crossref sumários Associação Brasileira de Editores Científicos
www.primeiraevolucao.com.br



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.64>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Adriana Silva de Santana Barros
- Aldair de Jesus Adão e Calunda dos Santos Jorge
- Ana Cristina Ogando Gomez de Carvalho
- Ana Elisa Bagi de Oliveira
- Carina Fardim Soares
- Claudiene Alves da Silva
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Diego Agostinho Dynczuki
- Edna Farias Cordeiro
- Emanuel Ramos Barra
- Esmael Joaquim Machado
- Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro
- Guilherme Mateus Moma
- João Francisco Marcelino
- Joice Botelho Silva
- José Manuel dos Santos
- Lilian Silvana Minho Zanetta
- Luciana Cardoso de Souza
- Luciane de Jesus Mineiro de Lima
- Lusilene da Rocha Alves
- Manuel Dungula Samaiata Chivinga
- Manuel Paulo Chamorro
- Marcilene Belisse Pazos
- Maria de Lourdes Ferreira da Silva
- Mario Adelino Miranda Guedes
- Mirella Clereci
- Moizes Antonio dos Santos
- Orlaneide Ferreira Santos Diamante
- Renato Souza de Oliveira Carvalho

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by OJS / PKP